

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА.
ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

Научный журнал

Том 5, № 3

2019

**СЕВАСТОПОЛЬ
2019**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, языкознания. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, теории и методике обучения и воспитания, языкознанию, теоретическому и практическому аспектам перевода.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015г. С 31.01.2018 научный журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени доктора наук. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. Доцент (Севастополь) – главный редактор; МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. н., доцент – зам. главного редактора, редактор рубрики по языковедению (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. н., доцент – зам. главного редактора (Севастополь); АДОНИНА Лариса Валерьевна, канд. филол. н., доцент – отв. секретарь, (Севастополь); АНДРЕЕВ Александр Сергеевич, д-р психол. н., профессор (Симферополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. н., доцент – редактор психол. рубрики (Севастополь); ГОВОРУХИНА Юлия Анатольевна, д-р филол. н., профессор (Красноярск); ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГОРБУНОВА Наталья Владимировна, д-р пед. н., профессор (Ялта); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. н., профессор (Воронеж); ПЕТРОВ Александр Владимирович, д-р филол. н., доцент (Симферополь); ПЕТРОВА Луиза Александровна, д-р филол. н., профессор (Симферополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. н., профессор (Чита); СОРОКОУМОВА Елена Александровна, д-р психол. н. (Москва); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. н., доцент – редактор рубрики по языковедению (Севастополь); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. н., доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. н., доцент (Севастополь).

EDITORIALBOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychol.), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); MORYA L.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Deputy Chief Editor, (Sevastopol); ADONINA L.V. – Executive Secretary (Sevastopol); ANDREYEV Alexander S., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Simferopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychol.), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOVORUKHINA Yu. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Krasnoyarsk); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GORBUNOVA N.V., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Yalta); MUROVANAYA N.N., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Voronezh); PETROV A.V., Doctor of Science (Philology), Associate Professor (Simferopol); PETROVA L. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Simferopol); SARAeva N.M., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Chita); SOROKOUMOVA Elena A., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Moscow); TYALLEVA I.A., PhD (Philol.), Associate Professor – Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); KHRABROVA V.E., PhD (Ped.), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 20

Тираж – 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2019 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

Содержание

Языкознание

Лазарев С.В., Карпова Ю.В., Лахаева А.И. Субъект, объект глагольного действия и актант в русской лингвистике	5
Лазарев С.В., Смолий Е.А., Смирнова С.В. Обусловленность функций именных актантов семантической структурой глагольного слова	10
Никитина В.В., Фисенко О. С. Терминологическая лексика бизнеса как объект лингвистического описания	16
Семёнова Н.А. Грамматическая трансформация фразеологизмов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»	21
Юрова Ю.В., Шабаева И.Ю. Репрезентация номинативного поля концепта «мысль» в русском языковом сознании	27
Вишнякова А.В., Кузёма Т.Б., Шутова О.А. Научный и научно-популярный дискурсы: интегральные и дифференциальные признаки	31
Вишнякова А.В., Шутова О.А. Индивидуально-авторские трансформации фразеологических единиц в произведениях Хелен Филдинг	36
Кузёма Т.Б., Вишнякова А.В., Особенности использования сравнительно-метафорической группы тропов в романе Сары Джо «Blackberry Winter»	44
Морозова Т.В. Языковая норма: лингвосоциокультурный дискурс динамики нормы	50
Новичихина М.Е. О коммуникативной эффективности никнейма	57
Петров А.В., Виноградова Е.В. Фантастическая жар-птица в словарях и русских сказках.....	61
Шутова О.А., Кузёма Т.Б. Индивидуально-авторский стиль Хелен Филдинг	67

Педагогика

Богданова М.И., Богданов Н.А., Минькова Н.О. Реализация идей ценностной ориентации учебного биологического знания при подготовке будущих учителей биологии.....	74
Данилова Л.Н. Ценностная среда педагогического образования в Республике Корея	82
Завьялова О.С., Ластовенко О.Р., Лисютин В.А. Релятивистская масса – есть она или нет? Анализ педагогического и методического опыта преподавания профессионального модуля для школьников, инженеров и физиков.....	91
Завьялова О.С., Савченко Е.В. Сущность и структура познавательной-аналитической компетенции инженера	98
Лешкевич С.А. Профессионально важные качества преподавателя физической культуры, влияющие на учебный процесс в вузе.....	104
Папков С.О., Деркач М.И., Ластовенко О.Р., Папкина Ю.И., Ольшанская И.В. О модернизации математического образования в Севастопольском государственном университете	110
Савченко Е.В. Обобщение методов решения задач по курсу общей физики для студентов инженерных специальностей	118
Ткаченко Э.В., Сафронова О.А. Опыт формирования химических профессионально значимых компетенций у курсантов военных училищ	124
Храброва В.Е., Медведева О.А., Адонина Л.В. Модель формирования корпоративной культуры студентов высших учебных заведений.....	130
Ширинкина Е.В. Статистическое исследование факторов, влияющих на выбор профессии выпускников школ	139

Психология

Медведева С.А., Белоцерковец Т.Е. Психологические показатели профессионального самоопределения выпускников художественного колледжа	146
---	-----

Contents

Linguistics

Lazarev S.V., Karpova Yu.V., Lakhaeva A.I. Subject and object of action verb, the category of actant in Russian linguistics.....	5
Lazarev S.V., Smolii E.A., Smirnova S.V. Conditionality of nominal actant functions by the semantic structure of the verb word	10
Nikitina V.V., Fisenko O.S. Business terminology as an object of linguistic description	16
Semenova N.A. Grammatical transformation of phraseological units in the novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky	21
Yurova Yu.V., Shabaeva I. Yu. Representation of the nominal field of the concept "thought" in the Russian language consciousness	27
Vishniakova A.V., Kuzyoma T.B., Shutova O.A. Scientific and popular science discourses: integral and differential features	31
Vishniakova A.V., Shutova O.A. Author's transformations of phraseological units in Helen Filding's works	36
Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V. Features of the use of a comparative-metaphorical group of tropes in Sarah Jio's novel "Blackberry Winter"	44
Morozova T.V. Language norm: linguosociocultural discourse of norm dynamics	50
Novichihina M.E. On the communicative effectiveness of the nickname	57
Petrov A.V., Vinogradova E.V. Reflection of fantastic Firebird in dictionaries and Russian fairy tales.....	61
Shutova O.A., Kuzyoma T.B. Helen Filding's individual style.....	67

Pedagogy

Bogdanova M.I., Bogdanov N.A., Minkova N.O. The implementation of the ideas of the value orientation of educational biological knowledge in the preparation of future biology teachers.....	74
Danilova L.N. Value environment of teacher training in the Republic of Korea.....	82
Zav'yalova O.S., Lastovenko O.R., Lisyutin V.A. Relativistic mass - is it or not? Analysis of the pedagogical and methodological experience of teaching a professional module for students, engineers and physicists	91
Zavyalova O.S., Savchenko E.V. The essence and structure of cognitive-analytical engineer competencies	98
Leshkevich S.A. Professionally important qualities of the teacher of Physical culture affecting the learning process at the University.....	104
Papkov S.O., Derkach M.I., Lastovenko O.R., Papkova Y.I., Olshanskaya I.V. On the modernization of mathematical education at Sevastopol State University	110
Savchenko E.V. Generalization of methods for solving problems in the course of general physics for students of engineering specialties	118
Tkachenko E.V., Safronova O.A. Experience in forming professionally significant chemical competencies of cadets of military School	124
Hrabrova E.V., Medvedeva O.A., Adonina L.V. Model of formation of corporate culture of students of higher educational institutions in the process	130
Shirinkina E.V. Statistical study of factors influencing the choice of profession of school graduates	139

Psychology

Medvedeva S.A., Belotserkovets T.E. Psychological indicators of professional self-determination of art college graduates	146
--	-----

УДК 81-119

Субъект, объект глагольного действия и актант в русской лингвистике

Сергей Владиславович Лазарев¹Юлия Владимировна Карпова¹Анастасия Ивановна Лахаева¹

¹Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, 117198, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена анализу категорий «субъект», «объект» и «актант» с позиций вербоцентрической теории предложения как части функциональной грамматики. В статье доказывается, что категории субъекта и объекта характеризуют поверхностную структуру предложения, в то время как понятие «актант» вскрывает глубинные семантические отношения в предложении, которые проявляются в результате функционирования данной языковой единицы в речи. Исходя из указанных различий, и с учётом положений функциональной грамматики, более оправданным, с точки зрения авторов, является употребление термина «актант» в широком смысле этого слова.

Ключевые слова: субъект, объект глагольного действия, актант, современная лингвистика, грамматика.

Для цитирования: Лазарев С.В. Субъект, объект глагольного действия и актант в русской лингвистике / С.В. Лазарев, Ю.В. Карпова, А.И. Лахаева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 5–9

Об авторах:

С.В. Лазарев, кандидат филол. наук, старший педагог кафедры русского языка №2 Российского университета дружбы народов, e-mail: s-lazz@yandex.ru

Ю.В. Карпова, старший преподаватель кафедры русского языка №2 Российского университета дружбы народов, e-mail: julia475@yandex.ru

А.И. Лахаева, ассистент кафедры русского языка №2 Российского университета дружбы народов, e-mail: fonza@mail.ru

Постановка проблемы. В лингвистической литературе часто встречаются термины «субъект» и «объект». Разные исследователи вкладывают в них различное содержание. В зарубежной лингвистической литературе термины «субъект» и «объект» используются для обозначения определённых членов предложения, которым в русской лингвистике соответствуют подлежащее и дополнение.

Отождествление подлежащего и «грамматического субъекта» весьма распространённое явление и среди отечественных специалистов. Определение подлежащего через понятие субъекта и, наоборот, можно обнаружить как в нормативных грамматиках, так и в специальных исследованиях. Однако категория семантического субъекта, хотя и занимает важное место в представлениях о глубинной структуре предложения, не всегда разграничивает субъект как источник, порождающий действия, или носитель признака, и объект, изменяющийся под воздействием внутренних или внешних причин, как это имеет место в реальной действительности. Для того, чтобы минимизировать споры о сущности «субъекта» и «объекта» предложения предлагается использовать лингвистическую категорию «актанта».

Цель статьи. Рассмотреть соотношение понятий «субъект», «объект глагольного действия» с «актантом» в традициях русской лингвистики.

Методы и приёмы исследования. В работе используется комплексный метод исследования языкового материала, который сочетает элементы грамматического, семантического, логико-семантического и логико-грамматического методов. Большую роль играют приёмы семно-компонентного и оппозиционного анализа.

Изложение основного материала.

Понятие субъекта и объекта глагольного действия. В современной лингвистике широко известно определение подлежащего в трактовке академика И.И. Мещанинова: «подлежащим называется отдельный член предложения, выражающий субъект» [7, с.207]. А.И. Смирницкий полагал,

что «субъект в предложении находит выражение в подлежащем. Следовательно, подлежащее представляет собой слово или сочетание слов, которыми обозначают субъект» [79, с.106–111].

С другими интерпретациями терминов «субъект» и «объект» можно ознакомиться, прочитав соответствующие статьи в энциклопедии «Русский язык» или в «Лингвистическом энциклопедическом словаре». Последний, кроме понятия «грамматический субъект» указывает и другие:

- а) семантический субъект, относящийся к содержанию предложения; употребляется для обозначения деятеля (агенса), противопоставляемому объекту действия (пациенсу);
- б) коммуникативный субъект – применяется в теории актуального членения предложения и обозначает тему.
- в) психологический субъект – выражает исходное представление.
- г) логический субъект – обозначает часть предложения, соответствующую субъекту суждения.

При этом подчёркивается, что в указанных выше значениях субъект не обязательно совпадает с подлежащим в предложении.

На наш взгляд, на понятии «семантический субъект» следует остановиться более подробно. Появление этого термина теснейшим образом связано с распространением вербоцентрических взглядов на предложение и развитием теории валентности, когда были предприняты попытки выразить своё понимание терминов на основе представлений, выработанных в рамках этой концепции. Одним из представителей этого направления был С.Д. Кацнельсон. Рассматривая содержательную валентность глагола в качестве решающего фактора, предопределяющего состав аргументов и их функции относительно предиката, С.Д. Кацнельсон из всего набора функций наиболее важными считает субъектно-объектные функции, которые как бы изнутри характеризуют глагол. Распределение аргументов по конкретным синтаксическим функциям происходит в речи, где они выступают в форме конкретных членов предложения.

Если глагол одновалентный, то есть допускает присутствие только одного аргумента, он становится субъектом независимо от формы предложения. Если валентность глагола обуславливает наличие двух и более аргументов, один из них становится субъектом, а остальные объектами. Семантический тип глагола оказывает больше влияние на выбор аргумента, способного оказаться в роли субъекта, например, семантическая структура глагола действия предполагает выдвижение на роль субъекта такого аргумента, в семантической структуре которого ярко выражена сема «активности». Согласно определению С.Д. Кацнельсона, «субъект предложения – это либо единственный аргумент одноместного предиката, либо тот из аргументов многоместного предиката, который облечён функцией темы и, как правило, притягивает к себе интенцию предиката» [5, с. 109].

Следовательно, с точки зрения семантической валентности предиката, выделение различных членов предложения основано на плане содержания, а представление о субъекте, объекте и обстоятельствах формируется из мыслительных и коммуникативных элементов.

Однако не все специалисты согласны с низведением одного из элементов падежной рамки до уровня обычного аргумента – дополнения. Некоторые исследователи видят в субъекте фактор, оказывающий непосредственное влияние на предикат, и тем самым повышают его ранг среди остальных аргументов. По мнению Н.Д. Арутюновой, субъект играет очень важную роль в семантической организации предложения. С одной, стороны, он обращён к предмету реальной действительности и идентифицирует его, с другой – обращён к предикату своим значением и создаёт предпосылки для экспликации собственного значения предиката, создавая определённый семантический фон. Субъект имеет специфическую семантическую структуру, несколько отличную от семантической структуры других компонентов, и этот факт выдвигает его на особое место в предложении [1, с. 361, 334].

В.А. Белошапкова также обращает внимание на особое место семантического субъекта в предложении. Она объясняет это тем, что «в событии, именуемом предложением, выделяется, получая функцию протагониста сообщения, носителя предикативного признака, один из предметов, участников события». Остальные аргументы служат лишь для распространения предиката [2, с. 129].

В остальном её взгляды достаточно близки к идеям С.Д. Кацнельсона, о которых мы уже говорили.

Как и предшествующий автор, В.А. Белошапкова считает, что семантический субъект не обязательно совпадает с подлежащим и за ним не закреплена постоянная морфологическая форма, т.е. он может выражаться и именительным падежом, и косвенными падежами. Данные положения автор иллюстрирует примерами: Кустарнику нет конца. У неё голубые глаза. У плодов был вкус ананаса и

земляники. На него злятся. Ему вспоминается детство. Про батарею Тушина было забыто (Л. Толстой). С этой ночи в Ромашове произошёл глубокий душевный перелом. (К.).

Семантический субъект не имеет постоянной, единственной смысловой роли по отношению к предикату: т.к. семантическая валентность глагола является важнейшим фактором, влияющим на функции субъекта, последний в зависимости от ситуации может принимать, например, функции агенса или пациенса. Функции агенса реализуются в активной конструкции, а пациенса в страдательных конструкциях, или при глаголах, обозначающих стихийное бедствие (*Расчеты делаются машиной. Его ранило. Сосну повалило бурей*) [3, с. 129–130].

Другие исследователи предлагают выделить категорию семантико-синтаксического субъекта. По их мнению, нельзя рассматривать такой сложный феномен как предложение и его компоненты, учитывая только одну из сторон этого явления, в процессе коммуникации предложение выступает как единая структура, а часто наблюдаемое несовпадение семантического субъекта и подлежащего подталкивает к раздельному изучению глубинной и поверхностной структуры предложения. Поэтому, давая определение каждому компоненту предложения, надо учитывать его двойственную природу.

Понятие «субъекта» и «объекта» использует и Н.Ю. Шведова в «Грамматике – 80», в главах, посвящённых семантической структуре предложения. Автор не даёт собственного определения термина «субъект», но выстраивает целую классификацию в рамках этой категории. Поскольку ядром семантики структурной схемы является отношение между субъектом и его предикативным признаком, действием или процессуальным состоянием, классификация субъектов должна опираться на семантическую структуру глагола. В конкретных предложениях предикативный признак проявляется или как активный (т.е. действие, деятельность) или как неактивный. Поэтому классифицировать типы субъектов можно начать с выделения двух больших классов: субъектов действия и субъектов состояния. Далее, в соответствии с разными оттенками в значении предикативного признака, субъект может выступать и как субъект конкретного действия (субъект действующий, производящий, воздействующий на кого-что-нибудь, изменяющий что-нибудь), речи, мысли, отношения, волевого акта, восприятия, умения, познания или как субъект недеятельного состояния: бытия, возникновения, исчезновения, субъект-носитель разнообразных внутренних состояний [8, с. 252–254].

Объект же рассматривается, как то, на что направлено действие, деятельность, и в соответствии со значениями предикативного признака можно выделить объект действия (объект воздействия, производимый, достигаемый), объект речи, мысли, отношения и т.д. [8, с. 253].

Актант как универсальная категория лингвистики. Как уже отмечалось ранее, во многих работах понятия субъекта и объекта противопоставляются понятиям подлежащего и дополнения. Первые отражают отношения между компонентами предложения на семантическом уровне, вторые – на уровне поверхностной реализации. Это противопоставление служит основой для формирования функциональных значений приглагольных актантов. Вслед за О.М. Соколовым мы полагаем, что актанты, называющие производителя действия или носителя состояния, т.е. какую-либо субстанцию или сущность, воздействующую на объект или обнаруживающую свойственный ей признак, выполняют генеративную функцию. Например: Дениска поставил чемодан на крыльцо и вытащил из картона книжечки (И. Бунин «Деревня»). Ворвавшись в подъезд, Иван Николаевич взлетел на второй этаж, немедленно нашёл эту квартиру позвонил нетерпеливо (М. Булгаков. Мастер и Маргарита»).

Аккумулятивная функция характерна для актантов, обозначающих различные сущности, подвергающиеся внешнему воздействию и приобретающие новые признаки и качества в результате такого воздействия. Например: Кофе у ней перекипел, сливки подгорели, чашки валялись из рук. (И. Гончаров. «Обыкновенная история»). Море под ними как будто провалилось, осело, и другое море катилось на них высокой, как дом, стеной, с чёрной верхушки сплёвывалась белая пена (Е. Замятин «Ела»).

Кроме уже названных, О.М. Соколов выделяют группу актантов гибридного характера, то есть таких, которые в равной степени обладают генеративными и аккумулятивными признаками. Сюда относятся прежде всего актанты, примыкающие к возвратным глаголам (собственно-возвратным, взаимно-возвратными, косвенно-результативно-возвратным) [11].

Например: Мальчик одевается, я причёсываюсь; они шепчутся; мы засиделись и забыли о времени. Кроме того, гибридная функция проявляется и в тех случаях, когда её обуславливает семантико-синтаксическая структура предложения и, в частности, наличие в предложении конструкций с местоимениями себя, свой или сочетаниями друг друга, один другого и т.п.

Сравним: Он растёр себе нос, и щеки и лоб. Лицо загорелось. (А. Битов. «Улетающий Монахов»). От этого он до того обезумел, что, упавши на скамью, укусил себя за руку до крови (М. Булгаков. «Мастер и Маргарита»). И в то утро она два берёзовых веника исхлестала о себя. Жарилась, парилась, чтобы не только грязи на теле – в памяти следа не осталось от той ночи (Ф. Абрамов. «Пелагея»).

Изучению влияния глагольной семантики на функциональные значения актантов посвящён ряд работ М.В. Кузнецовой, доказавшей, что функция актанта определяется не только семантикой глагола в целом, но и зависит от таких элементов его семантической структуры, как активность / пассивность глагольного действия, переходность/непереходность, возвратность / невозвратность и т.п. Более того, М.В. Кузнецовой, удалось показать, что функциональная характеристика актантов зависит и от того, к какому лексико-грамматическому разряду или лексико-семантической группе принадлежит само существительное, выступающее в этой роли. Новые факты, полученные в результате исследования, позволили автору по-новому осветить проблему залога, а также показать, что возвратные глаголы способны выражать различную степень активности актанта-подлежащего.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, сделаем следующие выводы:

1. С позиций вербоцентрической теории глагол выступает как фактор, определяющий актантную структуру предложения и задающий конкретные функции актантов.
2. Под генеративной функцией актанта понимается его способность к выражению активного начала, реализуемая в тех случаях, когда актант выступает как производитель действия или носитель состояния, воздействующий на объект или проявляющий присущее ему свойство.
3. Под аккумулятивной функцией актанта следует понимать такую его черту, которая связана с изменением его внутренней природы в результате воздействия внешних или внутренних причин, вследствие чего актант приобретает новые или утрачивает старые признаки.
4. Под гибридной функцией подразумевается способность актантов одновременно выступать в роли носителя активного начала, производителя действия и в то же время объекта действия, в результате чего состояние актанта изменяется. Таким образом, в актантах подобного типа совмещаются и генеративные, и аккумулятивные признаки.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. К семантической характеристике подлежащего и сказуемого предложения / Н.Д. Арутюнова // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания. Тезисы докладов секционных заседаний. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1979. – С. 62-65
2. Белошапкова, В.А. Заметки о синтаксической связи между подлежащим и сказуемым / В.А. Белошапкова // Вопросы русского языкознания. – М.: 1979. Вып 2. – С. 13-14
3. Белошапкова, В.А. Современный русский язык. Синтаксис // В.А. Белошапкова. – М., 1977. – 248 с.
4. Золотова, Г.А. О субъекте предложения в современном русском языке / Г.А. Золотова // Филологические науки. 1981. – №1. – С. 32-42
5. Кацнельсон, С.Д. О категории субъекта в предложении / С.Д. Кацнельсон // Универсалии и типологические исследования. – М.: Наука, 1974.
6. Кузнецова, М.В. Функциональная характеристика предглагольных именных актантов в позиции подлежащего: автореф. диссерт. канд. филол. наук / М.В. Кузнецова. – М.: Ин-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 1989. – 20 с.
7. Мещанинов, И.И. Глагол / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука, Ленингр. отд., 1982. – 272 с.
8. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т.1. – 788 с.
9. Смирницкий, А.И. Синтаксис английского языка / А.И. Смирницкий. – М., 1957. – 321 с.
10. Соколов, О.М. Некоторые особенности семантической структуры слова в русском языке / О.М. Соколов // Семантика в преподавании русского языка как иностранного. – Харьков: Харьковский ун-т, 1988.
11. Соколов, О.М. Некоторые функции именных актантов в связи с семантикой русских глаголов / О.М. Соколов // Исследования лексической и грамматической семантики современного русского языка: сборник. – Симферополь: СГУ, 1983. – С. 3-17.

Subject and object of verbal action, the category of actant in Russian Linguistics

S.V. Lazarev¹

Yu.V. Karpova¹

A.I. Lakhaeva¹

¹*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Mikluho-Maclaya street Moscow, 117198, Russian Federation*

Abstract. This article is devoted to the analysis of “subject”, “object” and “actant” categories in Russian Linguistics from the position of the verbocentric theory of Functional Grammar. The article proves that the “actant” reveals the deep semantic relations in the sentence. These relations are displayed as a result of an action of a given linguistic unit of speech. Based on these differences, and taking into account the position of functional grammar, the authors of this article believe that it is more justifiable to use the term actant in the broader sense of this word.

Keywords: Subject, object of verbal action, actant, modern Linguistics and modern Grammar.

For citation: Lazarev S.V. Subject and object of verbal action, the category of actant in Russian Linguistics / S.V. Lazarev, Yu.V. Karpova, A.I. Lakhaeva // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 5–9 (in Russ.).

About authors:

S.V. Lazarev, Ph. D., associate professor of department of Russian №2 RUDN, e-mail: s-lazz@yandex.ru

Yu.V. Karpova, senior lecturer of department of Russian №2 RUDN, e-mail: julia475@yandex.ru

A.I. Lakhaeva, assistant of department of Russian N2, RUDN, e-mail: fonza@mail.ru

УДК 81-119

Обусловленность функций именных актантов семантической структурой глагольного слова

Сергей Владиславович Лазарев¹Светлана Владимировна Смирнова¹Евгения Александровна Смолий¹

¹Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, 117198, Российская Федерация

Аннотация. В статье в рамках функционального подхода изучаются русские глагольные префиксы. В основу исследования положена теория способов глагольного действия (СГД), разработанная О.М. Соколовым. Доказывается, что такие элементы суффиксальных значений, как активность-пассивность, предельность-непредельность, являются важными факторами при формировании соответствующих функций приглагольных актантов и, следовательно, можно говорить об актантной адресованности отдельных морфем в слове.

Ключевые слова: теория способов глагольного действия (СГД), приставочные глаголы, актантная распределённость семантики русского глагола.

Для цитирования: Лазарев С.В. Обусловленность функций именных актантов семантической структурой глагольного слова / С.В. Лазарев, Е.А. Смолий, С.В. Смирнова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5, № 3. – С. 10–15

Об авторах:

С.В. Лазарев, кандидат филол. наук, старший педагог кафедры русского языка № 2 Российского университета дружбы народов, e-mail: s-lazz@yandex.ru

Е.А. Смолий, ассистент кафедры русского языка № 2 Российского университета дружбы народов, e-mail: janes1984@mail.ru

С.В. Смирнова, доцент кафедры русского языка № 2 Российского университета дружбы народов, e-mail: sv_smirnova@mail.ru

Постановка проблемы. Для словарного состава любого языка типичны явления полисемии, антонимии, синонимии, паронимии и т.д. Зачастую в основе этих процессов лежит наличие в слове тех или иных конкретных морфем, а различные имплицитные значения, содержащиеся в слове, обуславливаются также семантикой морфем, которые, как и слово в целом, могут проявлять свойства многозначности, синонимичности и т.п. Это обстоятельство предопределяется многокомпонентностью семантической структуры самой морфемы, а также способностью морфемы выполнять различные функции. Так как семантика глагола отличается особой ёмкостью и сложностью, её изучение на любом уровне вызывает особый интерес. Больше значение при этом имеет изучение глагола не только на уровне целостной единицы, но и на уровне аффиксов, значения которых накладываются на значения корневых морфем и приводят к глубоким изменениям в семантике глагола. С этой точки зрения особенно важны приставки, так как именно они подчёркивают многозначность глагола. Поэтому неудивительно, что приставки уже длительное время являются объектом пристального изучения со стороны многих учёных.

Цель статьи – доказать, что глагольные приставки в русском языке следует рассматривать не только как морфематические части глагола, но и как языковые элементы, адресованные в сторону характеристики актанта-подлежащего или дополнения, иногда того и другого одновременно.

Изложение основного материала. В предшествующие годы глагольные приставки изучались в разных аспектах. К настоящему времени всесторонне описаны лексические значения как целых групп приставок, так и отдельных префиксов, изучалась взаимосвязь между глагольной семантикой и сочетаемостью префиксов, влияние на неё различных аспектуальных характеристик, например переходности-непереходности и т.д. Эти и другие направления представлены в трудах Б.Н. Головина [5], Н.Б. Лебедевой [6] и др. Особенно пристальное внимание исследователей привлекла проблема классификации префиксальных глаголов в связи со способом глагольного действия. В ходе дискуссии сформировались два взгляда на решение проблемы: семантический и морфолого-семантический. Одним из первых семантический подход к проблеме способов глагольного действия (СГД) предложил

Ю.С. Маслов. В основе теории Ю.С. Маслова лежит отношение глаголов к предельности и неопредельности действия. При этом любые глаголы, как предельные, так и неопредельные, относятся к тому или иному способу действия. В разряд глаголов, обозначающих конкретный способ глагольного действия, входят не только морфемно-характеризованные глаголы, но и глаголы, не являющиеся таковыми и проявляющие себя в особых условиях. Дальнейшее развитие этого направления, по мнению Ю.С. Маслова, должно состоять в более углублённом изучении СГД, выделении и исследовании новых вариантов [7]. По этому пути в своих работах пошли такие учёные, как А.В. Бондарко [2], М.А. Шелякин [11] и некоторые другие. Основываясь на идеях Ю.С. Маслова, М.А. Шелякин подробно рассматривает роль приставочных и приставочно-суффиксальных образований в выражении того или иного СГД. М.А. Шелякин полностью разделяет идею Ю.С. Маслова о том, что понятие СГД охватывает всю без исключения глагольную лексику. Особое внимание автор уделяет лексико-семантической категории предельности-неопредельности, составляющей фундамент СГД. Таким образом, все глаголы делятся на два больших класса: глаголы предельные и неопредельные. При этом М.А. Шелякин заостряет внимание на особой роли приставок в формировании предельных и неопредельных глаголов. Например, рассматривая образование новых глаголов с помощью лексических приставок, он выделяет две группы: 1) предельные глаголы, образующиеся от неопредельных глаголов; в результате происходит семантическое преобразование глагола под влиянием приставки; 2) глаголы, образуемые от предельных исходных глаголов и выражающие направленность действия на конечный результат, цель, отличающиеся от конечного результата или цели действий производящих глаголов.

В дальнейшем М.А. Шелякин подчёркивает, что, хотя все предельные глаголы связаны с достижением результата, тем не менее выражаемая результативность имеет качественно различные оттенки, что позволяет объединять глаголы в различные группы в зависимости от наличия таких оттенков [11]. Таким образом, все префиксы классифицируются в зависимости от их участия в выражении того или иного способа действия. Каждый базовый способ действия содержит большое количество различных вариантов, которые, в свою очередь, могут распадаться на более мелкие. Поскольку перечисление всех способов действия заняло бы слишком много места, можно ограничиться лишь отдельными примерами. Так, например, результативный способ действия включает в себя такую разновидность, как общерезультативный способ действия, который также содержит дополнительные частные варианты. Так, вариантами общерезультативного СГД являются результативно-непроцессные глаголы с приставками *о-*, *об-*, *по-*, *вы-*, *под-*, *за-* и некоторые другие, например *опомниться*, *образовать*, *оробеть*, *осиротеть*, *поскользнуться*, *вывихнуть*, *заблудиться*, *задолжать* и т.д. Далее автор называет результативно-тотивные глаголы, употребляемые с приставками *в-*, *вы-*, *при-*, *на-*, например *включать / включить*, *выключать / выключить*, *приходить / прийти*, *наскакивать / наскочить*; процессно-результативные глаголы, присоединяющие приставки *раз-*, *в-*, *у-*, *под-*, например *будить / разбудить*, *вспоминать / вспомнить*, *добиваться / добиться*, *убеждать / убедить*, *подкарауливать / подкараулить*, *подглядывать / подглядеть*; результативно-пассивные глаголы с приставками *по-*, *за-*, *вы-*, например *стареть / постареть*, *вянуть / завянуть*, *расти / вырасти*, *красить / покрасить*, *белить / побелить*; терминативно-локальные глаголы с приставкой *до-*, например *добежать до дома*, *доехать до Москвы*; результативно-аннулирующие глаголы, употребляемые с приставками *от-*, *обез-*, *де-*, *дис-*, например *закупорить – откупорить*, *закрыть – открыть*, *обезоружить*, *дезорганизовать*, *дисквалифицировать*. Думается, что приведённые примеры свидетельствуют о том, что ученики Ю.С. Маслова, и, в частности, А.В. Бондарко, М.А. Шелякин, существенным образом развили концепцию СГД. Второе направление можно охарактеризовать как морфолого-семантическое. Сторонники этого подхода не рассматривают СГД как семантическое явление и отрицательно относятся к идее о том, что СГД охватывают всю глагольную лексику. Это направление связано с именами А.А. Шахматова [10], В.В. Виноградова [3], П.С. Кузнецова [5], Н.С. Авиловой [1] и других исследователей.

По мнению одного из наиболее последовательных представителей этого направления Н.С. Авиловой, гораздо больше языковой действительности соответствует та точка зрения, в соответствии с которой «способы действия обязательно выражаются внешними формальными признаками, которые модифицируют значение простого глагола. Когда мы говорим о СГД, речь идёт о том, как значение действия, названного первичным бесприставочным глаголом, как-то смещено, сдвинуто, модифицировано. Эта модификация действия, названного бесприставочным глаголом, происходит при помощи определённого форманта или определённых формантов» [1, с. 264].

Н.С. Авилова считает, что все виды СГД можно объединить в большие группы, каждая из которых имеет свои отличительные признаки. Автор отмечает, что они могут отличаться друг от друга по следующим основным параметрам:

- 1) уточнения характера протекания действия во времени;
- 2) количественно-временной характеристики действия;
- 3) уточнения характера достигаемого действием результата.

Все эти значения, как подчёркивает автор, обязательно выражаются формально, с помощью присоединения к глаголу того или иного аффикса. Исходя из данных критериев, можно сказать, что первая группа СГД охватывает временные способы действия. Автор выделяет такие варианты: начинательный, ограничительный, длительно-ограничительный, финитивный. Вторая группа включает количественно-временные СГД. При этом группа содержит в себе две подгруппы: в первой действие уточняется с точки зрения одноактности, или кратности, его совершения, во второй подгруппе представлены глаголы, выражающие действие как неограниченно-длительное, многократно повторяющееся. Здесь автор выделяет многочисленные варианты: многократный, прерывисто-смягчительный, длительно-смягчительный, длительно-дистрибутивный и т.д.

К третьей группе относятся специально-результативные способы действия, куда включают все глаголы, выражающие специальные оттенки результативности. Здесь, в свою очередь, выделяются такие варианты, как терминативный, комплексный, интенсивно-результативный и др.

Совершенно особую позицию по проблемам СГД, предельности-непредельности глагольного действия и другим вопросам, связанным с глаголом, занимает О.М. Соколов [8]. По мнению О.М. Соколова, важным недостатком существующих классификаций значений русских глагольных префиксов является то, что в них не в полной мере учитывается многокомпонентный характер их структуры и, в первую очередь, взаимодействие фазовости и предельности в семантике префиксов.

Если ограничиться констатацией факта, что в глаголах совершенного вида префикс выполняет функцию обозначения реализованного предела, то остается непояснённым вопрос о характере значения предела. О.М. Соколов отмечает, что результативность не охватывает все возможные случаи предельности, т.к. существуют начинательные, ограничительные и другие значения, которые невозможно полностью отождествить с категорией результативности. Автор считает, что «при существующих представлениях о семантической структуре русского глагола значение реализованной (фактической) предельности не может быть истолковано иначе, как ограничение процесса на его временной оси в его начале либо в его конце». Следовательно, эти «границы действия носят фазовый характер, так как результат означает, в сущности, окончание действия». Так как реализованная предельность теснейшим образом связана с конкретной фазой действия, а глубинная природа предела имеет фазовый характер, по мнению О.М. Соколова, «нет такого предела глагольного действия, который был бы внефазовым и носил бы вневременной характер» [9, с. 84–85].

Результативность, которая означает достижение субъектом действия или изменение состояния предмета, связана с завершённостью действия во времени, или новое качественное состояние служит толчком для нового процесса, выражаемого глаголом.

Разновидности фазовых пределов не сводятся только к обозначению начала и конца действия. О.М. Соколов отмечает, что к особому типу фазового предела следует отнести ограничительность, т.е. такую фазу, которая ограничивает действие во времени, не доводя до исчерпанности. К особому типу пределов относятся также те случаи, когда обе фазы, начальная и завершительная, сливаются в целое, устраняющее всякое представление о растянутости временного промежутка между ними. Чтобы определить фазовый предел конкретного глагола и приставки, необходимо сравнить коррелирующие глаголы совершенного вида (СВ) и несовершенного вида (НСВ), т.к. систематизация СГД и функция приставок в этом случае опирается на отношение длительного процесса (НСВ) к его фазовой границе (СВ). В результате удаётся установить несколько типов таких отношений:

1) начинательно-процессный, выражающий отношение начала действия к его процессу. При этом глагол СВ обозначает начальную фазу процесса, а глагол НСВ – сам процесс. При наличии у глагола префикса в этом случае, сам префикс служит показателем начальной фазы. Такой тип отношений реализуется с помощью приставок за-, по-, раз- (загрохотать – грохотать, разволноваться – волноваться, поехать – ехать). 2) процессно-завершительный, выражающий отношение процесса к результату. В данном случае глагол СВ выражает завершительную фазу процесса, в то время как глагол НСВ обозначает сам процесс. У приставочных глаголов СВ префикс указывает на завершительную фазу действия (курить – докурить, толстеть – потолстеть, работать – наработать).

3) процессно-ограничительный, отражающий взаимосвязь между процессом и его ограничением во времени, при этом действие не является полностью исчерпанным. В этом случае префикс выражает недлительную фазу, которая обозначает повторяющиеся действия (ходить – сходить туда и обратно, сидеть – посидеть).

4) однократно-серийный, выражающий отношение единичного мгновенного действия к повторяющемуся действию. Глагол СВ в данной ситуации обозначает единичное мгновенное действие, а глагол НСВ – повторяющееся действие (толкать – толкнуть, дергать – дернуть).

Исходя из того, что семантической константой в глаголах СВ является фазовая сема, указанные отношения могут быть положены в основу семантической классификации СГД с учётом многокомпонентной семантической структуры глагольного слова, а также с учётом семантического варьирования глагольных аффиксов. Наряду с фазовыми значениями семантика глагола может содержать дополнительные количественные, качественные, пространственные значения, а многокомпонентность семантики и функциональности префикса заключается в том, что префикс обладает фазовой константой, которая в отдельных случаях совпадает с лексическим значением префикса, а также имеет дополнительные значения: результативные (одновременно с фазовой функцией завершительности), количественные и количественно-результативные, также способные выполнять функцию показателя завершительной фазы, которые в то же время могут обозначать переход предмета в новое качественное состояние.

Учитывая способность префиксов совмещать в себе различные значения и выполнять различные функции, О.М. Соколов предлагает собственную схему классификации семантики приставок.

1. Префиксы, в которых лексические значения соответствуют фазовым функциям: поехать, потянуться, закричать, возгордиться, отслужить, отбарабанить, отмолчаться и т.п.

2. Префиксы с результативными значениями, в которых значение результата сопряжено со значением завершительности (продолбить, сделать, перепилить, созреть, расседлать и т.п.). Сюда относятся также и разновидности, когда значение результата осложнено другими лексическими значениями (количественными, локальными и др.), ср.: исстегать, захлестать, затормозить, приехать, забежать, перебить и т.п.

3. Префиксы с самостоятельными результативными значениями (значение результата может совмещаться с количественными и локальными семами), выполняющие функцию показателя начальной фазы, ср.: а) с общерезультативными значениями: надуться на кого-либо, насупиться, вскипеть, встревожиться, взбунтоваться; б) с локальными значениями: протечь (о крыше), выехать (в час дня); в) с интенсивными значениями: раскудахтаться, разбушеваться, размечтаться и т.п., устоять, удержаться, усидеть на месте и т.п.

4. Префиксы, не имеющие устойчивых лексических значений (обычно причисляемые к «чистовидовым»): а) со значением и функцией результативной завершённости процесса (сделать, смастерить, помрачнеть и т.п.); б) со значением и функцией одноактности: сбегать в магазин, сфотографировать, скосить глаз, сморозить глупость, пошевелить бровью, пожать руку, потребовать ответа и т.п.; в) функционально зависимые префиксы, которые могут служить показателями начальной фазы выраженного глаголом процесса – ср.: спрятать (прятать взгляд, улыбку), показаться (казаться), запомнить (на всю жизнь), узнать (новости) и т.п.

Такой подход к классификации префиксов даёт возможность при изучении семантики русских глаголов учитывать не один признак, а совокупность, объединённую разовым инвариантом. Однако данные наблюдения важны не только для анализа проблем СГД и систематизации глагольных приставок, но и имеют отношение к вербоцентрической теории и проблеме актантной распределённости семантики русского глагола. С позиций вербоцентрической теории компоненты глагольной семантики обуславливают падежные функции актантов, глубинные падежи. О.М. Соколов указывает на то, что такие элементы глагольной семантики, как фазовая характеристика глагола, активность-пассивность глагольного действия, предельность-непредельность, возвратность-невозвратность, результативность, однократность, временная ограничительность и другие, оказывают большое влияние на формирование функций приглагольных актантов. В частности, автор подмечает, что фазово-аспектуальные семы в связи с направленностью на характеристику субъектных и объектных актантов формируют и их основные функции: генеративную, обозначающую активное начало; аккумулятивную, подчёркивающую накопление новых признаков; смешанную, совмещающую одновременно и активное начало, и накопление признака. При этом формирование указанных функций происходит не только с помощью одной морфемы, а через взаимодействие корневой морфемы с

прочими аффиксами, в том числе на уровне всего слова и через синтаксическое и семантическое взаимодействие с левыми и правыми актантами. Таким образом, не только корневая морфема, но и префиксы и постфиксы через ранее названные категории способны адресовать свою семантику в сторону характеристики правого или левого актанта. Наряду с корневыми морфемами и префиксами важную роль в формировании функций актантов, по мнению О.М. Соколова, играют и суффиксы. Вопрос об актантной распределённости глагольных суффиксов Соколов специально затрагивает в одном из разделов книги, посвящённой проблемам имплицитной грамматики [9]. Анализируя вопрос о способах определения истинного значения глагольного суффикса, автор указывает, что типичной чертой глагольных суффиксов является их семная многокомпонентность, полифункциональность, синкретизм. Как и префиксы, суффиксы способны объединять различные значения, отражающие основные категориальные признаки слова как части речи. Чтобы выяснить самостоятельное значение глагольного суффикса, необходимо сопоставить его с глаголом, имеющем в своём составе иные суффиксы, при тождестве мотиваторов. Можно, например, сравнивая семантику мотивирующего имени и глагольного мотивата, установить, что глагольный суффикс передаёт значение длительности и процессуальности. Но это наблюдение не помогает как следует понять, например, разницу между суффиксами -нича- и -е-. Не проясняется этот вопрос и при сравнении разнокорневых глаголов с этими суффиксами. Поэтому единственно правильным способом, позволяющим установить собственное значение суффикса, должно быть сравнение глаголов, идентичных по составу мотиваторов, но отличающихся своими суффиксами. Если наличие в слове различных суффиксов порождает регулярные смысловые различия, то дифференциальные семантические признаки, по всей видимости, относятся к соответствующим суффиксам.

Используемый приём сопоставления однокорневых глаголов, отличающихся суффиксами, позволяет обнаружить два типа отношений, возникающих между глаголами: паронимические и синонимические. О.М. Соколов рассматривает каждый из этих типов, но особое внимание он обращает на паронимический тип отношений. Это объясняется тем, что при тождестве основ семантические различия между глаголами могут вызываться семантическими различиями в суффиксах. В паронимические отношения наиболее регулярно вступают глаголы, противопоставление по суффиксам -е- / -и-, -ова- (-ствова-) / -е-, -ствова- / -и-. Ср.: хмелеть – хмелить, веселеть – веселить, белеть – белить, чернеть – чернить, криветь – кривить, мудрствовать – мудреть, умствовать – умнеть, пьянствовать – пьянеть, злобствовать – злобить, бодрствовать – бодрить.

Конечно, всегда следует помнить о том, что при возникновении паронимических отношений семантические различия в глаголах могут диктоваться не только суффиксами, но и такими факторами, как чередование в корнях, и некоторыми другими. Сопоставив соотносительные пары глаголов, О.М. Соколов делает вывод, что собственно семантическими признаками «первичных» глагольных суффиксов являются значения активности-пассивности, каузативности-некаузативности, предельности-непредельности. При этом противопоставление по активности-пассивности, каузативности-некаузативности наблюдается при сравнении глаголов на –еть (пассивность) и –ить (активность). Различия по признаку предельности также наблюдается при сравнении глаголов на –еть (пассивность) и –ить (активность). Ср.: веселеть (пассивность) – веселить (активность), грубеть (пассивность) – грубить (активность). Различия по признаку предельности-непредельности наблюдаются при сопоставлении глаголов на -ствова- и -еть-. Ср.: пьянствовать (непредельный) – пьянеть (предельный) и т.п. Значительно дополняет предшествующие наблюдения и анализ глаголов, вступающих в синонимичные отношения. Такими отношениями связаны глаголы, противопоставленные по суффиксам -и- / -нича-, -ствова- / -ирова-, -ова- / -ирова-, -и- / -а-, -е- / -а-. Ср.: безобразить – безобразничать, экономить – экономничать, проказить – проказничать, малярить – малярничать, гостить – гостевать, царить – царствовать, мудрить – мудрствовать, паразитствовать – паразитировать, цементовать – цементировать, ломить – ломать, родить – рожать, месить – мешать, холодеть – холодать, худеть – худать, видеть – видать и др.

Выводы. Несмотря на суффиксальные различия, общим признаком, объединяющим все синонимичные глаголы, является то, что все они обозначают активные действия, характеризующие поведение лица или предмета. Синонимичные противопоставления осуществляются с помощью предельных и непредельных глаголов. Однако при тождественном морфемном составе противочленов, отличающихся друг от друга лишь суффиксами, отношения синонимии могут возникнуть лишь в том случае, если общими для суффиксальных морфем являются признаки активности-пассивности, предельности или непредельности. Внимательное изучение паронимических и синонимических пар

глаголов даёт возможность сделать вывод о наличии в языке суффиксов, способных фиксировать такие особенности глагольного процесса, как активность или пассивность.

Список литературы

1. Авилова, Н. С. Способ глагольного действия, глагольная семантика и вид глагола / Н. С. Авилова // Вопросы синтаксиса и лексики современного русского языка: сборник трудов МГПИ им. Ленина. – М.: МГПИ, 1973. – С. 2–21.
2. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко – Л.: Наука, Ленингр.отд., 1984. – 136 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М.: Высш. школа, 1971. – 614 с.
4. Головин, Б. Н. Введение в языкознание / Б. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1973. – 338 с.
5. Кузнецова, М. В. Функциональная характеристика приглагольных именных актантов в позиции подлежащего : автореф. диссерт. кандидат. филол. наук / М. В. Кузнецова. – М.: Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 1989. – 20 с.
6. Лебедева, Н. Б. К вопросу о семантике возвратных глаголов (взаимосвязанность предельности и направленности на объект) / Н. Б. Лебедева // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет. – Вып. 7. – С. 56–61.
7. Маслов, Ю. С. Морфология глагольного вида в современном болгарском литературном языке / Ю. С. Маслов. – М.-Л.: АН СССР, 1963. – С. 183.
8. Соколов, О. М. Некоторые особенности семантической структуры слова в русском языке / О. М. Соколов // Семантика в преподавании русского языка как иностранного. – Харьков: Харьковский ун-т, 1988.
9. Соколов, О. М. Некоторые функции именных актантов в связи с семантикой русских глаголов / О. М. Соколов // Исследования лексической и грамматической семантики современного русского языка: сборник. – Симферополь: СГУ, 1983. – С. 3–17.
10. Шахматов, А. А. Лексическая классификация русского глагола (на фоне чешской семантико-компонентной классификации) / А. А. Шахматов // IX Международный съезд славистов. – М.: Наука, 1983. – С. 306–323.
11. Шелякин, М. А. Функции и словообразовательные связи начинательных приставок в русском языке / М. А. Шелякин // Лексико-грамматические проблемы русского глагола. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжн. изд., 1969. – С. 8–33.

Conditionality of nominal actant functions by the semantic structure of the verbal word

S.V. Lazarev¹

E.A. Smolii¹

S.V. Smirnova¹

¹*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Mikluho-Maclaya street, Moscow, 117198, Russian Federation*

Abstract. Russian verbal prefixes are studied in the article, within the framework of the functional approach. The study is based on the theory of verbal action methods (VAM), developed by O.M. Sokolov. It is proved that such elements of suffix meanings as activity - passivity, boundedness - atelicity are important factors to develop the corresponding functions of verbal actants, and, therefore, we can talk about the actual addressing of individual morphemes in a word.

Keywords: theory of verbal action methods (VAM), prefix verbs, actant distribution of Russian verb semantics.

For citation: Lazarev S.V. Conditionality of nominal actant functions by the semantic structure of the verbal word / S.V. Lazarev, E.A. Smolii, S.V. Smirnova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 10–15 (in Russ.).

About authors: S.V. Lazarev, Ph. D., associate professor of department of Russian №2, RUDN, e-mail: s-lazz@yandex.ru

E.A. Smolii, assistant of department of Russian №2, RUDN, e-mail: janes1984@mail.ru

S.V. Smirnova, associate professor of department of Russian №2, RUDN, e-mail: sv_smirnova@mail.ru

УДК 811

Терминологическая лексика бизнеса как объект лингвистического описания

Влада Валерьевна Никитина¹Ольга Сергеевна Фисенко¹

¹Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, 117198, Российская Федерация

Аннотация. В статье терминологическая лексика бизнеса рассматривается как неотъемлемый компонент научной картины мира. Доказывается, что терминологическая система бизнеса включает как лексику, ставшую общеупотребительной, так и лексику, употребляемую лишь в сфере бизнеса. В статье показано, что пополнение терминологической системы бизнеса – сложный процесс, предполагающий заимствования из других языков, а также образования новых терминов за счёт омонизации и использования словообразовательных ресурсов русского языка.

Ключевые слова: термин, терминология, терминологическая система лексики, структурная организация терминов бизнеса.

Для цитирования: Никитина В.В. Терминологическая лексика бизнеса как объект лингвистического описания / В.В. Никитина, О. С. Фисенко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 16–20

Об авторах:

В.В. Никитина, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка №2 РУДН, e-mail: erchenko5@rambler.ru

О.С. Фисенко, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка №2 РУДН, e-mail: olfiss@list.ru

Постановка проблемы. Терминология как неотъемлемая часть общей лексикологии современного языка представляет особый интерес для ученых-русистов. Выполняемые исследования в области терминологии русского языка направлены на совершенствование её структуры, а также выявление и описание тенденций развития терминологических единиц. Особого внимания заслуживают терминологические лексические единицы бизнеса. Различия между лексикой сферы бизнеса и общеупотребительной лексикой связаны с наличием набора лексических единиц, соответствующих определённой предметной области, что подтверждает идею об относительной самостоятельности терминологии.

В работах отечественных учёных терминологическая система понимается как обособленная система языковых знаков, входящая в общую систему языка как частная. Терминосистема бизнеса включает как общеупотребительные единицы типа: инфляция, бизнес, аренда, так и узкоспециальные слова типа: лоро, гамак, которые непонятны рядовому носителю языка.

Процесс пополнения терминосистемы бизнеса новыми лексическими единицами – сложный динамичный процесс, продолжающийся и в настоящее время. Появление новой лексики связано с заполнением отсутствующих понятий и терминов (лакун) в терминосистеме языка посредством образования специфических омонимов и новых терминов. Если в русской терминологической системе отсутствуют слова, которые есть в иностранной терминосистеме, то происходит создание нового термина на базе заимствования. В особых случаях, когда в языке-источнике либо же в языке-посреднике система представлена лучше и полнее, происходит заимствование целых терминологических пластов. В качестве примера приведём термины демпинг, факторинг, валюта, спонсор и т.д. Если первые два слова не претендуют на вхождение в фонд общеупотребительного языка, то два других, напротив, не ограничиваются рамками языка специальности, а выходят в широкий повседневный обиход.

Цель статьи. Изучить процессы формирования терминологической лексики бизнеса.

Изложение основного материала. Проблемы изучения терминологической лексики. В современной лингвистике одним из актуальных направлений изучения лексики является системный подход. В рамках системного подхода лингвистическое явление рассматривается в качестве целостной организации. А терминологическая лексика, входя в состав общезыковой лексики, выступает как часть по отношению к целому.

Понятие «термин». Основной единицей терминологической системы является термин (от латинского слова *terminus* 'предел, граница'). Несмотря на то, что история изучения терминологических систем насчитывает не одно десятилетие, до сих пор вопрос об исчерпывающей дефиниции открыт. С.Д. Шелов предлагает следующее определение понятия «термин»: «языковой знак (слово, словосочетание, сочетание слова или словосочетания с особыми символами и т.п.), выражающий понятие какой-либо области знания и в силу этого имеющий дефиницию (толкование, объяснение), на которую сознательно ориентируются использующие этот языковой знак», «языковой знак (словосочетание, сочетание слова с особыми символами и т.д.) является термином, если он выражает понятие какой-либо области знания и мотивируется языковыми знаками (словами, словосочетаниями, сочетаниями слова или словосочетания с особыми символами и т.п.), хотя бы один из которых является его (лексико-синтаксической) частью, выражает специальное понятие той же области знания и признаётся термином» [8, с. 796]. Терминология традиционно рассматривается как лексика особого языка. Её отличительным свойством является способность к отражению понятия определённой области [3], а также отсутствие чёткой системы [1].

Структурная организация терминов бизнеса. Однокомпонентные элементы. В терминологической системе бизнеса большую роль играют конечные элементы термина (служебные (морфологические) элементы однословных терминов), способные указать место лексической единицы в терминологической системе языка. Например, элемент **-мент** говорит о том, что термин, к которому он присоединён, обозначает совокупность отношений в сфере бизнеса: *менеджмент*, *ассортимент* и другие.

Отметим, что структурных элементов, помогающих классифицировать единицы сферы бизнеса по отдельным тематическим группам, много. Приведём в качестве примера некоторые из них. Элемент **-ор (-ер)** объединяет группу терминов, обозначающих лиц, которые связаны с бизнесом. Например, *дилер* 'лицо, осуществляющее посредничество', *импортёр* 'лицо, осуществляющее закупку и ввоз иностранных товаров', *маклер* 'посредник при заключении сделок на бирже', *партнёр* 'участник совместной предпринимательской деятельности', *аудитор* 'лицо которое проверяет состояние финансово-хозяйственной деятельности компании'.

Также образование новых слов терминологической системы бизнеса происходит морфолого-лексическим способом (при помощи корней, основ). Например, **-кредит-** входит в состав слов *кредитование*, *кредитный*, *кредитор*, *кредитоспособность*.

Многокомпонентные элементы. Продуктивность многокомпонентных образований заложена в эксплицитности выражения элементов терминируемого понятия. Термин-словосочетание создаётся на базе однословного термина, который выражает исходное понятие.

Двухкомпонентная структура терминов бизнеса. Данная группа слов является наиболее распространённой. Она представлена различными структурными образованиями, которые составляют 53,6 % общего состава терминов бизнеса. Продуктивной является структура «прилагательное + существительное». В её основе однословный термин, прилагательное же выполняет роль ограничителя главного компонента, сужая объём выражаемого понятия. Например, слово *банк* в сочетании с различными прилагательными даёт различные терминологические единицы: *инвестиционный банк*, *депозитный банк*, *ипотечный банк*, *акционерный банк* и так далее. В структуре двухкомпонентных терминологических единиц выделяют конструкции с препозитивным и постпозитивным определяющим.

1. Двухкомпонентные составные термины с препозитивным определением при существительном:

а) определяющий компонент выражен прилагательным: *страховой риск*, *таможенный тариф*, *бюджетный дефицит*, *валютная выручка* и т.д.;

б) определяющий компонент выражен причастием: *конвертируемая валюта*, *регулирующий фонд*, *наложенный платёж* и т.д. В данных составных терминах семантические отношения имеют огромное разнообразие. Они указывают на 1) временной аспект: *краткосрочный кредит*; 2) свойство: *ликвидные банки*; 3) назначение: *антидемпинговые пошлины* и др.

2. Двухкомпонентные составные термины с постпозитивным определением при существительном. Определяющий компонент в форме:

а) имени существительного в Р.п. без предлога: *доля прибыли*, *лимит страхования*, *компенсация расхода* и др.;

б) имени существительного в Р.п. с предлогом: *процент с продаж*, *отказ от процента* и др.;

в) имени существительного в Д.п. с предлогом: *суммы по поручениям, доверенность по вкладу, процент по вкладам* и др.;

г) имени существительного в В.п. с предлогом: *платежи в бюджет, перевод на хозрасчёт, плата за фонды* и др.;

д) имени существительного в Тв.п. с предлогом: *прибыль с вычетом, продажа с доставкой, представитель с правами* и др.;

е) имени существительного в Тв.п. без предлога: *оплата чеком, контроль рублём* и др.;

ж) имени существительного в П.п. с предлогом: *акт об уступке, выручка в рублях, суммы в пути* и др.

Трёхкомпонентная структура терминов бизнеса. Данная группа терминов бизнеса составляет 20,4 % от общей лексики. Представленные лексические единицы имеют высокую продуктивность, потому что терминсистема бизнеса является незамкнутой системой, которая имеет динамичный характер, допускающий перегруппировку терминов в соответствии с обозначаемыми понятиями. Терминологическая система бизнеса пополняется за счёт уточнения существующих базовых терминов. Трёхкомпонентные составные термины выражают следующие значения: 1) места (*денежные средства в обращении*); 2) назначение (*кредиты на открытие аккредитива*); 3) свойства (*плавающая процентная ставка*); 4) условия (*инкассо с немедленной оплатой*).

1. Трёхкомпонентные составные термины с препозитивным определением:

а) определяющий компонент выражается именем прилагательным: *безналичный денежный оборот, твёрдые ставки налога, товарный ассортимент по ассигнованиям, активные операции предприятия*. Образование трёхкомпонентных структур обусловлено сужением двухкомпонентных структур;

б) определяющий компонент выражен причастием: *плавающий валютный курс, смешанное страхование жизни, невыясненные поступления в бюджет*.

2. Трёхкомпонентные составные термины с постпозитивным двучленным определением при имени существительном:

а) определение выражено сочетанием прилагательного с существительным: *номинал ценных бумаг, сальдо взаимных расчётов, дотация малоразвитым предприятиям, долги, списанные в убыток*;

б) постпозитивное определение, выраженное сочетанием двух имён существительных: *налог на прирост капитала*.

Четырёхкомпонентная структура терминов бизнеса. Данные структуры составляют 15,7 % от многосоставных единиц терминологии бизнеса. Рассмотрим их.

1. Четырёхкомпонентные составные термины с препозитивным одночленным определением при трёхкомпонентном словосочетании. Определяемый член выражен сочетанием имени существительного с двучленным постпозитивным определением: *биржевой оборот ценных бумаг, безвозмездная передача основных фондов*.

2. Четырёхкомпонентные составные термины с постпозитивным определяющим:

а) определяемый член выражен сочетанием имени существительного с двучленным постпозитивным определением: *расходы на реализацию готовой продукции, кредиты на оплату расчётных документов, доходы от реализации готовой продукции, кредиты на приобретение импортных товаров*;

б) препозитивный определяемый член выражен именем существительным, а определяющий член – генеративным сочетанием: *налог с доходов от демонстрации рекламы*;

в) препозитивный определяемый член выражается именем существительным, определяющий член выражен расширенным трёхкомпонентным адъективным комплексом: *вклад на единую сберегательную книжку*.

Пятикомпонентные структуры терминов бизнеса составляют 8,4 %. Описываемая структура является результатом слияния однословного термина с четырёхкомпонентной структурой, образовавшейся путём расширения трёхкомпонентной структуры дополнительным существительным.

Малочисленной являются **шестикомпонентные структуры терминов бизнеса**. Они составляют 0,7 % от общего числа терминологических единиц. Шестикомпонентные структуры терминов бизнеса образуются в результате соединения двухкомпонентной генеративной модели и четырёхкомпонентной структуры: *контроль банка за состоянием запасов материальных ценностей*. Определяемый компонент выражен одним существительным в двух словосочетаниях. При этом происходит правостороннее стяжение атрибутов, например: *расходы на подготовку и освоение новой продукции*.

Также вариантом данной конструкции является: *плата за основные фонды и нормируемые оборотные средства*. Отметим, что данная конструкция образуется в результате соединения трёхкомпонентного и четырёхкомпонентного терминов.

Семикомпонентные структуры терминов бизнеса составляют 0,6 %. Лексические единицы образуются в процессе слияния четырёхкомпонентных и пятикомпонентных терминов. Общим определяемым компонентом является компонент, который выражен двухсоставным термином. Компонент эллиптируется, в результате чего происходит правостороннее стяжение атрибутов: *подходящий налог с потребительских коопераций и хозорганов общественных организаций*. При нарушении линейной конструкции вследствие заполнения ещё одной синтаксической позиции при определяемом компоненте происходит построение конструкции такого типа: *затраты промышленных производств в период проведения сезонных работ*.

Восьми-, девяти- и десятикомпонентные структуры терминов бизнеса составляют 0,5 % от общего количества терминологических единиц. Данные структурные единицы нелинейны, являются сложными по своему синтаксическому составу. В терминах одно подчиняемое слово, как правило, присоединяет несколько грамматически зависимых слов. После главного слова стоит зависимое слово в функции беспредложного дополнения или слово в функции несогласованного определения. За ними идут слова, которые имеют синтаксическую функцию предложного дополнения и обстоятельства. Разнообразие грамматических структур терминов обусловлено тем, что они участвуют профессиональной коммуникации.

Десятикомпонентные структуры терминов бизнеса образуются в результате соединения одно-, двух-, трёх- и четырёхкомпонентного терминов, которые осложнены атрибутивным комплексом, например *карточка-расчёт исчисления платежей по государственному обязательному страхованию имущества сельскохозяйственных предприятий*. При этом за счёт правостороннего стяжения атрибутов и эллипсиса может образоваться сложный комплекс: *затраты заготовительных организаций и промышленных предприятий в период планового простоя*.

Десятикомпонентные структуры терминов бизнеса образуются посредством эллипсиса определяемого компонента и правостороннего движения определяющих их двух десятикомпонентных терминологических сочетаний: *фонд премирования на создание и реализацию в кондитерском отделе рекламы повышенного интереса и качества*.

Выводы. Таким образом, описание терминологической лексики бизнеса – сложная задача, требующая особого внимания со стороны учёных. Лексика бизнеса неравномерна по составу. Она включает и общеупотребительную лексику, и лексику специальную.

Появление новых слов связано с процессами, происходящими в языке. Выделяются однокомпонентные и многокомпонентные термины. Наибольшая степень терминологичности и устойчивости наблюдается у двух- и трёхкомпонентных единиц. Увеличение состава лексических единиц в терминологических системах бизнеса ведёт к снижению их терминологичности. Трёхкомпонентные термины являются промежуточным звеном между двухкомпонентными и многокомпонентными.

Список литературы

1. Лексикографический потенциал современных лингвистических технологий : монография / Л. Н. Беляева, О. А. Данилова, Т. Л. Джепа [и др.] ; под ред. Л. Н. Беляевой. – СПб. : Книжный дом, 2014. – 168 с.
2. Наролина, В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста / В. И. Наролина // Психолого- педагогические исследования. – М. : Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та. – 2010. – № 2. – С. 14–27.
3. Пиотровский, Р. Г. Методы автоматического анализа и синтеза текста / Р. Г. Пиотровский, В. Н. Билан, М. Н. Боркун, А. К. Бобков. – Минск : Высш. шк., 1985. – 222 с.
4. Рецкер, Я. И. Что же такое лексическая трансформация? / Я. И. Рецкер // Мосты. Журнал переводчиков. – 2011. – № 3 (31). – С. 10–21.
5. Смолий, Е. А. К вопросу о трансформации общечеловеческих ценностей / Е. А. Смолий, О. С. Фисенко // Жизнь языка в культуре и социуме-4. – М. : Канцлер, 2014. – С. 68–69.
6. Фисенко, О. С. Общечеловеческие ценности как социокультурные концепты / О. С. Фисенко // Социокультурные концепты в социальной работе : сборник научных и учебно-методических статей. – М. : Перо, 2015. – С. 3–32.

7. Чернышенко, А. Г. К вопросу о функционировании и систематизации молодых профессиональных терминологий (на примере терминологии медиации) / А. Г. Чернышенко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (2). – С. 284–290.
8. Шеллов, С. Д. Еще раз об определении понятия «термин» / С. Д. Шеллов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. Лингвистика. – 2010. – № 4 (2). – С. 795–799.
9. Rumyantseva, N. M. Semantic-cognitive approach to the formation of skills semantic registration statements and their verbalization by foreign students at the II-nd certification level / N. M. Rumyantseva, O. S. Fisenko, E. V. Tsupikova // Journal of Language and Literature. – 2016. – Vol. 7. – № 4. – С. 352–359.

Business terminology as an object of linguistic description

V.V. Nikitina¹

O.S. Fisenko¹

¹*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Mikluho-Maclaya street, Moscow, 117198, Russian Federation*

Abstract. The terminological business vocabulary as an integral component of the scientific picture of the world is investigated in the article. It is proved that the terminological system of business includes both the vocabulary that has become generally used and the vocabulary used only in the business sphere. The replenishment of the business terminological system is considered as a complex process, involving borrowing from other languages, as well as the formation of new terms through homonymy and the use of word-formation resources of Russian language.

Keywords: term, terminology, terminological vocabulary system, structural organization of business terms.

For citation: Nikitina V.V. Business terminology as an object of linguistic description / V.V. Nikitina, O.S. Fisenko, // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 16–20 (in Russ.).

About authors:

V. V. Nikitina, Ph. D., associate professor of department of Russian №2, RUDN, e-mail: erchenko5@rambler.ru

O.S. Fisenko, Ph. D., associate professor of department of Russian №2, RUDN, e-mail: olfiss@list.ru

УДК 81-119

Грамматическая трансформация фразеологизмов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Наталья Анатольевна Семёнова

*Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, 117198, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена исследованию индивидуально-авторских трансформаций фразеологических единиц в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Материалом для исследования послужил текст романа, поскольку потенции языковых единиц реализуются именно в художественном тексте.

В статье описываются некоторые приёмы трансформаций, реализованные автором в тексте романа, в частности изменение грамматической структуры. Анализируются художественные функции модифицированных фразеологических единиц и их роль в контексте. Актуальность выбранной темы определяется тем, что языковое творчество писателя проявляется в умении уточнить, конкретизировать семантику фразеологического оборота, определить его потенциальные, скрытые возможности. Поэтому индивидуальные изменения, вносимые автором в структуру и семантику фразеологических единиц, представляют наибольший интерес для исследования фразеологии не только в рамках семантики и стилистики текста, поскольку помогают раскрыть образ автора, его идиостиль, но и вносят огромный вклад в развитие фразеологии как науки.

Ключевые слова: художественный текст, фразеологическая единица, трансформированные фразеологические единицы, трансформация, приёмы трансформации, функции фразеологических единиц, грамматическая структура.

Для цитирования: Семёнова Н.А. Грамматическая трансформация фразеологизмов в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» / Н.А. Семенова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5, №3. – С. 21–26

Об авторе: Н.А. Семёнова, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин. sns.1976@mail.ru

Постановка проблемы. Изучение языка писателя – это один из способов проникновения в структуру образа автора как «идейную словесно-речевую структуру, пронизывающую строй художественного произведения и определяющую взаимосвязь и взаимодействие всех его элементов» [1, с. 152], а также образов героев, которые создаются с помощью целой системы авторских приёмов, реализуемых в художественном тексте произведения.

Язык каждого писателя уникален, своеобразие индивидуально-авторского использования языковых средств проявляется не только в их отборе, но и в модификации употребляемых автором единиц языка. Для текстов художественной литературы характерна определённая свобода употребления языковых средств, которые не всегда однозначны по своему содержанию. В художественном тексте авторское отношение к героям и событиям может быть неявным, скрытым. Неоднозначность трактовки произведения, наличие дополнительных коннотаций у языковых средств, употребляемых автором, особенно характерна для писателей, чьи тексты глубоко психологичны. К таким трудным для понимания авторов можно отнести и Ф.М. Достоевского, который в своих романах уделял исключительное внимание раскрытию внутреннего мира человека, улавливая самые тонкие нюансы его внутренней жизни. Наблюдая происходящие в человеке психологические процессы, Ф.М. Достоевский с присущим ему мастерством фиксировал их на бумаге.

Роман «Преступление и наказание» занимает особенное место в творчестве писателя. В этом романе Ф.М. Достоевский размышляет над важнейшими нравственными проблемами человечества. Его исключительное внимание привлекает человеческая личность, глубокие и сложные психологические процессы, происходящие в её душе.

Именно единицы языка, отобранные и употребляемые автором, реализуют творческий замысел, создавая и оживляя образы художественного произведения. Наибольшей экспрессивностью, стилистической маркированностью отличаются такие языковые единицы, как фразеологические обороты. Разделяя точку зрения таких лингвистов, как А.М. Мелерович и В.М. Мокиенко, мы под фразеологической единицей (далее ФЕ) понимаем «относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное словосочетание с относительно целостным значением» [7, с. 67].

Благодаря эмоционально-экспрессивному компоненту значения, именно ФЕ являются одним из активных средств воздействия на читателя. Однако частотность употребления фразеологизмов стирает их образную выразительность, поэтому автор подвергает их определённым изменениям, трансформациям с целью оживления и обновления семантики оборота, усиления его экспрессивности и стилистической значимости для контекста.

Индивидуально-авторские трансформации ФЕ представляют собой один из способов оживить язык, создать образ с целью усиления воздействия на читателя. Именно индивидуально-авторские изменения представляют особый интерес для исследователей в силу своей самобытности и индивидуальности, поскольку выходят за границы существующих языковых норм.

В романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевский прибегает к различным способам трансформации фразеологических единиц: замене компонента ФЕ, расширению и сокращению лексического состава ФЕ, контаминации ФЕ, изменению грамматической структуры ФЕ, изменению семантики ФЕ, образованию ФЕ по общепринятым моделям.

При исследовании трансформированных оборотов в романе мы выяснили, что критерий стилистической значимости модифицированного оборота становится основополагающим. Это предполагает, что наиболее значимыми факторами при отборе трансформированных автором фразеологизмов для описания являются частотность используемых приёмов модификации, семантическая наполненность и смысловая ёмкость трансформированных фразеологических оборотов, их связь с идейно-художественным замыслом произведения.

Индивидуально-авторские модификации фразеологических оборотов обладают широким спектром стилистических функций: экспрессивно-оценочной, эстетической, символической, обобщающей, эмоциональной. Фразеологические трансформации вносят в текст особенный стилистический колорит, экспрессию, дополнительные коннотации и смысловые оттенки, усиливают восприятие текста в целом.

Цель статьи. Систематизировать и описать приёмы и закономерности функционирования трансформаций фразеологических оборотов, что позволит выявить прагматические возможности модифицированных фразеологических единиц как яркого выразительного средства в художественном тексте, а также внести вклад в разработку проблем фразеологической семантики и стилистики текста.

Изложение основного материала. В данной статье нами будут рассмотрены трансформации грамматической структуры фразеологизмов. В тексте романа писатель использует следующие способы изменения грамматической структуры фразеологических оборотов:

- изменение падежной формы компонента фразеологизма;
- изменение формы числа компонентов фразеологизма;
- изменение видовременной формы глагола – одного из компонентов фразеологизма;
- употребление аффиксов, которых нет в словарной форме фразеологизма;
- инверсию компонентов фразеологизма.

В романе трансформированные обороты с изменённой грамматической структурой встречаются очень часто. Однако некоторые изменения определяются требованиями контекста и поэтому не являются стилистически значимыми. Другие трансформации произведены автором намеренно с целью придания языку романа особенной экспрессивности и выразительности. В процессе проводимого анализа трансформаций нами был сделан вывод о том, что художественные функции трансформированных фразеологических единиц (далее ТФЕ) неоднозначны, что подтверждают примеры из текста романа.

Проанализировав случаи изменения падежной формы компонентов ФЕ, мы можем заключить, что они очень малочисленны и что семантика оборота при этом не изменяется. Подобные модификации оборотов обусловлены требованиями контекста, о чём свидетельствует следующий пример:

«– И очень даже, – продолжал Разумихин, нисколько не смущаясь молчанием и как будто поддавая к полученному ответу, – и очень даже в порядке, **во всех статьях**» [2, с. 153]. В данном примере дательный падеж, употребляемый в словарном обороте «*по всем статьям*», меняется автором на предложный падеж «*во всех статьях*». Поскольку именно данный контекст требует большей конкретизации ситуации: «в порядке?» – «где?» – «*во всех статьях*». Для реализации требований контекста более уместно употребление предложного падежа в силу его грамматических особенностей, одним из основных значений которого является определение места. Дательный падеж такое значение не выражает.

«– Да чтобы Порфирий поверил хоть на одну минуту, что Миколка виновен, после того, что между ними было тогда, после той сцены, **глаз на глаз**, до Миколки, на которую нельзя найти

правильного толкования, кроме одного?» [2, с. 460]. Во фразеологизме «с глазу на глаз», что значит «наедине, без свидетелей», автор заменяет родительный падеж компонента «с глазу» формой именительного падежа, благодаря чему фразеологический оборот меняет своё значение, приобретая новую семантику – «совершенно рядом, очень близко».

Изменения формы числа в обороте «дни-деньские» обусловлено требованиями контекста, поскольку ФЕ характеризует несколько явлений. «– Да отвори, жив аль нет? И всё-то он дрыхнет! – кричала Настасья, стуча кулаком в дверь, – целые **дни-то деньские**, как пёс, дрыхнет!» [2, с. 123].

«Я говорил, что он **в своём роде** только хорош! А прямо-то, **во всех-то родах** смотреть – так много ль людей хороших останется?» [2, с. 162]. Можно утверждать, что употребление множественного числа вместо единственного в данном примере также продиктовано требованиями контекста, поскольку речь идёт о нескольких областях деятельности человека. Говоря о Заметове, Разумихин в ироничной манере размышляет о том, что человек не может быть специалистом-профессионалом в различных сферах или родах деятельности. Благодаря тому, что автор изменил форму числа во втором примере, не только фразеологический оборот, но и речь Разумихина в целом приобретает свойственный ей иронический подтекст.

«Напряжённое молчание длилось с минуту, и наконец, как и следовало ожидать, произошла маленькая **перемена декорации**» [2, с. 171]. В этом примере автор употребляет форму единственного числа вместо множественного, характерного для оборота, представленного в словаре, «**менять декорации**». Писатель, прибегая к данной трансформации, подчёркивает, что должно произойти не много изменений, а только одно, характеризующее поведение Лужина. В этом случае значение оборота получает новый оттенок, а именно трансформированный оборот призван сфокусировать внимание читателей на том определённом изменении ситуации, которое повлияет на поведение героя романа.

«– Я останусь при нём! – вскричал Разумихин, – ни на минуту его не покину, и к чёрту там всех моих, пусть **на стены лезут!** Там у меня дядя президентом» [2, с. 220]. В данном примере употребление множественного числа вместо представленного в словарном варианте «**лезть на стену**» единственного числа также обусловлено требованием контекста. В данном случае Разумихин говорит не об одном конкретном человеке, а обо «всех своих», что и подчёркивает данная трансформация.

«Одним словом, я, достиг всего, а моя барыня оставалась в высшей степени уверена, что она невинна и целомудренна и **исполняет все долги** и обязанности, а погибла совершенно нечаянно» [2, с. 489]. Здесь употребление автором формы множественного числа вместо единственного числа в словарном варианте ФЕ «**исполнять долг**» влияет на стилистику фразеологизма, а именно делает трансформированный оборот более разговорным, переводя его из разряда книжных оборотов в разряд разговорных. При этом вновь образованный автором фразеологический оборот приобретает дополнительный оттенок значения иронии.

Приём изменения видовременной формы глагола в составе фразеологического оборота является наиболее многочисленным и представлен в романе наибольшим количеством примеров по сравнению с другими способами изменений грамматической структуры фразеологизмов. Это обусловлено тем, что глагол в составе фразеологического оборота сохраняет свои словоизменительные парадигмы по сравнению с другими компонентами фразеологизма. Изначальные возможности словоизменения, присущие глагольным компонентам в глагольных фразеологических оборотах, обуславливают тот факт, что изменения в данных контекстах не являются стилистически значимыми и носят чисто формальный характер, например: «Он слушал, что говорила мамаша с сестрицей, **надув губки, выпучив глазки** и не шевелясь, точь-в-точь как обыкновенно должны сидеть все умные мальчики, когда их раздевают, чтоб идти спать» [2, с. 204].

Интерес для исследования представляет замена вида у глагольного компонента. Данные модификации могут носить формальный характер и не влиять на семантику оборота, не вносить новых оттенков значения, а могут и дополнять оборот новыми оттенками значения. В тексте романа встречаются фразеологические обороты, включающие в себя глагольный компонент как несовершенного, так и совершенного вида, например: «**перевести/переводить дух**», «**приходить/прийти в голову**», «**сбивать/сбить с толку**», «**приходить/прийти в себя**», «**принимать/принять меры**», «**закусывать/закусить губы**». Выбор вида глагола обусловлен требованиями контекста и не влияет на семантику оборотов. Данные видоизменения можно отнести к внутрисистемным модификациям, которые обусловлены способностью глагольного компонента к изменениям своей парадигмы и к изменениям под влиянием контекста.

«В этом письме она самым пылким образом и с полным негодованием укоряла его именно за неблагодарство поведения его относительно Марфы Петровны, **поставляла ему на вид**, что он отец и семьянин...» [2, с. 69]. Данный пример свидетельствует о том, что употребление несовершенного вида вместо совершенного во ФЕ «**поставить на вид**» усиливает экспрессивное значение оборота; благодаря тому, что автор употребляет несовершенный вид глагола, действия героини характеризуются постоянством и повторяемостью. Читатель понимает, что Дуня многократно напоминала Свидригайлову о его недостойном поведении.

Проанализировав ряд примеров, можно сделать вывод о том, что замена вида глагольного компонента фразеологизма в отдельных случаях стилистически значима и служит средством создания дополнительной экспрессивности и художественной выразительности в тексте романа. Однако в большинстве случаев видовременные модификации глагольного компонента являются внутрисистемными, так как обусловлены способностью глагола к парадигматическим изменениям или требованиями контекста. Такие трансформации не являются значимыми, так как не влияют на семантику и стилистику оборотов.

Ещё одним приёмом изменения грамматической структуры, который встречается в тексте романа, является употребление аффиксов, которые отсутствуют у компонентов нормативной ФЕ.

«Я думал их **в чёрном теле попридержат** и довести их, чтобы они на меня как на провидение смотрели, а они вон!..» [2, с. 379]. Данный пример показывает, что, кроме инверсии, в глагольный компонент писатель включает два новых префикса «по-» и «при-». Подобные изменения приводят к появлению в семантике оборота нового оттенка значения. «**Попридержат в чёрном теле**» значит дать почувствовать кому-либо свою власть над ним, унижить, «чтобы и не думал иметь своё мнение и всегда боялся, видя в нём спасителя». Именно так хотел поступить Лужин в отношении сестры и матери Родиона Раскольникова – унижить их, показать своё превосходство над ними. Таким образом, автор через речь Лужина, используя трансформацию фразеологического оборота, который употребляет герой в своей речи, характеризует его как человека хитрого, мстительного, способного на подлость.

«Случилось мне вчера, мимоходом, **перекинуть слова два** с несчастною Катериной Ивановной» [2, с. 391]. Нормативный фразеологический оборот «**перекинуться двумя словами**» в контексте утрачивает постфикс «-ся», что влечёт за собой изменения морфологических признаков других компонентов оборота: формы числа и падежа. Однако произведённые изменения не вносят нового в оборот, не изменяют его стилистику.

«Не низость его сердечных излияний перед Ильёй Петровичем, не низость и поручикова торжества над ним **перевернули** вдруг так ему **сердце**» [2, с. 134].

В приведённом примере ФЕ «**сердце перевернулось**» утрачивает постфикс «-ся». Автор прибегает к подобной трансформации для более точного и ёмкого описания душевного состояния Раскольникова. Становится очевидным и важным для читателя, что не само сердце перевернулось, а какие-то обстоятельства, ранее описанные, «перевернули» его. Субстантивный компонент фразеологического оборота «сердце», утрачивая роль субъекта, становится объектом действия. Трансформация фразеологизма вызвана желанием автора подчеркнуть значимость обстоятельств, которые «перевернули» сердце Родиона Раскольникова.

Таким образом, проведённый контекстологический анализ примеров употребления фразеологических оборотов в тексте романа, в которых наблюдается усечение или присоединение аффиксов, свидетельствует о том, что они могут быть вызваны как требованиями контекста, так и стремлением автора изменить семантику оборота, уточняя её или дополняя новыми оттенками значения. Трансформации грамматической структуры фразеологизма не только внешне и внутренне обновляют оборот, но и позволяют осуществить изменения фразеологического оборота в составе предложения, что делает возможным его включение в такой контекст, который был бы не подходящим для нормативной ФЕ.

Говоря об инверсии компонентов ФЕ как одном из приёмов изменения оборотов, необходимо отметить, что лингвисты не пришли к единому мнению. Одни учёные, в числе которых Н.М. Шанский, считают, что «порядок слов, составляющих фразеологический оборот, характеризуется устойчивостью и постоянством» [18, с. 56], тогда как ряд других, в числе которых И.В. Дубинский, указывают, что «стабильность порядка слов не характерна для фразеологизма в целом. Мнение об устойчивости порядка слов вызвано тем, что последние приводятся вне контекста и ситуации» [3, с. 118]. Он также утверждает, что инверсия – это одно из средств выразительности языка, используемое писателем. Таким образом, под инверсией в компонентном составе ФЕ мы понимаем нарушение постоянного

порядка следования компонентов фразеологизма, не допускающего перестановок, и появление новых вариантов расстановки компонентов там, где перемещение компонентов возможно.

Обычно при инверсии на первое место выносятся компонент, признак которого нужно усилить. Например: *«Ты лжёшь, сестра, ты нарочно лжёшь, по одному только женскому упрямству, чтобы только на своём поставить передо мной»* [2, с. 215]. Данный пример характеризуется одновременным использованием приёма инверсии и замены компонента, которые позволяют обновить семантику нормативного оборота *«стоять на своём»*, что значить «придерживаться каких-либо взглядов». Вследствие инверсии компонентов, автор подчёркивает значение слова «на своём», тем самым делая акцент на решимости Авдотьи Романовны. Замена компонента «стоять» на префиксальный глагол «поставить» свидетельствует о категоричности, о результативности, о том, что решение по этому делу уже принято и изменению не подлежит, точка уже поставлена.

Фразеологический оборот *«не мудрствуя лукаво»*, имеющий жёсткую синтаксическую и морфологическую норму, автор модифицирует, переставляя слова, тем самым подчёркивается значение слова *лукаво*, на него падает основная семантическая нагрузка. Морфологическая форма второго компонента изменяется под влиянием инверсии: *«– Знаю, что не веруете, – а вы лукаво не мудрствуйте, отдайтесь жизни прямо, не рассуждая...»* [2, с. 398].

«К тому-с, что в вашем гражданском браке я не хочу рогов носить и чужих детей разводить, вот к чему-с мне законный брак надобен» [2, с. 394]. Данный пример подтверждает, что использование одновременно таких приёмов трансформации, как инверсия и замена компонента, позволяет писателю обновить значение ФЕ *«наставлять рога»*, добавить иронии в контекст.

«И даже в исступление входили по сему случаю...» [2, с. 155]. В данном примере, благодаря инверсии компонентов и замене вида глагола нормативного фразеологического оборота *«войти в исступление»* на несовершенный вид глагола «входили», автор меняет и семантику оборота. Трансформированный оборот показывает, что «входили в исступление» медленно, возможно осознавая причины, вызвавшие это исступление, хотя исступление – это состояние, предполагающее неосознанность и быстроту, зачастую без объективных причин.

Выводы. Проведённый структурно-семантический и контекстологический анализ модифицированных ФЕ в тексте романа показал, что автор, внося изменения в грамматическую структуру ФЕ, не всегда преследует своей целью уточнение или обновление семантики оборота. Данный способ трансформации ФЕ используется автором во избежание шаблонного повторения фразеологического оборота как в авторской речи, так и в речи персонажей. Кроме того, грамматические изменения в структуре оборота расширяют возможности его включения в различные контексты.

Однако многие примеры грамматических трансформаций ФЕ подтверждают, что подобные структурные изменения ФЕ вносят новые оттенки значения в семантику оборота, усиливают его экспрессию, позволяют реализовывать различные стилистические функции, преобразуя внутренний образ фразеологизма. Многие ТФЕ служат средством выражения иронии, экспрессивности, создания иллюзии разговорности, живости речи персонажей. ТФЕ создают образ персонажа, и являются одним из средств его речевой характеристики. Благодаря реализуемой функции обобщения, ТФЕ становятся своеобразными концептами содержания произведения, символами авторских размышлений и идей и, таким образом, реализуют художественный замысел автора.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М.: Гослитиздат, 1959. – 654 с.
2. Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание / Ф. М. Достоевский. – Л., 1974. – 543 с.
3. Дубинский, И. В. К вопросу о порядке слов в устойчивых сочетаниях (из работы о фразеологии В. Маяковского) / И. В. Дубинский // Учёные записки Азербайджан. гос. пед. ин-та русс. яз. и лит-ры им. М. Ф. Ахундова. – Баку, 1957. – Вып. 5, ч. 2: Серия филологическая. – С. 91–118.
4. Козырев, В. А. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший: монография / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 631 с.
5. Кохтев, Н. Н. Русская фразеология / Н. Н. Кохтев, Д. Э. Розенталь. – М.: Русский язык, 1990. – 302 с.
6. Кривецкая, Е. С. Оказиональная фразеологическая номинация как средство выражения языковой личности автора художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Кривецкая Елена Семеновна. – Пятигорск, 2006. – 24 с.

7. Мелерович, А. М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка / А.М. Мелерович, В. М. Мокиенко. – Кострома, 2008. – 484 с.
8. Михальчук, Н. Г. Фразеологические единицы как средство формирования идиостиля М. А. Булгакова: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Михальчук Наталья Геннадьевна. – Орел, 2002. – 220 с.
9. Орехова, М. В. Фразеологические единицы как элемент идиостиля Б. Зайцева: на материале романов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Орехова Марина Васильевна. – Орел, 2009. – 235 с.
10. Проблемы фразеологической семантики / А. К. Бирих, С. С. Волков, Н. М. Кабанова; под ред. Г. А. Лилич. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. – 172 с.
11. Роголёва, Е. И. Современная учебная фразеография: теория и практика / Е. И. Роголёва. – Псков: ООО ЛОГОС Плюс, 2014. – 344 с.
12. Савицкий, В. М. Основы общей теории идиоматики / В. М. Савицкий. – М.: Гнозис, 2006. – 208 с.
13. Семенова, Н. А. Способы трансформаций ФЕ в тексте романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» / Н. А. Семенова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 4. – С. 94–101.
14. Семенова, Н. А. Языковые и речевые функции фразеологических единиц / Н. А. Семенова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 9. – С. 388–391.
15. Устойчивые сравнения в системе фразеологии: коллективная монография / Отв. ред. В. М. Мокиенко. – Санкт-Петербург – Грайфсвальд, 2016. – 278 с.
16. Фразеологическая симфония. Современные представления о фразеологии. – Люблина, 2013.
17. Фразеологический словарь русского языка / Сост. Л. И. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; под ред. А. И. Молоткова. – 2-е изд. стер. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. – 543 с.
18. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособ. для вузов по спец. «Русс. яз. и лит-ра» / Н. М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая шк., 1985. – 160 с.
19. Corpas Pastor, G. (ed.) 2000 c. Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción. Granada: Comares. Corpas Pastor, G. 2001 (en prensa).
20. Gloria Corpas Pastor: Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos. – 2003.
21. González García, L. 1998. "A investigación fraseológica na Universidade de Coruña" en Ferro Ruibal (coord.) 1998. 271–275.
22. Luque Durán, J. de D. – Bertrán, A. P. (eds.) 1998. Léxico y fraseología. (Serie Collectae). Granada: Método Ediciones.

Grammatical transformation of phraseological units in the novel "Crime and Punishment" by F.M. Dostoevsky

N.A. Semenova

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Mikluho-Maclaya street, Moscow, 117198, Russian Federation*

Abstract. Some transformation techniques implemented by the author in the novel: grammatical structure change are described in the article. The artistic functions of the modified phraseological units and their role in the context are analyzed. The relevance of the chosen topic is determined by the fact that the writer's linguistic creativity is manifested in the ability to clarify, concretize the semantics of a phraseological unit, determine its potential, and hidden possibilities. Therefore, individual changes introduced by the author into the structure and semantics of phraseological units are of the greatest interest for the study of Phraseology not only within the semantics and stylistics of the text, they also help to reveal the "author's image", his idiosyncrasy, moreover they make a huge contribution to the development of Phraseology as a science.

Keywords: literary text, phraseological units, transformation, methods of transformation, functions of phraseological units.

For citation: Semenova N.A. Grammatical transformation of phraseological units in F. M. Dostoevsky's novel «Crime and punishment» / N.A. Semenova, // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2019, vol. 5, no 3, pp. 21–26 (in Russ.).

About author: N. A. Semenova, candidate of philological Sciences, associate Professor Russian language Department №4 of the faculty of Russian language and General subjects, e-mail: sns1976@mail.ru

УДК 81-119

Репрезентация номинативного поля концепта «мысль» в русском языковом сознании

Юлия Витальевна Юрова¹Ирина Юрьевна Шабаева¹

¹Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая 6, Москва, 117198, Российская Федерация

Аннотация. В статье описано номинативное поле концепта «мысль» – базового концепта русской языковой концептосферы. Рассматриваются вопросы соотношения языка и мышления, анализируется роль и значение национально-культурного компонента в языковом сознании. Рассматривается структура номинативного поля концепта «мысль» в русском языковом сознании как совокупность когнитивных компонентов: «человек – существо, которое обладает интеллектом», «интеллектуальная деятельность человека» и «результаты этой деятельности».

Ключевые слова: язык, номинативное поле концепта, концепт «мысль», когнитивные компоненты.

Для цитирования: Юрова Ю.В. Репрезентация номинативного поля концепта «мысль» в русском языковом сознании / Ю.В. Юрова, И.Ю. Шабаева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С 27–30

Об авторах:

Ю.В. Юрова, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка №3 РУДН, e-mail: julia2042@list.ru

И.Ю. Шабаева ассистент кафедры русского языка №3 РУДН, e-mail: irenushka55@gmail.com

Постановка проблемы. Проблемами категоризации ментальных имён, изучением семантического пространства, выраженного глаголами мышления, занимались И.М. Кобозева [6], Л.М. Васильев [3] и др. Вместе с тем, несмотря на то, что изучение концептосферы ментального пространства имеет долгую историю, до сих пор в лингвокогнитологии имеется множество «белых пятен». Так, практически не изучена лингвокультурная когнитивная специфика концепта «мысль» в русской языковой картине мира, не описаны универсальные и специфические черты данного концепта.

Изучение концепта «мысль» связано с проблемами взаимосвязи языка и мышления. Язык как целостная система специальных средств отражает многогранный мир сознания человека. Формой репрезентации языка являются слова, которые содержат «зачатки знаний» и формируют «образное понятие о мире» [5, с. 29]. Мышление же является процессом мыслепорождения, который связан с обработкой поступающей по разным каналам информации. Мыслительные процессы позволяют соотносить предметы и явления объективного мира. Соответственно, язык можно рассматривать как инструмент мышления, который связан с обеспечением импульсов, идущих от органов чувств в мозг. Именно язык влияет на тип мышления и степень выражения индивидуальности. Особое значение имеют слова, несущие культурологическую информацию. Благодаря словам «овнешняются» культурные реалии народа, тенденции его общекультурного и социального развития.

Вслед за С.Г. Тер-Минасовой под языком мы понимаем «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [10, с. 15]. То есть посредством языка концептуальную модель мира окрашивается в национально-культурные цвета. «Культуроспецифичные слова представляют собой понятийные орудия, отражающие прошлый опыт общества касательно действий и размышлений о различных вещах определенными способами, и они способствуют увековечиванию этих способов. Помимо того как общество меняется, указанные орудия могут также постепенно видоизменяться и отбрасываться. В этом смысле инвентарь понятийных орудий общества никогда не «детерминируют» полностью его мировоззрение, но очевидным образом оказывает на него влияние» [4, с. 269].

Мышление человека также имеет национально-культурную специфику, обусловленную не столько языком, сколько окружающей действительностью. Вместе с тем лексическая ограниченность языка приводит к тому, что не всё мыслимое становится объективировано языком. «Как бы француз ни старался, он не будет думать в точности так, как немец или русский по той простой причине, что он говорит на другом языке; он «обречён» думать, как француз в том смысле, что он формирует свои

мысли исходя из французских лексических и грамматических средств. В этом, бесспорно, ограничение его свободы» [7]. Таким образом, язык позволяет понять менталитет этноса, но есть общие мыслительные процессы, являющиеся универсальными для разных языков. Вместе с тем у разных народов есть общие способы концептуализации объектов внешнего и внутреннего мира.

Объектом нашего внимания является национально-специфичный концепт «мысль». Исследование когнитивного пространства концепта «мысль» осуществлено на материале художественных текстов русского языка.

Цель статьи – описать номинативное поле концепта «мысль» – базового концепта русской языковой концептосферы.

За концептом «мысль» стоит понятие, которое относится к духовной и материальной сферам существования человека. В «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой «мысль» понимается как «мыслительный процесс», «результат процесса мышления», «знание, познание в какой-либо области», «то, что заполняет сознание; дума», «убеждения, взгляды, воззрения» [8, т. 2, с. 317–318].

Анализ семантического пространства концепта «мысль» свидетельствует о том, что языковая объективация имеет полевую структуру. Ядро номинативного поля описываемого концепта составляет когнитивный компонент «человек – существо, которое обладает интеллектом». Центр – «интеллектуальная деятельность человека», периферию – «результаты этой деятельности». Рассмотрим семантическую структуру концепта «мысль».

Человек – существо, обладающее интеллектом. В русском национальном языковом сознании номинативное поле концепта «мысль» формируется сквозь призму теоретической и практической деятельности. Способностью к мышлению обладает только человек: «*Моисенко был простой с виду, вдумчивый и серьёзный, весь поглощённый своими мыслями человек*» [Гарин-Михайловский. Гимназисты...], «*...В истории действительно встречаются по местам словно провалы, перед которыми мысль человеческая останавливается не без недоумения*» [Салтыков-Щедрин. История одного города], «*Миша, я тебе как философ скажу: мысль человеческая – субстанция вполне материальная*» [Елена и Валерий Гордеевы. Не все мы умрём]. Антропоморфные признаки номинантов данного концепта образуются посредством присоединения лексем **человек, человеческий** к его репрезентантам.

Номинант **мыслитель** в русском языковом сознании обозначает человека как субъекта мыслительного процесса: «*Таким количеством власти, каким обладал он, секретарь областной партийной организации, вряд ли мог обладать народный трибун, мыслитель*» [В.С. Гроссман. Жизнь и судьба], «*Но вы – мечтатель, мыслитель*» [Владимир Набоков. Под знаком незаконнорождённых].

Мысль человека заполняет всё его сознание: «*...Полный мыслей и остроумия, не находил, чтобы они нужны были...*» [В. Розанов. Опавшие листья], «*Человек может погружаться в свои мысли: она, по всей вероятности, погружена в мысль*» [А.П. Чехов. Тоска]. Этот признак актуализируется лексемой **один**: «*Но потом, прочитав речь Белнепа и свидетельские показания Клайда, маленькая семья, которая так долго жила одним чувством и одной мыслью, воспрянула духом и на время поверила в своего сына и брата, наперекор всему, что до тех пор пришлось прочитать о нём в газетах*» [Теодор Драйзер. Американская трагедия].

Признак «взгляды» отражает совокупность результатов мыслительного процесса: «*И это навело его на любопытные мысли по поводу расслоения общества*» [Теодор Драйзер. Гений], «*Я снял шляпу, уже приготовившись объяснить своё присутствие здесь, как вдруг её слова направили мои мысли по совершенно иному пути*» [Артур Конан Дойл. Собака Баскервилей].

Языковая конструкция «образ мыслей» репрезентирована, например, контекстом: «*Этот генерал, один из самых осанистых членов нашего клуба, помещик не очень богатый, но с бесподобнейшим образом мыслей, старомодный волокита за барышнями, чрезвычайно любил, между прочим, в больших собраниях заговаривать вслух, с генеральскою вескостью, именно о том, о чём все ещё говорили осторожным шёпотом*» [Ф.М. Достоевский. Бесы].

Взгляды человека могут быть соотнесены с определённым историческим периодом: «*Архитектура Москвы, как никакое другое искусство, выражает общественную мысль своего времени*» [С.А. Еремеева. Лекции по русскому искусству].

Человек, несогласный с существующей системой взглядов, экспонируется дериватом **инакомыслящий**: «*Иначе как мы – инакомыслящие – сможем бороться за свои взгляды с таким организованным, спаянным дисциплиной большинством?*» [Н.А. Островский. Как закалялась сталь]. Семантически связанными являются лексические единицы **вольномыслящий** и **свободомыслящий**.

Свободомыслящий человек проявляет отрицательное отношение к существующим в обществе на данном историческом этапе порядкам: *«В кругах, близких к городской элите, считается, что я человек свободомыслящий, а посему должен сообщать всю правду...»* [Дмитрий Захаров. Корочка диссидента], *«Ну, просто: вроде бы с тобой познакомился некий парень, интеллигентный, свободомыслящий, и заинтересовался этими двумя. Зачем заинтересовался?»* [Нина Воронель. Без прикрас. Воспоминания], *«Он свободомыслящий западник в начале жизни – и пессимистически настроенный мистик в конце»* [С.А. Еремеева. Лекции по русскому искусству], *«Знаем мы вашу братью, вольномыслящих дворянчиков»* [Бестужев. Страшное гаданье].

Интеллектуальная деятельность человека. Процесс мышления отражается в словах *размышлять* и *размышление*: *«Всё-таки он был человеком умным и сперва усилием воли подавил естественное в его положении волнение, а затем стал размышлять»* [Василь Быков. Главный кривсман], *«Я им дал неделю на размышление»* [Курт Воннегут. Фокус-покус], *«Лицо у проповедника было не набожное, а задумчивое, и в словах его звучала не мольба, а размышление»* [Джон Стейнбек. Гроздь гнева].

Интеллектуальная деятельность репрезентируется признаками «область знания». Мысль – **знание как результат** и мысль – **познание как процесс**. Мысль как область знания означает совокупность научных суждений. Соответственно, выделяют следующие номинанты концепта: **научная мысль, техническая мысль** и проч. *«Научная мысль искала выход за пределы планеты»* [Евгений Пчелов. В поисках гениальности: евгеническое движение в советской России], *«Можно сказать, что главный предмет его интереса – научная мысль, её движение, её границы»* [Борис Руденко. Они учат летать самолёты], *«В этом обмене «любезностями» проявлялась инженерная и техническая мысль советских и американских военных специалистов»* [Анатолий Докучаев. Коварные янки крадут ракеты], *«Что и говорить, техническая мысль в Ф-1 не стоит на месте, будь то невероятно сложная электроника гоночного автомобиля или простые, казалось бы, защитные барьеры из шин»* [Александр Кабановский. К барьеру!].

Результат мыслительной деятельности. Результат мыслительной деятельности отражается в номинации **это мысль**: *«Вот это мысль, – сказал Эдмунд с благоговением в голосе»* [Клайв Стейплз Льюис. Хроники Нарнии], *«Это – мысль!»* [Максим Горький. Мать], *«Это мысль Ракитина, мысль замечательная»* [Ф.М. Достоевский. Братья Карамазовы]. Мысль как продукт мыслительной деятельности может быть первой, последней, но во всех структурах она рассматривается как результат процесса мышления: *«Первая мысль, поразившая его после оцепенения, была та, что разрушить эту каталажку могла немецкая бомба...»* [В.С. Гроссман. Жизнь и судьба], *«Первая мысль его была о Магде, вторая: нужны деньги»* [В.В. Набоков. Камера обскура], *«Знаете, какая была моя первая мысль, когда я услышал?...»* [Джозеф Конрад. Лорд Джим], *«Это была её последняя мысль»* [В.С. Гроссман. Жизнь и судьба], *«Последняя мысль была ему всего отвратительнее; но он был уже скептик, он был молод, отвлечён и, стало быть, жесток, а потому и не мог не верить, что последний выход, то есть разврат, был всего вероятнее»* [Ф.М. Достоевский. Преступление и наказание]. Результат мыслительного процесса достигается благодаря наличию определённой чётко обозначенной цели: *«Автор письма не понял, что конечная цель моих мыслей есть только стремление разрушить бессмысленную веру в будущее»* [Арцыбашев. Проповедь и жизнь].

Аксиологическую составляющую образуют лексемы **интересная, важная, глубокая, серьёзная, остроумная** и др.: *«Интересная мысль, заметила миссис Винлок»* [Эрл Стэнли Гарднер. Белокурая удача], *«Интересная мысль зародилась в нём: он пригласил барыню поехать с ним к морю»* [В.В. Набоков. Отчаяние], *«Главное, – заметил Лэнгдон, подходя к книжным полкам, – что все эти книги объединяет одна весьма важная мысль»* [Дэн Браун. Код Да Винчи], *«Это очень глубокая мысль, правда?»* [В.В. Набоков. Подвиг], *«Очень глубокая мысль!»* [Л. Фрэнк Баум. Чудесная Страна Оз], *«Поразительно глубокая мысль»* [Роберт Луис Стивенсон. Катриона], *«Ты начинаешь различать проблески смертоносной, непереносимой истины, той истины, что всякая глубокая, серьёзная мысль есть всего лишь бесстрашная попытка нашей души держаться открытого моря независимости, в то время как все свирепые ветры земли и неба стремятся выбросить её на предательский, рабский берег»* [Герман Мелвилл. Моби Дик].

Результат мыслительного процесса также характеризуется дериватами **вымысел, замысел, умысел**: *«Он уверовал в собственный вымысел и отстаивает его с упорством маньяка»* [Айзек Азимов. Сами боги], *«Сочетая правду и вымысел в узорах пробивающегося сквозь жалюзи света, г-н Голд вспоминает о наших встречах на севере штата Нью-Йорк и в швейцарском отеле»* [В.В. Набоков.

Юбилейные заметки], «Под деревьями не было теней, и всё застыло и подёрнулось перламутром, будто, сбросив с себя очертанья, вдруг перенеслось в **вымысел**» [Уильям Голдинг. Повелитель мух], «Наверно, ты прав. Вот и хорошо – монокль помог Олафу выполнить свой **замысел**, а теперь он поможет нам» [Лемони Сникет. Кровожадный карнавал], «Ведь его **замысел** был ясен!» [Дэн Браун. Ангелы и демоны], «Марина провела с ним на Китеже “рукулирующий” месяц, но стоило ей самонадеянно обнаружить свой **умысел** (перед самым появлением Аквы), как Демон выгнал её из дому» [В.В. Набоков. Ада, или Радости страсти], «Неприменно хотели видеть наглый **умысел** и рассчитанное намерение разом оскорбить всё общество» [Ф.М. Достоевский. Бесы].

Выводы. Таким образом, концепт «мысль» является основным концептом-номинантом ментальной сферы человека. Концепт имеет сложную структуру, которая состоит из когнитивных компонентов «человек – существо, которое обладает интеллектом», «интеллектуальная деятельность человека» и «результаты этой деятельности». Данные конституирующие признаки составляют основу номинативного поля концепта «мысль» в русском языковом сознании.

Список литературы

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды в 2 т. Т.1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки русской культуры, 1995. – 472 с.
2. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов, 1999. – 123 с.
3. Васильев, Л. М. Методы современной лингвистики / Л. М. Васильев. – Уфа : РИЦ БашГУ, 1997. – 180 с.
4. Вежицкая, А. Семантические универсалии и базовые концепты / А. Вежицкая. – М. : Языки славянских культур, 2011. – 568 с.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
6. Кобозева, И. М. Мысль и идея на фоне категоризации ментальных имен / И. М. Кобозева // Логический анализ языка: ментальные действия ; отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Н. К. Рябцева. – М. : Наука, 1993. – С. 95–104.
7. Кузнецов, В. Г. Научное наследие Женевской лингвистической школы : монография [Электронный ресурс] / В. Г. Кузнецов. – Режим доступа: <https://unotices.com/book.php?id=291628&page=1>
8. Словарь русского языка : В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984.
9. Телия, В. Н. Концептообразующая флуктуация константы культуры «родная земля» в наименовании родина / В. Н. Телия // Язык и культура. Факты и ценности. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – С. 409–418.
10. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

Representation of the nominal field of the concept "thought" in the Russian language consciousness

Yu.V. Yurova¹

I.Yu. Shabaeva¹

¹Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Mikluho-Maclaya street, Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The nominative field of the concept "thought" which is the basic concept of Russian language conceptual sphere is described in the article. The issues of correlation between language and thinking are considered, the role and significance of the national cultural component in the language consciousness is analyzed. The structure of the nominal field of the concept "thought" in Russian language consciousness as a set of cognitive components is considered: "man is a being who has intelligence", "human intellectual activity", and "the results of this activity".

Keywords: language, nominal field of the concept, concept "thought", cognitive components.

For citation: Yurova Yu.V. Representation of the nominal field of the concept "thought" in the Russian language consciousness / Yu.V. Yurova, I. Yu. Shabaeva // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2019, vol. 5, no 3, pp. 27–30 (in Russ.).

About authors:

Yu.V. Yurova, Ph. D., associate professor of department of Russian №3, RUDN, e-mail: julia2042@list.ru

I. Yu. Shabaeva, assistant of department of Russian №3, RUDN, e-mail: irenushka55@gmail.com

УДК 81'42

Научный и научно-популярный дискурсы: интегральные и дифференциальные признаки

Александра Валентиновна Вишнякова¹Татьяна Борисовна Кузёма¹Ольга Александровна Шутова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию коммуникативных особенностей научно-популярного и научного дискурсов. Особое внимание уделено таким характеристикам, как: интенциональность, позиции адресата и адресанта, жанровая особенность и коммуникативная специфика дискурса. Также в статье раскрывается проблема реализации адресантом коммуникативных стратегий: информационно-аргументирующей, манипулятивно-консолидирующей, экспрессивно-апеллятивной и контрольно-оценочной, которые раскрываются посредством использования коммуникативно-речевых тактик на уровне тактических ходов в нарративной или диалоговой форме научно-популярного дискурса. На основе изучения коммуникативных особенностей научно-популярного и научного дискурсов установлены и описаны их интегральные и дифференциальные признаки.

Ключевые слова: научный дискурс, научно-популярный дискурс, адресат, адресант, коммуникативные стратегии.

Для цитирования: Вишнякова А.В. Научный и научно-популярный дискурсы: интегральные и дифференциальные признаки / А.В. Вишнякова, Т.Б. Кузёма, О.А. Шутова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 31–35

Об авторах:

А.В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

О.А. Шутова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: olgadushina@list.ru

Постановка проблемы. Дискурс и его составляющие являются популярным объектом исследования среди отечественных и зарубежных учёных. Он изучается лингвистами в разных аспектах: семиотическом (Е.А. Земская, Ю.С. Степанов и др.), лингвокультурологическом (А. Вежбица, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных), структурно-лингвистическом (Т.В. Милевская, К.В. Томашевская, М.В. Хитина), психолингвистическом (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов), социолингвистическом (Р. Белл, В.И. Карасик, Р. Brown, E. Goffman), лингвокогнитивном (Н.К. Кравченко, Е.А. Селиванова, W. Kintsch, C.L. Sidner) и прагмалингвистическом (Г.П. Грайс, Д. Остин, Г.Г. Почепцов, Дж. Сёрль и др.).

Дискурс в нашем исследовании трактуется как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного взаимодействия в определённом временном, пространственном и прочем контексте, материальной формой которого является текст.

Цель статьи заключается в детальном анализе коммуникативных особенностей научного и научно-популярного дискурсов, а также в их сравнительной характеристике.

Объектом данного исследования является дискурс, а именно два его вида – научный и научно-популярный. Актуальность исследования обусловлена тем, что оно включается в круг проблем современной дискурсологии, которая не всегда разграничивает научный и научно-популярный виды дискурсов, определяя второй вид дискурса, научно-популярный, как разновидность первого, научного. Таким образом, детальное описание дифференциальных и интегральных

признаков данных видов дискурса способствует их эффективному применению в конкретной коммуникативной ситуации. Новизна данной работы состоит в том, что материалом исследования послужили технические научные и научно-популярные тексты, а также в ней представлен полный анализ коммуникативных характеристик обозначенных видов дискурса: позиции адресата и адресанта, интенции, жанровой специфики.

В лингвистической литературе существуют несколько типологий дискурсов, в основу которых положены разные признаки. Дифференциация дискурсов базируется на:

1) различии коммуникативных сфер (обиходно-бытовой, деловой, научный, ораторский, газетно-публицистический и др. типы дискурсов);

2) форме реализации дискурса (разграничивают устный и письменный дискурсы);

3) основе типа носителя информации (выделяют такие разновидности современного дискурса, как радиопередача, печатный дискурс, телефонный разговор, общение при помощи пейджера и автоответчика, переписка по электронной почте, общение в режиме talk (или chat);

4) степени формальности общения (деловой, судебный, обиходно-разговорный, дидактический дискурс и др.);

5) адресанто-адресатном критерии (различают диалогичный – монологичный – полилогичный дискурсы, адресатный – безадресатный).

Все типы дискурса В.И. Карасик подразделяет на персональный (лично ориентированный) и институциональный (статусно ориентированный), перформативный и неперформативный [1, с. 6]. В лично ориентированном дискурсе говорящий выступает как личность со своим особым богатым внутренним миром, адресант в статусно ориентированном дискурсе является представителем той или иной социальной группы. Перформативный дискурс – это фактический дискурс, который несёт в себе признаки информативности, в неперформативном дискурсе заведомо неверифицируемая, фиктивная информация.

Исследованию статусно ориентированных типов дискурса уделяется особое внимание среди дискурсологов, так, выделяется учебно-педагогический дискурс (А.Р. Габидуллина), международно-правовой (Н.К. Кравченко), политический (Е.И. Шейгал, Е.Т. Юданова), юридический (Е.В. Горбачева, А.К. Соболева), религиозный (В.И. Карасик), рекламный (Н.В. Денисова), медицинский (Л.С. Бейлинсон), компьютерный (Л.Ф. Компанцева), научный (А.А. Болдырева, Е.В. Михайлова) и др.

Научно-популярный дискурс (НПД) – это перформативный статусно ориентированный тип дискурса. Он сочетает в себе признаки научного и публицистического дискурсов и является разновидностью научного дискурса. Цель НПД – трансляция теоретического знания адресату, который для восприятия собственно научного текста не имеет необходимой подготовки [5, с. 75]. Интенцией научного дискурса является передача научной информации реципиенту, который обладает уже определёнными фоновыми научными знаниями по данному вопросу и владеет научной терминологией [2]. Таким образом, и НПД, и научный дискурс передают адресату научную информацию, которая в первом случае интерпретирована и упрощена в соответствии с социальной ролью и интеллектуальными способностями реципиента.

В основе НПД лежит поучение, которое и определяет основную цель адресанта научно-популярного дискурса – передать адаптированные научные факты адресату, научить его пользоваться этими знаниями и в процессе поучения дать возможность адресату критически оценить ту или иную научную точку зрения, косвенно склоняя его к своему видению научной проблемы [5, с. 76]. Например: *«Роберту Бойлю – ещё одной значительной личности среди основателей – повезло больше: его творческий взлёт пришёлся на более ранний период, а работы были полностью независимыми и даже предвосхитили некоторые будущие идеи Ньютона»* [7, с. 110]. Так, адресант в данном примере прямо выражает своё отношение к Роберту Бойлю – *«значительная личность»*, *«работы были полностью независимыми и даже предвосхитили некоторые будущие идеи Ньютона»*, также он оценивает его ситуацию – *«повезло больше»*.

Такие экспрессивные высказывания и прямое субъективное оценивание неприемлемы в научном дискурсе. Следуя принципам непредвзятости и критицизма, адресант уходит от субъективизма и критически оценивать научную информацию он может только с помощью конкретных аргументов и доказанных научных фактах. Так, опровергая одну из гипотез Ньютона, автор научного дискурса излагает: *«Данные экспериментов Ньютона с призмой интерпретировались физиками вплоть до середины XIX века как доказательства*

корпускулярной гипотезы светового потока. В XX веке учёные пересмотрели своё отношение к этим опытам в связи с экспериментами Френеля, Юнга и гипотезой Максвелла об электромагнитной природе светового потока <...> Приговор XIX столетия не был последним и окончательным. Для современных физиков вся проблема выбора между корпускулами и волнами существует вновь, теперь уже в гораздо более глубокой и сложной форме» [4]. В данном примере приведены конкретные факты и авторская оценочная позиция отсутствует.

Адресант научного и научно-популярного дискурсов находится в приоритетной позиции по отношению к адресату. По социальному статусу он выше, по психологической роли в научном дискурсе корреляция позиций «адресант – адресат» соотносится с позицией «Родитель – Взрослый», а в НПД «адресант – адресат» приравнивается к взаимоотношению «Родитель – Дитя».

Такой интегральный признак базируется на иллокуции научного и НПД дискурсов. Так, иллокутивная сила научного дискурса – передача научных фактов и теорий адресату, владеющему определёнными знаниями по теме научного исследования и терминологией. Иллокуция НПД – трансляция научной информации, адаптированной под определённого адресата, который, не владея специальными научными знаниями, понимает и критически оценивает данную научную информацию.

Сравним объяснение одного из законов Ньютона в детской энциклопедии и в научной статье: «Однажды Ньютон понял, что такие, казалось бы, разные движения, как обращение небесного тела Луны вокруг Земли и падение самого обычного яблока на землю, по сути своей сходны. И то и другое совершается ускорением, направленным вертикально вниз (к центру земного шара)...» [7, с. 332] – НПД. «Как известно, Ньютон полученную картину цветных полос назвал дисперсией. В полученной им дисперсии он выделил цвета КРАСНЫЙ, ОРАНЖЕВЫЙ, ЖЕЛТЫЙ, ЗЕЛЁНЫЙ, ГОЛУБОЙ, СИНИЙ, ФИОЛЕТОВЫЙ. Эти цвета он назвал монохроматическими цветами <...> Пропустив разложенный первой призмой световой поток через вторую призму, Ньютон полагал, что для всех выделенных им цветовых составляющих соблюдается закономерность – эти цветные составляющие имеют разный коэффициент преломления» [4] – научный дискурс. Итак, в НПД автор упрощает научные факты, используя общеупотребительную, не научную лексику, избегает терминов и приводит пояснения в скобках. Научный же дискурс, наоборот, изобилует терминологией и чётко сформулированными научными фактами.

Следует отметить, что в процессе вербального взаимодействия адресант реализует четыре коммуникативных стратегии: информационно-аргументирующую, манипулятивно-консолидирующую, экспрессивно-апеллятивную и контрольно-оценочную, которые реализуются посредством использования коммуникативно-речевых тактик на уровне тактических ходов в нарративной или диалоговой форме [6, с. 4].

В основе информационно-аргументирующей стратегии лежат научные факты и знания адресата по той или иной научной проблеме. В научном дискурсе и в НПД она реализуется посредством использования адресантами терминологического аппарата, научных теорий и гипотез, открытий и изобретений учёных.

Основная цель манипулятивно-консолидирующей стратегии – вызвать желаемые изменения в широком экстракоммуникативном контексте ситуации. Эта стратегия реализуется в виде четырёх коммуникативно-речевых тактик: подчинения, контроля над инициативой, контроля над темой, контроля над деятельностью. Так, адресант как в научном дискурсе, так и в НПД, излагая научный материал, придерживается своей точки зрения на ту или иную проблему, раскрывая её в том ключе, который, по его мнению, является верным.

Цель говорящего при реализации экспрессивно-апеллятивной стратегии – выразить свои чувства, эмоции, оценки, коммуникативные интенции, предпочтения, настроения в отношении речевых проявлений адресата и коммуникативной ситуации в целом. Диалоги в рамках экспрессивно-апеллятивной стратегии демонстрируют регулярный характер модальных реакций. В фокусе этих реакций находятся не факты или знания говорящих, как в информационно-аргументирующем диалоге, а их мнения, интенции, мотивы, планы, личностные предпочтения. В обучающем аспекте при этом решаются задачи, связанные с толерантной образовательной средой, с эмоциональной оценкой развития коммуникативной ситуации [3, с. 24]. Так, наличие экспрессивно-апеллятивной стратегии недопустимо в научном дискурсе. Адресант же НПД

наоборот, не только излагает научные факты, но и даёт свою субъективную оценку тем или иным научным утверждениям.

Реализация контрольно-оценочной стратегии в НПД выражается с помощью определённых вопросов и заданий, которые часто выносятся на самоконтроль самого адресата. В научном дискурсе данная стратегия не встречается.

Адресат в НПД – это тот, на кого направлено высказывание, кому оно предназначено, то есть адресат здесь является в большей степени объектом, нежели субъектом общения. Адресат данного типа дискурса следует учениям адресанта в связи с информативной потребностью или под давлением внутренних и внешних обстоятельств, связанных с актуальной для него прагматической ситуацией. Однако адресат не всегда принимает точку зрения автора НПД, он может отреагировать на поучение адресанта как эмоционально, так и вербально, что указывает на возможный диалог между автором и слушателем. Диалогичность – является основополагающим фактором НПД, т.к. автор изначально ориентирует свои убеждения и высказывания на определённого читателя, учитывая его возраст, социальный статус, фоновые знания, часто вступая в диалог с адресатом: обращаясь к нему, задавая ему вопросы, побуждая его к определённым действиям.

Адресат научного дискурса – научный работник, учёный, специалист, хорошо разбирающийся в данной сфере исследования, владеющий терминологией, который, так же как и в НПД, может вести диалог с адресантом (например, научная полемика).

Приоритетную позицию в НПД и в научном дискурсе занимает информативная коммуникация, где когнитивная информация является основополагающей.

Жанровая специфика НПД и научного дискурса является дифференциальным признаком: так, если в научном дискурсе распространены такие жанры, как монография, диссертация, научная статья, автореферат, тезисы и др., то в НПД их нет, т.к. они не подлежат адаптации под определённого адресата и наличие в таких жанрах терминологического аппарата обязательно.

Итак, анализируя коммуникативные особенности НПД и научного дискурса, мы можем сделать следующие выводы: научно-популярный дискурс является разновидностью научного дискурса, который сочетает в себе коммуникативно-прагматические характеристики как научного, так и публицистического дискурсов, его цель – научить адресата, просветить его в той или иной научной сфере с помощью адаптированной научной информацией. Научный дискурс – это перформативный статусно ориентированный дискурс, интенция которого – передать научные факты сведущему адресату, который является специалистом в данной сфере, для их подтверждения или опровержения.

Интегральными признаками НПД и научного дискурса являются принадлежность к одному типу по адресантному признаку – статусно ориентированному, по характеру коммуникативной информации – перформативному, по приоритетной позиции адресанта.

К дифференциальным признакам следует отнести реализацию разных коммуникативных стратегий адресата в НПД и научном дискурсе: информационно-аргументирующей, манипулятивно-консолидирующей, экспрессивно-апеллятивной и контрольно-оценочной – в научно-популярном дискурсе и только лишь информационно-аргументирующей – в научном дискурсе; разные психологические роли адресата: в научном дискурсе – Взрослый, Дитя – в НПД; жанровая специфика данных типов дискурса также является дифференциальным признаком.

Итак, анализ интегральных и дифференциальных признаков научного и научно-популярного дискурсов даёт возможность выявить и дифференцировать речевые жанры данных типов дискурса в последующем научном исследовании.

Список литературы

1. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 477 с.
3. Олешков, М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Олешков Михаил Юрьевич. – Нижний Тагил, 2007. – 25 с.
4. Тарханов, О. В. Опыты Ньютона с призмой: сущность и следствия [Электронный ресурс] / О. В. Тарханов. – Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1495719715>

5. Шутова, О. А. Категория оценки в научно-популярном дискурсе / О. А. Шутова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2013. – Т. 26 (65). – № 1. – С. 75–79.
6. Шутова, О. А. Фактор адресата научно-популярного дискурса / О. А. Шутова // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3–6 (19). – С. 188–190.
7. Энциклопедия для детей. Физика / Глав. ред. В. А. Володин. – М. : Мир энциклопедий Аванта+, 2000. – Т. 16. Ч. 1. – 448 с.

Scientific and popular science discourses: integral and differential features

A.V. Vishniakova¹

T.B. Kuzyoma¹

O.A. Shutova¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the complex analysis of communicative features of popular science and scientific discourses. Special attention is paid to such characteristics as: intentionality, the position of the addressee and the addresser, the genre feature and the communicative specificity of discourse. The article also reveals the problem of implementation of communicative strategies by the addressee: information-argumentative, manipulative-consolidating, expressive-appellative and control-evaluative, which are revealed through the use of communicative-speech tactics at the level of tactical moves in the narrative or dialogue form of popular science discourse. According to the communicative peculiarities of popular science and scientific discourses, their integral and differential features are established and described in the article.

Keywords: scientific discourse; popular science discourse; addresser; addressee; communicative strategies.

For citation: Vishniakova A.V. Scientific and popular science discourses: integral and differential features / A.V. Vishniakova, T.B. Kuzyoma, O.A. Shutova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 31–35 (in Russ.).

About authors:

A.V. Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

T.B. Kuzyoma associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

O.A. Shutova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: olgadushina@list.ru

УДК 821.111

Индивидуально-авторские трансформации фразеологических единиц в произведениях Хелен Филдинг

Александра Валентиновна Вишнякова¹Ольга Александровна Шутова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются особенности употребления фразеологических единиц в романах Хелен Филдинг. В основе исследования лежит количественный анализ исследуемых единиц с последующим раскрытием смысла и определением функций фразеологизмов в текстах романов. Выявлено несколько способов трансформации исследуемых единиц, а также рассмотрена частотность употребления трансформаций.

Ключевые слова: фразеологические единицы, художественная трансформация, роман, художественное произведение, литература, дневник.

Для цитирования: Вишнякова А.В. Научный и научно-популярный дискурсы: интегральные и дифференциальные признаки / А. В. Вишнякова, О.А. Шутова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5, №3. – С. 36–43

Об авторах:

А. В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru

О.А. Шутова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: olgadushina@list.ru

Постановка проблемы. В романах Хелен Филдинг о Бриджит Джонс встречается большое количество фразеологизмов, но подвергается трансформациям лишь их небольшая часть. Изменения могут производиться с целью усиления экспрессивности оборота, создания комического эффекта, характеристики того или иного персонажа. **Целью статьи** является рассмотрение особенностей трансформации фразеологических единиц в текстах романов Хелен Филдинг.

В ходе исследования было отмечено несколько способов трансформации фразеологических единиц, применяющихся с различной частотностью. Одной из наиболее частых трансформаций фразеологических единиц в серии книг Хелен Филдинг следует назвать их расширение, то есть добавление одного или нескольких элементов. Например, фразеологизм “*put one's foot in it*”, что означает «попасть впросак», трансформируется в контекстах: ““*Oh sorry, have I put my big foot in it?*” *said Rebecca*” [2, с. 45]; “*Come on, Bridget, before I put my big foot in it again!*” [2, с. 246]. Добавление прилагательного *big* («большой») к фразеологизму усиливает его образность, создаёт ощущение более значимой ошибки, чем при употреблении узуальной формы. Данное расширение этой фразеологической единицы встречается в текстах дважды.

“*Trophy wife*” обозначает привлекательную женщину, вступившую в брак с влиятельным мужчиной, обычно намного старше по возрасту. “*She's not cleaning the house all day in a pointy bra then entertaining his colleagues like some trophy Stepford wife*” [2, с. 105]. В данном обороте Хелен Филдинг объединяет фразеологизм «*trophy wife*» и выражение «*Stepford wife*», которое является аллюзией к одноимённой книге и фильму «Степфордские жены». Это выражение означает «быть послушным, как робот». По сюжету фильма женщины были заменены на роботов-копий, которые выполняли все приказы. Удачная трансформация позволяет Хелен Филдинг создать яркий образ, ёмко описать взгляд главной героини на межличностные отношения.

“*Take a stand*” означает «принять чью-либо позицию в поддержку какого-либо вопроса или против кого-либо/чего-либо». “*And you're not taking a bloody stand*” [2, с. 237]. Включение во фразеологизм эмоционального сниженного слова “*bloody*” усиливает эмоциональность и экспрессивность фразы. Это соответствует выбранной автором направленности на изображение реальной разговорной речи.

“*In good hands*” – «в надёжных руках». ““*I'm sure you'll be in very good hands,” he said abruptly*” [2, с. 252]. Добавление наречия *very* («очень») приводит к усилению узуального фразеологического значения, подчёркивает, что о человеке позаботятся наилучшим образом.

“*A hard nut*” означает или сложную проблему, или сильного физически и психологически человека. “*He turned out to be Drug Squad and a pretty hard nut*” [2, с. 332]. Использование во фразеологическом обороте слова *pretty* указывает на неформальный характер фразы. В данном случае это мысли героини, занесённые в личный дневник.

“*Put pressure on*” означает «пытаться воздействовать на человека, уговаривать поступить его определённым образом». ““*You see, the thing is,*” said Mark, as we huddled round the oven, clutching our mugs trying to keep warm, “when you didn't reply to my note, I thought that was it, so I didn't want you to feel I was putting any pressure on” [2, с. 396]. Употребление слова *any* позволяет герою уточнить, что даже малейшее давление недопустимо. Таким образом характер Марка Дарси создаётся и на лингвистическом уровне.

Хелен Филдинг также сужает некоторые фразеологические единицы, удаляя их отдельные элементы. Рассмотрим примеры. “*A good Samaritan*” – «человек, который всегда готов бескорыстно помогать окружающим людям». “*I am having fantasies about becoming a Samaritan or Sunday school teacher, making soup for the homeless (or, as my friend Tom suggested, darling mini-bruschettas with pesto sauce), or even retraining as a doctor*” [3, с. 50]. В данном случае удаление прилагательного *good* не оказывает никакого влияния на значение фразеологизма. Контекст предполагает совершение добрых дел.

“*Have nose in the air / one's nose is in the air / with your nose in the air*” означает «продемонстрировать высокомерие». “*Thank you, Mr Wallaker, I said firmly but pleasantly, then, nose in the air, swept off graciously towards the school gates, nearly tripping over Mabel on the steps, but nevertheless making a reasonably elegant exit*” [1, с. 275]. Сокращение данного оборота не оказывает влияния на его значение. Тем не менее, краткость, по нашему мнению, позволяет передать бодрый настрой Бриджит Джонс, её желание представить себя в лучшем виде перед учителем.

“*Knight on a white charger*” – это мужчина, «рыцарь на белом коне», который придёт женщине на помощь в трудной ситуации. “*Everywhere you turn, someone's trying to push one at some deluded woman-of-a-certain-age, looking for a knight on a charger to solve all their problems: financial, physical and otherwise*” [1, с. 44]. Отметим, что удаление автором прилагательного *white* в данном контексте связано со снижением требований к образу идеального мужчины у женщин среднего и старшего возраста. Данную фразу произносит Марк Дарси, указывая, что по достижении определённого возраста женщины стремятся найти любого мужчину для решения проблем. Он является обеспеченным холостяком, поэтому его часто знакомят с подобными женщинами. Таким образом он выражает недовольство.

Часть трансформаций фразеологических единиц в романах о Бриджит Джонс связана с удалением артикля или его заменой. Следует заметить, что в английском языке артикли играют важную роль, особенно при противопоставлении определённого и неопределённого артиклей. Они могут изменять смысл предложения. Приведём обнаруженные в текстах книг Хелен Филдинг примеры трансформаций фразеологизмов, связанные с данной частью речи. “*One in the eye for*” – «удар по самолюбию». “*That will be one in eye for shaming Tory-Party Member mother and ex-boyfriend*” [2, с. 212]. В данном случае удаление артикля делает выражение более динамичным. Это подчёркивает радость героини, вызванную победой на выборах со значительным перевесом политической партии, которую она всецело поддерживает. Бриджит Джонс испытывает душевный подъём, несмотря на то, что ей лично не удалось проголосовать.

“*Out of the hole*” означает «избавиться от долгов». “*As long as you keep your spirits up something always comes along to get you out of a hole*” [2, с. 258]. В данном случае замену определённого артикля на неопределённый можно объяснить попыткой создания главной героиней афористического высказывания, обладающего обобщающим смыслом. Несмотря на то, что в конкретный момент Бриджит Джонс находится в затруднительном положении, а именно за границей без денег после кражи личных вещей, высказывание связано не только с временной ситуацией, а определяет жизненную позицию героини, её мировоззрение.

“*Get back on the horse (that bucked you)*” можно перевести как «вернуться в строй», «оказаться вновь на коне». ““*Come on, girl,*” said Tom. “*Get back on that horse*”” [1, с. 87]. Обратим внимание, что и артикль *the*, и местоимение *that* указывают на точное направление. В полной форме фразеологической единицы

присутствует дополнительное определение. Значение фразеологизма из-за замены элемента не меняется.

Замена одного компонента фразеологической единицы на другой часто используется Хелен Филдинг. Преобладает замена одного глагола другим и замена одного существительного другим. Это позволяет уточнить значение фразеологизма, сделать его более соответствующим конкретной ситуации, показывает синонимические возможности языка. Сначала рассмотрим случаи замены глагольного компонента. *“Not see the wood for the trees”* – эта пословица означает «не увидеть главное из-за чрезмерного внимания к деталям». *“You do miss the wood for the trees sometimes”* [2, с. 48]. В данном случае «не увидеть» и «пропустить» являются синонимами, значение фразеологической единицы не меняется при их замене.

“Go off on one” означает «очень разозлиться или возбудиться». *“Next thing Shaz was off on one, ranting away with a no-holds-barred sphere of eclectic cultural reference”* [2, с. 226]. В этом примере значение фразеологизма также не изменилось, глаголы *go* и *be* выступают синонимами.

“Be frightened (scared) out of one's wits” означает «внезапно очень сильно испугаться чего-либо». *“It suddenly struck me as really funny – I mean it was really funny being terrified out of your wits by your own ex-girlfriend”* [2, с. 394]. Согласно словарным определениям, *terrify* – “cause to feel extreme fear”, *scare* – “cause great fear or nervousness in; frighten”, *frighten* – “make (someone) afraid or anxious”. Данные глаголы являются синонимами, что предопределило возможность замены элемента во фразеологической единице, которая и так подвержена определённой вариативности. Слово *terrify* передаёт большую степень страха, то есть усиливает значение фразеологизма.

“To be or not to be?” – «быть или не быть». *“To sleep with or not to sleep with?”* [1, с. 198]. Обратим внимание, что фраза из шекспировского «Гамлета» давно стала крылатой и много раз переделывалась в художественных, публицистических, рекламных текстах. Главной целью трансформации при этом обычно является создание комического эффекта. Хелен Филдинг дала название одной из глав третьей книги *“To sleep with or not to sleep with?”*. Выбор глагола соответствует направленности романов о Бриджит Джонс, где в центре практически всегда находятся взаимоотношения героини с мужчинами.

“Put (set) the cat among the pigeons” – это распространённое в Британии выражение, которое означает «сделать или сказать то, что создаст неприятности, приведет к недовольству, волнению». *“Flirted briefly with throwing the cat amongst the pigeons by asking for a Bugaboo stroller, but knew she had really called to talk about something else”* [1, с. 104]. Замена глагола на *throw* усиливает эмоциональность и экспрессивность выражения, подчёркивает намеренность действий главной героини. Происходит конкретизация значения.

Далее рассмотрим случаи замены во фразеологических единицах одних имён существительных другими. Эта трансформация довольно часто используется Хелен Филдинг. *“Eat (one's) hat”* является ироническим высказыванием о действии, которое якобы будет предпринято, если произойдёт некое маловероятное событие. *“If you ask me once more if I've read any good books lately I'm going to eat my head”* [3, с. 214]. Значение замены элемента “hat” на “head” в данном предложении можно трактовать двояко. С одной стороны, это может быть нарушением фразеологической нормы и демонстрировать закрепившуюся в речи Бриджит Джонс ошибку, что подчёркивает узор её кругозора в отдельных сферах жизни. С другой стороны, это может быть намеренной игрой слов, основанной на созвучии и семантической близости существительных *hat* («шляпа») и *head* («голова»). В таком случае характеристика образа героини дополнится хорошим владением английским языком.

Бриджит Джонс – натура противоречивая. Её работа связана с литературой, культурой, она пишет сценарий пьесы. В дневнике встречаются аллюзии на литературные произведения, используются каламбуры. Одновременно она допускает орфографические ошибки в сообщениях, в основном читает книги о взаимоотношениях и самосовершенствовании, прямо демонстрирует невежество в определённых темах. Долгое время Бриджит Джонс также считает автором пьесы “Hedda Gabler”, над адаптацией которой работает, А.П. Чехова, а не Генрика Ибсена и допускает ошибку в названии (“Hedda Gabbler”). По нашему мнению, ошибка более вероятна. Тем не менее намеренную игру слов нельзя исключать. При любом понимании смысла замены создается комический эффект и углубляется понимание образа главной героини.

“All talk (mouth) and no trousers” означает «пустые разговоры, которые не подтверждаются на деле». *“I think Arkis might be all text and no trousers”* [1, с. 173]. Трансформация в данном случае адаптирует фразеологическую единицу к конкретной ситуации, в которой всё общение ведётся через переписку. Противопоставляются *talk / mouth*, представляющие устный разговор и письменный текст. Так

создаётся юмористический эффект. Следует отметить, что данный фразеологический оборот встречается в текстах и в узуальной форме: “*“They're all mouth and no trousers, aren't they?” she said, with a sympathetic look*” [2, с. 149].

“*Cupboard love*” означает любовь, обусловленную корыстью, а не искренними чувствами. “*Cannot help thinking it is cupboard love or underwear drawer love but beggars can't be choosers and it is nice to have a friend*” [2, с. 324]. Замена одного из элементов фразеологизма производится на основе сходства. Каламбур создается на обыгрывании прямого и переносного значения выражений и соотносённости с конкретной ситуацией. В тайской тюрьме Бриджит Джонс приобретает подругу в обмен на бюстгальтер, то есть предмет одежды, обычно хранящийся в ящике для нижнего белья. В контексте эта номинация заменяет буфетный шкаф, в котором хранится еда, в составе фразеологической единицы. Данная трансформация создаёт комический эффект, демонстрирует владение Бриджит Джонс родным языком.

“*A fish out of water*” означает «оказаться в совершенно неподходящей обстановке». “*And there was the same sense I'd had for all that time – of being a duck out of water, unable to join in what they were talking about because I was at a different stage of life, even though I was the same age*” [1, с. 72]. Отметим, что в данном случае Хелен Филдинг подвергает фразеологизм трансформации для демонстрации определённых сложностей Бриджит Джонс с родным языком, а именно смешения двух выражений: “*a fish out of water*” и “*take to (something) like a duck to water*”. Последнее означает «легко адаптироваться, быстро и с удовольствием обучаться новому». Осознанная замена героиней элемента представляла бы собой неудачную игру слов, так как утки – водоплавающие птицы, хорошо чувствующие себя на земле в отличие от рыб, которые могут существовать только в воде. Данная трансформация создает комический эффект, способствует созданию более глубокого образа главной героини.

“*A knight in shining armour*” означает мужчину, пришедшего женщине на помощь. “*A Daniel in shining armour*” [1, с. 80]. Замена слова «рыцарь» на имя собственное в названии одной из глав третьей книги указывает на важную роль в ней Дэниела Кливера. Уже в первой книге его образ становится далёким от идеала, ненадёжным в отношениях. Тем не менее он не показан полностью отрицательным персонажем и в итоге становится крёстным детей Бриджит Джонс и Марка Дарси, несмотря на ряд его недостатков. Во фразеологизме сохраняется неопределённый артикль из узуальной формы, что должно означать одного из многочисленных мужчин по имени Дэниел, хотя личность упомянутого человека хорошо известна. Хелен Филдинг таким образом создаёт комический эффект, подчёркивает качества одного из важных персонажей серии книг.

“*A rush of blood (to the head)*” означает «внезапное возбуждение, злость, которые заставляют поступать неожиданно». “*It kind of brings a rush of blood to my teeth*” [1, с. 59]. Данная фраза произносится Пери Кампос, назначенной контролировать деятельность “*Sit Up, Britain*”, где одно время работала Бриджит Джонс. Замена имени существительного основана на отношении части и целого. Она создаёт юмористический эффект.

В серии романов о Бриджит Джонс был обнаружен один пример замены числительного другим. “*One-night stand*” означает «связь на одну ночь». “*We had been caught up in the excitement, the exuberance of realizing that, in the flotsam and jetsam of cyberspace, we'd both found someone we really liked, and it wasn't just a one-night stand, or a three-night stand, it was a real connection full of affection and fun*” [1, с. 22]. В данном предложении используются градация и противопоставление. Использование числительного «три» усиливает значимость отношений Бриджит Джонс и Роксби Макдаффа, затем оно переводится из исключительно интимной плоскости в более возвышенную, близкую, глубокую. Применение данных приёмов создает комический эффект, позволяет выразить взгляды главной героини на проблему.

Хелен Филдинг также прибегает к трансформациям фразеологических единиц путём замены одной части речи на другую. Приведём примеры. “*Have nose in the air / one's nose is in the air / with your nose in the air*” означает «продемонстрировать высокомерие». “*Put nose in air and decided did not care whether they whistled or not but just as walked past was huge cacophony of appreciative noises*” [2, с. 108]. В данном случае, помимо удаления артикля, используется глагол *put*. Он указывает на стремление героини оказаться выше ситуации и не обращать внимания на окружающих. Это передаёт настроение и мысли Бриджит Джонс в конкретный момент.

“*Dig oneself in(to) a hole*” означает «выкопать себе яму», то есть «своими действиями поставить себя в трудную ситуацию». “*Don't dig yourself in further*” [1, с. 30]. Замена компонента в данном примере предполагает усиление экспрессивности фразеологизма. Эта фраза произносится мысленно Бриджит Джонс в отношении самой себя. Героиня понимает, что опечатка (Nicolette – женское имя,

Nicorette – препарат от курения) поставила её в неудобное положение и дальнейшие действия могут привести к ещё большей неловкости. Трансформация фразеологической единицы демонстрирует чувства главной героини в конкретный момент.

“At lowest ebb” означает «находиться в состоянии кризиса». “Feel have got to lowest ebb ever” [1, с. 56]. В данном случае смысл фразеологизма не меняется, усиление экспрессивности происходит за счёт добавления наречия *ever*.

“Have a poker up one's ass” переводится как «быть чрезмерно напряжённым, недружелюбным». “You're a radiant superpower sex goddess, and he's an uptight serial-bigamist bore with a poker up his arse” [1, с. 59]. И глагол *have*, и предлог *with* имеют значение «наличие чего-либо». Замена одной части речи на другую в данном предложении не влияет на смысл фразеологической единицы.

В процессе анализа фразеологических единиц в романах Хелен Филдинг нами были обнаружены авторские трансформации, выраженные в совмещении двух отдельных выражений для усиления их экспрессивности. Рассмотрим подробнее следующие примеры. “Keep (one's) head” и “keep one's spirits (up)” означают «сохранять спокойствие и самообладание в стрессовой ситуации». “Must keep head and spirits up” [2, с. 258]. Наличие общего глагольного элемента *keep* в обеих фразеологических единицах и близость их значений позволяет Хелен Филдинг объединить их для того, чтобы усилить позитивный настрой героини в тяжёлой ситуации, в которой она оказалась.

“Keep calm and carry on” и “keep one's spirits (up)” означают «сохранять спокойствие и самообладание в стрессовой ситуации». “But if you just keep calm and keep your spirits up, things have a habit of turning out all right – just as they did for me, because having you was the best thing that ever happened to me” [1, с. 17]. “Keep Calm and Carry On” – известная фраза с агитационного плаката, производившегося в Англии в 1939 г. в начале Второй мировой войны. Данное афористическое высказывание часто подвергается трансформации, в которой изменяется второй глагольный компонент. Хелен Филдинг удваивает первый глагол, который входит в состав фразеологизма “keep one's spirits (up)”. Результатом становится усиление экспрессивности выражения.

Поговорки “Like father, like son” и “Like mother, like daughter” указывают на сходство родителей и детей на основе гендера. ““Like mother, like son,” bellowed Mark above the din” [1, с. 238]. Трансформация поговорки производится для соответствия реальной ситуации. Первенец Бриджит Джонс – мальчик. Марк Дарси указывает на их сходство.

В ряде случаев Хелен Филдинг прибегает к перифразу фразеологических единиц. Приведём примеры. “The way to a man's heart is through his stomach” – “путь к сердцу мужчины лежит через его желудок”. “The way to a man's heart these days is not through beauty, food, sex, or alluringness of character, but merely the ability to seem not very interested in him” [3, с. 70]. Известная пословица принимает новую форму, что соответствует стилю произведения и создаёт комический эффект. Данное выражение напоминает фразу из книг о взаимоотношениях и самосовершенствовании, которые в большом количестве читает главная героиня и её подруги.

Смысл пословицы “Every cloud has a silver lining” означает, что в каждой негативной ситуации имеется что-то хорошее. “Had thought only silver lining in cloud of mother's criminality was that it might bring me and Mark Darcy closer together but have not heard a peep from him since he left the Alconburys” [3, с. 263]. В речи часто используется сокращённый вариант “silver lining”. Аллегория в контексте приобретает метафорическую роль – “cloud of criminality”. Данный образ украшает текст.

“Play one's card right” означает «использовать имеющиеся ресурсы наилучшим образом». “Is not what happens to you in life that counts but how you play the cards you are dealt” [2, с. 256]. Перифраз фразеологической единицы с использованием вопросительной формы предложения и исключением лексемы *right* изменяет значение фразы. Трансформация позволяет Хелен Филдинг добиться ощущения афористичности высказывания, изречения общечеловеческих истин. Фраза допускает возможность различного ответа: вероятно и рациональное, и нерациональное использование представившихся возможностей и имеющихся ресурсов. Каждый выбор важен, он оказывает влияние на судьбу человека. Принятие тех или иных решений в разных обстоятельствах наилучшим образом характеризует личность, её достижения.

“(One's) lips are sealed” означает, что человек сохранит секрет. “Look, Bridget, this is absolutely, you know, lips-sealed, but I think we have an actress!” [1, с. 257]. Наиболее часто употребляется выражение “My lips are sealed”. Также используется обращение к собеседнику “Keep your lips sealed”. Стяжение предложения в определённой степени снижает выразительность образа, так как исчезает обещание,

просьба или требование хранить тайну. “*Lips-sealed*” выступает в качестве простого определения, синонима “secret”.

В ряде случаев происходит реализация фразеологических единиц: Хелен Филдинг создаёт игру слов, основанную на прямом и переносном значении выражений. Рассмотрим примеры. “*Lose (one's) head*” означает потерять самообладание. “*If you can keep your head when all about you Are losing theirs and... Oh my God. Oh my GOD. Do they still have beheading in Thailand?*” [2, с. 247]. В данном отрывке Бриджит Джонс читает стихотворение Редьярда Киплинга, находясь в тайской тюрьме после обнаружения в её багаже наркотиков. Буквально фразеологизм означает «лишиться головы» в связи с чем героиня задумывается об обезглавливании как наказании за преступления, связанные с наркотиками. Хелен Филдинг с помощью реализации фразеологизма передаёт волнение Бриджит Джонс, а также создаёт комический эффект в связи с резким переходом мыслей героини на новый предмет.

Фразеологизм “*go to seed*” означает «прийти в упадок, перестать развиваться». “*The truth is, what with the whole Leatherjacketman thing, and the dating study thing, and then the Twitter thing, The Leaves in His Hair seems to have rather gone to seed. Oh, though, can leaves go to seed? Maybe if sycamores?*” [1, с. 158]. Адаптация сценария «Гедда Габлер» Генрика Ибсена, выполняемая Бриджит Джонс, называется “*Leaves in His Hair*”, то есть «Увенчанный листвою винограда». Это одна из наиболее известных фраз пьесы. После определённого интереса к данной адаптации и возможной экранизации Бриджит Джонс постепенно отстраняют от работы над сценарием. Героиня использует фразеологизм “*go to seed*” в значении «прекращение развития». В буквальном значении выражение “*go to seed*” используется для растений, давших семена. Семантическая отнесённость к флоре названия пьесы побудила Бриджит Джонс произвести каламбур. Реализация значения фразеологизма создаёт комический эффект, показывает чувство языка главной героини.

“*Biological clock is ticking*” указывает на ограничение женского детородного возраста, а также на желание завести детей. “*Thirties is the worst possible time for a woman to be dating: whole thing increasingly loaded by biologically unfair ticking clock: a clock which will hopefully soon be transformed, by the perfection of Jude-style egg-freezing, into silent digital clock with no need for an alarm*” [1, с. 162]. В данном примере слово *clock* может использоваться как номинация абстрактного понятия времени и реального будильника. Бриджит Джонс высказывает своё отношение к давлению, оказываемому ограничением репродуктивного возраста у женщин. Это подчёркивается использованием лексем *unfair* и *hopefully*. К серьёзной проблеме героиня подходит с долей юмора, представляя устойчивое выражение буквально в виде будильника и цифровых часов. Реализация фразеологической единицы создаёт юмористический эффект и характеризует главную героиню.

“*A close shave*” означает рискованное положение, почти неизбежную гибель. “*The result, which I hold in this gilded Ryman's envelope, was, apparently, an extremely close shave – something, of course, never to be undertaken by the ladies assembled before me*” [1, с. 64]. Данная фраза произносится Дэниелом Кливером. В речи, помимо усиления *extremely* («чрезвычайно»), он использует выражение и в переносном, и в прямом (косметическая гигиеническая процедура) смысле. Это становится одной из многочисленных шуток персонажа за время нахождения на сцене. Таким образом Хелен Филдинг создаёт комический эффект и характеризует одного из персонажей серии книг.

В процессе исследования были обнаружены примеры, в которых фразеологическая единица не подвергалась трансформациям и реализации, а подчёркивалась контекстом. Это создаёт определённый лингвостилистический эффект, указывает на особенности индивидуального авторского стиля Хелен Филдинг. Приведём примеры. “*Rub (one's) nose in (something)*” означает «указать на чью-то ошибку, недостаток». “*And I know I'm a rubbish mother and single but you don't have to rub my nose in it and*” [1, с. 338]. В данном предложении вместе с фразеологизмом “*rub my nose in it*” используется близкое по звучанию прилагательное *rubbish*, которое переводится как «никчёмный, никудышный, некачественный». Определённая семантическая близость значений усиливает эмоциональность и экспрессивность фразы. Хелен Филдинг подчёркивает так чувства Бриджит Джонс.

В нижеприведённом контексте используется фразеологизм “*run for the hills*” – «сбегать, быстро исчезать» – и выражение “*biological clock is ticking*”, что указывает на ограничение репродуктивного возраста у женщин. “*But for now, it's just torture, the clock ticking louder and louder, men sensing the panic and running for the hills, the sense of time running out – and even if you met someone NOW there still wouldn't be time for the relationship to run its course and a baby to happen in the natural run of things*” [1, с. 32]. В данном отрывке звучит тема стремительного хода времени, потери времени. Хелен Филдинг

использует лингвостилистический приём повтора отдельных единиц, а именно четыре раза *run*, трижды *time* и *clock*. Экспрессивность фразы усиливается использованием слов с сильной эмоциональной коннотацией *torture* и *panic*. Построение фразы оказывает сильное воздействие на читателя. Таким образом автор раскрывает внутренний мир главной героини.

“*Save the day*” означает «спасти положение, когда неудача казалась предрешённой». “*Her Majesty saves the day, sort of*” [1, с. 227]. В названии главы Хелен Филдинг прибегает к снижению ценности поступка путём добавления сочетания *sort of* к фразеологической единице. Также происходит переход от официального возвышенного обращения к королеве “*Her Majesty*” к разговорному неформальному выражению “*sort of*”. Употребление лингвостилистических приёмов выделяет название главы.

“*Be in the doghouse*” означает «находиться в опале». ““*You are still. In. The. Doghouse,*” said Magda” [1, с. 231]. Графическое выделение элементов фразеологической единицы через парцелляцию привлекает к ней внимание. При этом акцентируется каждое слово. Таким путём показаны сильные эмоции персонажа, и фраза становится более экспрессивной.

Рассмотрим фразы “*jumping ship*” и “*jumping on the bandwagon*”. “*Jumping ship*” означает «бросить какую-либо позицию, чаще всего при появлении проблем». “*Jumping on the bandwagon*”, в свою очередь, имеет смысл «присоединиться к чему-либо популярному». “Tom’s decided to adopt a baby. Jumping ship, jumping on the bandwagon” [1, с. 174]. В данном случае происходит подчёркивание недовольства одного из персонажей решением другого. Для этого автор одновременно использует две фразеологические единицы с общим глагольным элементом и негативной коннотацией.

Отдельное внимание следует уделить выражению “*mad as bucket*”, которое не включено во фразеологические словари и создано самой Хелен Филдинг. “*You know how she is: mad as a bucket, mad as a snake*” [1, с. 142]. “*Mad as a snake*” происходит из австралийского варианта английского языка. В английском языке существует большое количество фразеологических единиц со значением сумасшествия, образованных по модели “*mad as something*”. Перечислим данные фразеологизмы: “*mad as a hatter*”, “*mad as a March hare*”, “*mad as a wet hen*”, “*mad as a hornet*” (US), “*mad as hell*”, “*mad as hops*”. Тем не менее Хелен Филдинг не воспользовалась ими, а создала новое выражение. Это можно объяснить стремлением раскрыть характер родителей Бриджит Джонс. Данную фразу произносит её отец в отношении матери. Автор создала яркие образы многих персонажей, к которым относятся родители главной героини.

Выводы. Таким образом, Хелен Филдинг прибегла к ряду фразеологических трансформаций, к числу которых относятся расширение фразеологизма, сужение, замена одних элементов другими, перифраз и реализация фразеологизма, подчёркивание его значения при помощи лингвостилистических приёмов. В данных произведениях у этого автора целью трансформаций является создание комического эффекта, раскрытие внутреннего мира персонажей и углубление их образов.

Список литературы

1. Fielding H. Bridget Jones: Mad About the Boy [Text] / H. Fielding. – London: Jonathan Cape, 2013. – 400 p.
2. Fielding H. Bridget Jones: The Edge of Reason [Text] / H. Fielding. – London: Picador, 2004. – 436 p.
3. Fielding H. Bridget Jones’s Diary [Text] / H. Fielding. – London: Picador, 2001. – 324 p.

Author`s transformations of phraseological units in Helen Fielding`s works

A.V. Vishniakova¹

O.A. Shutova¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article deals with the features of phraseological units in Helen Fielding`s novels. The study is based on a quantitative analysis of the units, followed by the disclosure of meaning and determination of the phraseological units functions in the texts. Several methods of transformation were identified under the study, and the frequency of use of transformations was also considered.

Keywords: phraseological units, artistic transformation, novel, artwork, literature, diary.

For citation: Vishniakova A.V. Author`s transformations of phraseological units in Helen Fielding`s works / A.V. Vishniakova, O.A. Shutova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 36–43 (in Russ.).

About authors: A.V.Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

O.A.Shutova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, , e-mail: olgadushina@list.ru

УДК 61:02-10

Особенности использования сравнительно-метафорической группы тропов в романе Сары Джо “Blackberry Winter”

Татьяна Борисовна Кузёма¹Александра Валентиновна Вишнякова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрены особенности использования сравнительно-метафорической группы тропов в романе Сары Джо “Blackberry winter”. Дано определение понятию «троп». Описаны основные классификации тропов и их функции в художественном тексте. Изучены основные свойства тропов. Представлены главные механизмы образования тропов. Обозначены тропы, входящие в сравнительно-метафорическую группу. Перечислены тропы, принадлежащие к контекстно-дискурсивной группе. Проанализирована частотность и функциональность употребления тропов писательницей Сарой Джо в романе “Blackberry winter”.

Ключевые слова: роман, сравнительно-метафорическая группа тропов, контекстно-дискурсивная группа тропов, функции тропов, классификации тропов.

Для цитирования: Кузёма Т.Б. Особенности использования сравнительно-метафорической группы тропов в романе Сары Джо “Blackberry winter” / Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 44–49

Об авторах:

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

А.В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru

Постановка проблемы. Сегодня в лингвистике очевидной становится тенденция к развитию исследований и учений о сущности понятия «троп», о подходах к выделению их классификаций, о функциональных возможностях тропов. Однако в научном мире ещё остаётся множество нераскрытых вопросов как теоретического, так и практического плана. Научный интерес у современных ученых вызывает аспект употребления тропов в художественном тексте. В данном направлении работали такие исследователи, как И. Арнольд, З. Арсеньева, А. Большанов, Н. Гей, И. Голуб, И. Кубрякова, Б. Томашевский, З. Тураева, Н. Фатеева. Данная тема нашла отражение и в работах зарубежных второв (Е. Буллингера, К. Виллера, Р. Ланхэма, В. Тайлора).

Однако, несмотря на столь пристальный интерес научной общественности к использованию тропов в художественном произведении как возможности автора проявить свою творческую одарённость и манеру выражения индивидуально-авторского стиля, вопрос изучения тропов в произведении Сары Джо “Blackberry winter” не становился предметом отдельного исследования, что обусловило актуальность и выбор темы данной статьи.

Цель статьи – рассмотреть особенности использования сравнительно-метафорической группы тропов в романе Сары Джо “Blackberry winter”. В рамках проводимого исследования необходимо рассмотреть ключевые понятия, а именно сущность понятия «троп». Необходимо отметить, что ещё античные авторы Аристотель, Квинтилиан, Цицерон говорили об использовании тропов и их функциях, по-разному называя их и по-разному понимая их содержание. В настоящее время нет единого определения понятия «троп», однако среди широко представленных в лингвистике трактовок, интерес вызывает следующая: «Троп – специальное слово, выражение или риторическая фигура, которая используется в переносном значении для того, чтобы усилить образность языка и художественную выразительность речи» [2].

Как показало исследование, тропы изучались с разных точек зрения: с точки зрения изучения стиля, структуры, текстообразования, жанра и семантики. Лингвисты называют тропы базой, основой художественной речи. Именно благодаря им писатель может передать переносное значение, подчеркнуть глубину и наглядность того или иного явления, более ярко передать черты характера или

внешности своих героев, тем самым более глубоко и детально «окунуть» читателя в своё произведение. В целом, за счёт тропов речь художественного произведения становится более выразительной и образной, а слова наделяются как негативным, так и позитивным воздействием на читателя. Посредством употребления тропов в тексте автор произведения добивается принципиально новой оценки и суждения. Несмотря на тот факт, что в интерпретации текста тропам отводится лишь вспомогательная роль, их использование и грамотное применение писателем в тексте произведения имеет большое значение. Таким образом, можно говорить, что функции тропов следующие: функция передачи характеристик явления или предмета, функция выражения позиции автора с целью воздействия на своего читателя, функция передачи эмоционально-экспрессивной оценки изображаемого, функция обогащения речи оттенками нового значения и смысла, эстетическая функция и т.д. Что касается основных свойств тропов, то здесь можно отметить эмоциональность, идиоматичность, алогичность, понятность, образность, иррациональность, содержательность, оценочность, выразительность, культурную стереотипность [3].

Образование тропов происходит за счёт следующих механизмов: операции тождества, операции трансформаций, операции сходства, операции контраста и операции смежности [3]. На сегодняшний день различными авторами было представлено большое число классификаций тропов. Отсутствие единого мнения и в этом вопросе наглядно показывает, что этот аспект до сих пор остается дискуссионным.

Традиционная классификация представлена в виде четырёх тропов – метонимии, синекдохи, метафоры, иронии. Данную позицию поддерживает и американский ученый К. Берк. Однако ряд авторов, в частности Р. Харрис, занял противоположную точку зрения, полагая, что из перечисленного выше списка тропов необходимо убрать иронию, заменив её антитезисом. Своё мнение он объяснял тем, что иронию очень трудно, а зачастую невозможно понять без специального контекста [2].

Классификация М. Ломоносова заключается в разграничении тропов слов, применяемых для усиления выразительности, и тропов предложений, необходимых для украшения. К первым он относил метонимию, метафору, катахрезу, синекдоху, антономазию, металепсис. Ко второй, по мнению учёного, целесообразно отнести перифраз, иронию, гиперболу, эмфазу, аллегория [1].

Интерес вызывает классификация, в основе которой лежит критерий «тип отношений». Её автором является Ц. Тодоров. В ней представлены следующие типы:

1. Смысл/звук – соответствует понятию недискретной фигуры (парономазия, аллитерация);
2. Синтаксические отношения – соответствуют понятию словесной (диаграмматической) фигуры (эллипсис, зевгма и пр.);
3. Семантические отношения – соответствуют понятию собственно тропа и большей части амплификации (метафора, метонимия, синекдоха);
4. Знак/референт – абсолютно противоположные денотативные структуры, которые соотнесены с реальным предметом, т.е. референтом [4].

Также интересно разделение тропов по группам: сравнительно-метафорическая группа тропов и контекстно-дискурсная группа тропов. В первую группу учёные включают метафору, сравнение, метафорический эпитет, олицетворение, гиперболу, литоту, аллегория. Во вторую группу, которую считают менее употребительной, авторами принято относить синекдоху, сарказм, иронию, метонимию, метонимический эпитет. Однако перечисленные тропы не уступают тропам первой группы в разнообразии реализации функций и по созданию образности. Данная классификация и лежит в основе проводимого исследования.

Сара Джо является известной американской писательницей, все романы которой написаны в сентиментальном направлении. Её произведения “The Violets of March”, “The Bungalow”, “Blackberry Winter”, “The Last Camellia”, “Morning Glory”, “Goodnight June” изобилуют такими синтаксическими конструкциями, которые характерны для сентиментального направления. Кроме того, нельзя не отметить большое число риторических вопросов во внутренней речи её главных героев, что также можно интерпретировать как черту сентиментализма. Во всех её романах основные действующие лица – молодые женщины или девушки. Вот почему тема любви в её произведениях является главной. В её романах описывается личная жизнь героинь, их переживания, внутренний мир. Зачастую их судьбы трагические, и для того, чтобы передать драматический характер своих произведений, Сара Джо прибегает к широкому употреблению разных тропов.

В рамках проводимого исследования представляется важным привести примеры употребления Сарой Джо тропов как сравнительно-метафорической, так контекстно-дискурсной группы. Так, в

произведении “Blackberry Winter” наиболее частотно встречающимся тропом является метафора. Сара Джо прибегает к ней для того, чтобы максимально эмоционально и эстетически воздействовать на своего читателя. В рассматриваемом произведении метафора в большинстве случаев выполняет эмоционально-оценочную, а также стилизирующую функцию.

“I kissed his forehead, attempting to hide the fear rising in my chest... I walked down the stairs and stood in the living room for a moment, frozen, trying to decide what to do” [5, с. 14]. В данном примере Сара Джо, употребляя метафору с кодифицирующей функцией, показывает читателю чувство страха главной героини Веры Рей перед посетителем. Читателю становится очевидным, что посетителем будет недоброжелательный, неприятный человек. Также автор использует метафору, когда хочет более ярко показать эмоциональное состояние своих героев. *“His face clouded with worry when he eyed my black dress and white pinafore”* [5, с. 11]. Другим примером передачи эмоций Веры Рей с помощью метафоры является предложение *“The air smelled of musky cologne, and my cheeks burned red when I noticed a half-clothed man lying in the bed”* [5, с. 22]. В нём писательница демонстрирует читателю чувство порядочности, смущения и робости героини перед незнакомцем.

Нельзя не отметить тот факт, что большинство метафор, которые употреблены для описания внутреннего состояния героев, их переживаний и чувств, выполняют в романе “Blackberry Winter” стилизирующую функцию. Передача чувств в такой форме и творческой манере является одной из характеристик сентиментального романа. *“Memories wafted into the room and I wanted to linger in them, but I knew there wasn't time”* [5, с. 96]. В данном случае автор обращается к метафоре, погружая читателя в состояние Веры, нашедшей вещи сына в специальном тайнике.

В романе “Blackberry Winter” есть множество метафор, связанных с сердцем: *“My heart sank”* [5, с. 68], *“And just as my heart was starting to thaw, it was too late”* [5, с. 186], *“Let's dance. My heart raced. Dance? Me?”* [5, с. 82]. Выбор метафоры, связанной с сердцем, в данных примерах обусловлен тем, что Сара Джо подчёркивает ситуацию, связанную с любовными переживаниями главных героинь. Таким образом, автор использует многочисленные метафоры в романе “Blackberry winter”, не только чтобы сделать свой текст более интересным и украсить его, но и для того, чтобы передать читателю максимум информации в минимальном объёме.

В ходе научного поиска было установлено, что в романе часто употребляется такой троп, как сравнение, зачастую с целью создания яркого, красочного, хорошо запоминающегося читателем образа. В примере *“The apartment took on the feeling of a cage. The walls around me might as well have been rusted wire”* [5, с. 7] читатель понимает, что Вера в своём неуютном съёмном жилье ощущает себя крайне скованно. У читателя возникает ассоциация, что как у птицы в клетке всегда есть хозяин, так и у главной героини есть хозяин, т.е. владелец жилья. Очевидная демонстрация бедноты Веры и её сына наблюдается в следующем примере: *“She had shooed him out from the warmth of the duvet as if he were a kitchen mouse caught dozing in the flour”* [5, с. 7]. Аналогичное сравнение и указание на стеснённое материальное положение героини прослеживается и в следующем предложении: *“I didn't like the way he looked at Daniel, as if he were a pet, a nuisance”* [5, с. 10].

С помощью удачного употребления Сарой Джо сравнения показывается отношение хозяина квартиры к Вере как к вещи, а не как к человеку. *“He turned his gaze back to me, staring at me as if I were a fine flatiron steak sizzling in a skillet”* [5, с. 10]. В данном случае очевидна позиция самого автора по отношению к своим героям, т.е. негативного отношения к владельцу жилья.

Обратим внимание, что ценность любовных переживаний можно заметить в примере *“Losing your true love is like losing your right hand”* [5, с. 219]. Это сравнение гиперболизировано автором. Значимость и последствия потери автор изображает так: *“Everything takes more effort. Everything feels different when she's gone”* [5, с. 219]. В романе “Blackberry Winter” к гиперболизированным сравнениям Сара Джо прибегает для более усиленного воздействия на читателей: *“Not because of the pressure of the corset binding my waist or the heat of his gaze, like fire, on my chest”* [5, с. 161], *“I felt his anger behind me, burning hot like a dry oak log in the fireplace, stoked and crackling”* [5, с. 229], *“The woman shrank back, as if injured”* [5, с. 235], *“Cold as an icebox, that apartment”* [5, с. 240].

Сара Джо часто использует сравнение с целью показать читателю обычных жителей города. Тем самым читателю удастся более детально увидеть описываемый период и более глубоко погрузиться в происходящие события. *“I watched as a man lifted his partner into the air and then brought her down again, whipping her from left to right like a ball on a tether”* [5, с. 131]. *“Developers treat old buildings like weeds”* [5, с. 146], *“They swarmed like termites gathering to devour a rotted piece of wood”* [5, с. 277]. *“Like a magician, the steward produced two plates from a cart somewhere behind us”* [5, с. 166].

Также Сара Джо обращается к этому виду тропов для описания интерьера: *“The soft, tufted upholstery felt like a cloud to sit on...”* [5, с. 126], *“Charles drove to the entrance of the hotel, just a few blocks down the street, pulling the car into the circular drive, smooth as silk”* [5, с. 164]. Многократно употребляя в тексте произведения “Blackberry winter” сравнения, писательница рисует в сознании читателя картину мира 1933 года. С помощью сравнений ей удастся придать роману яркую эмоциональную окрашенность, более полно передать создаваемые образы и тем самым значительно усилить эстетический аспект языка.

Употребление олицетворения в романе встречается значительно реже, чем метафоры или сравнения. Писательница уже в самом начале “Blackberry Winter” употребляет его для переноса различных качеств человека на явления природы, например: *“An angry wind”* [5, с. 6], *“I lay still and listened as the wind unleashed its rage against the exterior of our fourteenth-floor apartment”* [5, с. 15], *“By the time we reached the dock, the sky opened up and unleashed its fury, rendering any attempt I made to preserve my hair futile”* [5, с. 204]. Отметим, что в данных примерах с помощью олицетворения Сара Джо создаёт особую атмосферу, заранее готовя читателя к последующим неприятным событиям.

Очевидный перенос некоторых действий живых существ на природные явления можно отметить в следующем примере: *“A cold wind hit my cheeks, pushing its tendrils into the cracks of my sweater and sending chills through my tired body”* [5, с. 26], *“The cool wind stung my tired skin, but my heart, at that moment, felt very warm”* [5, с. 107]. Ниже приведём пример использования писательницей в олицетворении переноса свойств человека на обувь: *“At the bottom of the box lay my running shoes... They’d betrayed me”* [5, с. 141] *“My running shoes... Now they only waited patiently, quietly”* [5, с. 275]. Так Сара Джо обращает внимание читателя на то, что Клэр не считает себя виноватой в инциденте.

В тематическую группу слов, которые Сара Джо наделила качествами и действиями живого существа, вошли: растительный мир, природные явления, ощущения, а также неодушевлённые предметы из бытовой сферы. В данном случае с помощью олицетворения в романе не только демонстрируется индивидуальное авторское видение мира, но и внутреннее эмоциональное состояние героев романа.

Обратим внимание на следующий троп рассматриваемой сравнительно-метафорической группы – аллгорию. В ряде случаев Сара Джо в “Blackberry Winter” использует аллгорию, указывая, что признаки одного конкретного предмета способствуют более яркому представлению желаемого абстрактного понятия. Так, прибегая к аллгории писательница обращает внимание читателей на надежду Веры и её подруги Гвен на их светлое будущее: *“My ship has to come in one of these days, right? And yours, too”* [5, с. 46].

Завуалированный разрыв между Этаном и Клэр писательница демонстрирует с помощью аллгории в следующем предложении: *“It’s weird. I feel like a storm’s coming – a big one that I’m not prepared for. I have this sense that it’s going to pummel my house, my life, everything I’ve been holding on so tightly, for so many years. I’m bracing for it. I know it’s going to hurt. And after what I went through this year, I’m not sure I have the strength to handle it”* [5, с. 185]. Крах своего замужества воспринимается главной героиней как крах всего её существования и всего того, что было ранее. В словах героини ощущается страх перед будущим и понимание, что она не справится с этими обстоятельствами. Данная тема затронута и в другом примере с аллгорией: *“Don’t mourn the marriage yet. Don’t write the obituary. Wait until he’s back from Portland. Talk to him. Then make your decision”* [5, с. 217]. Здесь показано завершение брака героини. Клэр Эбби делает попытку утешить её, говоря о возможности изменения ситуации после разговора с мужем.

Отметим, что в рассматриваемом романе использование аллгории встречается лишь трижды, что обусловлено тем, что зачастую аллгории мешают читателю правильно воспринимать содержание текста. Однако именно с помощью аллгорией автору удастся более полно донести до читателя глубину своих мыслей и воспринять их через призму читательского сознания.

Для эмоционально-оценочного усиления слова писательница прибегает к использованию гиперболы. Так, Сара Джо употребляет гиперболу, описывая погодные условия: *“Twenty minutes later, when I found the door to the cady locked, I cursed my decision, and my boots, which were sopping wet and on the verge of freezing my feet into two boot-shaped blocks of ice”* [5, с. 33], *“I clutched the railing, hobbling down each step, until I reached the street, where a chilling wind blew into my face so forcibly, it took my breath away”* [5, с. 51]. В рассматриваемых предложениях автор обращает внимание читателей на то, что буран был для жителей Сизтла неожиданным и они были к нему не готовы.

С целью максимального приближения читателя к чувствам своих персонажей в романе можно отметить неоднократное преувеличение эмоционального состояния героев: “As Caroline lifted my head onto her lap, my heart beat so loudly, it was all I could hear” [5, с. 49], “I miss the sea. I’d rather freeze to death than do without it” [93, с. 153], “I’d died a little inside each time Lon removed a piece of clothing” [5, с. 188]. Зависть Веры к более состоятельным людям и особенности жизни людей в первой половине XX века прослеживается в следующем эпизоде: “Well, with all due respect, a lot of people would kill to be in your position” [5, с. 81]. Используя гиперболу, Сара Джо психологически воздействует на читателя, акцентируя внимание на своём негативном отношении к состоятельному классу и вызывая сочувствие к физическому и эмоциональному состоянию своих героев: “I’d passed her on the stairs the other night, and she looked so tired, so gaunt, I worried she might pass out right there” [5, с. 167].

Литота встречается в романе реже всего. Сара Джо демонстрирует нищету Веры через описание её дома: “Daniel nodded, and we walked to the tiny cupboard below the stairs” [5, с. 10], “It connected to a tiny, primitive kitchen in disrepair” [5, с. 70]. В следующем примере речь идёт о матери Чарльза из высшего общества Сизтла и её тонкой талии как признаке принадлежности к аристократам: “I immediately noticed her tiny waist, accentuated by a wide blue sash” [5, с. 195].

Образно характеризую своих героев, Сара Джо использует метафорический эпитет: “At three, with plump, rosy cheeks and big eyes a heart-stopping shade of blue, he was somewhere between baby and boy” [5, с. 6], “Daniel’s face, his soft cheeks, those blond silky curls hanging over his blue eyes” [5, с. 161]. В данном предложении подчеркивается невинность мальчика. Плохое отношение свекрови и сестры Чарльза к главной героини также обыгрывается в романе с помощью метафорического эпитета: “I felt Glenda’s stone cold gaze on my face when I turned to Ethan” [5, с. 116]. “Her icy stare frightened me” [5, с. 209]. Используя в романе “Blackberry Winter” метафорический эпитет, содержащий в себе позитивную или негативную оценку, Сара Джо придаёт экспрессивность произведению, создаёт особую атмосферу для читателя и настроение повествования.

Выводы. Таким образом, проведённое исследование показало, что тропы сравнительно-метафорической группы широко представлены в романе Сары Джо “Blackberry Winter”. Наиболее частотно употребление метафор и сравнений. Другие тропы: олицетворения, аллегории, гиперболы, литоты и метафорические эпитеты – встречаются в тексте намного реже. Изучение случаев употребления в рассматриваемом романе Сары Джо тропов контекстно-дискурсной группы представляет перспективу дальнейших исследований.

Список литературы

1. Ломоносов М.Ю. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т 11 доп. гл.ред. акад. С. И. Вавилов // –М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950, 1983.–Т. 1-11. Т. 7: Труды по филологии, 1739–1758 гг. [ред.: В. В. Виноградов, С. Г. Бархударев, Г. П. Блок]. –1952.–996 с., 1 л. портр.
2. 2. Скребнев Ю.М. Тропы и фигуры как объект классификации. В кн.: Проблемы экспрессивной стилистики// – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1987. –с. 60.
3. 3. Томашевский, Б.В. Стилистика / Б.В. Томашевский-СПб: Изд-во ЛГУ, 2008. -525 с.
4. 4. Цветан Тодоров О теории символа// –М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1998.– 408 с.
5. 5. Jio, S. Blackberry winter / Sarah Jio.- NY. Plume, 2012. -286 p.Знаменская Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса: учебное пособие // –М.: УРСС, 2002. –205 с.

Features of the use of a comparative-metaphorical group of tropes in Sarah Jio's novel "Blackberry Winter"

T.B. Kuzyoma¹

A.V. Vishniakova¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article discusses the features of the use of a comparative metaphorical group of tropes in Sarah Jio's novel "Blackberry winter". The definition of "trope" is given. The main classifications of tropes and their functions in the literary text are described. The main properties of tropes are studied. The main mechanisms of trope formation are presented. The tropes belonging to the context-discourse group are listed. The frequency and functionality of the use of tropes by writer Sarah Jio in the novel "Blackberry winter" is analyzed.

Keywords: novel, comparative-metaphorical group of tropes, context-discourse group of tropes, functions of tropes, classifications of tropes.

For citation: Kuzyoma T.B. Features of the use of a comparative-metaphorical group of tropes in Sarah Jio's novel "Blackberry Winter" / T.B. Kuzyoma, A.V. Vishniakova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 44–49 (in Russ.).

About authors:

T.B. Kuzyoma associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

A.V. Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

УДК 811.161.1(03)

Языковая норма: лингвосоциокультурный дискурс динамики нормы

Татьяна Викторовна Морозова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье затрагивается вопрос о специфике восприятия общественностью образцовых форм национального языка. С учётом всех аспектов культуры речи, а также в рамках дифференциации понятий «культура языка» и «культура речи» выявлены системные трудности принятия средним носителем языка научных знаний о динамике нормы, в частности исторической изменчивости нормы, вариативности, стилистической функциональности. Даются разъяснения изменений содержания орфоэпических и грамматических форм некоторых наиболее дискуссионных слов. Затрагивается проблема пагубного влияния такого явления, как любительская лингвистика.

Ключевые слова: культура языка, культура речи, система – норма – узус, кодификация нормы, вариативность, любительская лингвистика, лингвистические фальсификации.

Для цитирования: Морозова, Т. В. Языковая норма: лингвосоциокультурный дискурс динамики нормы / Т. В. Морозова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5, № 3. – С. 50–56

Об авторе: Т. В. Морозова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и русская литература» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: a2424t@yandex.ru

Постановка проблемы. Учение об образцовых формах бытования национального языка сформировалось задолго до появления в русистике XX века понятий «культура языка» и «культура речи». В первой четверти прошлого столетия основной задачей отечественной лингвистики стало речевое воспитание общества, поэтому особое значение приобрела нормотворческая деятельность учёных-языковедов. В Институте русского языка Академии наук был организован сектор культуры речи, деятельность которого была направлена на изучение развития литературного языка и адекватного отражения его состояния в научной мысли (в частности, в теории языковой нормы) и в практической кодификации правильности речи (создание словарей и грамматик). При этом и в науке прошлого столетия, и в современной русистике культура языка не сводилась лишь к теоретическим вопросам нормы и строгой «запретительной» её регламентации в практике речи. Ещё С.И. Ожеговым был поставлен, а позднее советскими и российскими учёными В.Г. Костомаровым, К.С. Горбачевичем, Н.Ю. Шведовой, Л.И. Скворцовым, Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяевым и др. детально изучался вопрос динамики языковой нормы, методов и принципов её интерпретации и кодификации. Динамика, то есть поступательное развитие с культивированием потенциально изменчивых форм, сцеплений, смыслов, – свойство любого живого языка, носителем которого является активно реагирующее на внешний мир человеческое сознание. Отсюда единство разноречивых, на первый взгляд, свойств языковой нормы – постоянства и изменчивости.

Спектр сугубо научных (лингвистических) вопросов литературной нормы сопряжён с таким социокультурным фактором, как восприятие динамических процессов в языке его носителями. Изменения, которые вносят коррективы в ранее усвоенные нормы или расходятся с формами и принципами словоупотребления на новейшем этапе развития языка, сопровождаются бурной общественной реакцией – от сомнений до нетерпимости. Так, старшее поколение весьма ревностно отстаивает правильность, например, формы *коллédж*, а современная молодёжь – *кóлледж*, порой не догадываясь, что оба варианта сегодня кодифицированы как правильные. Значит, использование на практике любой из этих форм закономерно и, главное, не предполагает переучивания ни тех, ни других. Учёные, отслеживая факторы, обусловившие вариативность данной нормы, и намечая перспективу каждого из вариантов¹, вносят в этот вопрос ясность, способную примирить не всегда готовых к новому знанию диспутантов.

¹ Тенденциозным в формировании облика русского языка последних десятилетий является тяготение к заимствованиям из английского языка. В связи с этим когда-то недопустимое *кóлледж* (ориентированное на английское *college*) в современной речи становится более функциональным, нежели заимствование из французского *collège*,

Заметим, что остро воспринимаются те изменения в языке, которые происходят на наших глазах; относительно норм, эволюционировавших в прошлом, у нынешнего поколения носителей языка резко категоричных оценок, как правило, нет. Такие нормы признаются данностью, даже если они вариативны (а именно вариативность часто воспринимается с недоверием). Они не порождают ошибочного представления о том, что норма сводится к единственному, раз и навсегда принятому стандарту². Так, сегодня никого не возмущает некогда остро критикуемая отмена «ъ» в конце слов, заканчивающихся на твёрдый согласный – «домъ», «построень», «Александръ». Или обоснованность «изъятия» из русского алфавита сто лет назад букв «Ѡ», «Ѳ» и «Ѣ» и, наоборот, введение в него двумя столетиями ранее буквы «Ѥ». Полагаем, никого не огорчает и новая норма управления в словосочетании «скучаю по вам (по нам)» [8], которая для современных школьников и студентов уже не вариативна. А полвека назад она признавалась неправильной по отношению к норме «скучаю по вас (по нас)» (Розенталь Д. Э. Стилистика на каждый день. М., 1976) или «конкурировала» с некогда образцовой формой (Русская грамматика: в 2 т. Т. 2. М., 1980; Розенталь Д. Э. Управление в русском языке: словарь-справочник. М., 1997).

Современное состояние вопроса. Процесс нормализации языка связан с подготовкой специальной литературы. Наблюдается большой спрос на авторитетные академические издания, посвящённые проблемам кодификации нормы – её установлению и описанию в виде правил и предписаний. Но происходящие во всех ярусах языковой системы постоянные изменения затрудняют создание грамматик, словарей и справочников. К тому же в наши дни характер словарно-справочной литературы меняется в результате смягчения нормативных оценок. В отличие от сложившихся в русской науке конца XIX – начала XX веков «словарей неправильностей», то есть тех, что категоричны в оформлении вариативности, современные издания – это, как правило, словари грамматических вариантов, рекомендуемые предпочтительный в конкретной речевой ситуации вариант. Таким образом, наряду с «языковым образованием», то есть изучением системы и закономерностей литературного языка, определяющих его норму [2, с. 129], особую ценность приобретает «языковое воспитание» («общелингвистическое просвещение общества» [7, с. 5]), а именно «понимание сущности литературного языка, его задач, престижной функции общественной коммуникации данного национального общества...» [там же, с. 130].

Современная концепция культуры речи включает необходимость изучения всех её аспектов: помимо регулирования нормы на разных языковых уровнях, требуется определение принципов её интерпретации, кодификации, наконец, практической регламентации в речевой деятельности. Соответствующие критерии в лингвистической науке продуктивно разрабатываются. Однако приходится констатировать, что выводы специалистов не всегда адекватно воспринимаются обществом, фактор недоверия к научным обоснованиям – а ещё более незнание их – порождает такое явление, как любительская лингвистика с её мифами и заблуждениями [см. 3]. Формирующиеся в разных сферах функционирования языка измышления активизируют процессы неверного толкования языковых явлений и их тиражирования газетно-блоговой средой. Полагаем, что внесение ясности в ряд вопросов о специфике языковой нормы является необходимым.

Цель нашей статьи заключается в рассмотрении некоторых фактов изменения языковой нормы, её современного содержания, механизмов теоретической регламентации на новейшем этапе развития русского языка и особенностей коммуникативно-прагматической реализации нормы в практике речи. Заметим, что, не затрагивая сугубо теоретических аспектов ортологии и культуры речи как языковедческой дисциплины, мы проводили исследование на стыке актуальных вопросов теории языка (вопросов языковой нормы) и модусов общественного восприятия трансформационных процессов в языке. Нами предпринята попытка пояснить системные трудности рецепции научных данных о норме (в целом о культуре языка и культуре речи).

Концептуальный аспект. Нетождественность языка (системы знаков) и речи (конкретного акта говорения) не требует разъяснений. Индивидуализированностью речевого акта – психофизиологической самостоятельностью говорящего, интеллектуально-волевой направленностью

определявшее прежде классическую форму *коллёдж* (при этом названия учебных заведений Франции именуются *коллёж*). Этот факт указывают на приоритет варианта *колледж* в будущем, но всё же, как полагают специалисты, ему ещё долго предстоит конкурировать с нормой *коллёдж*.

² О мифах и заблуждениях относительно вариантности в языке см. [3; 12].

его речи, наконец, простым желанием или нежеланием следовать правилам – определяется амплитуда схождения и расхождения речи с языковой системой норм и регламентаций. Нередко в основе трансформаций лежит элементарное пренебрежение к законам развития языка и высшим формам его историко-культурного оформления. И в случае, когда «богатства языка остаются невостребованными», когда носители языка остаются «глухи к лучшим творениям на этом языке... богатства языка просто уйдут в небытие» [7, с. 5]. Однако глубоко ошибочно также не учитывать живую речевую стихию. Поэтому стоит понимать: «ориентация теории культуры речи на среднего носителя языка ни в какой степени не означает, что задача состоит исключительно в том, чтобы „подстроиться“ под его языковые вкусы. Речь идёт о том, чтобы активно формировать эти вкусы, помочь среднему носителю языка прийти до высоких языковых стандартов, сделав их доступными для большинства... Другими словами, ориентация на среднего носителя языка не должна снижать культуру языка» [там же, с. 5–6].

Системность языка – внутренняя организация его элементов на основе устойчивых (инвариантных) отношений – выражается в совокупности «возможных способов и средств выражения, которыми обладает каждый национальный язык» [5, с. 6]. Литературная норма формируется в ходе отбора этих способов/средств языковой системы и «уравновешивания» их с лингвосоциокультурными факторами: пригодностью для использования в той или иной коммуникативной ситуации (функциональная и стилистическая дифференцированность); принятием большинством говорящих (социальная обусловленность) в данном обществе (культурный и этический аспекты) в данное время (историческая детерминанта). Таким образом, норма отыскивает баланс между возможностями системы языка и обычаем употребления языковых средств [15]. Норма определяет критерий «правильно/неправильно», отвергая последнее как противоречащее языковой традиции, а также рекомендует те или иные языковые средства и способы выражения как более предпочтительные в определённой коммуникативно-прагматической ситуации. При этом норма реализует далеко не все возможности, которыми обладает языковая система. Нередко то, что не является нормой, но допускается системой языка, реализуется в узусе – «массовой и регулярной воспроизводимости данного способа выражения» [10, с. 365]. Например, потенциально возможно образование деепричастия настоящего времени от глагола *писать*, однако употребление формы *пиша* ограничено разговорной сферой. Или: система языка допускает образование от всех глаголов формы 1-го лица ед. числа, норма же запрещает такую форму у глаголов *победить*, *убедить*, *ощутить* и др., разговорных и просторечных – *пылесосить*, *тузить*, *галдеть*. В нарушение нормы, но в рамках системных потенций языка такие формы возможны в узусе (где даже предпринимается попытка выбора правильного варианта из двух запрещаемых к употреблению форм, например – *(про)пылесосу* или *(про)пылесошу*³). Узуальные формы множественны в речи детей (чьё словотворчество – прекрасный пример понимания «законов» системы при отсутствии нормативных ограничений) и в художественной речи (как средство выразительности). Допускает отход от нормы и профессиональная речь, значительная часть которой так и остаётся достоянием узуса (например, *тощаковые* анализы, т. е. сданные натошак, в речи врачей), а кое-что со временем находит закрепление в норме [6, с. 31] (например, сегодня фиксируется различие слов *сенсёрный* как биологического (физиологического), медицинского понятия и *сёнсорный* как технического термина⁴ [13, с. 929] или расподобление звукового облика слов-омонимов: *маркёр* – лицо; с.-х. орудие и *маркер* – вид фломастера, то, что маркирует (спец.)⁵ [13, с. 517; 14, с. 332]). Понимание того, что «норма не есть предписание нормативных учебников и справочной литературы», а «существует как равнодействующая коллективного языкового сознания и вместе с ним меняется» [10, с. 365], определяет наличие такого явления, как вариативность нормы. Исследователи нормы рассматривают вариативность как некую переходную стадию, а именно как узус, «который не всегда совпадает с литературной нормой» [там же, с. 365].

³ По аналогии с *носить* – *ношу*, *просить* – *прошу* выбирается вариант *пылесошу*, однако его употребление ограничено разговорной сферой. Нормативным остаётся описательный способ выражения: почищу пылесосом (ковёр), уберу с помощью пылесоса и т. п.

⁴ В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой только один вариант: «СЕНСОРНЫЙ, -ая, -ое (спец.). Относящийся к чувственному восприятию, ощущениям» [11, с. 711].

⁵ МАРКЁР¹ -а, м. Человек, прислуживающий игрокам на бильярде, ведущий счёт в игре. || прил. маркёрский.

МАРКЁР² -а, м. (спец.). 1. Управляющее устройство на АТС. 2. Сельскохозяйственное орудие... 3. Цветной фломастер для нанесения каких-н. прозрачных линий, отметок по тексту. || прил. маркёрный [11, с. 343].

Вариативность (как возможность выбора) легитимизирована в определении понятия «культура речи». Культура речи – это такой набор (выбор) и такая организация языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач (Н.М. Шанский). Следовательно, категоричность и безапелляционная однобокость в фиксации нормы не должна иметь места. На конкретной исторической стадии развития языка за норму следует признать как единственно верный вариант, например: *свёкла*, *согласно указу*, *ро́жки козлёнка* и *варёные рожки́*, *пополам*, *тир[э]* и пр.; так и сосуществование нескольких способов выражения, например: *стра[т'е]гия – стра[тэ]гия*, *чая – чаю*, *капает – каплет*, *уведомь – уведоми*, *фортепиано – фортепьяно*, *искусствен – искусственен*, *псалтырь (псалтыря) – псалтырь (псалтыри)*, *запасной – запасный*, *обуславливать – обуславливать*, *нагрев – нагревание*, *ждать поезд – ждать поезда*, *способный на что-либо – способный к чему-либо*, *две светлые комнаты – две светлых комнаты*, *двадцатичетырёхчасовой – 24-часовой* и др. Также имеет место равноправие двух форм при недопустимости иных (третьих и четвертых) вариаций. Нормативны варианты *роженіца* и *роже́ница*, но неправильно *ро́женица*; вариативно ударение *пéтля* и *петля́* (род. п. *пéтли* и *петли́*) в форме единственного числа, но только на первый слог *пéтли*, *пéтель*, *пéтлям*, *пéтлях* во множественном; *среда́м* и *сре́дам* в значении 'день недели', но только *сре́дам* в значении 'окружение'; *девятнадцать* или *19* (но не *19-ть*), *Интернет* и *интернет* [14, с. 243], но только со строчной в составе сложных слов: *интернет-публикация*, *интернет-зависимый*, *интернет-пресс-центр*, *интернет-СМИ*, *интернет-экскурсия* и т. д.

Носителям языка, освоившим норму, актуальную для состояния русского языка середины XX века, многое из ранее нормативного придётся подвергнуть пересмотру. Так, в словах с некогда однозначным ударением появились допустимые варианты: когда-то единственно верное *комба́йнер* соседствует с нормой *комбайне́р*; уже закреплены варианты *те́фтели* и *тефте́ли*, *гренки́* и *грéнки* (последнее с пометой *разг.* [11, с. 144]); вопросу *который час?* конкурентным является *сколько времени?* [11, с. 103] (но по-прежнему недопустимо *сколько время*). При этом и представителям молодого поколения придётся с пониманием отнестись к информации, приводимой в словарях с пометой «устаревшее»: например, к вариантам *фо́льга* и *йогу́рт*, отмечаемым в научной литературе всё ещё как допустимые, при современном произношении *фо́льга* и *йо́гурт*. Наделавшая много шума форма *йогу́рт* (*устар.*) не сменяет, как ошибочно полагают, более привычную нам сегодня форму *йо́гурт*, а наоборот, уступает ей место, поэтому толковать это как орфоэпическое нововведение неверно. Впрочем, сегодня сторонников формы *йогу́рт* значительно меньше, чем тех, кто репрезентирует в своей речи давно устаревшее ударение *де́ньгам* (*де́ньгами*, *о де́ньгах*)⁶.

Задача культуры речи как научной дисциплины заключается в кодификации нормы, но она является результатом наблюдений специалистов за развитием языка. Наука фиксирует закономерности, прогнозирует их действие в пределах определённой группы слов, но не форсирует процессов, даже если они долгосрочны и их воздействию подвергается поэтапно весь массив лексики. Это касается, например, таких слов, как «звонит» и «договор». Вероятность изменения ударений в них определена учёными с высокой степенью вероятности. Так, «звонить» находится в поле действия такого процесса, как перемещение ударения с финали -ить на корень в личных формах глаголов. На уровне современного состояния русского языка результаты этого начавшегося ещё в конце XVII века процесса таковы: вариант *пла́тит* (как и множество других – *све́тит*, *ва́рит*, *ка́тит*, *то́чит*) вытеснил форму *плати́т*; формы *кру́жит* и *кружи́т* – вариативны; *включи́т* сохраняет свой приоритет, но неумолимость тенденции даёт основание зафиксировать запрещавшийся ранее вариант *включи́т* в качестве допустимого (при строгой литературной норме *включи́т*) [4]; вариант же *звони́т* (как и *вмести́т*, *сверли́т*, *облегчи́т* и др.) удерживает лидерство, строго запрещая вариант с ударением на основе. Однако лингвисты давно говорят об искусственном «удерживании» в глаголе *звони́т* ударения на

⁶ Словарь ударений И.Л. Резниченко даёт такое предписание: «**де́ньги**, денег, де́ньга́м, о (в, на) де́ньга́х, *мн. ! удар.* де́ньгам, о (в, на) де́ньгах *устар.* и *сохраняется лишь в поговорке* не в де́ньгах счастье» [13, с. 215].

окончании [9]: «...знание орфоэпического закона... даёт основания утверждать, что так будет не всегда и ударение звонит, скорее всего, рано или поздно станет единственно правильным. Не потому, что „лингвисты пойдут на поводу у безграмотных людей“, а потому, что таковы законы языка» [там же]. Действие другого, но столь же бесспорного закона (см. [1, с. 72]) ощущается и в случае с формой *дóговор*, признанной допустимой в обиходной разговорной речи. Что, однако, не отменяет правила использовать в образцовой речи нормы *догово́р* (*догово́ра*, *догово́ры*, *догово́ров*). Следовательно, нововведением форма *дóговор* не является, как и нарушением нормы при соблюдении стилистических условий её употребления. И здесь уже важно, чтобы специалисты сферы образования квалифицированно доносили до аудитории языковые тенденции, не поддаваясь журналистскому вымыслу и псевдонаучным мифам любительской лингвистики. Последнее – любительская лингвистика (лингвофрики) – явление всё более набирающее обороты в современных условиях веб-форумов и открытых (то есть дополняемых или изменяемых пользователями Сети) интернет-источников. А «там, где критерий серьёзного научного анализа проблемы отброшен, на его место непременно выдвинуты мотивы вкусового, эмоционального и в особенности идеологического порядка – со всеми вытекающими отсюда общественными опасностями» [3].

Далёкие от реальных научных знаний выкладки нередки и в узкопрофессиональной среде. Речь не о профессиональных аргументах, таких как *компа́с*, *Мурма́нск* в речи моряков или *соу́са* (вместо *со́усы*) и *блюда́* (при норме *блю́да*)⁷ – у поваров (подробнее см. [6, с. 30]), а якобы о праве работников разных сфер на особое словоупотребление в профессиональной лексике. Нередки рассуждения о смысловоразличительной функции ударений⁸ в такого рода словах: *кварта́л* – это обозначение пространственное, а *квартал* – категория временная, обозначающая одну четвёртую часть года (в представлении бухгалтеров); или *сре́дства* – это деньги, финансирование, а *средствá* – способ достижения цели, приспособления и пр. (в речи экономистов, управленцев); *рефлэ́ксия* – самоанализ, а *рефлексíя* – часть современного урока (в речи педагогов). Также обосновывается право на специфическое якобы профессиональное ударение, например: *осу́женный* и *возбу́женный* – в юридической сфере, *агонíя* и *наркоманíя* – в медицинской. Но все эти рассуждения антинаучны, не отражают реальных языковых закономерностей и идут вразрез с нормоустанавливающими требованиями. Профессиональные особенности переноса ударения всегда представлены в словарях ударений. То, что в них не входит, находится за пределами нормы, представляет собой доморощенные теории, не имеющие отношения к реальным процессам в языке, а также практике их научного обоснования и фиксирования. Даже зафиксированные в словарях профессиональные варианты (типа (мор.) *компа́с*) вне узкой сферы своей «легализации» нежелательны в речи. Так, например, в «Большом орфоэпическом словаре» (2012) о слове *афа́зия* сообщается, что врачами оно произносится как *афазíя*, но такие распространённые среди медицинских работников формы, как *а́лкоголь*, *боле́й* и *боле́м*, *наркоманíя*, сопровождаются запретительной пометой [4]. Также не нормативен обычай не склонять географические названия в профессионально-терминологическом языке военных и топографов. Общее правило предписывает согласовывать географическое название с определяемым словом «город», «село», «деревня», «хутор», «река» и пр. в падеже (*в городе Москве*, *в г. Санкт-Петербурге*, *на реке Волге*).

Неправомерны также те или иные ограничения в использовании кодифицированных вариантов. Например, своего рода приметой принадлежности к экономической сфере деятельности и предметом особо ревностного отношения людей соответствующих профессий является форма *ма́ркетинг*. Однако современная литературная норма допускает два варианта *ма́ркетинг* и *марке́тинг* [13, с. 517; 14, с. 332]. То же наблюдается в случае маркирования филологами как профессионального термина *диску́рс* (при вариативности форм *диску́рс* и *ди́скурс* [13, с. 229]).

Какая-либо специфика языка (профессиональная, социальная, территориальная и пр.) имеет право на существование в речи «при одном обязательном условии: носитель языка должен знать общелитературный эквивалент. Если же носитель языка за пределами своей профессии или территории

⁷ Если «Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке» К.С. Горбачевича (СПб., 2000) не рекомендует форму *блюда́*, то в «Словаре ударений русского языка» И.Л. Резниченко оно ограничено сферой употребления: «Ударение мн. *блюда́*, *блюда́м* и т. д. в знач. ‘кушанья’ отмечается в профессиональном общении поваров, официантов, менеджеров, но только там оно уместно» [13, с. 67].

⁸ Явление, распространённое в русском языке: *бро́ня* и *броня́*; *магисте́рский* и *магисте́рский*; *про́яснить* и *проясне́ть*; *сво́йство* и *свойствó* и др. – рождает массу ложных аналогий.

использует специфические средства, то он ставит себя как бы на периферию носителей литературного языка» [7, с. 19].

Выводы. Динамика нормы – неотъемлемая черта большинства норм. Но именно она является причиной культурно-речевых конфликтов в обществе, в котором большинством охотно признаётся системный аспект языка, но остаётся без внимания аспект эволюционный. Ревностным защитникам языка следует признать динамические процессы естественными и исторически неизбежными и как должное принимать факт, что многое из казавшегося ранее разрушительным для языка и вызывавшим гневное осуждение «впоследствии оказывалось необходимым и даже благодетельным» [1, с. 72].

Культура речи как сфера научного знания, пожалуй, более других нацеленная на практику владения языком, «работает» на коммуникативное совершенство, меряя его не только правильностью (нормой), но и точностью и логичностью структуры речи, чистотой и богатством языкового материала, выразительностью и уместностью относительно целей и условий общения. Поэтому учёт как нормативного, так и этического, ситуативного, коммуникативно-прагматичного аспектов речи делает важным такой компонент теории культуры речи, как «гибкость» нормативных рекомендаций и правил. То есть норма из запрета в ряде случаев сегодня превращается в выбор. А в связи с этим особое значение обретает педагогический аспект нормы (обучение языку и контроль знаний).

Обострение в современном обществе проблемы языковой нормы не только как лингвистического, но как социолингвистического и социокультурного явления создаёт необходимость постоянной разъяснительной работы с так называемым средним носителем языка о сути и специфике литературной нормы. Для поддержания соответствующего уровня владения современным языком теорию культуры речи необходимо строить так, чтобы созданные на её основе практические рекомендации были доступны самым широким социальным и профессиональным слоями общества, при этом не строились в расчёте на заниженные требования. Важнейшее, к чему сегодня, на наш взгляд, должно прийти общество, это понимание того, что норма не искусственно насаждаемое неизменное требование, отвергаемое в результате своей категоричности, а то, что нормально, более того, престижно, статусно благодаря своему высокому качеству и свободе от вульгаризации и фальсификаций.

Список литературы

1. Горбачевич, К. С. Дано ли нам предугадать? (О будущем русского языка) / К. С. Горбачевич // Русистика. – 1990. – № 2. – С. 70–80.
2. Едличка, А. Литературный язык в современной коммуникации / А. Едличка // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 20 : Теория литературного языка в работах учёных ЧССР. – М. : Прогресс, 1987. – С. 38–134.
3. Зализняк, А. А. О профессиональной и любительской лингвистике / А. А. Зализняк // Наука и жизнь. – 2009. – № 1. – С. 16–24 и № 2. – С. 54–62.
4. Каленчук, М. Л. Большой орфоэпический словарь русского языка : литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты / М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина ; под ред. Л. Л. Касаткина ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2012. – 1000 с. – (Фундаментальные словари).
5. Крысин, Л. П. Русская литературная норма и современная речевая практика / Л. П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – 2007. – № 2 (14). – С. 5–17.
6. Крысин, Л. П. Социолингвистический аспект изучения речевых «неправильностей» / Л. П. Крысин // Культурно-речевая ситуация в современной России: монография. – Екатеринбург : Уральский федеральный ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2000. – С. 29–40.
7. Культура русской речи и эффективность общения / Отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. – М. : Наука, 1996. – 441 с.
8. Лазуткина, Е. М. Словарь грамматической сочетаемости слов русского языка / Е. М. Лазуткина. – М. : АСТ-Пресс, 2012. – 352 с.
9. Мозжухин, А. Кофе на пути к среднему роду. Филолог Владимир Пахомов об изменениях в русском языке и почему не надо этого бояться [Электронный ресурс] / А. Мозжухин // Lenta.ru: офиц. сайт. – 2015. – 7 июня. – Режим доступа: <https://lenta.ru/articles/2015/06/07/language/>
10. Молько, В. Г. Нормативный аспект изучения некодифицированных явлений речи / В. Г. Молько // Высшее гуманитарное образование XXI века: Проблемы и перспективы : материалы V Междунар. научно-практ. конф. (20–21 сентября 2010 г., Самара) / Отв. ред. Л. В. Вершинина. – Самара : Самарский государственный социально-педагогический университет, 2010. – С. 364–367.
11. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка (80 000 слов и фразеологических выражений) / Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд, доп. – М. : Азбуковник, 2016. – 944 с.

12. Пахомов, В. М. Вариантность в языке [Электронный ресурс] / В. М. Пахомов // Азбучные истины. – Режим доступа: http://gramota.ru/class/istiny/istiny_9_var
13. Резниченко, И. Л. Словарь ударений русского языка : около 10000 слов, все трудные случаи, все типы ударений, способы запоминания / И. Л. Резниченко ; Рос. акад. наук. – М. : АСТ-Пресс, 2015. – 943 с.
14. Русский орфографический словарь / Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; Под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. – 4-е изд., исп. и доп. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. – 896 с. – (Фундаментальные словари русского языка).
15. Хоменко, Е. В. Развитие лексических умений у обучающихся основной школы / Е. В. Хоменко // Гуманитарная парадигма. – 2019. – № 1 (8). – С. 75–81.

Language norm: linguosociocultural discourse of norm dynamics

T.V. Morozova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article touches upon the question of the specifics of public perception of the exemplary forms of the national language. In the framework of differentiation of the concepts "culture" and "culture of speech", and taking into account all aspects of the identified systemic difficulties making an average native speaker of scientific knowledge about the dynamics of the norm. In particular, the historical variability of norms, variability, stylistic functionality. Explanations of changes in the content, orthoepic and grammatical forms of some of the most controversial words are given. The question of harmful influence of such phenomenon as Amateur linguistics is touched upon.

Keywords: culture of language, culture of speech, system-norm-usus, codification of norm, variability, Amateur linguistics, linguistic falsifications.

For citation: Morozova, T.V., Language norm: linguosociocultural discourse of norm dynamics / T.V. Morozova // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2019, vol. 5, no 3, pp. 50–56 (in Russ.).

About author: T.V. Morozova, PhD (Philology), Associate Professor of the Department "Russian language and Russian literature", Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: a2424t@yandex.ru

УДК 81'373.2

О коммуникативной эффективности никнейма

Марина Евгеньевна Новичихина

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,
Университетская пл., 1, г. Воронеж, 394018, Российская Федерация*

Аннотация. Объектом изучения в данной работе становится феномен никнейминга. Исследуются типичные способы формирования современных никнеймов. С опорой на результаты ассоциативного эксперимента и фоносемантического анализа определяются никнеймы, оптимально решающие задачу идентификации и самопрезентации личности в интернете. Утверждается, что наиболее коммуникативно эффективными можно считать никнеймы-прецедентные имена.

Ключевые слова: никнейм, никнейминг, ассоциативный эксперимент, фоносемантический анализ, ассоциативное соответствие, коэффициент ассоциативного соответствия, фонетическая привлекательность, коммуникативная эффективность.

Для цитирования: Новичихина М.Е. О коммуникативной эффективности никнейма / М.Е. Новичихина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 57–60

Об авторе: М.Е. Новичихина, доктор филологических наук, профессор кафедры связей с общественностью, рекламы и дизайна федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет», Университетская пл., 1, Воронеж, Российская Федерация, 394018, г. Воронеж, Российская Федерация, e-mail: novichihiname@mail.ru.

Постановка проблемы. Данное исследование посвящено феномену так называемого никнейма. При этом под никнеймом понимается неофициальное личное имя, самостоятельно присваиваемое его носителем с целью представления личности, являющееся результатом креативной деятельности и используемое в различных сферах опосредованной коммуникации.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена следующими соображениями. В современных условиях расширения интернет-пространства и вовлечения в это пространство представителей практически всех слоёв населения формируется новые сферы коммуникационных услуг: электронная почта, форумы, блоги, социальные сети, интернет-магазины и аукционы, многопользовательские онлайн-игры и многое другое. Виртуальная реальность, ставшая неотъемлемой частью повседневной жизни человечества, создаёт безграничные возможности для виртуального общения, а также позволяет пользователю не только быть полноценным участником коммуникационного сообщества, но и позиционировать себя в онлайн-среде в желаемом ему свете. В значительной степени такое позиционирование осуществляется посредством ник-имени, избранного его носителем. В итоге складывается и постоянно расширяется практика так называемого никнейминга.

Однако следует отметить, что в настоящее время интерес специалистов к ник-именам ограничивается рамками ономастических исследований (см. работы В.И. Супруна [7], О.В. Лутовиновой [4], [5], А.С. Балкуновой и Э.М. Рянской [1] и др.). При всей важности ономастического подхода следует всё же признать, что в его рамках от внимания исследователей ускользает такая важная с практической точки зрения проблема, как проблема коммуникативной эффективности никнейма. Между тем на практике коммуникативная эффективность отдельных типов ник-имён настолько невысока, что закономерно встаёт вопрос об оптимизации алгоритма создания ник-имени. Всё это делает поставленную проблему не только актуальной, но и значимой практически.

Немаловажной с теоретической точки зрения становится также проблема определения места ник-имён в ономастическом пространстве. В нашей работе эта группа имён трактуется как элемент системы коммерческой номинации (о коммерческой номинации см. подробнее в [6]). Однако следует констатировать, что группа коммерческих названий неоднородна. На наш взгляд, можно выделить так называемое ядро коммерческой номинации и её периферию. Более того, представляется, что могут быть выделены как ближняя, так и дальняя её периферия.

Бесспорно, ядро этой группы составляют собственно коммерческие названия – названия фирм, магазинов, кафе, ресторанов, парикмахерских и т.п. Сюда же, несомненно, попадают и так называемые товаронимы – имена отдельных видов товаров. К ядерным элементам могут быть также отнесены фирменные наименования и товарные знаки. Однако существует обширное поле названий,

находящихся на периферии обсуждаемой области. Не являясь коммерческими в полном смысле этого слова, они выполняют явную коммерческую функцию. По нашему мнению, к таким названиям в числе прочих могут быть отнесены и интересующие нас в рамках данной статьи ник-имена.

Гипотезой предпринятого исследования послужило предположение о том, что может быть выделен тип никнейма, который наиболее успешно решает задачу идентификации и позиционирования личности в интернет-пространстве, иными словами тип коммуникативно эффективного никнейма.

Цель статьи. Целью предпринятого исследования стал анализ коммуникативной эффективности современных ник-имён, а также выявление типа никнеймов, наиболее успешно решающих задачу идентификации и самопрезентации личности в Интернете. Отдельными задачами в рамках сформулированной цели явились: классификация эмпирического материала, организация, проведение и обработка результатов ассоциативного эксперимента, расчёт коэффициента ассоциативного соответствия исследуемых имён, проведение фоносемантического анализа ник-имён и интерпретация его результатов, выявление коммуникативно эффективных ник-имён.

Методика исследования. Описываемое в данной статье исследование состояло из следующих этапов. На первом этапе исследования было отобрано 100 никнеймов, функционирующих в русском сегменте Всемирной сети (например: *Балаболка, Агент Герл, Гагара, Денди, Джао, Другой, Солнышко, Фантомас, Хряк* и т.п.). Источником материала для исследования послужили популярные интернет-ресурсы, предоставляющие возможность коммуникации: *Vk.com, Ok.ru, Facebook.com, Twitter.com, Instagram.com, Dota 2, Hearthstone, World of Warcraft, Youtube.com, Rutube.com, Twitch.tv, Mail.ru, Picabu.ru, Supermamki.ru, Livejournal.com, Tumbler.com, Reddit.com, Wordpress.com* и другие.

Далее был определён тип каждого исследуемого никнейма в соответствии с классификацией, разработанной с опорой на труды А.С. Балкуновой [2] и др. В частности, были выявлены такие типы, как: никнеймы с привязкой к хобби или профессии, никнеймы – звучные/романтические имена, никнеймы, связанные со свойствами характера или внешнего вида, никнеймы – прецедентные имена, никнеймы – ласковые прозвища, никнеймы, скрывающие комплексы, никнеймы – производные от имени и другие. Такая систематизация представляется целесообразной по следующей причине: именно систематизация исследуемого материала позволяет выявить частотность той или иной стратегии именования в практике формирования ник-имени. В свою очередь, частотность стратегии именования косвенно свидетельствует о её эффективности, что представляет для нас несомненный интерес в рамках исследования коммуникативной эффективности никнеймов.

Следующим этапом исследования стало исследование такой составляющей коммуникативной эффективности никнейма, как ассоциативное соответствие (о коммуникативной эффективности и составляющих коммуникативной эффективности см. подробнее в [6, с. 85–104]). Ассоциативное соответствие никнеймов выявлялось с помощью экспериментальной методики ассоциативного эксперимента, в ходе которого испытуемым (65 человек) предлагалась следующая инструкция:

«Пожалуйста, прочитайте слова и напротив каждого из них напишите то слово, которое первым приходит в голову».

Обработка результатов эксперимента позволяет привести результаты в следующем виде: а) слово-стимул; б) количество информантов, опрошенных по данному стимулу; в) слова-реакции в порядке убывания частотности (с указанием этой частотности); г) количество отказов (т.е. число информантов, не давших реакцию на данный стимул).

Приведём результаты реализации ассоциативной методики на примере никнейма *Садовница*. *Садовница 65 – сад 18, цветы 6, огород 4, деревья 4, клумбы 3, девушка 2, магазин 1, трава 1, ножницы 1, лейка 1, урожай 1, бабушка 1, рассада 1, любовник 1, грядка 1, секатор 1, сок 1, растения 1, дом 1, яблоня 1, удобрение 1, ландшафт 1, профессия 1, сорняки 1, шланг 1, стричь 1, прислуга 1, овощи 1, розы 1, дача 1, газон 1, любовница 1, лопата 1, зелёный 1.*

Как показывают результаты, некоторая часть ассоциаций носит случайный характер (например, *любовница*). Можно предположить, что это ассоциации, порождаемые определённой ситуацией и исчезающие при её изменении. Большая же часть ассоциаций носит устойчивый характер (например, *сад, цветы* и др.).

При определении характера связи слова-стимула и слова-реакции будем исходить из следующего соображения: все позитивно оценочные или нейтральные реакции, имеющие какое-либо отношение к именуемому лицу, будем считать связанными со словом-стимулом в нужном номинатору направлении.

При определении характера связи слова-стимула и слова-реакции будем учитывать тематику форумов, содержание публикаций, подписанных исследуемым ник-именем и т.п.

Исходя из этих соображений можно ввести и рассчитать особый количественный показатель – так называемый индекс ассоциативного соответствия, определяемый как отношение числа позитивных ассоциаций, связанных с именуемым лицом, к общему числу респондентов, выраженное в процентах.

Индекс ассоциативного соответствия был рассчитан для каждого исследуемого никнейма. Например, коэффициент ассоциативного соответствия никнейма *Немо* составил 83%. На основании проведённых расчётов были определены ассоциативно соответствующие никнеймы (никнеймы, индекс ассоциативного соответствия которых равен 50 % или превышает этот показатель).

Следующим этапом практического исследования стало определение такой составляющей коммуникативной эффективности никнеймов, как фонетическая привлекательность. Эта составляющая оценивалась с помощью психолингвистической методики фоносемантического анализа. При проведении фоносемантического анализа никнеймов была применена компьютерная программа, базирующаяся на методике А.П. Журавлева [3] и позволяющая проанализировать звуковой состав слова с последующей психолингвистической интерпретацией результатов. Например, использование методики фоносемантического анализа применительно к исследуемому ник-имени *Резус* позволило выделить следующие значимые признаки: *громкий, радостный, активный, яркий, шероховатый, угловатый*. Результаты реализации фоносемантической методики позволили на следующем этапе работы выявить никнеймы с позитивными фонетическими характеристиками.

На заключительном этапе работы осуществлялось сопоставление результатов ассоциативного и фоносемантического исследований и выявление наиболее коммуникативно эффективных ник-имён.

Обсуждение результатов. Реализация описанной методики позволила получить следующие результаты. Классификация эмпирического материала показала, что наиболее частотной группой никнеймов явилась группа никнеймов с привязкой к хобби или профессии (например, *Кулинарк, Зубной детектив, Костюмер, Садовница, Морячок* и др.). Общая доля никнеймов этой группы составила 15 % в общем объёме исследуемого материала. Практически такой же по частотности стала группа никнеймов – прецедентных имён (например, *Летучий Голландец, Фантомас, Нэмо, Боб Кэтсон, Оскар Зета Акоста, Спилберг* и др.). Общая доля никнеймов этой группы составила 14 %.

Ассоциативное исследование эмпирического материала показало, что 21 % от общего числа никнеймов с высоким коэффициентом ассоциативного соответствия составили никнеймы – прецедентные имена, 14% – никнеймы, скрывающие комплексы, по 13 % – никнеймы – ласковые прозвища и никнеймы – производные от имени или фамилии, 10% – никнеймы с привязкой к хобби или профессии. В остальных группах ассоциативно соответствующих никнеймов оказалось менее 5%.

Фоносемантическое исследование показало, что в общем объёме эмпирического материала лишь 22 % никнеймов имеют яркие позитивные фонетические характеристики, причём основная доля фонетически привлекательных никнеймов приходится на две группы: никнеймы с привязкой к хобби или профессии и никнеймы – прецедентные имена.

Сопоставление результатов ассоциативного и фоносемантического исследований позволило выявить наиболее коммуникативно эффективные никнеймы. К ним, например, были отнесены: *Денди, Катя Клэп, Мэддисон* и др. (9 % от общего объёма исследуемых никнеймов). При этом наибольшую долю (33 %) среди коммуникативно эффективных никнеймов составили никнеймы – прецедентные имена.

Нельзя не обратить внимание на противоречивый характер полученного результата. С одной стороны, группа никнеймов – прецедентных имён по частотности использования на практике уступает лишь группе никнеймов, имеющих привязку к хобби или профессии. Иными словами, ник-имена этой группы оказываются относительно частотными. С другой же стороны, в абсолютном выражении частотность использования такого типа ник-имени невысока, исследование показало (и это было отмечено выше), что в общем объёме исследуемых никнеймов лишь 14 % имён принадлежит к этой группе.

Выводы. Проведённое исследование позволяет утверждать, что:

- коммуникативная эффективность никнейма может быть оценена посредством реализации методов ассоциативного эксперимента и фоносемантического анализа;
- может быть выделен тип никнейма, который наиболее успешно решает задачу идентификации и позиционирования личности в интернет-пространстве;

• наиболее коммуникативно эффективным типом никнейма можно считать никнеймы – прецедентные имена.

В целом же приходится с сожалением констатировать, что в настоящее время при создании никнейма коммуникативный потенциал того или иного варианта номинирования личности игнорируется, что, с одной стороны, дезориентирует адресата, а с другой – увеличивает долю коммуникативно неэффективных ник-имён.

Наконец, важно подчеркнуть, что исследование такой периферийной зоны коммерческой номинации, как ник-имена, и, в частности, исследование коммуникативной эффективности ник-имён представляется перспективным научным направлением.

Список литературы

1. Балкунова, А. С. Место никнеймов в ономастике / А. С. Балкунова, Э. М. Рянская // Вестник Нижневартковского государственного университета. – Нижневартовск, 2010. – № 3. – С. 17–22.
2. Балкунова, А.С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Балкунова Александра Сергеевна. – Нижневартовск, 2012 – 26 с.
3. Журавлев, А. П. Фонетическое значение / А. П. Журавлев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 160 с.
4. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: монография / О. В. Лутовинова. – Волгоград: Перемена, 2009. – 476 с.
5. Лутовинова, О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Лутовинова Ольга Васильевна. – Волгоград, 2009. – 41 с.
6. Новичихина, М. Е. Коммерческая номинация: теория и практика: учебное пособие / М. Е. Новичихина. – Воронеж: Кварта, 2018. – 246 с.
7. Супрун, В. И. Развитие ономастического пространства Интернета / В. И. Супрун // Ономастика Поволжья: Материалы IX Международной конференции по ономастике Поволжья. – М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2004. – С. 53-58.

On the communicative effectiveness of the nickname

M.E. Novichihina

Voronezh State University

1 Universitetskaya Sq., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. The object of study in this paper is the phenomenon of nicknames. Typical ways of formation of modern nicknames are investigated. Based on the results of the associative experiment and phonosemantic analysis, the nicknames that optimally solve the problem of identification and self-presentation of a person on the Internet are determined. It is argued that the most communicative effective can be considered nicknames- precedent names.

Keywords: nickname, nicknaming, association experiment, phonosemantic analysis, associative correlation, coefficient of associative correlation, phonetic attractiveness, communicative effectiveness.

For citation: Novichihina M.E. On the communicative effectiveness of the nickname/ M.E.Novichihina // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 57–60 (in Russ.).

About author: M.E. Novichihina, Doctor of Philology, Professor of the chair of Public Relations of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Voronezh State University», 1 Universitetskaya Sq., 394018, Voronezh, Russian Federation, e-mail: novichihiname@mail.ru

УДК 929.624.5:81'374:398.21

Фантастическая жар-птица в словарях и русских сказкахАлександр Владимирович Петров¹Екатерина Викторовна Виноградова²

¹ФГБОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»,
проспект Академика Вернадского 4, г. Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация

²ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»,
пер. Учебный 8, г. Симферополь, 295015, Республика Крым, Российская Федерация

Аннотация. В статье на материале лексикографических изданий XIX и XXI веков проанализирован образ жар-птицы – персонажа из русской народной сказки об Иване-Царевиче и Сером волке, мифологической птицы древних славян, олицетворяющей солнце, отмечены прототипы её в других культурах. Известные лексикографы пытались найти ей аналоги в природе, выявляя сходство с павлином, фазаном и казуаром. Образ сказочной птицы раскрывается в русских сказках А.Н. Афанасьева, В.И. Даля, П.П. Ершова. А.Н. Афанасьев ассоциировал жар-птицу с солнцем, с огнём, а В.И. Даль олицетворял в ней также скорость. В произведении П.П. Ершова «Конёк-горбунок» описан необыкновенный свет, переходящий в пожар, который излучает сказочная птица. Анализ сказок о жар-птице свидетельствует о том, что в описании фантастической птицы авторы используют много общего: яркий свет, который исходит от неё и её пера, проворность, ночной образ жизни. Однако были прослежены и особенные, отличительные черты в построении сказочного персонажа и сюжетных линий, проанализированы изобразительно-выразительные средства, используемые в создании образа сказочной птицы.

Ключевые слова: словари XIX в., русские сказки, сказочный персонаж, жар-птица, перо жар-птицы, глаголы горения и свечения, сравнительные конструкции и метафоры.

Для цитирования: Петров, А.В. Образ жар-птицы в сказках русских писателей и искусстве / А. В. Петров, Е. В. Виноградова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 61–66

Об авторах:

А. В. Петров, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, славянского и общего языкознания, Таврическая академия, ФГБОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», Проспект Академика Вернадского, 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: liza_nada@mail.ru

Е. В. Виноградова, аспирант кафедры русской филологии ГБОУ ВО КИПУ им. Февзи Якубова, пер. Учебный, 8. Симферополь 295015. Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: elnikova.katusha@yandex.ru

Постановка проблемы. Образ *жар-птицы* давно вызывал интерес у русского народа. Первоначально он формировался на основе русских народных сказок. Но позже этот яркий персонаж привлек внимание таких известных писателей, как А.Н. Афанасьев, В.И. Даль, П.П. Ершов, которые привнесли в него новые черты, сохранив народный колорит. В сказках русских писателей *жар-птица* изображена в виде волшебной огненной птицы, прилетающей в царский сад и срывающей яблоки (А.Н. Афанасьев, В.И. Даль). Но есть в каждой сказке и отличия, привнесённые авторами, что создаёт особенные черты в образе волшебного персонажа.

Актуальность исследования. Образ жар-птицы представлен в литературном издании Н.А. Кожевниковой, З.Ю. Петровой «Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Выпуск 1: “Птицы”» [12]. В нём построена парадигма образов *жар-птицы*, а само понятие «парадигма образов» впервые введено и описано Н.В. Павлович в книге «Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке» [14]. Обращение исследователей к образу «жар-птица» в разных аспектах свидетельствует о его многогранности и культурологической ценности. В статье Е.Н. Зубковой «Лексема *жар-птица* как номинация русской фантастической птицы и особенности её функционирования в русском языке» [10] в результате анализа прозаических и поэтических контекстов, зафиксированных в «Национальном корпусе русского языка», было выделено 17 значений, которые развивает лексема «жар-птица». На их основе автор статьи выявляет общие значения: ‘фантастическая птица’, ‘олицетворение народной культуры’, ‘женщина, имеющая определённые качества’ [10, с. 339].

Цель статьи – проанализировать образ фантастической *жар-птицы* в лексикографических источниках и сказках русских писателей.

Источником для исследования послужили следующие тексты: А.Н. Афанасьев. Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке; В.И. Даль. О жар-птице, сером волке и Иване-царевиче; П.П. Ершов. Конёк-Горбунок.

Анализ проблемы. *Жар-птица* является мифологической птицей древних славян. С этой точки зрения в «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [3] она является целью исканий различных героев русских сказок. Лексикографы отмечают необыкновенный свет и блеск перьев жар-птицы, поймать которую очень сложно. Добыть сказочную птицу смог лишь благодушный младший сын царя. *Жар-птица* сопоставляется с чудесной птицей Феникс, возрождающейся из пепла [3].

А.Н. Афанасьев ассоциировал *жар-птицу* с солнцем, светом, огнём. В то же время в образе птиц и других животных персонифицировались различные явления природы, связанные со скоростью. Это «отразилось и в языке, и в мифе» [2, с. 292]. Отсюда происходят одни и те же номинации для скорости и температуры. Например, пар (= жар), пари́ть – «высоко летать», ярый – «горячий, жаркий» [2, с. 292]. Согласно А.Н. Афанасьеву, «в Архангельской губернии главное летовое перо в крыльях птиц называется огнива» [2, с. 292]. Такие небесные явления, как лучи солнца, молнии, порывы ветра, на основании скорости были «сближены с представлением летящей птицы» [2, с. 293], им приписывались свойства птиц, а фантазия людей породила и «баснословных птиц» [2, с. 294].

В «Энциклопедическом словаре Гранат» информация о *жар-птице* подаётся следующим образом: «*Жар-птица* – из русской сказки об Иване-Царевиче и Сером волке, отсюда она переносится и в другие сказочные сюжеты» [15, с. 119]. Кроме этого, отмечается, что у других народов есть птица, похожая на русскую *жар-птицу*, но её внешний вид и название отличаются: в сербской сказке – золотая пава, в чешской – огненная птица, в немецкой – золотая птица, в армянских и тюркских – золотой соловей.

Сведения о *жар-птице* содержатся и в «Мифологическом словаре» Е.М. Мелетинского [13], в котором отмечается, что в восточнославянской сказке это чудесная птица, необыкновенное сияние её подчеркнуто отрывком из сказки А.Н. Афанасьева, уже прокомментированным нами. «Золотая окраска Жар-Птицы, её золотая клетка связаны с тем, что птица прилетает из другого (“тридесатого”) царства, откуда происходит всё, что окрашено в золотой цвет. Жар-Птица может выступать в роли похитителя, сближаясь в этом случае с Огненным Змеем: она уносит мать героя сказки “за тридевять земель”» [13, с. 73]. В «Мифологическом словаре» отмечается связь *жар-птицы* и словацкой «птицы-огневика» с Рарогом – огненным конём-птицей.

В немецком фольклоре аналогом «Сказки о Иване-царевиче, сером волке и жар-птице» является сказка Братьев Гримм «Золотая птица» [4]. В сказке птица описывается следующим образом: «Пробило двенадцать часов, и вот в воздухе что-то зашумело; и он [младший королевич] увидел в лунном сиянии летящую птицу, все перья блистали у неё золотом» [4, с. 186]. В сюжете сказки Братьев Гримм золотая птица, подобно русской жар-птице, прилетала каждую ночь в сад короля и срывала по одному золотому яблоку. Но отличает её от «русской» *жар-птицы* отсутствие сияния, способного превратить ночную темноту в день. Однако немецкая птица обладает другим качеством – её перо «дороже, пожалуй, целого королевства» [4, с. 186]. Отличает золотую птицу и умение защищаться – она закричала «пронзительным голосом» [4, с. 188], когда королевич пересаживал её из простой клетки в золотую.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля жар-птица трактуется не только как сказочный персонаж, проводится параллель с естественными птицами, например, с павлином или фазаном [7, с. 526]. При комментировании фантастической птицы В.И. Даль ссылается также на экзотическую птицу казуар: «Казуар м. птица *Strithio casuaris*, одного рода со страусом: трепалая, бескрылая, со щетинистым пером» [7, с. 75], разноцветной окраски частей тела.

Русская народная «Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и о сером волке» [1, с. 331–343] в обработке А.Н. Афанасьева была написана в 1852 году. Текст перепечатан Афанасьевым из лубочной книги «Дедушкины прогулки» [8], которая издавалась в 1815 году в Санкт-Петербурге. В сказке А.Н. Афанасьева дано следующее описание *жар-птицы*: «Повадилась к царю Выславу в сад летать жар-птица; на ней перья золотые, а глаза восточному хрусталу подобны» [1, с. 331], «...вдруг осветило весь сад так, как бы он многими огнями освещён был: прилетела жар-птица, села на яблоню и начала щипать яблочки» [1, с. 331], «перо было так чудно и светло, что ежели принести его в тёмную горницу, то оно так сияло, как бы в том покое было зажжено великое множество свеч» [1, с. 331–332].

В представленном описании прослеживается много сравнений: «глаза восточному хрусталу подобны», «осветило сад, как бы он многими огнями освещён был», «перо сияло, как бы было зажжено великое множество свеч», используется метафора «перья золотые».

Первое упоминание о *жар-птице* у В.И. Даля встречается в сказке «О Иване молодом Сержанте удалой голове, спроста без прозвища, без роду, без племени», опубликованной в 1832 году. В ней мы находим сравнение главного героя с *жар-птицей* по признаку быстроты движения: «шагает, как жар-птица летает». Ср.: «...Иван лыжи наострил да направил восвояси; шагает, как жар-птица летает, домой торопится, поспешает» [6]. Кроме того, *жар-птица* вскользь упоминается и в других произведениях В.И. Даля – в повести «Гофманская капля», написанной в 1846 году, и в сказке «Ёлка в деревне», опубликованной в 1873 году. Например, в повести «Гофманская капля» отмечается, что «народ стоял толпами... и слушал... гусли-самогуды», «припоминая сказку об Иване-царевиче, о жар-птице».

В сказке В.И. Даля «О жар-птице, сером волке и Иване-царевиче» [5], напечатанной в 1875 году, *жар-птица* излучает немислимой силы свет: «вдруг весь сад осияло словно огнём, и стало светло, как серед бела дня; прилетела диковинная птица, перья на ней жаром горят, золотом отливают», «...а перо среди бела дня так жаром и горит!», «Жар-птица огнём горит, золотом переливает» [5].

Изображая *жар-птицу*, автор употребляет сравнительные обороты с союзами «словно» и «как»: «осияло словно огнем», «стало светло, как середь бела дня», использует усилительную частицу «так»: «перо... так жаром и горит», в словосочетаниях прослеживается семантическое согласование по признакам 'горение' и 'сияние': «жаром горят», «золотом отливают», «золотом переливает». Благодаря глаголам со значением 'света, свечения' *осиять, гореть, отливать, переливать* – образ *жар-птицы* становится ярче, колоритнее.

Рассмотрим значения выделенных слов в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля. В словарной статье глагола «отливать» В.И. Даль акцентирует внимание на алмазе, жемчуге, раковине, которые играют «разноцветным блеском, переливами, отливами» [7, с. 734]. В тексте сказки «отливает золотом диковинная птица». В.И. Даль, сочетая глагол с существительным «золото», усиливает производимое на читателя впечатление. Употребляя глагол «переливать» в значении 'играть разноцветно' (в словарной статье перечисляются ткань, краска или раковина), писатель раскрывает игру цвета у оперения сказочной *жар-птицы*. В толковании слова «жар» В.И. Даль исходит от температурного параметра, высокая степень которого обусловлена «солнцем, огнём, раскалённой вещью» [7, с. 526]. Применительно к фантастической птице семантика лексемы «жар» трансформируется, поскольку актуальным является только признак света, свечения, подчеркнём, необыкновенного по силе и яркости.

Сказка «О Жар-птице, сером волке и Иване-царевиче» [5] написана В.И. Далем на основе русской народной сказки об Иване-царевиче, Сером волке и Жар-птице. В.И. Даль привнёс много новых композиционных элементов и сюжетных линий, которых нет ни в одной другой сказке о *жар-птице*. Кроме того, изменения прослеживаются в характере и поступках главных героев.

Так, в сказке В.И. Даля *жар-птица* имеет свою волю, она сердится на серого волка, который убил Ивана-царевича и мстит за него: «...а Жар-птица, осерчав, просунула голову из золочёной клетки, клюнула раз, – выклюнула волку правый глаз; клюнула другой, – выклюнула левый глаз» [5]. Этот момент является очень примечательным, поскольку только в этой сказке *жар-птица* проявляет свой характер и волю по отношению к другим героям сказки. Показательно, что В.И. Даль в начале названия сказки вынес лексему «Жар-птица», подчеркнув этим, что та является ключевым персонажем произведения.

Отличие заметно и в характере Ивана-царевича. Если раньше этот герой из русской народной «Сказки о Иване-царевиче, сером волке и жар-птице» представлялся положительным персонажем, то в сказке В.И. Даля выведены и отрицательные черты его характера. «Иван хоть дело и знал, да любил им похвастаться», – так думал о нём царь, его отец [5]. В.И. Даль неоднозначно описывает сказочного героя: «Иван царевич и сметлив и удал, а уж где на похвальбу дело пойдёт, там он хоть кого за пояс заткнёт». Автор обращает внимание на то, что думает Иван-царевич после того, как ему удалось добыть перо *жар-птицы*: «Теперь я старших братьев за пояс заткну!» [5]. По этой фразе, включающей фразеологизм «заткнуть за пояс кого», то есть 'превзойти кого-то в чём-то', видно, что для Ивана-царевича важно не помочь отцу, сослужив ему службу и поймав вора, а быть лучше братьев. «А Ивану царевичу то и любо: – Его хоть хлебом не корми, только при людях хвали», – говорит автор о реакции Ивана-царевича на похвалу отца.

В 1834 году П.П. Ершов написал сказку «Конёк-горбунок» [9], в которой также выделен эпизод, посвящённый *жар-птице*. Сказка была сочинена в стихотворной форме, что отличает её от рассматриваемых произведений А.Н. Афанасьева и В.И. Даля. В «Коньке-Горбунке» П.П. Ершов представил множество описаний *жар-птицы*, с использованием метафор, сравнений, которые не

встречались в других сказках: «Светит поле словно днём; / Чудный свет кругом струится» [9, с. 36]. Автор сравнивает перо *жар-птицы* с царским кладом, а свет, который исходит от пера, называет чудным, использует глагол «струится», раскрывающий, как распространяется свет от пера волшебной птицы. Сказочным является измерение интенсивности света, исходящего от пера, шапками, а само перо с лаской названо «чудо огоньком».

В тексте П.П. Ершова появляется целая стая *жар-птиц*. Автор использует существительное или существительные во мн. числе: «Прилетят сюда *Жар-птицы*» [9, с. 60], «*Жары-птицы* налетают» [9, с. 60], «встрепенулася вся стая» [9, с. 62]. Примечательно, что в сказке П.П. Ершова *жар-птица* – вольная. Она живёт в стае на востоке: «И поехал на восток [Иван-царевич] – Доставать тоё *Жар-птицу*». В сказке А.Н. Афанасьева и у В.И. Даля *жар-птица* живёт в неволе, принадлежит царю и сидит в клетке. В тексте А.Н. Афанасьева *жар-птица* находится в саду царя Долмата в золотой клетке, к которой «приведены струны», создающие «стук и гром по всему саду» в случае воровства клетки.

В сказке В.И. Даля говорится, что *жар-птица* живёт за высокой стеной, которая «как в зареве горит, а за стеной *Жар-птица* в золотой клетке сидит» [5], настолько красивой, что Иван-царевич засмотрелся «пуще на витую золотую клетку» [5], чем на *жар-птицу*. Но когда Иван-царевич «соблазнился... на волчьи уговоры» и «стал клетку отвязывать; вдруг зазвенели струны, загремели бубны, забили барабаны» [5] и разбудили сторожей. В описании звуков, которые стали издаваться после того, как Иван-царевич стал брать клетку, В.И. Даль использует синонимы: «зазвенели», «загремели», «забили барабаны», которые подчёркивают силу и громкость издаваемых звуков.

В сказке «Конёк-горбунок» мы узнаем об образе жизни, который ведёт *Жар-птица*: «Вот полночную порой... *Жары-птицы* налетают» [9, с. 60], «Стали бегать и кричать И пшено с вином клевать» [9, с. 60]. *Жар-птица* ведёт ночной образ жизни и питается пшеном (не яблоками, как в сказках А.Н. Афанасьева и В.И. Даля), не чуждается и вина.

При зарисовке *жар-птиц* автор использует метафоры: [от жар-птиц] «Свет разлился над горой» [9, с. 60], «страх красивы» [9, с. 62], [стая] «кругом огненным свилась» [9, с. 62], сравнение с союзом «словно»: «...свету – Словно батюшкина печь» [9, с. 62]. Свет от стаи *жар-птиц* сопоставляется с пышущей жаром домашней печью. А свет, исходящий от *Жар-птицы*, сравнивается с пожаром: «Ахти, батюшки, пожар!» – так кричит царь, впервые увидев *Жар-птицу* [9, с. 63]. «Это, слышь ты, не пожар, Это свет от *птицы-жар*» [9, с. 63], – успокаивает его Иван. И в этой строчке впервые встречается в сказке перестановка слов – «жар-птица» и «птица-жар». Таким образом автор подбирает рифму к слову «пожар».

В тексте «Конёк-горбунок» нет единообразия в подаче слова «жар-птица». Говоря об одной птице, автор пишет с прописной буквы, а описывая стаю – со строчной. Нет единого написания слова и у В.И. Даля: в начале сказки «жар-птица» написана со строчной буквы, а с момента встречи Ивана-царевича с волком – с прописной. А в сказке А.Н. Афанасьева для написания «жар-птицы» употребляется только строчная буква.

Исследование может быть использовано словесниками на уроках литературного чтения и факультативных занятиях, поскольку изучение сказки «Конёк-горбунок» входит в программу 4-го класса [11, с. 36–61]. Однако в школьном учебнике «Литературное чтение» Л.Ф. Климановой, В.Г. Горецкого, М.В. Голованова и др. сказка П.П. Ершова приводится в сокращении, и яркая часть текста, посвящённая колоритному образу *жар-птицы*, в нём опущена. Опущен и важный эпизод, в котором описывается нахождение Иваном пера *жар-птицы*. Этот фрагмент текста является одним из ключевых в сказке, так как после обретения пера *жар-птицы* начались приключения главного героя Ивана, послужившие в конечном итоге его волшебному превращению из Ивана-дурака в Ивана-царя.

Выводы. В результате исследования мы пришли к следующему:

1. Анализ словарей показал, что *жар-птица* является мифологической птицей древних славян, подобна солнцу и имеет прототипы в культуре других народов.
2. В сказках А.Н. Афанасьева, В.И. Даля и П.П. Ершова красочный образ огненной *жар-птицы* представлен благодаря метким художественным элементам и средствам художественной выразительности, используемым авторами, – сравнительным оборотам с союзами «словно», «как», «как будто», ярким метафорам, глаголам, передающим свет, огонь, свечение фантастической птицы.
3. В каждой сказке есть отличительные черты. Сказка А.Н. Афанасьева – это авторская обработка русской народной сказки об Иване-Царевиче, Сером волке и Жар-птице. В ней необычно сравнение глаз *жар-птицы* с восточным хрусталем. В сказке В.И. Даля *жар-птица* проявляет свою волю,

принимает сторону Ивана-царевича и мстит за него серому волку. В сказке П.П. Ершова «Конёк-горбунок» впервые говорится о целой стае *жар-птиц* и даётся описание их образа жизни.

Список литературы

1. Афанасьев, А. Н. Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке / А. Н. Афанасьев // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева : в 3 т. – Т. 1. – М. : Наука, 1984–1985. – С. 331–343.
2. Афанасьев, А. Н. Славянская мифология / А. Н. Афанасьев. – М. : Эксмо, 2008 – 1520 с.
3. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь : в 41 т. – Т. 22 / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб., 1890–1907. – 958 с.
4. Гримм, Я. Сказки / Я. Гримм, В. Гримм ; пер. с нем. Г. Петникова. – 2-е изд. – Фрунзе : Кыргызстан, 1984. – 544 с.
5. Даль, В. И. О Жар-птице, сером волке и Иване царевиче [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Режим доступа: <http://web.petsu.ru/~dahl/html/pdf/ZHARPT75.pdf> (дата обращения: 27.11.2019).
6. Даль, В. И. Сказка о Иване молодом Сержанте удалой голове, спроста без прозвища, без роду без племени [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Режим доступа: <http://web.petsu.ru/~dahl/html/pdf/P132.pdf> (дата обращения: 04.10.2019).
7. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В. И. Даль. – М., 1995. – Т. 1. – 800 с.; – Т. 2. – 784 с.
8. Дедушкины прогулки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bookash.pro/ru/book/175104/dedushkiny-progulki-otsutstvuet> (дата обращения 09.10.2019).
9. Ершов, П. П. Конек-горбунок / П. П. Ершов. – М. : Худож. лит., 1974. – 112 с.
10. Зубкова, Е. Н. Лексема жар-птица как номинация русской фантастической птицы и особенности ее функционирования в русском языке / Е. Н. Зубкова // Язык. Текст. Дискурс. – Ставрополь, 2017. – С. 319–341.
11. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 4 класс : учебник: в 2 ч. Ч. 1. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – М. : Просвещение, 2015 – 226 с.
12. Кожевникова, Н. А. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Выпуск 1 : «Птицы» / Н. А. Кожевникова, З. Ю. Петрова. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 480 с.
13. Мелетинский, Е. М. Мифологический словарь / Е. М. Мелетинский. – М. : Советская энциклопедия, 1991. – 709 с.
14. Павлович, Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке / Н. В. Павлович. – М. : Азбуковник, 2004. – 528 с.
15. Энциклопедический словарь Гранат : в 32 т. – Т. 20. – М., 1914–1918. – 452 с.

Reflection of fantastic Firebird in dictionaries and Russian fairy tales

A.V. Petrov¹

E.V. Vinogradova²

¹*Tauride Academy, «Vernadsky Crimean Federal University»,*

4 Prospectus of Academician Vernadsky, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation

²*«Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov»,*

8 Uchebnij Lane, Simferopol 295015. Republic of Crimea, Russian Federation

Abstract. In the article there was analyzed the image of a Firebird on the material of lexicographical editions of XIX and XXI centuries - the character from the Russian folk tale about Ivan-Tsarevich and the Grey Wolf. The prototypes of the mythological bird of the ancient Slavs personifying the sun are noted in other cultures. Famous lexicographers tried to find its analogues in nature, revealing similarity with peacock, pheasant and casuar. The image of the fairytale bird is revealed in the Russian fairy tales of A. N. Afanasiev, V. I. Dahl, P. P. Ershov. A. N. Afanasiev associated the Firebird with the sun, with fire, and V. I. Dahl personified it also with speed. In P. P. Ershov's work «Humpbacked Horse» the unusual light passing in a fire is described, which is radiated by a fantastic bird. The analysis of fairy tales about the Firebird shows that the authors have a lot of common features in the description of the fantastic bird: the bright light that comes from it and its feather, swiftness, nocturnality. However, special, distinctive features in the construction of a fairytale character and story lines were also characterized, and there were analyzed the expressive means used to create the image of a fairytale bird.

Keywords: dictionaries of XIX century, Russian fairy tales, fairytale character, Firebird, feather of Firebird, burning and lighting verbs, comparative constructions and metaphors.

For citation: Petrov, A.V. Reflection of fantastic Firebird in dictionaries and Russian fairy tales / Petrov, A.V., Vinogradova, E.V. // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 61–66 (in Russ.).

About authors:

A.V. Petrov, PhD of Philology, Professor, Head of the Department of Russian, Slavic and General Linguistics, Taurida Academy, The Crimean Vernadsky Federal University, Prospectus of Academician Vernadsky, 4, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: liza_nada@mail.ru

E. V. Vinogradova, postgraduate student of the Department of Russian Philology of the State Budgetary University named after Fevzi Yakubov, 8. Simferopol 295015. Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: elnikova.katusha@yandex.ru

УДК 821.111

Индивидуально-авторский стиль Хелен Филдинг

Ольга Александровна Шутова¹Татьяна Борисовна Кузёма¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрены индивидуальные авторские особенности художественного стиля Хелен Филдинг. Дано определение понятию «стиль», «жанр» и «художественное произведение». Сделан акцент на форме изложения материала романа, так как роман-дневник наиболее точно передаёт авторский замысел. Основной тематикой произведений становится комплекс проблем у женщин среднего и старшего возраста. Сочетание тематики произведения и формы выделяют роман среди других со схожей тематической и сюжетной линией. Писательница выделила основные черты жанра личного дневника, для которого характерно: указание даты записи, сокращения, эллипс, интимность содержания. Она адаптировала их для романа, воплотив свой художественный замысел.

Ключевые слова: роман, художественное произведение, жанр, литература, дневник, эллипс.

Для цитирования: Шутова О. А. Индивидуально-авторский стиль Хелен Филдинг / О.А. Шутова, Т.Б. Кузёма // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 67–73

Об авторах:

О.А. Шутова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: olgadushina@list.ru

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета. г.Севастополь, пр.Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

Постановка проблемы. В художественных текстах важен и сюжет, и язык. На них оказывают влияние жанр и тематика произведения, время создания, а также в немалой степени индивидуально-авторский стиль самого писателя. Авторский стиль является особой сложной системой средств и форм языкового выражения, типичной для конкретного писателя. Стиль представляет собой определённую эстетическую общность, которая претендует на оригинальность. К отличительным признакам можно отнести психологизм, сюжет, выбор конкретных единиц языка. Текст одного автора значительно отличается от текста другого. Индивидуальность автора заключается в выборе определённых фонетических, лексических, синтаксических единиц, а также лингвостилистических средств и приёмов для создания текста, образности. В художественных произведениях писатель может воспользоваться всеми возможностями родного языка. Это привлекает внимание читателей, а также способствует выделению именно этого текста из множества других.

Цель статьи – рассмотреть индивидуальные авторские особенности романа-дневника на примере творчества Хелен Филдинг. “Bridget Jones’s Diary” Хелен Филдинг был опубликован в 1996 г., второй роман “Bridget Jones: The Edge of Reason” – в 1999 г., “Bridget Jones: Mad About the Boy” – в 2013 г. При создании романов Хелен Филдинг во многом опиралась на приобретённый за время работы в “Independent” опыт. Произведения объединяет описание проблем, с которыми сталкиваются многие женщины среднего и старшего возраста. Серия книг о Бриджит Джонс является примером современной женской прозы (chick lit). Все произведения написаны в юмористическом ключе, хотя в третьем романе появляется ярко выраженный мотив скорби из-за смерти мужа героини, но он быстро отходит на второй план и не распространяется на всё произведение. Романы о Бриджит Джонс обладают яркими содержательными и лингвостилистическими особенностями, что подчёркивает индивидуально-авторский стиль Хелен Филдинг.

Произведения Хелен Филдинг написаны в виде дневников Бриджит Джонс, главной героини. Это во многом определяет форму произведений и выделяет их среди множества других романов близкой тематики, хотя “Bridget Jones’s Diary” не является первым подобным художественным произведением. Выбранная Хелен Филдинг стилизация является главной особенностью произведений. Каждая из книг рассказывает об одном годе жизни Бриджит Джонс, при этом повествование в первой и второй книгах

начинается в январе и заканчивается в декабре. Третья книга описывает события с апреля 2012 г. по декабрь 2013 г. Выбор начальной точки обусловлен годовщиной смерти мужа героини Марка Дарси.

Прежде всего при анализе произведений Хелен Филдинг о Бриджит Джонс следует отметить детали, создающие эффект записей в личном дневнике. К их числу относятся точное указание даты и времени события, дня недели. Записи не ежедневные, также они могут значительно отличаться друг от друга по размеру в зависимости от насыщенности и значимости происходящих событий, один день может быть разбит на несколько заметок в течение суток, а может состоять из единственной заметки. Тем не менее, повествование идёт не только в монологической форме, часто в записях приводятся полные диалоги и полилоги.

Каждая новая запись в “Bridget Jones’s Diary” начинается с выделенного курсивом указания текущего веса Бриджит Джонс, количества употреблённого за день алкоголя и набранных калорий, что соответствует предновогоднему обещанию главной героини. Это не просто объективные цифры, они почти всегда сопровождаются ироничными комментариями Бриджит Джонс. Во второй и третьей частях данные итоги значительно расширяются, начинают включать не только аспекты диеты, но и будней героини в целом. Многие из этих дополнительных данных представляют только сиюминутную ценность, так как указывают на мысли героини в конкретный момент. Представляется важным привести ряд примеров из первой и третьей книг.

“9st, alcohol units 5 (drowning sorrows), cigarettes 23 (fumigating sorrows), calories 3856 (smothering sorrows in fat-duvet)” [69, с. 62].

“172lb, minutes spent on exercise bike 0, minutes spent cleaning out cupboard 0, minutes spent working out how to use remotes 0, resolutions kept” [1, с. 53].

В тексте периодически встречаются сокращения, типичные для неофициальных заметок (v., v.g.): *“Thought-provoking supper with Magda, who is v. depressed about Jeremy”* [3, с. 128]. Следует отметить, что подвергаются сокращению только легкоузнаваемые слова, что значительно упрощает процесс чтения. Сокращение имитирует письмо от руки, когда часто встречающиеся единицы не записываются в полной форме, их значение легко восстановить.

Как показало исследование, в записях Бриджит Джонс о самой себе часто используется эллипс, то есть отсутствует подлежащее: *“Was going to ignore it but thought it might be interviewee: Sir Hugo Rt Hon. Boynton-Fox-Murderer with directions about silos, pig-huts on the left etc. so picked up: was Magda”* [2, с. 12]. Характеристика других персонажей представлена в монологической форме: *“Her boyfriend, Vile Richard (self-indulgent commitment phobic), whom she has been seeing on and off for eighteen months, had chucked her for asking him if he wanted to come on holiday with her”* [3, с. 30].

Содержание дневника личное, в нём раскрывается внутренний мир героини. Для Бриджит Джонс нет запретных тем, в тексте озвучиваются её мысли по поводу лишнего веса, возраста, проблем в отношениях с мужчинами и с друзьями, воспитанию детей и др. При этом нельзя сказать, что Бриджит Джонс откровенна исключительно на страницах дневника. Было установлено, что с друзьями она также поднимает разные личные темы. Отметим, что большинство происходящих ситуаций бытовые, они могут произойти с любым человеком. Героиня отличается искренностью, эмоциональностью, категоричностью оценок. Она своевременно передаёт свои впечатления, факты. Хелен Филдинг точно описывает особенности женской психологии, погружает читателей во внутренний мир главной героини. Писательница в романах о Бриджит Джонс использует личный опыт работы в газете, в которой она вела отдельную рубрику. Писательница описывает темы, волнующие женщин среднего и старшего возраста, причём делает это очень естественно:

“Now, though, I feel ashamed and repulsive. I can actually feel the fat splurging out from my body. Never mind” [3, с. 18];

“Oh God. Really feel like having sex, though. Have not had sex for ages” [2, с. 297];

“Crucially, it might put Roxster off me, to be surrounded by old people at sixtieth birthday party, and make some sort of completely unnecessary point about how old I am though of course am MUCH younger than Talitha” [1, с. 12].

Писательница выделила основные черты жанра личного дневника, для которого характерно: указание даты записи, сокращения, эллипс, интимность содержания. Она адаптировала их для романа, воплотив свой художественный замысел.

Бриджит Джонс представляет собой в определённой степени утрированный собирательный образ простой англичанки среднего возраста. Помимо описания типичных будней и размышлений на волнующие темы на содержательном уровне, приближённость к реальности выражается в

преимущественном использовании лексики, принадлежащей к нейтральному и разговорным стилям. Речь не подгоняется под литературные стандарты, диалоги в романах имитируют аутентичные, естественные. Приведём пример из текста: “*You hooked up with your ex. So what?*” [1, с. 56]. Мысли героини также записаны разговорным языком: “*Bloody Gary! He's got £3,500 of mine. Right. Am going to bloody well ring him up*” [2, с. 219].

Нельзя не отметить тот факт, что в тексте встречается большое число междометий, типичных для устной речи и служащих для выражения душевных переживаний: “*‘Sorry,’ I said, glancing, panicked, at the clock. ‘Gaaah! We’re late!’*” [1, с. 187]. Стремление добиться максимальной реалистичности повествования обусловило появление в тексте графического отображения особенностей речи в состоянии алкогольного опьянения, а также детской речи. Примерами могут служить следующие фразы: “*“Yurrr. Who’s ‘e bloody think he is” said Sbaz. “Owe it to your Hggnah! You shoulssay, “Honey, I don’t need anyone in my life becausee you owe it to me”*” [2, с. 141]. “*‘I’ll get de fire extinglewish,’ said Mabel calmly, as if this were an everyday occurrence*” [1, с. 315]. Для устной речи характерны сокращения, в тексте они передаются аббревиатурами: “*Ah. Diagram. ‘Buttons for IMC functions’. But what are IMC functions?*” [3, с. 160]. Одним из важных приёмов изображения разговорной речи в тексте является парцелляция, то есть экспрессивное членение предложения, выделение смысловых отрезков: “*What may be keeping love away? ... Unreasonable standards? Movie Star Images? Feelings of unworthiness? A belief that you are unloveable?*” [2, с. 192]. Следует отметить и написание отдельных слов заглавными буквами, что передаёт интонационное выделение одного из элементов фразы: “*Yes! It’s FABULOUSLY wrong and unhealthy,’ said Tom, who is actually now quite a senior psychologist, ‘but it doesn’t count with fuckwits*” [1, с. 23].

Характерной чертой рассматриваемых текстов следует назвать большое количество аллюзий во всех частях серии. И главная героиня, и другие персонажи могут обращаться к литературным произведениям, историческим фактам: “*As Tom said, if Miss Havisham had had some jolly flatmates to take the piss out of her she would never have stayed so long in her wedding dress*” [2, с. 201]. Эта фраза указывает на персонаж из романа Чарльза Диккенса «Большие надежды»: мисс Хэвишэм после того, как её бросил жених у алтаря, не снимала подвенечное платье. В речи персонажей, мыслях героини часто используются имена известных как в Англии, так и во всем мире личностей: “*I don’t think that’s why Angelina ‘got’ Brad Pitt, Mother*” [1, с. 19]. Выбор упоминаемых лиц характеризует интересы персонажей. Так, чаще всего упоминаются известные актёры. Преобладают упоминания английской художественной литературы, например, произведений Чарльза Диккенса, Джейн Остин.

Интересным кажется ряд аллюзий, отсылающих к произведению Джейн Остин «Гордость и предубеждение» и его экранизациям. Отдельные имена и сюжетные повороты Хелен Филдинг взяла из данного классического романа. К их числу относится имя «мистер Дарси» (Марк Фицуильям Дарси / Фицуильям Дарси). Бриджит Джонс замечает их определённое сходство (“*It struck me as pretty ridiculous to be called Mr Darcy and to stand on your own looking snooty at a party*” [3, с. 11]). Эпизоды встречи героев в обоих романах обладают определённым сходством. Бриджит Джонс, как и Элизабет Беннет, находится в возрасте, в котором женщина, согласно общественному мнению, должна выйти замуж и родить детей.

Отметим тот факт, что «Гордость и предубеждение» является любимым романом героини. Во второй книге описывается интервью с актером Колином Фёртом, который играл в одной из экранизаций «Гордости и предубеждения». Хелен Филдинг описывает изначальное предубеждение героини к мистеру Дарси по аналогии с романом Джейн Остин. Частично совпадают характеры родителей героинь. Также в обоих текстах имеется герой-лицемер (Джордж Уикхем / Дэниел Кливер). Скандал с побегом одного из персонажей (сестра Элизабет Беннет / мать Бриджит Джонс) помогает уладить мистер Дарси. При этом Хелен Филдинг не копирует стиль Джейн Остин и не переносит полностью действие романа в современность, а лишь наполняет роман многочисленными аллюзиями и параллелями. В обоих романах поднимается проблема необходимости вступления женщины в брак по достижении определённого возраста. Это связано с традиционной культурой, гендерными стереотипами.

Следует особо отметить, что из-за выбранной формы повествования от первого лица читатель не имеет полного представления о внешности главной героини. В текстах встречаются только объективные данные о весе Бриджит Джонс, а также её субъективные, часто гиперболизированные мысли о собственной внешности, чаще всего в негативном ключе: “*The skin around my eyes was becoming, even as I watched, a mass of wrinkles; chin and jowls were sagging, neck like a turkey, marionette*

lines rushing from my mouth to my chin in manner of Angela Merkel. As I stared I could almost see my hair turning into a tight grey perm" [1, с. 301]. Комплименты главной героине или высказывания об определённых недостатках, которые могут быть произнесены другими персонажами, также не позволяют воссоздать точный облик Бриджит Джонс.

Хелен Филдинг часто включает комментарии героини в текст, эти дополнения есть в каждой из книг, например: *"Everything is probably fine (apart, obviously, from hair) though it is possible that Mark was avoiding issue as did not want to talk about emotions on the phone"* [2, с. 126]. Таким образом расширяется представление читателя о конкретной ситуации, в большинстве случаев комментарии носят иронический характер.

Бриджит Джонс пользуется достижениями современных технологий, персонажи общаются не только при личных встречах. Телефонная и электронная переписка в тексте выделяются графически:

"Message Jones

Thanks for your phone call.

Cleave" [3, с. 31].

"<How late were you this morning, my precious? Shall I hop on the bus tonight and bring round a shepherd's pie?>" [1, с. 17].

В романе *"Bridget Jones: Mad About the Boy"* героиня заводит аккаунт в "Twitter". Специфика общения в данной социальной сети также отображена в романе:

"<@_Roxster @JoneseyBJ Jonesey? Have you died in the snow?>

<@JoneseyBJ @_Roxster Nearly. Was epic off-piste powder. Another night would be great.>

<@_Roxster @JoneseyBJ Any particular night?>" [1, с. 171].

Данное выделение телефонной и электронной переписки позволяет Хелен Филдинг добавить реалистичности её повествованию. Текст сообщений соответствует принятому для данного способа общения стилю с использованием разговорных выражений, эллипса, ограничения объёма.

Основной характеристикой индивидуально-авторского стиля Хелен Филдинг следует назвать создание юмористического эффекта различными способами. Комизм главным образом создаётся сюжетно, героиня постоянно попадает в различные нелепые ситуации. Приведём высказывание самой Бриджит Джонс: *"And I gave him an earful, and he saw me with Roxster, and he thinks I'm a condom-buying, syphilis-infected, shallow cougar and now we are going to have to face each other every day at school"* [1, с. 358]. Мистер Уоллакер становится свидетелем многих забавных событий в третьей части. В других книгах случайным наблюдателем чаще всего является Марк Дарси, который и приходит героине на помощь.

Лучше всего описывает Бриджит Джонс стихотворение, созданное Марком Дарси к помолвке и констатирующее многие из недостатков главной героини, как и ряд её достоинств:

"My funny valentine, sweet funny valentine,

You've set my frozen heart to "thaw,"

Though your talk is hardly erudite,

Of calories and cellulite,

With each flaw I endure I love you more.

You're obsessed about your weight. Pathologically late.

Permanently in a state of disarray.

But don't start reading Proust and Poe.

OK's OK and so's Hello.

All I want's your warmth and honesty.

Don't change at all, just marry me" [1, с. 31].

В этом стихотворении указывается на недостаточную эрудированность Бриджит Джонс, на её непунктуальность, заикленность на собственном внешнем виде. При этом упоминаются её доброта и честность, которые перевешивают отмеченные недостатки героини в глазах Марка Дарси. В стихотворении описаны ключевые характеристики личности Бриджит Джонс, которая является глубоко проработанным литературным персонажем.

Обратим внимание, что именно характер главной героини приводит к большинству комических ситуаций: её заикленность на отдельных темах, ограниченный кругозор, непунктуальность, нестандартный ход мыслей, приверженность к книгам о взаимоотношениях и самосовершенствовании. Тем не менее, несмотря на наличие большого числа недостатков, героиня не вызывает отторжения не

только у Марка Дарси, но и у читателя. И успех серии книг Хелен Филдинг во многом обусловлен этим образом.

Юмор в указанной серии книг создаётся и на лингвостилистическом уровне посредством использования различных приёмов. Нельзя не отметить, что игра слов, каламбуры часто встречаются в серии романов Хелен Филдинг о Бриджит Джонс.

“Also feel should tell Roxster truth about nits, as lies are bad in a relationship. But maybe, in this case, lies better than lice?” [1, с. 20].

“I’m in a helicopter. We want you to meet Ambergris and we. . .”

He disappeared again. What was he about to say? Wee on her?” [1, с. 255].

В данных примерах игра слов основана на созвучии. В первом случае обыгрываются лексемы “lies” – ложь и “lice” – вши. Следует отметить, что за исключением данного предложения, Бриджит Джонс использует название “nits”. Во втором – “we” – “мы” и “wee” – «мочиться». Данный переход обусловлен контекстом, во время делового разговора героиня отвлекалась на переписку с подругой и обсуждала необычные желания мужчин.

“<We could meet without food if you like>.

This was UNHEARD OF. He must be really, really serious. I needed time to digest this” [1, с. 345].

Отметим, что в данном диалоге используется прямое и переносное значение слова “digest”. Оно часто употребляется и как «переварить пищу, и как «осмыслить». Комический эффект усиливается тем, что один из собеседников практически заиклен на еде.

Недостатки внешности, характера, эрудиции Бриджит Джонс подаются иронически.

“<Estimated ETA?>” [1, с. 302].

Употребление тавтологии (ETA – Estimated time of arrival) показывает узость кругозора героини.

Обратим внимание на тот факт, что Бриджит Джонс не лишена самоиронии.

“That’s a cut-and-dried Caution which is going to lead inevitably . . .’ he picked me up in his arms, as if I was as light as a feather, which I am not, unless it was a very heavy feather, maybe from a giant prehistoric dinosaur-type bird, ‘... to a Misdemeanour,’ he said, laying me gently by the fire” [1, с. 396].

В данном предложении используется такой приём, как градация, заключающийся в употреблении синонимического ряда с усиливающимся значением (“as light as a feather”, “very heavy feather”, “giant prehistoric dinosaur-type bird”). Бриджит Джонс с иронией относится к собственному весу.

“Please – in the name of God and all his cherubim, seraphim, saints, archangels, cloud attendants and beard trimmers – leave it” [2, с. 27].

Градацию, то есть постепенное усиление или ослабление образов, следует назвать одним из наиболее важных приёмов создания комического эффекта в серии книг. Данная стилистическая фигура характерна для речи не только главной героини, но и других персонажей.

““Thank you, Mr Wallaker, I said firmly but pleasantly, then, nose in the air, swept off graciously towards the school gates, nearly tripping over Mabel on the steps, but nevertheless making a reasonably elegant exit” [1, с. 275].

В этом случае используется антитеза, основанная на противопоставлении желаемого идеального образа (“firmly but pleasantly”, “nose in the air”, “graciously”, “elegant”) и реальности (“nearly tripping”).

“What was I going to wear for the meeting and was I going to win an Oscar for Best Adapted Screenplay? Didn’t Mabel have an early finish on Monday and how was I going to pick them up? What was I going to wear for the Oscar ceremony and ought I to tell the Greenlight Productions team that Billy has got nits?” [1, с. 18].

Хелен Филдинг довольно часто прибегает к контрасту, что позволяет воплощать более яркие образы. Контраст может создаваться путём смены различных тем, несоответствия мыслей и действий.

“Please, my child. Give forth thy passwords back to what is left of my brain, so that I might tell Mark that we love him and want him to be thy father, and crucially bring forth a cheesy potato that I might nourish thee” [1, с. 205].

В данном фрагменте Хелен Филдинг создает пародию на молитву. Характерными элементами молитвы является обращение (“please, my child”), просьба (“give”), архаичные формы местоимений (“thy”, “thee”). Юмористический эффект создается тематикой просьбы (“passwords”, “cheesy potato”).

“When I got to the Alconburys’ and rang their entire-tune-of-town-hallclock-style doorbell I was still in a strange world of my own – nauseous, vile-headed, acidic” [3, с. 9].

Создание индивидуально-авторских окказионализмов является важной характеристикой стиля письма Хелен Филдинг. Она использует различные модели создания слов, типичные для английского языка. Одним из способов является аффиксация (“showy-offy” [3, с. 44]) Возможно создание

композиционных структур (“*diamond-pattern-jumpered*” [3, с. 27]). Хелен Филдинг прибегает и к конверсии (“*nuclear-sireded*” [3, с. 34]). Это позволяет выразить эмоции персонажа наиболее ярким образом при отсутствии соответствующих зафиксированных в словаре аналогов. Окказионализмы создают определённый комический эффект. Также создание окказионализмов довольно естественно в разговорной речи в неофициальной обстановке.

“*You look like some sort of Mary Poppins person who's fallen on hard times*” [3, с. 8].

В тексте встречается много сравнений. Они могут быть как простыми и клишированными, так и распространёнными и образными. Часть из них создаёт дополнительный комический эффект.

“*Arrived at Billy's Junior Branch to see Perfect Nicolette, the Class Mother (perfect house, perfect husband, perfect children: only slight imperfection being name, presumably chosen by parents before invention of popular smoking substitute), surrounded by a gaggle of Junior Branch mothers. Perfect Nicorette was perfectly dressed and perfectly blow-dried with a perfectly gigantic handbag*” [1, с. 10].

Одним из распространённых лингвостилистических приёмов, используемых Хелен Филдинг, является повтор. Он позволяет акцентировать внимание на какой-либо важной детали, создаёт определённый юмористический эффект.

“*I'm thinking live studio discussion. I'm thinking Harriet Harman, I'm thinking Robin Cook. I'm maybe even thinking Blair*” [2, с. 207].

Анафора используется для создания речевой характеристики одного из персонажей, Ричарда Финча, начальника Бриджит Джонс в программе “*Sit Up, Britain*”. Это придаёт его высказываниям динамичность и заметно отличает от речи других персонажей.

“*A siren blared in my head and a huge neon sign started flashing with Sharon's head in the middle going, 'FUCKWITTAGE, FUCKWITTAGE'*” [3, с. 76].

Необходимо отметить, что Хелен Филдинг неоднократно прибегает к использованию многочисленных метафор. Они позволяют ей украсить речь повествования, создать яркие образы. Как и другие лингвостилистические средства, обнаруженные в текстах, они часто создают комический эффект.

“*But why did Mark split up with Rebecca? Why is she going out with speccy Giles Benwick? WHY? WHY? Did he go to Dubai because he still loves me? But why hasn't he rung me back? Why? Why?*” [2, с. 351].

Бриджит Джонс часто задаёт вопросы, на которые хочет получить ответ. В большинстве случаев это не единичный вопрос, а целая группа. Это позволяет Хелен Филдинг ярче охарактеризовать главную героиню.

Следует отметить, что не все лингвостилистические приёмы, использованные Хелен Филдинг в романах о Бриджит Джонс, направлены на создание юмористического эффекта. Язык писательницы в целом отличается живостью и образностью. В текстах употребляется много эпитетов, сравнений, метафор, фразеологических единиц, сленговых выражений и др. Всё это направлено на раскрытие образов главной героини и других персонажей, способствует реалистичному описанию повседневного английского быта. Хелен Филдинг успешно создаёт интересные, яркие речевые характеристики литературных персонажей, а также раскрывает внутренний мир главной героини.

Выводы. Таким образом, Хелен Филдинг стилизует романы о Бриджит Джонс под записи в дневнике, что оказывает влияние и на форму, и на содержание, и на языковые особенности. Также необходимо отметить, что в текстах встречается много аллюзий, в том числе отсылающих к произведению «Гордость и предубеждение» Джейн Остин. Основная отличительная характеристика всей серии – юмористическая направленность. Комический эффект создаётся как на сюжетном уровне, так и при помощи лингвостилистических средств и приёмов, таких как игра слов, ирония, градация, антитеза, создание окказионализмов, повтор, метафора. Лингвостилистические приёмы используются преимущественно для создания комического эффекта.

Список литературы

1. Fielding H. Bridget Jones: Mad About the Boy [Text] / H. Fielding. – London: Jonathan Cape, 2013. – 400 p.
2. Fielding H. Bridget Jones: The Edge of Reason [Text] / H. Fielding. – London: Picador, 2004. – 436 p.
3. Fielding H. Bridget Jones's Diary [Text] / H. Fielding. – London: Picador, 2001. – 324 p.

Helen Fielding`s individual style

O.A. Shutova¹

T.B. Kuzyoma¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article deals with the individual copyright features of the artistic style of Helen Fielding. The definition of the concept of "style", "genre" and "artwork" is given. Emphasis is placed on the form of presentation of the material of the novel, since the novel-diary most accurately conveys the author's intention. The main theme of the works is a complex of problems in middle-aged and older women. The combination of the theme of the work and form makes the novel stand out among others with a similar thematic and subject line. The writer highlighted the main features of the personal diary genre, for which it is characteristic: indication of the date of recording, reduction, ellipse, intimacy of the content. She adapted them for the novel, embodying her artistic intent.

Keywords: novel, artwork, genre, literature, diary, ellipse.

For citation: Shutova O.A. Helen Fielding`s individual style / O.A. Shutova, T.B. Kuzyoma // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2019, vol. 5, no 3, pp. 67–73 (in Russ.).

About authors:

O.A.Shutova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, , e-mail: olgadushina@list.ru

T.B. Kuzyoma associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

УДК 372.857

Реализация идей ценностной ориентации учебного биологического знания при подготовке будущих учителей биологии

М.И. Богданова¹Н.А. Богданов¹Н.О. Минькова²

¹ ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
119991, Россия, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1

² ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
299053, Россия, г. Севастополь, ул. Университетская, 33,

Аннотация. В статье представлена краткая историко-философская основа идеи включения ценностного компонента в структуру естественнонаучного знания. В качестве актуальной проблемы подготовки учителя биологии обозначается включение в педагогическое образование ценностно ориентированного учебного знания и соответствующих методик, которые могут использоваться будущими учителями в профессиональной деятельности. Из всего аксиологического контента выделяется ценностное знание как осознание школьником того, как это знание получено, насколько логически корректен процесс его получения и выверен результат. Формулируется и обосновывается методическая идея включения в содержание школьного биологического образования деятельности ученика «в логике научного поиска», предполагающей решение специальных задач, включающих выдвижение учебной гипотезы, осуществление её проверки и интерпретацию результата, и диалоговых форм работы, ориентированных на интерпретацию результатов использования моделей живой реальности в соотношении с экспериментом. Делается вывод о необходимости включения соответствующих обучающих фрагментов в содержание педагогического образования.

Ключевые слова: ценностно нагруженное научное знание, методология научного познания, содержание образования, деятельность школьника «в логике научного поиска», научная и учебная гипотеза, способы подтверждения гипотезы, интерпретация результата, модели живой реальности.

Для цитирования: Богданова М.И. Реализация идей ценностной ориентации учебного биологического знания при подготовке будущих учителей биологии / М.И. Богданова, Н.А. Богданов, Н.О. Минькова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 74–81

Об авторах:

М.И. Богданова, аспирант, кафедра естественнонаучного образования и коммуникативных технологий, Московский педагогический государственный университет, ул. Малая Пироговская 1, стр.1 e-mail: mariam9206@mail.ru

Н.А. Богданов, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естественнонаучного образования и коммуникативных технологий, Московский педагогический государственный университет, ул. Малая Пироговская 1, стр.1, e-mail: na.bogdanov@m.mpgu.edu

Н.О. Минькова, проректор по образовательной деятельности, федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: nominkova@sevsu.ru

Введение. Подготовка учителя биологии включает наряду с дидактико-методическим компонентом компонент воспитательный, что, в частности, ориентирует разработчиков образовательных программ высшего педагогического образования на отражение в методическом блоке дисциплин ценностного контента биологического знания. Это заставляет обратиться к краткому философскому рассмотрению «аксиологических координат» научного знания. Мы начнём с того, что одним из существенных различий классического и неклассического этапов развития математики и естествознания является позиционирование соотношения получаемого научными методами знания и его ценностного аспекта: ценностный компонент активно ассимилируется с научным знанием, степень признанной в классике их раздельности существенно понижается (дальним аналогом здесь является вошедшее в физику с квантовой механикой «неразличение» объекта микромира и метода его изучения, например взаимодействующего с объектом измерительного устройства). При этом в философско-методологической, предметно-научной (биологический блок) и методической подготовке учителя

биологии получает повышенную значимость вопрос о корректности элиминации ценностного аспекта из системы научных фактов, гипотез, законов, их следствий, их подтверждаемости экспериментом. Мы убеждены: студент должен как можно чётче осознать, что такая элиминация ценностей из научного знания, возможность познания объекта или феномена природы самого по себе (от ценностного пласта очищенного) учёным миром признаётся как *подход непродуктивный*. Для этого в курсе философии мы предлагаем сообщить студентам, что вопрос диалектики о соотношении «знание – ценность» обсуждался ещё в работах И. Канта, различавшего мир должного и сущего, в исследованиях М. Вебера, М. Шелера, Н. Гартмана и других мыслителей-философов. Мы полагаем важным донести до сознания студентов то, что при всём различии обозначенных подходов у разных учёных и философов их объединяет то, что все они *не стремились эти два концепта разделить*, а, наоборот, всячески исследовали возможности конвергенции аксиологии с методологией научного познания, внося в научное знание и научный поиск «аксиологическую размерность» [1].

Мы также полагаем важным познакомить студентов с тем, что эволюция обсуждаемого соотношения (знание – ценность) затронула и саму философию науки: если ещё в первой половине XX столетия методологи науки ценностный пласт непосредственно в эпистемологию и методологию познания не включали, помещая его на периферию, придавая статус рефлексивного осмысления науки, то во второй половине прошлого столетия в методологии и философии науки произошёл парадигмальный сдвиг. «Ценностная размерность» [1] теперь стала имманентной принадлежностью методологии познания, её стали вписывать в глоссарий и проблемный контент научной методологии, отражённый в терминах и клише, в этой области знания принятых, проецировать непосредственно в методологическую принципиальность, в описание инструментария (операционального компонента) научного поиска и интерпретации его результатов. При этом явно доминирующей стала позиция, включающая ценности в науку как социокультурный феномен, формирующая в сознании научного и культурного сообщества социокультурный образ науки и её представителей, – эта проблема, в частности, обсуждалась в работах таких известных философов науки, как Т. Кун, П. Фейерабенд, И. Лакатос, К. Поппер, М. Полани [3; 4; 2; 10; 5].

При этом в вышеупомянутых и более поздних философских работах выделяются три важных для усвоения будущими учителями биологии моменты. Во-первых, методологи науки стали рассматривать интерпретацию и содержательную конкретизацию «ценностно нагруженного» знания как исторически эволюционирующую систему норм и регулятивов научного поиска. Это, в частности, позволило рассмотреть этот процесс в контексте перехода от неклассической к постнеклассической парадигме (последняя треть XX столетия). Во-вторых, сам процесс научного познания стал рассматриваться как «ценностно нагруженное» активное отражение в сознании отдельного учёного и научного социума в целом объектов и феноменов живой природы в мировоззренческой рамке. Более того, постепенно под ценностью знания стали понимать не только соответствие знания и процесса его получения нравственно-эстетическим канонам, а и соответствие/несоответствие мировоззренческим нормам и принципам. В-третьих, встал вопрос о том, как ценностно (мировоззренчески и нравственно-эстетически) «нагруженная» исследовательская активность субъекта познания, учёного-физика, химика, биолога, может выполнять *конструктивные функции* в познании, как она может быть корректно вписана в исследовательскую инструментальность. Это вопрос встал и перед философами науки, и перед представителями разных её отраслей: математики, физики, химии, биологии и других.

В курсе истории и философии науки мы считаем важным донести до сознания студентов и аспирантов то, что обозначенная триада логически и содержательно выявляет методологическую конкретику вопросов, вставших перед научно-философским социумом: могут ли ценностные суждения быть каким-либо образом верифицированы; как они вписываются в контекст перехода от науки к практике; как решается проблема истинности ценностных выводов и суждений. В связи с этим студенты полноценно осознают, что в 70-е годы XX столетия в истории методологии и эпистемологии отобразился «продвинутый» по отношению к предшествующим результатам взгляд на проблему научных ценностей – он включил в фокус рассмотрения диаду «когнитивное – ценностное», обусловившую поиск способов корректного вписывания ценностного контента в структуру научного знания средствами, так или иначе известными и вырабатываемыми «внутри самого научного познания» [1]. Это ознаменовало переход от абстрактного изучения ценностей к выявлению конкретных способов, форм и специфики взаимодействия ценностного и когнитивного компонентов научного исследования, а также введение в научный обиход клише «шкала ценностей» – проблема отобразилась в гораздо большей степени конкретики. Кантовское классическое этико-эстетическое

понимание ценностей, конечно, не утратило своего значения для науки, однако было существенно расширено, и сама методология научного познания расширила свои исследовательские горизонты, включившись в конкретное поисковое поле. Например, показателем такого включения может служить использование известным логиком А.А. Ивиным в контенте методологии науки клише «логика норм и оценок» [9].

Главная мысль, которую должны усвоить те, кто в современном социуме предполагает серьёзно заниматься образованием подрастающего поколения, такова: включение ценностей в контент научного знания означает, что предметное знание (научные факты, законы, теоретические построения, гипотезы, их экспериментальное подтверждение) и знание операциональное, инструментальное (методы и стратегии научной деятельности, её общие и частные регулятивы, способы интерпретации результатов) обретают значимость и ценность для научного социума и общества в целом благодаря отображению посредством категорий: осознанности способа добывания, степени верифицированности результатов, вписываемости в существующую структуру знания в ракурсе её расширения, обогащения, перекомпоновки, а в ряде случаев и существенного пересмотра. В связи с этим Л.А. Микешина выдвигает тезис о том, что «эпистемологическая значимость знания представляется одновременно как его научная ценность» [10]. Такое видение фиксирует сегмент нашего дальнейшего рассмотрения проблемы с точки зрения отражения тезированных идей в процессе конструирования содержания общего среднего образования, участниками которого в недалёком будущем так или иначе станут студенты.

Ценностный компонент естественнонаучного знания, включаемого в содержание общего среднего образования. Проблемой ценностного компонента научного знания контент научных ценностей не исчерпывается. Он неизбежно включает и ряд других составляющих, отражаемых тезисно следующими клише: а) ценность знания как понимание его *практической ориентированности* на решение актуальных задач практики и обыденной жизни; б) ценность знания как *феномена культуры* человеческой цивилизации; в) ценность знания как *прогрессообразующего* концепта, позволяющего человеку глубже проникнуть в тайны мироздания, земного и космического, высветить разумные перспективы научного поиска. Здесь мы подчёркиваем такую мысль: данные три компонента в той или иной степени в методической литературе (по методикам обучения математике и естественнонаучным дисциплинам) отражены, а представленный выше тезис «*ценность знания определяется осознанием механизмов и способов его получения*» в методических работах отображён весьма слабо. Потому обозначенная нами во введении проблема проецируется в контент методологизации школьного образования, обуславливает процесс погружения учебного материала в логико-гносеологическую сетку. Это предполагает включение обучающихся в осознание методологического статуса таких категорий, как научный факт, научный закон, научная гипотеза, научная теория, эксперимент и интерпретация его результатов, а также в освоение логики научного познания как процесса. В ряде методических работ это отображено в клише «динамическая структура научной теории» и представлено в виде цепочки «научный факт – гипотеза – её теоретическая и экспериментальная проверка – интерпретация результата и включение научного факта в контент теории, подтверждённой экспериментом» [6].

Проецируя эти идеи в контекст обозначенного во введении ценностного компонента научного знания, мы конкретизируем нашу **методическую идею**: осознание школьниками *ценности научного знания* должно быть сопряжено с осознанием того, *как оно получено*, насколько этот процесс *логически обоснован*, насколько *выверен* тот или иной полученный результат. Реализация этой идеи не относится к какой-то одной из форм учебных занятий – она включает возможность отображения цепочки «факт – гипотеза – экспериментальная проверка – результат» в процессе объяснения нового материала, его закрепления, решения задач, выполнения лабораторных работ, участия в творческих проектах, на факультативных занятиях в самых разнообразных сюжетах.

В известном смысле наша идея – противоположность такому учебному процессу, в котором все знания предлагаются обучающимся в «готовом виде», выучиваются и воспроизводятся в процессе контроля, то есть объяснительно-иллюстративному методу в чистом виде; предлагаемое нами включение обучающихся в познавательную деятельность «в логике научного поиска» [8], помимо отражения идеи ценностной нагрузки учебного знания, способствует активизации мыслительной деятельности, реализации идей проблемно-исследовательского обучения в биологии.

Методические решения. Мы предложим в качестве иллюстрации учебный фрагмент по дисциплине «Теория и методика обучения биологии» для педагогических университетов –

методическую разработку факультативного занятия по зоологии, на котором будет реализована идея осознания обучающимися ценности научного знания через усвоение процесса его получения, выстроенного в логике учебно-исследовательского поиска, включающего ряд этапов. Каждый из них подробно обсуждается со студентами – будущими учителями биологии.

Этап 1. Информация, актуализирующая научную проблему. Учитель сообщает обучающимся, что «довольно часто в СМИ появляется информация о массовых фактах гибели дельфинов и китов с выбросом на берег Мирового океана; при этом киты, по мнению учёных, при миграции ориентируются на направление силовых линий магнитного поля, используя магнитные частицы в передней части их головы. При этом установлено, что в тропических странах, где индукция магнитного поля невысока, миграция происходит преимущественно с севера на юг, и, кроме того, установлено, что гибель происходит в местах, где береговая полоса океана перпендикулярна направлению линий индукции магнитного поля Земли» [7]. Из этого многие делают вывод о том, что причиной гибели при выбрасывании китов на берег является неспособность животных отказаться от ориентации «магнитным» способом, использовать другие вестибулярные механизмы.

Этап 2. Подготовка к формулированию учебной проблемы, создание проблемной ситуации. Учитель сообщает участникам факультатива о том, что аналогичной только что описанной является проблема ориентации в пространстве мигрирующих птиц. При этом учитель ссылается на данные о том, что мигрирующие на большие расстояния перелётные птицы используют не только средства «магнитной» ориентации, а ориентируются в пространстве и по положению солнца и звёзд на небе. При этом, конечно, солнечными и звёздными механизмами птицы могут пользоваться только ночью в безоблачную погоду и в ясную погоду днём. Далее формулируется проблема: как установить, какой ориентационный механизм надёжнее? Как правило, обучающиеся затрудняются дать обоснованный ответ, и учитель предлагает дополнительную информацию.

Этап 3. Дополнительная информация, помогающая обучающимся сориентироваться в разрешении проблемы, и акцентирование внимания на фактах, не объяснимых первоначальными гипотезами. Учитель информирует обучающихся, что мысль о существовании у перелётных птиц какого-либо врождённого ориентирующего механизма возникла относительно недавно. Ещё некоторое время назад учёные-зоологи считали, что «врождённого компаса» у птиц нет, поскольку первый мигрирующий полёт птенцы совершают вместе с родителями, а впоследствии мигрируют «по памяти». Но... известна также способность кукушат первого года жизни, высиженных в чужих гнёздах, мигрировать поодиночке, правильно определяя направление полёта» [7]. Обучающиеся задаются вопросом, как это можно объяснить.

Этап 4. Включение обучающихся в осмысление промежуточных проблем и переход к формулировке (выстраиванию) гипотезы. Обучающиеся, посещающие факультатив, предполагают, что «у каждого птенца генетически заложено умение определять направление миграционного полёта, но выявить конкретный его механизм из предложенных ранее возможных... они затрудняются» [7]. Учитель предлагает дополнительную информацию: «Недавно шведские учёные-зоологи осуществили эксперименты с мухоловками-пеструшками (перелётными мигрирующими птицами, живущими на западном побережье Африки). Только родившихся птенцов за два месяца до начала полётов помещали в лабораторию, где исследовали их способность самостоятельно выбирать направление полёта (наблюдались первый самые короткие полёты), и оказалось, что среднее направление совпадало с направлением их будущей зимовки. Учёные также стремились найти врождённый «механизм» ориентации у исследуемых птиц, при этом они полагали, что природа, генетически ориентируя птиц на выбор направления миграционного путешествия, ориентирует только для одного из перечисленных выше двух механизмов: магнитного или солнечно-звёздного» [7]. Далее учитель обращается к своим слушателям с вопросом, как могла быть проверена такая бинарная гипотеза.

Этап 5. Формулировка гипотезы учителем совместно с включаемыми в активную деятельность обучающимися. Обучающиеся должны предложить идею проверочного эксперимента: вначале необходимо попытаться точнее сформулировать «генетические предписания» природы в каждом из двух предполагаемых механизмах ориентации. Учитель предлагает сделать это для предположения о солнечно-звёздном механизме, и вместе с учениками приходит к такому выводу: природа закладывает в сознание птенца умение в полдень определить проекцию Солнца на линию горизонта, повернуться к этой точке грудью и ещё на 90 градусов по часовой стрелке – это и будет «генетически найденное» направление полёта.

На данном этапе целесообразно задать ученикам вопрос: как в таком случае птицы должны ориентироваться в облачную погоду? Ученики приходят к выводу, что природа должна генетически заложить птенцам и умение выполнять калибровку «солнечного компаса» по магнитному – фактически это умение определять, под каким углом к направлению линий магнитного поля надо лететь. Далее учитель предлагает ученикам мысленно сконструировать механизм, заложенный генетически в программу ориентации в пространстве, и подводит их к мысли, что ориентирующий механизм имеет магнитное происхождение. Вывод, к которому должны прийти обучающиеся, примерно таков: надо лететь под прямым углом к линии, проведённой от направления линий магнитного поля в месте рождения птенца (поворот против часовой стрелки). После этого следует задать ученикам вопрос, аналогичный вышеприведённому о возможных помехах в ориентации: что может сбить птенцов с курса во время полёта? Предполагаемый ответ – это магнитные бури, когда магнитное поле Земли меняется. Таким образом обучающиеся приходят к мысли: чтобы не сбиться с курса во время магнитных бурь и при полёте над геомагнитными аномалиями (этот фактор добавляет учитель в процессе обсуждения), необходима генетическая закладка механизма калибровки «магнитного компаса» по солнечному – это позволяет птенцам выбрать направление по солнцу, под которым следует лететь во время магнитной бури.

Этап 6. Мысленное конструирование проверочного эксперимента и интерпретация результатов. Учитель сообщает примерную схему проверочного эксперимента, реализованную и исторически зафиксированную: учёные поместили вылупившихся птенцов в искусственную ситуацию, предполагающую воздействие на них лабораторным магнитным полем, равным магнитному полю Земли в указанной точке, а по направлению сдвинутому к востоку под углом 90 градусов. Учитель сообщает также результат эксперимента: через два месяца лабораторные птенцы стали совершать «короткие перелёты в направлении на север, вместо того, чтобы лететь на запад» [7]. Далее учитель предлагает интерпретировать результат и приводит учеников к выводу: «именно так должны были бы вести себя птенцы с врождённым магнитным механизмом ориентации в пространстве (если бы применялся солнечный механизм, птенцы должны были лететь на юг)» [7]. Окончательный вывод таков: магнитный механизм является врождённым.

Модели живых объектов и феноменов биологии как компонент ценностно нагруженного учебного знания. Основная методическая идея статьи состоит в том, что *знание ценностно осознаваемо с точки зрения его получения*. Будущие учителя биологии должны включить своих учеников в процесс «добывания» знания – самостоятельно или с педагогической поддержкой. При переходе от фрагментов живой реальности к предметно-научной реальности студенты – будущие учителя – неизбежно сталкиваются с обучением конструированию и анализу моделей. Например, в школьном курсе биологии такая возможность возникает, когда на занятиях факультатива обсуждается модель «хищник – жертва». Представим соответствующий методический фрагмент для учителя и для студента, осваивающего программу бакалавриата или магистратуры, в формате спецкурса или электива.

Этап 1. Постановка задачи учителем и её модельное решение с помощью компьютера. Изучается популяция, состоящая из двух видов особей: одни играют роль хищников, вторые – жертв. При этом априорно принимаются допущения: жертвам питания достаточно, хищники питаются только жертвами, при каждой встрече хищник обязательно поедает жертву, скорости естественного размножения и гибели жертв пропорциональны первой степени их численности в любой момент времени, скорость размножения хищников пропорциональна числу встреч с жертвами (жертвы – единственный источник их питания), скорость естественной гибели хищников пропорциональна их количеству. Участники факультатива пользуются готовой компьютерной программой (или составляют её сами, если им позволяет уровень подготовки по информатике), записывают исходные уравнения и получают их решения, свидетельствующие о том, что при малом отклонении от возможного в такой системе стационарного состояния (когда число хищников и жертв неизменно и поддерживается неизменностью коэффициентов гибели, естественного размножения и встреч) возникают колебания числа хищников и жертв, сдвинутые по фазе на четверть периода друг относительно друга. Эту часть методического замысла мы представили кратко, поскольку найти её описание во многих источниках не представляет труда. Для нашего замысла важен следующий этап совместной деятельности учителя и обучающихся.

Этап 2. Попытки применить результаты модельного описания популяции к реальным живым системам, определение степени соответствия модели описываемой ею реальности, определение границ применимости модели.

Учитель предлагает участникам факультатива подумать и «нарисовать» реальный прообраз обсуждённой модели, в качестве которого, например, обучающимися может быть предложен океан, населённый только двумя видами рыб, жертвами будут скумбрии, хищниками – пожирающие их акулы. При этом скумбриям питания в океане достаточно (это планктон), акулы питаются только скумбриями, и, если в течение длительного периода акула не встречает скумбрию, она погибает. Далее учитель предлагает обучающимся сравнить данные компьютерного эксперимента с реальными срезами изменения численности популяций обсуждаемого типа.

При этом, в частности, выявляется, что довольно часто ритм колебаний численности рыб сбивается, периоды начинают достаточно существенно меняться, в ряде случаев все акулы оказываются вдали от скумбрий и погибают, а численность скумбрий монотонно увеличивается, – ученики должны понять, что это не является техническим сбоем модели, просто такая модель только что упомянутых ситуаций в принципе не предусматривает. Во-вторых, реальные амплитуды колебаний численности особей оказываются меньшими предсказанных моделями – это обусловлено изначальным предположением об изолированности сообщества, состоящего из одного вида хищников и одного вида жертв, что реально бывает очень редко (примерно сто лет назад в районе Гудзонова залива существовала такая популяция, состоявшая из рысей и зайцев). Такой учебный фрагмент позволяет учителю привести обучающихся к выводу о том, что вопросы о корректности (достаточной степени адекватности реальности) модели всегда актуальны, любое обращение к моделям упрощает реальность, пренебрегает множеством обстоятельств и факторов, однако, упрощение модели к позитивным, научно ценным результатам не приводит. В связи с этим ученики способны осознать как задачу исследователя нахождение «золотой середины», позволяющей при упрощении исследуемого фрагмента реальности «не потерять его суть».

Этап 3. Обобщение. В итоге после «прохождения» конкретного учебного сюжета в логике, имитирующей научное обсуждение результатов модельного описания живой реальности, и интерпретации полученных модельных результатов ученик осознаёт как *ценностный пласт знания механизм его получения*, а именно: а) любое модельное описание живой реальности всегда ракурсно, неизбежно абстрагируется от множества реальных проявлений, свойств и особенностей живой системы; б) *ценность* полученного модельного знания выявляется в процессе сопоставления модельных результатов и данных эксперимента, погружающих модель в эту реальность (модельное знание тем более ценно, чем меньше расхождений наблюдается с корректно интерпретируемым экспериментом, погружающим модель в реальность); в) *ценным* является ограничение модели, конкретизация области её применимости, выявление условий, дополнительных к определённым первоначально, при которых модель способна с той или иной степенью точности описывать живую реальность; г) *ценным* является также выявление в процессе интерпретации таких фрагментов, которые первоначально считались допустимыми в модельном описании, а при интерпретации были осознаны как такие, которые необходимо исключить из этого описания, конкретизировать, дополнить или так или иначе ограничить.

Обсуждение и выводы. Приведённое сценарное представление задач, решаемых учениками под руководством учителя в логике научного поиска, требует адекватного отображения в системе подготовки будущих учителей биологии. При этом студенты на занятиях по теории и методике обучения биологии (равно как и в процессе прохождения различных элективных курсов, подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, участия в научно-учебных конференциях) должны осознать, что приведённые методические сценарии включения учеников в учебную деятельность в логике учебно-исследовательского поиска, с нашей точки зрения, чрезвычайно *ценны*, поскольку приобщают школьников к процессу реального добывания знания – в отличие от знания, предложенного для усвоения готовым «от педагога», «от учебника», «от справочника», такое активно добываемое знание встраивается в сознание как содержательно и логически выверенное, извлечённое из природной реальности научным методом. Студенты также должны осознать, что методическая реализация такого замысла весьма трудна, поскольку выстроенные в предлагаемой логике фрагменты учебного материала не прогнозируемы процессуально: учителю необходимо обладать высоким уровнем педагогического искусства – для того чтобы предвидеть неожиданные когнитивные реакции ученика на предлагаемые «вызовы», оперативно корректировать желаемое оптимальное направление движения к тому результату, которого необходимо достигнуть в финале. На начальных этапах учитель привлекает

обучающихся к поисковой деятельности лишь на отдельных этапах содержательного раскрытия учебно-исследовательского сюжета; постепенно степень ученической самостоятельности повышается, и это позволяет включить школьника в более сложные исследовательские сюжеты, вплоть до выполнения индивидуальных или коллективных учебно-исследовательских проектов, повышающих степень ценности добытого знания, встраивающих сам учебно-научный поиск в систему *ценных* деятельностных стратегий личности.

Компонент соответствующей профессиональной подготовки студентов педагогических университетов должен быть отображён в учебном планировании и включать: а) обучение использованию готовых методологически ориентированных фрагментов, подобных описанному в тексте статьи; б) обучение самостоятельному конструированию ситуаций, в которых школьники осознают ценность знания посредством включения в деятельность в логике научно-учебного поиска; в) включение тем, связанных с ценностной ориентированностью учебного знания, в перечень курсовых и выпускных квалификационных работ.

Список литературы

1. Микешина Л. А. Эпистемология ценностей. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 439 с.
2. Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход [Электронный ресурс]. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/307036-karl-popper-obektivnoe-znanie-evolyutsionnyy-podhod.html>
3. Кун Т. После «Структуры научных революций» [Электронный ресурс]. – М.: АСТ, 2014. – 448 с. – Режим доступа: https://libking.ru/books/sociology_book/630972-tomas-kun-posle-struktury-nauchnyh-revolyucij.html
4. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / (перевод с венгерского) – М.: Мир, 1970. – 245 с.
5. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе [Электронный ресурс]. – М.: АСТ, 2010. – 378 с. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyerabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html>
6. Важеевская Н. Е. Гносеологический компонент физического образования. – М.: Прометей, 2002. – 187 с.
7. Богданов К. Ю. Физик в гостях у биолога. – М.: Изд-во МЦНМО, 2015. – 240с.
8. Коржуев А. В. Задачи по физике в логике научного поиска – М.: Янус-К, 1998. – 16 с.
9. Ивин А. А. Современная логика. – Фрязино: Век 2, 2009. – 384 с.
10. Микешина Л. А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. – М.: РОССПЭН, 2010. – 575 с.

The implementation of the ideas of the value orientation of educational biological knowledge in the preparation of future biology teachers

M.I. Bogdanova¹

N.A. Bogdanov¹

N.O. Minkova²

¹*Moscow State Pedagogical University,
1 Malaya Pirogovskaya street, building 1, Moscow, 119991, Russian Federation*

²*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article presents a brief historical and philosophical basis for the idea of including value component in the structure of natural science. The inclusion of value-oriented educational knowledge and relevant techniques, which can be used by future teachers in professional activity, in the pedagogical education can be defined as an urgent problem of Biology teacher training. From all axiological content, the value knowledge stands out as pupil's awareness of how this knowledge is obtained, how logical is the process of its obtaining and result verified. The methodological idea of including pupil's performance "in the logic of scientific research", based on solution of specific tasks such as educational hypothesis implementation, its verification and interpretation of the result and dialogue forms of work oriented to result interpretation of using models of living reality in relation to experiment, is formed and explained. The conclusion about the necessity of including such training fragments into the content of pedagogical education is made.

Keywords: value-loaded scientific knowledge, methodology of scientific knowledge, content of education, pupil's performance "in the logic of scientific research", scientific and educational hypothesis, ways of hypothesis confirmation, result interpretation, models of living reality.

For citation: Bogdanova M.I. The implementation of the ideas of the value orientation of educational biological knowledge in the preparation of future biology teachers / M.I. Bogdanova, N.A. Bogdanov N.O. Minkova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 74–81 (in Russ.).

About authors:

M.I. Bogdanova, postgraduate, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University», 129164, Moscow, Russia, Maiaya Pirogovskaya Str., 1, e-mail: mariam9206@mail.ru

N.A. Bogdanov, candidate of pedagogic sciences, associate professor of the department of natural science education and communicative technology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University», 129164, Moscow, Russia, Maiaya Pirogovskaya Str., 1, na.bogdanov@m.mpgu.edu

N.O. Minkova, vice-rector of education of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation e-mail: nominkova@sevsu.ru

УДК 37

Ценностная среда педагогического образования в Республике Корея

Лариса Николаевна Данилова

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
ул. Республиканская 108/1, г. Ярославль, 150000, Россия*

Аннотация. По данным авторитетных международных образовательных исследований (PISA, TIMSS и др.) наибольшей эффективностью общего образования отличаются государства Юго-Восточной Азии. Одним из важнейших факторов подобной эффективности является качество подготовки учителей. В статье изучаются ценностные основания педагогического образования в стране данного региона – Республике Корея, где профессия учителя отличается высоким уровнем престижа и социального статуса. Теоретической посылкой исследования служит идея обусловленности специфики педагогического образования, а затем непосредственной практической деятельности учителя аксиологическими особенностями конкретного общества. Автором представлен анализ традиционных национальных и либеральных ценностей Кореи, вызванных её модернизацией, раскрыто значение этих ценностей и их связи в структуре педагогического образования. Для этого в работе обосновываются понятия педагогических ценностей и ценностной среды подготовки педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование в Корее, ценности педагогического образования, педагогические ценности, ценностная среда, азиатские ценности, конфуцианские ценности образования, либеральные ценности.

Для цитирования: Данилова, Л. Н. Ценностная среда педагогического образования в Республике Корея / Л.Н. Данилова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 82–90

Об авторе: Л.Н. Данилова, доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ, e-mail: yar-da.l@mail.ru

Постановка проблемы. В Юго-Восточной Азии учитель – очень уважаемая профессия. Исследование Global teacher status index социального статуса учителей в разных странах (2018 г.) [13] подтвердило, что весьма высоко педагогическая профессия ценится, например, в Корее: среди изучавшихся 35 стран она занимает 6 место (62 балла); примечательно, что всего на 2 единицы выше индекс статуса российских педагогов (4 место) и резко отличается от всех только Китай (100 баллов), где учителя пользуются безоговорочным авторитетом (промежуточные лидирующие позиции принадлежат также азиатским государствам). Другим статистическим доказательством может служить рейтинг предпочтительных профессий, проводимый Министерством образования Южной Кореи. Последние 10 лет у местных школьников всех возрастов безоговорочно лидировала профессия учитель, и лишь в прошлом году, впервые за 10 лет, она уступила первое место профессии спортсмен, и то исключительно в опросе учеников начальных классов. Поскольку этот факт объясняют проведением зимних Олимпийских игр в Пхёнчхане и рядом других крупных международных спортивных соревнований [1], а ученики средней и старшей школы традиционно отдали предпочтение профессии учитель, то в ближайшие годы ожидается её возврат на лидирующую позицию – настолько высок её престиж в Республике. Кроме того, несмотря на высокий статус учительской профессии в России, подтверждённый Global teacher status index, другие данные этого опроса красноречиво свидетельствуют, что именно в нашей стране самое большое число родителей (30 %), которые будут возражать против выбора педагогической профессии их ребёнком, и самые низкие показатели родителей, которые одобряют такой выбор; в Корее явно неодобрительно к нему отнесутся только около 3 % родителей [13, с. 45]. Таким образом, возникает вопрос об условиях и причинах привлекательности труда учителя в Южной Корее у разных возрастных категорий.

Исследования выявили, что качество образования в этой стране определено четырьмя ключевыми факторами: пониманием образования как основы долгосрочной стратегии национального развития, допуском к педагогическому образованию наиболее подходящих для этой профессии абитуриентов, содействием их становлению как эффективных инструкторов, упором на информационно-коммуникационные технологии в образовательной системе [16; 26]. Нельзя не заметить, что 3 из 4 факторов (отбор кадров, подготовка кадров, использование ИКТ) непосредственно связаны с людьми – педагогами, поэтому изучение секрета престижа педагогической профессии и успеха корейской школы в целом необходимо начинать именно с её учителей.

Специфические особенности учителей в республике определили и имидж, и результаты её образовательной системы. Однако в чём заключаются эти особенности и возможно ли существование таковых, если речь не идёт о целях, содержании образования или методиках преподавания? Культурологический и, прежде всего, аксиологический подход позволяют ответить на второй вопрос утвердительно: специфику педагогических кадров разных стран составляет их профессиональный менталитет, формирующийся в условиях национальной культуры, на основе совокупности ценностей конкретного общества. Следовательно, налицо проблема выявления и систематизации национальных ценностей отдельных стран, определяющих организацию и продуктивность их педагогического образования, что должно способствовать осмыслению аксиологических оснований отечественной системы подготовки учителей.

Цель статьи – выявить и проанализировать ключевые ценности корейского общества, обуславливающие и отношение к педагогической профессии со стороны граждан, и особенности работы педагогов и самой системы педагогического образования, где эти ценности закрепляются.

Педагогические ценности, **ценности педагогического образования** – тема в российской науке довольно новая, о чём красноречиво свидетельствует, к примеру, факт отсутствия соответствующих дефиниций не только в словарях, но и в широком педагогическом дискурсе. Исключение составляют некоторые труды, где, однако, даются не столько определения термина, сколько его описания. В данной работе ценности педагогического образования трактуются нами как характеристики взаимодействия его субъектов, имеющие положительную значимость на уровне государства, общества и образовательного процесса, определяющие цели, содержание и средства деятельности при подготовке педагогов и их отношения, поведение и действия – при вхождении в профессию.

Стоит оговориться, что этот термин шире понятия «**ценности педагога**», приобретающего всё большую актуальность в социально-экономических и гуманитарных исследованиях на Западе с конца XX в. «Под ценностями педагога я понимаю то, что учителя считают ценным» в своей профессии», – заявляет исследователь в области образования Г. Чернявский [11]. Однако ценности педагога входят в ценностную среду педагогического образования, а потому важно понимать, что формирование педагогических ценностей начинается отнюдь не в профессиональных учреждениях, а значительно раньше.

Мы исходим из утверждения, что система ценностей будущего педагога формируется ещё до получения профессиональной подготовки – в процессе взаимодействия с прочими окружающими его субъектами и условиями на протяжении большей части его жизни [7; 12]. Эта система начинает складываться задолго до его поступления в учреждение педагогического образования в форме первичных представлений о работе и характеристиках воспитателя или учителя. Отношение к данной профессии закладывается в детстве и постоянно корректируется посредством общественных связей личности. Из взаимодействия с родителями, педагогами, сверстниками, расширения представлений об учителе из СМИ, фильмов, художественной литературы у личности возникает индивидуальное отношение к педагогической профессии, образ идеального педагога и представление о значимости этой профессии и её представителей в социальной структуре общества. Основой этого служат знания, идеи, отношения и личный опыт. И только избрав учительство как свою будущую профессию, поступив в учреждение педагогического образования, личность попадает в образовательную среду, где формирование ценностного отношения к педагогической деятельности является одной из базовых задач подготовки, осуществляется целенаправленно, а присвоение ценностей происходит уже через их использование в практической деятельности студента. Такой подход подчёркивает значение соответствующей работы вузов и учреждений среднего профессионального образования, но одновременно указывает, что в учреждения педагогической подготовки субъект попадает, уже обладая некими аксиологическими основами педагогической профессии, годами выстраивавшимися благодаря его жизнедеятельности в обществе.

Это означает, что педагогические ценности формируются в рамках национальных культурных ценностей, а следовательно, отличаются у разных народов. Опираясь на классификацию Н.С. Розова, выделяющего ценности общезначимые (кардинальные и субкардинальные) и этосные [2], можно говорить о существовании общих для всех витальных ценностей (отношение к жизни, здоровью, гражданским правам, свободам и принципам), а также необщезначимых, т.е. обуславливающих мышление и поведение людей отдельно взятых обществ. «Верования, традиции, обычаи разных народов, святыни, символы, заповеди разных религий и конфессий являются этосными ценностями», – утверждал философ [2, с. 121-133], указывая на их своеобразие и не противоречащую общезначимым

ценностям сущность. Разновидностями этосных ценностей служат ценности народные, национальные, конфессиональные. Ценности народов различаются, в том числе и педагогические, обеспечивая аксиологическую специфику воспроизводства образования и самого общества.

Примечательно, однако, что ценности народов Юго-Восточной Азии во многом схожи. Соответствующий феномен получил название «азиатские ценности» и был впервые описан бывшим премьер-министром Сингапура Ли Куаном Ю при обосновании концепции сингапурского экономического чуда. Понятие уже стало устоявшимся термином: **азиатские ценности** – «это культурные ориентации, взгляды, нормы, отношения, специфичные для азиатского региона, которые составляют основу его политических, экономических и культурных институтов и процессов» [18]; азиатские ценности – это конкретные тенденции или убеждения, влияющие на поведение жителей азиатского региона, порождённые конфуцианским культурным фактором [22]. Их содержательное наполнение понимается авторами несколько по-разному, однако в целом можно выделить важнейшие азиатские ценности. Так, Т. Кох, соратник Ли Куана Ю, выделял: избегание излишнего индивидуализма; крепкую семью; преклонение перед образованием; бережливость и сбережения; напряжённую работу; коллективизм и ряд других, относящихся к политической жизни общества [21].

По мнению исследователей, базовая часть азиатских ценностей – типичные *конфуцианские ценности*: коммунитаризм (сообщество как основная единица общества), гармония, уважение к власти и старшим (субординация, смиренность, послушание), трудолюбие, верность семье [3; 10; 24 и др.]. При этом, по словам М. Калтона, Корея – «самая конфуцианская» из всех азиатских стран [15, с. 239]. Конфуцианство здесь – не столько религия, сколько этический кодекс общества. Философия конфуцианства укрепила иерархическую социальную структуру, централизацию и патернализм управления, гармонию межгрупповых и межличностных отношений, обосновала усердие в работе как людей, так и социальных институтов. Исходя из традиций конфуцианского мировоззрения в Южной Корее веками укреплялись такие ценности, как гуманность, смирение перед судьбой, терпимость, справедливость, неприятие насилия, экономность, учёность и стремление к совершенству, коллективизм, уважение к старшим, верность.

Азиатские ценности, выстроенные на фундаменте конфуцианской этики, отличаются от западных либеральных ценностей. На Западе ценятся демократические права и свободы человека, а аксиологическая мысль Юго-восточной Азии предполагает добровольный отказ человека от части своих прав во имя блага группы или страны. На Западе ценность личности выражается этой свободой, на Востоке личность ценится за свои добродетели. Западные ценности ориентированы на автономию человека и его индивидуальность, азиатские – на обязательства человека перед обществом и общественное благо.

Кратко рассмотрим некоторые ценности корейского общества, напрямую проявляющиеся в педагогическом образовании и потому выступающие в качестве **педагогических ценностей**. Основу конфуцианской этики составляет идея *коммунитаризма* – неавтономности человека в жизни, его зависимости от общества и необходимости соответствия поведения индивида требованиям и ожиданиям его сообщества для соблюдения гармонии. Человек соотносит свою жизнедеятельность с группой и работает на благо социума, поэтому свободы и интересы личности вторичны по сравнению с интересами группы, и нарушить подобное понимание вещей – значит нарушить гармонию, тысячелетний социальный баланс. Основным мотивом соблюдения норм, правил, традиций служит страх не административного наказания, а общественного осуждения.

Отношение современных корейцев к национальным ценностям можно проследить в соответствующих опросах и теоретических исследованиях, и из них следует, что неизменными в Корее остаются социальная иерархия (уважение к власти и старшим, преклонение перед лидерами), социальная гармония (избежание конфликтов), коллективизм (приоритет сообщества над индивидом, забота о процветании группы, сообщества вместо отстаивания прав личности), антиплюрализм (предпочтение социального единства, солидарность).

Иерархия составляет основу корейской культуры уже в силу логичности выделения связей управления в обществе и природе: в любом обществе есть лидеры и подчиняющееся им большинство, есть старшие и младшие, есть требование к младшим подчиняться старшим и уважать их. С древности в азиатских обществах закрепились нормы повиновения детей взрослым, уважения к старикам, подчинения власти. Эта норма закономерно была перенесена на вопросы образования и воспитания, возвышая и без того высокое положение учителя. При этом гармония отношений требует не слепого подчинения учащихся, а организованного на принципах гуманизма. Однако сегодня принятие

ценности социальной иерархии в Корее уже не является абсолютным и всеобщим: с утверждением «Даже если требования родителей неразумны, дети должны делать то, что им говорят» согласилась почти половина опрошенных (48 %); авторы опроса делают вывод, что в целом 64 % респондентов частично либо полностью проявляет уважение к власти [25].

Под влиянием глобализации всё больше оспаривается в Южной Корее ценность *социального единства*: социальный плюрализм признаёт угрозой для гармонии в обществе только 60 % опрошенных [25]. При этом вот уже несколько десятилетий педагогический корпус Кореи разделяет ценности межличностной и групповой гармонии, солидарности, кооперации между педагогами и между учащимися [8; 10].

Сохраняют свою высокую значимость *знания и образованность*, правда, в условиях его массовой доступности и большой конкуренции наблюдается некоторое смещение ценностных акцентов: от понимания образования как совокупности знаний и умений в сторону значимости подтверждающего его документа. Тем не менее роль образования для отдельной личности крайне высока. Некоторые специалисты утверждают, что тяга корейского народа к образованию не имеет себе равных в мире [19], она получила название «образовательный синдром» и глубоко укоренена в конфуцианском уважении к знаниям как средству непрерывного духовного совершенствования человека. К тому же традиционная страсть к образованию построена на идее доступа самых образованных граждан к управлению обществом. В странах Азии получение образования всегда открывало перед человеком социальные лифты и давало привилегии. Правительство также делает ставку на образование граждан как инструмент благосостояния государства, и во многом именно образование способствовало «экономическому чуду» азиатских стран.

Часто на первом месте в иерархии корейских ценностей рассматривают *гармонию* [10; 23], она же является важнейшей педагогической ценностью. Она происходит из конфуцианских принципов поведения *кибун* (настроение, гордость, достоинство, внутреннее состояние: гармония в том, чтобы не ранить кибун других и сохранить свой), *ёю* (внутренняя сила и внешнее спокойствие) и *инхва* (основа иерархического и патерналистского подхода к управлению, умение добиться гармонии в отношениях). Принцип инхва определяет все аспекты деятельности и отношений педагога, реализацию всех его функций. Стремление к гармонии, повышенное внимание к чувствам другого человека, сохранение социального равновесия ограничивает стрессогенность в образовательном процессе. Оно удерживает учителя от непедагогичного поведения по отношению к ученикам, от конфронтации с коллегами и родителями. Стремление к гармонии и коллективизм обуславливают высокую степень кооперации в педагогической деятельности: учитель – не обособленная работа, он тесно взаимодействует с коллегами, администрацией и родителями, одновременно решая задачи социализации ребёнка в детском коллективе. Тем самым педагоги поддерживают гармонию всей образовательной организации и закрепляют эти же культурные ценности в менталитете подрастающих поколений.

Одна из ценностей педагога в западных и восточных обществах – *альтруизм*. Педагогическая деятельность ассоциируется со стремлением к благополучию детей, справедливостью, равенством, интеллектуальным развитием ребёнка. В Англии было проведено исследование, охватившее почти 4400 начинающих педагогов, по изучению их опыта и специфики вхождения в профессию, предусматривалось и изучение ценностных ориентаций. Выяснилось, что многие выбрали профессию учителя, чтобы «вернуть что-то сообществу» [14], т.е. многие студенты-педагоги разделяют ценностные ориентации, отражающие альтруистические цели, образцы поведения и качества личности. В конфуцианской морали эта ценность напрямую вытекает из гуманизма в его азиатском понимании: это благородство духа, преодоление собственного эгоизма, желание быть полезным своему сообществу без ожидания награды.

Исследование удовлетворённости учителей своей профессией в Корее выявило, что высокая значимость коллективизма как культурной ценности определила неконфликтность их поведения и характера, а также альтруистическую способность усердно, много и самоотверженно трудиться на благо группы (школы или детей). Даже стресс, в отличие от западных обществ, здесь рассматривается в качестве позитивного фактора профессионального развития и удовлетворённости своей профессией: высокий уровень стресса усиливает эту удовлетворённость, поскольку напряжение вызвано стремлением принести пользу коллективу или если стресс спровоцирован сравнением с более компетентными коллегами, то он порождает у корейских учителей (как членов тесной группы) не раздражение или чувство неполноценности, а внутреннюю потребность в профессиональном росте [20].

При изучении корейской культуры может сложиться мнение, что многие азиатские ценности не имеют прежнего значения в силу глобальных перемен в обществе за последние 30–40 лет. Так, всегда считавшийся важным патриотизм и этническая идентичность столкнулись с открытостью и мобильностью внутренней и внешней политики; значение образования, как и в других странах, порой подменяется значением документа о нём; наряду с работой, в которой проявлялись корейское трудолюбие и самоотдача, современные корейцы стали уделять внимание качеству досуга и отдыха. Трансформация естественна для природы ценностей. Однако, несмотря на то что с 80-х гг. наблюдается социокультурное противостояние между традиционными ценностями корейского общества и ценностями Запада, социологами доказано, что конфуцианские ценности продолжают оказывать сильнейшее влияние на азиатские страны. Западные ценности – это вызовы культуре корейского общества, но именно приверженность традициям позволяет ограничивать влияние Запада и избегать ряда проблем, свойственных в большей мере западной цивилизации.

Ценности склонны меняться под воздействием самых разнообразных факторов, поэтому в современном южнокорейском обществе закономерно возникают новые ценности, и задача образовательной системы заключается в их ретрансляции. На роль такой новой ценности в образовании сегодня претендует *мультикультурализм* [9]. Решая проблемы дефицита рабочей силы и преобладания мужского населения над женским (с последующими трудностями создания семьи и увеличения рождаемости), традиционно однородная по национальному составу Корея обратилась к методам миграционной политики и тем самым вступила в процесс вхождения в мультикультурное пространство. Приток трудовых и брачных мигрантов вызвал социально-политические и академические дискуссии о национальном однообразии и многообразии в Корее XXI в. Постепенно общество стало признавать, что мультикультурные семьи принадлежат к нижним слоям населения, что существует социальная дискриминация по отношению к представителям семей некорейского происхождения. Предвзятое отношение к родителям-мигрантам переносится на их детей. Когда была осознана эта новая для Кореи проблема, всё чаще стали звучать требования соблюдения принципов толерантности в вопросах поликультурности по американскому образцу. С 2007 г. стали появляться исследования о мультикультурном образовании, методиках обучения иностранцев и их образовательной и социальной интеграции. Корейцы признают, что их страна неспешно движется в сторону признания многообразия культур [6].

По мнению специалистов, современная образовательная политика страны ориентирована на выравнивание образовательных возможностей мигрантов, построение межрасовой гармонии, воспитание толерантности к межкультурным различиям [4]. В итоге очередной социологический опрос о признании мультикультурализма, проведённый в начале 2019 г. по инициативе Министерства гендерного равенства и социального обеспечения Южной Кореи, показал, что более всего принимают принцип мультикультурализма школьники и что их показатели намного выше, чем у взрослых (примечательно, что из динамики этого отношения следует, что если у взрослого населения показатели признания поликультурности стали даже ниже, то отношение к ней школьников за последний год заметно улучшилось, в чём Министерство усматривает результаты государственной политики в образовании [27]). Задача формировать толерантное отношение к мигрантам в гомогенном обществе ложится на школу, а для этого сами учителя должны принять эту идею как ценность, прежде всего, в ходе получения педагогического образования.

Ещё одна относительно новая, но уже довольно хорошо изученная педагогическая ценность в современной Корее – это *опора на информационно-коммуникационные технологии* (ИКТ), неслучайно они считаются одним из четырёх важнейших факторов успешности корейского образования. По индексу развития информационно-коммуникационных технологий за 2017 г. Республика Корея является второй в мире (из 176 изучавшихся стран), а это значит, что ИКТ активно используются в образовательных процессах, понимаются как средство и ценность образования. Этот вывод подтверждает и исследование ОЭСР по применению ИКТ школьниками: в сравнении со сверстниками из 34 стран корейские учащиеся используют компьютер в развлекательных целях (соцсети, фильмы, музыка) почти меньше всех [28], т.е. их приучают ценить компьютер больше как образовательное средство. Учителя приобретают необходимые компетенции в области ИКТ, а вузы регулярно пересматривают свои программы в соответствии достижениями науки и техники и применяют различные модели соответствующей подготовки. Более того, ИКТ рассматривается также в качестве опосредующего инструмента для формирования у будущих педагогов мыслительных навыков и убеждений (вычислительное, творческое, системное мышление). Им предоставлены возможности

изучать передовые технологии (например, робототехнику) для развития конвергентного и дивергентного мышления и видения перспектив организации учебного процесса в школе будущего [17].

Мировые глобализационные процессы оказали своё влияние на корейское общество и его ментальность, а потому сегодня следует различать **традиционные и либеральные ценности корейцев**, которые контрастируют между собой. Ограничившись характеристикой отдельных педагогических ценностей выше, можно резюмировать, что среди *традиционных* выделяется ряд тех, которые имеют непосредственное отношение к педагогической профессии, а именно: гармония, гуманность, нравственность, справедливость, милосердие, терпимость, неприятие насилия, покорность судьбе, иерархическая ментальность, уважение к старшим и уважение к учителю, эрудиция и образованность, самосовершенствование, верность, авторитаризм, коллективизм, социальная ответственность педагога за благополучие народа в будущем. Так или иначе они выражают цели, содержание и методы подготовки педагогов, особенности их взаимоотношения с учащимися, вместе формируя традиционный образ корейского учителя, определяя его действия и деятельность в педагогическом процессе, а также образовательные результаты.

Либеральные ценности являются относительно новыми для страны, однако, учитывая, что они попадают в образовательную систему, в том числе и благодаря образовательным реформам нескольких десятилетий, т.е. целенаправленной деятельности государства по усовершенствованию национальной школы, очевидно, что такие ценности особенно типичны именно для педагогов младших поколений, за которыми будущее этой школы. К *либеральным ценностям, отражающимся в ходе подготовки педагогов* в Корее, сегодня можно отнести: равноправие, гражданские свободы, демократию, индивидуализм, прагматизм и материализм.

При изучении традиционных и либеральных ценностей Е.В. Чалая упоминает, что они составляют основу ценностной макросреды педагогического образования [5, с. 99]. На наш взгляд, понятие среды весьма точно характеризует корейский феномен. В узком смысле под **ценностной средой педагогического образования** можно понимать аксиологическое наполнение образовательной среды учреждений подготовки педагогов; в широком – ценностное пространство общества. Её можно охарактеризовать как систему материальных и духовных условий, в которых происходит становление и развитие педагога и которые определяют его взгляды, поведение и отношения в профессионально-педагогической деятельности.

Анализ двух указанных групп свидетельствует, что у каждой из них собственное социальное назначение: традиционные ценности способствуют сохранению в культуре типичного для Кореи высокого уровня уважения к педагогам и их труду (в соответствии с национальными традициями), а либеральные – модернизации взаимоотношений субъектов образования (в соответствии с демократическими установками государственной политики). Одновременно такая реструктуризация помогает интеграции ценностей модернизирующегося постиндустриального общества в сложившейся национальной культуре и не ведёт к её разрушению. Наличие аутентичной ценностной среды в педагогическом образовании страны обеспечивает оптимальную подготовку кадров. Вуз выступает в этом случае специальным местом, средой, где целенаправленно создана совокупность условий, направленных на подготовку кадров именно в соответствии с ценностными ориентирами государства и общества. При этом принятие ценностей упрощается не только благодаря этим организационно-педагогическим условиям, но и благодаря естественному характеру самих ценностей: поскольку они в большинстве своём традиционны и пронизывают все сферы общественной жизни, то студент-педагог привыкает к ним ещё в детстве, а утверждает в их правильности, проходит их реорганизацию и усваивает новые ценности – в вузе. Условиями, создающими ценностную среду, в частности, могут выступать: социальные ценности, ценностные ориентации преподавателей, руководства и самих студентов, организационная культура, благоприятный социально-психологический климат, ценностно-ориентированные цели образовательной деятельности, её содержание, формы, методы и средства, сознательность субъектов в передаче / принятии ценностей.

Новые ценности в педагогическом образовании чётко просматриваются уже в 80-х гг. прошлого столетия. Например, Концепция учителя (1982 г.) объявляла значимость таких инновационных характеристик деятельности учителя, как уважение к ученикам, непрерывное повышение профессиональной квалификации, педагогическое сотрудничество с семьёй учащегося. Дальнейшие документы конкретизировали взаимоотношения субъектов образовательного процесса, профессиональные качества и требования к педагогу, его права и обязанности на основе гармоничного

сочетания национальных и либеральных ценностей. Так, либеральное требование сотрудничества с семьёй учащегося, основанное на ценностях открытости и демократизации управления в образовании, в Корее стало реализовываться на основе традиционно высокого авторитета учительской профессии, ответственности педагога за результаты своего труда, патернализма, с одной стороны, и уважения к мнению родителей ученика, уважения к личности самого учащегося, с другой. Иной пример – удачное сочетание авторитаризма и демократии в педагогическом процессе как двух противоположных ценностей: учитель должен уметь построить образование так, чтобы предоставить ученику определённые свободы (выбора, мнения), однако отношения с учениками остаются дистанцированными, и в них действуют строгие требования и установки, базирующиеся на иерархической и общинной ментальности.

Изучив закон об образовании и содержание образования педагогических вузов, Е.В. Чалая выделила в своей диссертации, посвящённой привлекательности педагогической профессии в Корее, отдельные ценности-цели подготовки педагогов [5]. Проанализировав их, уже на уровне целей мы можем отчётливо выделить связи с теми или иными традиционными и новыми ценностями корейского общества. Так, цель гармоничного развития личности будущего педагога указывает, прежде всего, на традиционные ценности гармонии и совершенствования, основанные на конфуцианской морали. Среди прочих целей выделяются: подготовка квалифицированного специалиста с высоким научно-техническим и культурным уровнем (традиционные гармония, образованность, самосовершенствование, ответственность за социальное благополучие; либеральная ценность прагматизма), формирование активной гражданской и профессиональной педагогической позиции (традиционные ценности гармонии и справедливости, либеральные – равноправие, демократия и гражданские свободы), воспитание у будущего педагога чувства ответственности перед государством (коллективизм, социальная ответственность, с одной стороны; равноправие, индивидуализм, прагматизм – с другой). Подобный анализ ещё раз подтверждает вывод специалистов о том, что основной ценностью, определяющей образовательные отношения, в Южной Корее выступает гармония, и одновременно показывает влияние на ценностную среду учреждений педагогического образования в Республике не только традиционных, но и новых, вызванных социальной модернизацией, ценностей.

На основе анализа программ учителей и учебников по педагогике Е.В. Чалой представлены ценности-качества, или характеристики, педагогов, на формирование и развитие которых в ходе профессиональной подготовки ориентированы корейские педагогические вузы. Так, к числу *профессиональных качеств педагога* относятся осознание педагогической миссии, способность к педагогической оценке, педагогической рефлексии, педагогическому предвидению, активная общественная позиция, всесторонняя образованность, специальная подготовка, наличие педагогической позиции [5]. Нельзя не признать, что все они в целом типичны для понимания педагогического образования в России, однако различие кроется в акцентах и смыслах. К примеру, что представляет собой требование осознания педагогической миссии в двух культурах? В Республике Корея оно проистекает из многовековых традиций и социальных ожиданий, в первую очередь, из ценности ответственности учителя за благосостояние людей и нации, а потому оно является не красочным лозунгом и даже не профессиональной мантрой, а руководством к действию. В России, к сожалению, это скорее тезис, призванный подчеркнуть важное социальное значение учителя, т.е. осознание высокой педагогической миссии для большинства педагогов является формальной, а не реальной ценностной ориентацией. Что касается *личных качеств педагога*, то они обусловлены традициями и включают, среди прочих, гуманизм, нравственность, бескорыстие, великодушие, рассудительность, спокойствие, заботливость, энтузиазм и добросовестность.

Выводы. Итак, отвечая на вопрос о секрете успешности корейской школы и престижности учительской профессии, можно резюмировать, что в значительной мере он заключается в ценностной среде педагогического образования страны. На внешнем уровне она представлена опытом взаимодействия граждан с представителями этой профессии и совпадением ценностных установок школы/учителей с нормами поведения, убеждениями, взглядами, принятыми в семье и обществе в целом. Сфера педагогического образования окружена широким пространством, ценности которого ей не противостоят, а диктуют направления развития. Попадая в эту сферу, абитуриент уже имеет положительное представление о выбранной профессии, подтверждённое опытом его социального взаимодействия в семье, школе и других институтах.

На внутреннем уровне ценностная среда педагогического образования развивается при сохранении гармонии между традиционными (национальными, азиатскими) и новыми, обусловленными западным влиянием, ценностями. Это означает, что педагогические ценности в стране переживают модернизацию, и замечено, что наиболее подвержены её влиянию молодое поколение. Кроме того, можно заключить, что специфика ценностной среды педагогического образования в Республике Корея заключается также в полной согласованности всех элементов организации профессиональной подготовки педагогов с аксиологической составляющей национальной культуры: педагогические ценности чётко прослеживаются в целях, задачах, содержании подготовки, в средствах деятельности, в подходах и принципах построения образовательного процесса в педагогических учреждениях, в особенностях выстраивания взаимоотношений преподавателей и студентов, отражая при этом ценностные ориентации самого населения.

Корейский опыт организации педагогического образования подтверждает, что именно реализация ценностных оснований педагогической профессии во всех компонентах подготовки способствует формированию специалиста, действительно, а не формально разделяющего эти ценности и готового руководствоваться ими при осуществлении своих профессиональных функций. Одновременно данный опыт показывает, что неизбежное новое не всегда должно приводить к отказу от старого, а их разумное сочетание способно решать задачи сохранения национальных образовательных традиций и модернизации образования. Это лишний раз подчёркивает актуальность серьёзного научного изучения аксиологических основ отечественного педагогического образования.

Список литературы

1. Кан, К. Х. Корейские подростки имеют разные мечты, одной из них стал ютубер [Электронный ресурс] / К. Х. Кан, Х. У. О // Портал russian.korea.net. – URL: <http://russian.korea.net/NewsFocus/Society/view?articleId=166370> (дата обращения: 26.07.2019).
2. Розов, Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.
3. Синг, О. Ю. Азиатский стиль управления: Как руководят бизнесом в Китае, Японии и Южной Корее / О. Ю. Синг. – М. : Альпина Паблишер, 2018. – 480 с.
4. Ставропольский, Ю. В. Социологические измерения корейского мультикультурализма [Электронный ресурс] / Ю. В. Ставропольский // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 7. – URL: <http://human.snauka.ru/2013/07/3604> (дата обращения: 28.07.2019).
5. Чалая, Е. В. Социально-педагогические условия формирования ценностного отношения к профессии учителя у студентов педагогических университетов Республики Корея : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чалая Елена Владимировна. – М., 2016. – 218 с.
6. Янг, М. А. Мультикультурализм и южнокорейское общество / М. А. Янг // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2012. – Вып. 1. – С. 252–259.
7. Calderhead, J., Robson, M. Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice / J. Calderhead, M. Robson // Teaching & Teacher Education. – 1991. – Vol. 7. – Pp. 1–8.
8. Chang, C. S., Nahn, N. Ch. The Korean Management System / C. S. Chang, N. Ch. Nahn. – Westport, CT: Quorum Books, 1994. – 204 p.
9. Chang, Y. M. Teachers' Perspectives: Making Sense of Ethnic Nationalism, Ethnic Identity and Multicultural Education in South Korea / Y. M. Chang // International Journal of Education. – 2015. – Vol 7. – (2). – Pp. 17–37.
10. Chung, K. H., Lee, H. C., Jung, K. H. Korean Management: Global Strategy and Cultural Transformation / K. H. Chung, H. C. Lee, K. H. Jung. – Berlin : Walter de Gruyter, 1997. – 282 p.
11. Czerniawski, G. Emerging Teachers and Globalisation / G. Czerniawski. – London : Routledge, 2011. – 200 p.
12. Czerniawski, G. Positioning the values of early career teachers in Norway, Germany and England / G. Czerniawski // European Journal of Education. – 2009. – Vol. 44(3). – Pp. 421–440.
13. Dolton P., Marcenaro O., De Vries R., She P.-W. Global teacher status index 2018 / P. Dolton, O. Marcenaro, R. De Vries, P.-W. She. – London, Varkey Foundation, 2018. – 205 p.
14. Hobson, A. J. Why people choose to become teachers and the factors influencing their choice of initial teacher training route : early findings from the becoming a teacher / A. J. Hobson, L. Tracey, K. Kerr [et al.]. – Nottingham: DfES, 2004. – 151 p.
15. Kalton, M. C. Review of "The Confucian transformation of Korea: A study of society and ideology" by M. Deuchler / M. C. Kalton // The Journal of Asian Studies. – 1994. – Vol. 53. – Pp. 239–240.
16. Kim, E.-F., Han, Y.-K. Attracting, developing and retaining effective teachers. Background report for Korea / E.-F. Kim, Y.-K. Han. – Seoul: Korean Educational Development Institute, 2002. – 99 p.

17. Kim, H., Choi, H., Han, J., So, H.-J. Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: three cases of teacher education in Korea / H. Kim, H. Choi, J. Han, H.-J. So // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2012. – Vol. 28, no. 6. – Pp. 965–982.
18. Kim, S. Y. Do Asian values exist? Empirical tests for the four dimensions of Asian values / S. Y. Kim // *Journal of East Asian Studies*. – 2010. – Vol. 10. – Pp. 315–344.
19. Kim-Renaud, Y.-K. Korean education (introduction) / Y.-K. Kim-Renaud // *The Sigur Center Asia Papers*. – 2005. – Vol. 4(1). – Pp. 5–7.
20. Klassen, R. M., Usher, E. L., Bong, M. Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context / R. M. Klassen, E. L. Usher, M. Bong // *Journal of Experimental education*. – 2010. – Vol. 78, No. 4. – Pp. 464–486.
21. Koh, T. The 10 Values Which Undergird East Asian Strength and Success / T. Koh // *The International Herald Tribune*. – 1993. – December 11–12. – Pp. 6.
22. Lee, J.-K. Asiatic Values in East Asian Higher Education: From a Standpoint of Globalization / J.-K. Lee // *Online Submission, Globalization*. – 2005. – Vol. 5, № 1. – URL: <http://globalization.icaap.org/content/v5.1/lee.html>.
23. Leung, K., Koch, P.T., Lu, L.A dualistic model of harmony and its implications for conflict management in Asia / K. Leung, P.T. Koch, L. Lu // *Asia Pacific Journal of Management*. – 2002. – Vol. 19 (2). – Pp. 201–220.
24. Milner, A. What happened to Asian values? / A. Milner // Goodman D., Segal G. *Towards Recovery in Pacific Asia*. – London : Routledge, 2000. – Pp. 55–68.
25. Park, Ch.-M., Shin, D.Ch. Do Asian values deter popular support for democracy in South Korea? / Ch.-M. Park, D.Ch. Shin // *Asian survey*. – 2006. – Vol. 46 (3). – Pp. 341–361.
26. Park, K. Factors contributing to Korean students' high achievement in mathematics / K. Park // *The report on mathematics education in Korea* / H. C. Lew [ed.]. Seoul: ICMI, 2004. – Pp. 85–92.
27. Park, J.-Y. Korean adults less accepting of multiculturalism: survey / J.-Y. Park // *The Korea Herald*. – 2019. – 18 Apr. – URL: <http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20190418000775>
28. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2015. – URL: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

Value environment of teacher training in the Republic of Korea

L.N. Danilova

*Yaroslavl state pedagogical University named by K. D. Ushinsky,
Respublicanskaya street, 108/1, Yaroslavl, 150000, Russia*

Abstract. According to famous international educational research like PISA, TIMSS etc. the states of Southeast Asia have the most effective general education in the world. One known important factor of such high effectiveness is the quality of teacher training. The article studies some value bases of teacher education in the Republic of Korea as a representative of that region, where the teaching profession has a high level of prestige and social status. The theoretical premise of the study is the idea that the specificity of pedagogical education, and after it of teacher's practical activities depends on the axiological characteristics of a particular society. The author presents the analysis of traditional national values in South Korea and liberal values caused by its modernization, reveals the importance of these values and their relationship in the structure of teacher education. For this purpose, the paper substantiates the concept of pedagogical values and value environment of teacher training.

Keywords: teacher training in Korea, values of teacher training, pedagogical values, value environment, Asian values, Confucian values of education, liberal values.

For citation: Danilova, L. N. Value environment of teacher training in the Republic of Korea / L. N. Danilova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 82–90 (in Russ.).

About author: L. N. Danilova, doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of theory and history of pedagogy, YSPU, e-mail: yar-da.l@mail.ru

УДК 372.853

Релятивистская масса – есть она или нет? Анализ педагогического и методического опыта преподавания профессионального модуля для школьников, инженеров и физиков

Оксана Стефановна Завьялова¹

Ольга Ростиславовна Ластовенко¹

Виктор Александрович Лисютин¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена анализу современного методического опыта преподавания модуля «Релятивистская динамика». Показывается важность объединения педагогических и методических приёмов для решения задачи успешного формирования современных профессиональных компетенций обучающихся. Ставится задача выработки оптимального подхода к изложению модуля, требующего наименьшего количества часов при условии наибольшей ясности изложения. Критически пересматриваются некоторые известные и современные интерпретации методик и последовательностей изложения модуля. Делаются выводы, что наибольшая ясность и наименьшее время затрачивается при изложении, следующем И.В. Савельеву.

Ключевые слова: релятивистская масса, инвариантная масса, волна де Бройля, специальная теория относительности, релятивистская динамика.

Для цитирования: Завьялова О.С. Релятивистская масса – есть она или нет? Анализ педагогического и методического опыта преподавания профессионального модуля для школьников, инженеров и физиков / О.С. Завьялова, О.Р. Ластовенко, В.А. Лисютин // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 91– 97

Об авторах:

Оксана Стефановна Завьялова, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой кафедры «Физика» института радиоэлектроники и информационной безопасности федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: zavyalova.os@mail.ru;

Ольга Ростиславовна Ластовенко, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» института информационных технологий и управления в технических системах федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: vlisiutin@mail.ru;

Виктор Александрович Лисютин, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Физика» института радиоэлектроники и информационной безопасности федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: vlisiutin@mail.ru;

Постановка проблемы. В 2019 году Гуманитарно-педагогический институт СевГУ решил поставленную ранее амбициозную и важную для города задачу – начал профессиональную подготовку школьных учителей-педагогов с двумя специализациями – по математике и физике. Новая генерация высококвалифицированных педагогов-предметников должна восполнить давно сложившийся в г. Севастополе дефицит профильных специалистов. В то же время новая генерация может и должна стать фундаментом решающего научного и технологического прорыва Российской Федерации.

Основной задачей высшего педагогического образования Российской Федерации, находящегося в состоянии реформирования, является подготовка выпускников, способных работать в новых жёстких экономических условиях высокой конкуренции. Повышение качества профессиональной подготовки студентов педагогического вуза требует выявления новых инновационных технологий и возможностей в арсенале исторически сложившихся методических подходов к изложению некоторых спорных вопросов учебной программы. Развитие современных инновационных подходов к построению

образовательного процесса – прямое требование современных федеральных государственных образовательных стандартов (так называемый ФГОС 3++). Такие методы и приёмы обучения, как мини-лекция, лекция с запрограммированными ошибками, дискуссия и др., целесообразно наполнить конкретным предметным содержанием [6]. Одна из задач педагогического образования – привить студенту правильное мировоззренческое представление, что, как следствие, обеспечит и его верное патриотическое воспитание. Ясность, прозрачность, простота изложения, знание истории развития физики – это единство методики и педагогики прививает обучающимся любовь к своей будущей профессии.

Состояние проблемы в школьной физике. Несмотря на то, что специальную теорию относительности (СТО) в советской средней школе начали изучать с 1972 года, до настоящего времени существует множество методических проблем обучения СТО в школе. Это связано со спецификой этой фундаментальной физической теории – это сложный понятийный аппарат, предполагающий наличие определённых навыков абстрагирования, математическое описание, требующее высокого уровня подготовки учащихся, и сложность представления и визуализации процессов и экспериментов, объясняемых с позиций теории относительности.

В настоящее время в соответствии с действующими программами средней общеобразовательной школы по физике элементы СТО также изучаются в старших классах после темы «Оптика» [1]. Подобный выбор места этой теории в учебном плане обусловлен, вероятно, тем, что исторически она возникла как результат распространения принципа относительности на электродинамические явления. Поэтому принято считать, что СТО требует предварительного знакомства с основами электродинамики и оптики.

Заметим, что в современных школьных учебниках и в материалах ЕГЭ понятие релятивистской массы не затрагивается, у фотона массы нет, частицы чётко делятся на массивные и безмассивные [1].

Состояние проблемы в высшей школе. Современная классификация уровней изучения материала по физике изложена в программе, предложенной Всероссийским научно-методическим советом по физике [2]. Данная классификация предполагает дифференциацию преподавания общей физики по трём уровням: минимальный (МУ, 8–10 зачётных единиц), базовый (БУ, 10–14 зачётных единиц) и расширенный (РУ, 14–20 зачётных единиц). В зависимости от уровня, по-видимому, должна изменяться как цель, так и глубина подачи материала. Общий перечень разделов и их примерное наполнение приведены в таблице 1. Если использовать самостоятельную работу студентов в максимальном объёме, то чтение теории относительности (ТО) для МУ занимает одну лекцию, для БУ – три лекции, для РУ – примерно пять лекций. Педагогические цели преподавания ТО существенно разнятся для трёх рассматриваемых уровней. Для минимального уровня – это формирование первоначальных знаний о современной области физики, создание минимального задела для понимания. На втором уровне – создание базы знаний для изучения электромагнитных, ядерных и гравитационных явлений. На третьем, расширенном уровне добавляется овладение современным математическим аппаратом физики, формирование понимания природы физических законов, научных взглядов на происхождение и эволюцию Вселенной.

Таблица 1 – Выдержка из Программы

Уровень преподавания физики	Содержание программы
Минимальный уровень (МУ)	Принцип относительности и преобразования Галилея. Неинвариантность электромагнитных явлений относительно преобразований Галилея. Постулаты специальной теории относительности (СТО) Эйнштейна. Относительность одновременности и преобразования Лоренца. Парадоксы релятивистской кинематики: сокращение длины и замедление времени в движущихся системах отсчёта. Релятивистский импульс. Взаимосвязь массы и энергии в СТО. СТО и ядерная энергетика.
Базовый уровень (БУ)	Преобразование скоростей в релятивистской кинематике. Сохранение релятивистского импульса. Релятивистская энергия.

Расширенный уровень (РУ)	Четырёхмерное пространство-время в СТО и его псевдоевклидова метрика. Понятие релятивистского интервала. Диаграммы Минковского. Столкновение релятивистских частиц.
--------------------------	---

Таким образом, в реальных условиях преподаватель располагает одной-тремя лекциями для изложения элементов ТО. В этой связи важное место приобретает методика изложения материала и, в частности, место ТО в общем курсе физики. Наиболее распространены две схемы включения ТО в курс физики. Первая схема предполагает чтение лекций в 1-м семестре, где ТО выступает как часть раздела по механике. Этот подход наиболее распространён при ограниченном времени на лекции. В этом случае ТО подается в качестве теории, вызванной к жизни некоторыми необъяснимыми с классических позиций экспериментальными фактами: движением частиц со скоростями, близкими к скорости света (опыт Бертоцци), или движением света в разных направлениях (эксперимент Майкельсона–Морли). К положительным сторонам такой схемы можно отнести её очевидную сопрягаемость с преобразованиями Галилея. Однако все экспериментальные проверки, проводимые с применением оптических эффектов (эффекта Доплера), остаются за пределами понимания большинства студентов. Кроме того, большинство студентов на 1-м курсе не готовы воспринять четырёхмерный векторный формализм релятивистской динамики.

Другая схема расположения разделов теории относительности – после волновой оптики. В этом случае она следует за обсуждением оптического эффекта Доплера, который, при рассмотрении с классической точки зрения, приводит к концепции светового эфира. Неудача с его обнаружением в опыте Майкельсона–Морли вместе с интерпретацией опыта Физо заставляет, вслед за Эйнштейном, пересмотреть основы классической физики, в первую очередь – распространить принцип относительности с механики на всю физику.

Цель статьи. Целью данной статьи является критический анализ исторически сложившихся методических подходов к изложению образовательного модуля «Специальная и общая теория относительности» и выявление более общего, универсального подхода, свободного от ряда недостатков. Данный учебный материал требует обязательного обсуждения, поскольку студенты сталкиваются с тем, что в старых учебниках и книгах по физике и даже в научно-фантастических романах используется понятие «релятивистская масса», а в новых учебниках и материалах по ЕГЭ – нет.

Анализ методических подходов.

I. В учебнике Т.И. Трофимовой [5], рекомендованном Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для инженерно-технических специальностей высших учебных заведений, господствует релятивистская масса и масса фотона. Комментировать этот всякому знакомый методический подход здесь излишне. Учебник Трофимовой выдержал немало переизданий, и читают его в основном студенты технических направлений.

II. В 1900 году М. Планком была выдвинута гипотеза, согласно которой поглощение и излучение электромагнитных волн атомами происходит не непрерывно, а определёнными порциями – квантами, энергия которых определяется формулой

$$E = h\nu, \quad (1)$$

где h – постоянная Планка, ν – частота. При этом квант излучения – фотон распространяется в вакууме со скоростью света c . Тогда, следуя «механическим» представлениям, импульс фотона можно определить как

$$p = mc. \quad (2)$$

В 1923 году французский физик Луи де Бройль выдвинул гипотезу о существовании корпускулярно-волнового дуализма микрочастиц. Длина λ «волны де Бройля», поставленная в соответствие частице (или кванту, фотону) с импульсом p , определяется по формуле де Бройля

$$\lambda = \frac{h}{p}. \quad (3)$$

Экспериментальное подтверждение гипотезы о существовании корпускулярно-волнового дуализма было получено в 1927 году в опытах американских физиков К. Дэвиссона и Л. Джермера, в которых наблюдалась дифракция электронов на кристаллической решётке.

Теперь, следуя в основном [3], не используя преобразования Лоренца, из «элементарных» соображений, на основе фундаментальности корпускулярно-волнового дуализма, получим

знаменитую формулу Эйнштейна, связывающую массу и энергию, формулу, являющуюся символом теории относительности.

Из (3) выразим импульс фотона (волны):

$$p = \frac{h}{\lambda}. \quad (4)$$

Используя известную связь длины волны с частотой $\lambda=c/v$ (ещё раз обратим внимание, что здесь мы, как и Луи де Бройль, не даём ответ и даже не ставим вопрос о физической природе «волны де Бройля»), подставляя $\lambda=c/v$ в (4), получим: $p = \frac{hv}{c} = \frac{E}{c}$, откуда $E = pc$. Подставляя затем (2) в $E = pc$, получим знаменитую формулу Эйнштейна

$$E = mcs = mc^2, \quad (5)$$

где под m следует понимать «релятивистскую», пока неустановленную массу частицы.

Предположим, что если частица находится в состоянии покоя, то её масса равна m_0 – некоей «массе покоя». Тогда энергию покоя E_0 возможно определить как

$$E_0 = m_0c^2. \quad (6)$$

Если же частица движется со скоростью v , её полная энергия будет соответствовать формуле (5), а энергия покоя – формуле (6).

Известно, что в релятивистской механике под полной энергией подразумевается сумма кинетической энергии и энергии покоя частицы. Найдем тогда кинетическую энергию T релятивистской частицы как разность между полной и энергией покоя:

$$E - E_0 = T. \quad (7)$$

Подставляя затем (5), (6) в уравнение (7), получаем:

$$mc^2 - m_0c^2 = \frac{m_0v^2}{2}. \quad (8)$$

Из уравнения (8) выразим полную энергию: $mc^2 = m_0 \left(c^2 + \frac{v^2}{2} \right)$. Отсюда масса m движущейся со скоростью v релятивистской частицы равна

$$m = \frac{m_0}{c^2} \left(c^2 + \frac{v^2}{2} \right) = m_0 \left(1 + \frac{v^2}{2c^2} \right). \quad (9)$$

Преобразуем формулу (9). Известно, что для $v \ll c$ $\frac{1}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}} = \left(1 - \frac{v^2}{c^2} \right)^{-\frac{1}{2}} = \left(1 + \frac{v^2}{2c^2} \right) + \dots$

(биномиальный ряд). Подставляя последнее соотношение в (9), получим выражение для искомой релятивистской массы:

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}} = \frac{m_0}{\sqrt{1 - \left(\frac{v}{c} \right)^2}}. \quad (10)$$

Теперь вернемся к формуле (5), и, подставив в неё (10), получим

$$E = \frac{m_0c^2}{\sqrt{1 - \left(\frac{v}{c} \right)^2}}. \quad (11)$$

И все-таки приведённые рассуждения не вызывают чувства полной удовлетворённости. До формулы (5) всё вроде бы неплохо. Не зная о существовании квантовой механики, не зная о Ψ -функции, о её физическом смысле, не обсуждая дисперсионные свойства волн де Бройля,

исследователь мог бы счесть, что оговорки, сделанные в скобках, вполне соответствуют идеям о корпускулярно-волновом дуализме, и ловкая «подмена» (волна де Бройля – что это?) для неспециалиста останется незаметной. Выводимые в (6), (8) (11) понятия: масса («просто масса»), «масса покоя», «релятивистская масса» – не слишком ли много? Нужны ли они все? Или некоторые, может быть, даже вредны? Преобразование формулы (9) справедливо для $v \ll c$, однако полученная после преобразования формула (10) и, как следствие (11), применяется как раз при $v \approx c$.

III. Динамика СТО – это не только связь массы и энергии, но и релятивистское выражение для 2-го закона Ньютона. Как известно, в релятивистской механике справедливо только следующее [4]:

$$\frac{d\vec{p}}{dt} = \vec{F}, \quad (12)$$

где $\vec{p}$ – импульс частицы, который с учётом (10) естественно записать как

$$\vec{p} = m\vec{v} = \frac{m_0\vec{v}}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}. \quad (13)$$

Тогда, подставив (13) в (12), получим

$$\frac{d}{dt} \left(\frac{m_0\vec{v}}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}} \right) = \vec{F}. \quad (14)$$

Здесь с учётом (10) возникает желание вынести m_0 за символ производной, написав $\vec{F} = m\vec{a}$, но нельзя, т.к. $m(v)$. Зная формулу дифференцирования произведения $(u \cdot v)'$, мы можем получить и формулу для ускорения. Оказывается, что ускорение $\vec{a}$ зависит не только от силы $\vec{F}$, но и от направления вектора скорости $\vec{v}$, т.е. ускорение и сила в релятивистском случае оказываются неколлинеарны. Отсюда понятно, почему нельзя писать $\vec{F} = m\vec{a}$ – масса утрачивает смысл коэффициента пропорциональности между силой и ускорением. Возникает «продольная» (если $\vec{F} \uparrow\uparrow \vec{v}$), «поперечная» (если $\vec{F} \perp \vec{v}$), и множество других (если сила и скорость ориентированы под произвольным углом) масс. Тогда что же? Масса – это тензор, матрица? Нет!

IV. Как только масса утратила смысл коэффициента пропорциональности, она становится в принципе ненужной. Главной причиной, почему приписывание массы любому виду энергии (например, фотону – «масса фотона») считается в настоящее время терминологически неудачным, является следующая. Из (5) видна полная синонимичность понятий массы и энергии. В настоящее время термин «релятивистская масса» в профессиональной литературе практически не встречается, а когда говорится о массе, имеется в виду инвариантная «просто масса». В то же время термин «релятивистская масса» используется для качественных рассуждений, а также в научно-популярной литературе. Этот термин подчеркивает увеличение энергии и инертных свойств движущегося тела с ростом скорости, что само по себе вполне содержательно.

Итак, подведём итоги, почему «релятивистской массы» в настоящее время следует избегать:

- неинвариантность релятивистской массы относительно преобразований Лоренца;
- синонимичность понятий «энергия» и «релятивистская масса» и, как следствие, избыточность введения нового термина;
- наличие различных по величине продольной и поперечной релятивистских масс и невозможность единообразной записи аналога второго закона Ньютона;
- методологические сложности преподавания СТО, наличие специальных правил, когда и как следует пользоваться понятием «релятивистская масса» во избежание ошибок;
- путаница в терминах «масса», «масса покоя» и «релятивистская масса»: часть источников просто массой называют одно, часть – другое.

V. Утратив «релятивистскую массу», посмотрим, что же нам предлагают взамен. Следуя [4], ответим цитатой. Релятивистское выражение для импульса имеет вид [4, с. 175]:

$$\vec{p} = \frac{m\vec{v}}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}, \quad (15)$$

где m – инвариантная масса. Выражение для полной энергии имеет вид [4, с. 179] (сравнить с (5)):

$$E = \frac{mc^2}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}, \quad (16)$$

а для энергии покоя (сравнить с (6)):

$$E_0 = mc^2. \quad (17)$$

Выражение для релятивистского аналога 2-го закона Ньютона совпадает с (12). Так проще, а следовательно, лучше и понятней.

Ну, а что же будет с «массой фотона»? Нет у фотона массы (она ему не нужна). Энергия – есть (формула (1)), импульс – есть ($p = E/c$ – из формулы (5) или из формулы (4), преобразовав её – $\vec{p} = \hbar \vec{k}$), а массы – нет. Существование безмассовых частиц не противоречит законам релятивистской механики. Согласно формулам (15), (16), частица с $m = 0$ может обладать отличными от нуля импульсом и энергией лишь в том случае, если $v = c$ (отношение двух бесконечно малых $[0/0]$ может равняться конечному числу). Таким образом, частицы с нулевой массой могут существовать, только двигаясь со скоростью c , т.е. со скоростью света в вакууме.

Выводы. Многолетний опыт чтения лекций подсказывает, что изложение модуля «Релятивистская динамика», следуя учебнику [4], требует наименьшего времени. По мнению студентов и по результатам контрольных замеров остаточных знаний, именно в этих вопросах ошибок практически не бывает.

Жизнь и развитие физики подводит итог нашей дискуссии. XXVI Генеральная конференция по мерам и весам (13–16 ноября 2018 года) одобрила определение килограмма, основанное на фиксации численного значения постоянной Планка. Решение вступило в силу 20 мая 2019 года.

Килограмм является единицей массы в СИ, его величина устанавливается фиксацией численного значения постоянной Планка h , равной в точности $6,62607015 \cdot 10^{-34}$, когда она выражена единицей СИ Дж·с, которая эквивалентна $\text{кг} \cdot \text{м}^2 \cdot \text{с}^{-1}$, где метр и секунда определены через c и $\Delta\nu_{\text{Cs}}$.

Действовавшее до мая 2019 года определение килограмма, принятое III Генеральной конференцией по мерам и весам (ГКМВ) в 1901 году, как единицы массы, равной массе международного прототипа килограмма, утратило силу.

До 20 мая 2019 года килограмм оставался последней единицей СИ, определённой на основе изготовленного человеком объекта. После принятия нового определения с практической точки зрения величина килограмма не изменилась, но существующий «прототип» (эталон) более не определяет килограмм, а является очень точной гирькой с потенциально измеримой погрешностью [7].

Представленная статья является головной, открывающей серию, посвящённую описанию методических достижений кафедр физики, высшей математики, химии, накопленных за всё время существования Севастопольского государственного университета.

Список литературы

1. Глазунов, А. Т. Физика. 11 класс : учеб. для общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением физики: профильный уровень / А. Т. Глазунов, О. Ф. Кабардин, А. Н. Малинин и др. – М. : Просвещение, 2011. – 416 с.
2. Кожевников, Н. М. Бюллетень научно-методического совета по физике № 4 / Н. М. Кожевников. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 84 с.
3. Куліш, В. В. Фізика для інженерних спеціальностей. Кредитно-модульна система : навч. посібник. Ч. I. / В. В. Куліш, А. М. Соловйов, О. Я. Кузнецова, В. М. Кулішенко. – К. : НАУ, 2004. – 456 с.
4. Савельев, И. В. Курс физики. Механика. Молекулярная физика. Т.1. / И. В. Савельев. – М. : Наука, 1989. – 352 с.
5. Трофимова, Т. И. Курс физики / Т. И. Трофимова. – М. : Высшая школа, 2004. – 541 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 03.03.02 Физика (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования

и науки Российской Федерации от 07.08.2014 № 937 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=198469&fld=134&dst=100017,0&rnd=0.21525345451479772#04672183320078196>

7. Draft Resolution A "On the revision of the International System of units (SI) to be submitted to the CGPM at its 26th meeting (2018) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bipm.org/utis/en/pdf/CGPM/Draft-Resolution-A-EN.pdf>.

Relativistic mass - is it or not? Analysis of the pedagogical and methodological experience of teaching a professional module for students, engineers and physicists

O. S. Zav'yalova¹

O.R Lastovenko¹

V.A. Lisyutin¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the analysis of modern methodological experience in teaching the module “relativistic dynamics”. The importance of combining pedagogical and methodological techniques for solving the problem of successfully forming modern professional competencies of students is shown. The task is to develop an optimal approach to the presentation of the module, requiring the least number of hours, subject to the greatest clarity of presentation. Some well-known and modern interpretations of the methods and sequences of the module presentation are critically revised. It is concluded that the greatest clarity and least time is spent in the presentation of the following I.V. Savelyev.

Keywords: relativistic mass, invariant mass, de Broglie wave, theory of relativity, relativistic dynamics

For citation: Zav'yalova O.S. Relativistic mass - is it or not? Analysis of the pedagogical and methodological experience of teaching a professional module for students, engineers and physicists / O.S. Zav'yalova, O.R. Lastovenko, V.A. Lisyutin // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 91–97 (in Russ.).

About authors:

O.S. Zav'yalova, Candidate of physical and mathematical sciences, Associated Professor and head of Department of Physics of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St, Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: zavyalova.os@mail.ru

O.R. Lastovenko, Candidate of physical and mathematical sciences, Associated Professor of the Department of Higher Mathematics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St, Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: vlisiutin@mail.ru;

V.A. Lisyutin, Candidate of physical and mathematical sciences, Associated Professor of Department of Physics of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St, Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: vlisiutin@mail.ru;

УДК 378.14

Сущность и структура познавательной-аналитической компетенции инженера

Оксана Стефановна Завьялова¹Елизавета Викторовна Савченко¹

¹ФГАОУ ВО Севастопольский государственный университет,
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, Российская Федерация, 299053

Аннотация. В статье на основе анализа понятия профессиональной компетентности инженера выделена познавательная-аналитическая компетенция. Описана структура познавательной-аналитической компетенции, критерии и показатели уровня её сформированности у студентов инженерных специальностей.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность инженера, компетенции.

Для цитирования: Завьялова О.С. Сущность и структура познавательной-аналитической компетенции инженера / О.С. Завьялова, Е.В. Савченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №2. – С. 98–103

Об авторах:

О.С. Завьялова, кандидат ф.-м. наук, доцент, заведующий кафедрой «Физика», OSZavyalova@sevsu.ru

Е.В. Савченко, кандидат пед. наук, доцент кафедры «Физика», EVSavchenko@sevsu.ru

Постановка проблемы. Основным требованием, выдвигаемым к выпускникам вуза сегодня, является сформированность у них профессиональных компетенций. М.М. Миншин определяет компетентность специалиста как необходимое качество выпускника, получившего высшее образование и способного на его основе осуществлять профессиональную деятельность, непрерывно повышать свой профессиональный уровень [6]. Т.В. Иванова представляет профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний, профессиональных умений и навыков, соответствие должностным обязанностям, обладание профессионально важными качествами, а также определённым профессиональным опытом. Автор связывает профессиональную компетентность со способностью к самообразованию, желанием изучать специальную литературу, самосовершенствованием, без которых невозможно стать высококласным специалистом [4]. В.В. Ковальчук в своей работе рассматривает квалификацию и профессиональную компетентность как взаимодополняющие друг друга характеристики специалиста. По мнению автора, квалификация – более узкое понятие, относящиеся к имеющемуся опыту в определённой сфере деятельности, полученному как закреплению и применение теоретических знаний. Профессиональная компетентность – широкое понятие, которое учитывает не только знания, способность к практической деятельности, но и личностные качества, важные для трудовой деятельности и саморазвития не только как специалиста, но и как личности [5].

Следовательно, приходим к выводу, что профессиональная компетентность инженера основана на взаимосвязи четырёх блоков: 1) теоретических знаний; 2) профессиональных знаний, умений, навыков – профессиональных компетенций; 3) профессионально важных личностных качеств; 4) опыта профессиональной деятельности. Во время изучения фундаментальных дисциплин преподаватель, с точки зрения компетентностного подхода, не только готовит студентов теоретически, но и воспитывает у них соответствующие свойства личности. Профессиональные компетенции при этом целесообразно разделить на базовые, характерные для всех инженерных специальностей, приобретаемые на начальных курсах обучения, и специальные, формируемые при изучении специальных дисциплин.

Цель статьи – определить базовую общепрофессиональную компетенцию, выражающую способность к познавательной и аналитической деятельности специалиста.

Изложение основного материала. Компетенции, которые являются инвариантными для любой специальности и формируются независимо от изучаемой дисциплины, называются ключевыми. И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций: личностные, коммуникативные, деятельностные [3]. По мнению Е.А. Самойловой, ключевые компетенции являются неизменяемой частью профессиональной компетентности специалиста и обеспечивают успешность профессиональной деятельности в целом [12].

Г.Ф. Гордукалова, Н.С. Потчибий, Е.А. Сулейманова при рассмотрении аналитической деятельности отмечают, что анализ предполагает обработку, систематизацию, обобщение рассматриваемого материала, умение находить связи между компонентами системы. Умение анализировать способствует принятию специалистом обоснованных решений, поэтому исследователи отдельно выделяют аналитическую компетентность [2, 9, 13].

М.Б. Суханов определяет аналитическую компетентность как систему обеспечения аналитической деятельности специалиста [14]. Аналитические способности автор рассматривает как способности к чтению, интерпретации, прогнозированию, анализу результатов деятельности. Мы согласны с ним в том, что владение анализом (и синтезом как обратным процессом) необходимо современному специалисту. В трудовой деятельности инженера, так же как в процессе обучения фундаментальным дисциплинам, анализ неразрывно связан с процессом познания. При анализе производственной или учебной задачи необходимо разделить условие на составные элементы, найти необходимую информацию для каждой составной части, самостоятельно изучить новый неизвестный материал для восстановления полной задачной ситуации.

М.Д. Ильязова, В.Н. Пустовойтов, С.В. Рослякова, Н.И. Самойлова определяют познавательную компетентность как способность к самообразованию, логическому мышлению, систематизации, интерпретации, накоплению опыта профессиональной деятельности [10, 11, 12]. Поэтому мы выделяем познавательно-аналитическую компетенцию как способность к продуктивному и репродуктивному познанию, исследованию, интеллектуальной деятельности; способность инженера рассмотреть производственную ситуацию с разных точек зрения, проанализировать её, суметь трансформировать в инженерную задачу, имеющую решения; умение анализировать материальные и нематериальные результаты инженерной деятельности; владение методами дедукции и индукции, умение обобщать.

В современных условиях специалисту приходится учиться на протяжении всей трудовой деятельности, поэтому познавательно-аналитическая компетенция формируется непрерывно во время решения учебных и производственных задач. На лекциях и практических занятиях, в основном, формируется способность к продуктивному познанию, при решении учебно-познавательных задач познание становится репродуктивным. Способность к исследовательской деятельности формируется на лабораторных работах и внеаудиторных занятиях.

В ходе исследования были определены критерии и показатели уровня сформированности базовых общепрофессиональных компетенций будущих инженеров в соответствии с выделенными ранее компонентами (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии и показатели уровня сформированности познавательно-аналитической компетенции будущих инженеров

Критерии	Показатели
	Познавательно-аналитическая компетенция
Мотивационный	Познавательный интерес к курсу общей физики. Настойчивость в самостоятельном поиске информации.
Знаниевый	Теоретические знания по курсу общей физики. Знания основных типов физических задач.
Деятельностный	Способность составить краткое условие задачи, определить явление или процесс, происходящий в задаче. Способность определить тип задачи.
Рефлексивный	Умение оценить полученный ответ задачи. Умение оценить собственные знания по курсу общей физики. Умение самостоятельно структурировать материал.

При определении уровня знаний можно опереться на систему В.П. Беспалько, который выделяет четыре степени их усвоения:

1. «Знакомство»: знания усвоены на уровне узнавания, студент осведомлён о содержании изучаемого материала, может решать задачи элементарного уровня при помощи преподавателя.

2. «Воспроизведение»: знания усвоены достаточно для их применения при решении задач, студент может самостоятельно решить задачи элементарного и достаточного уровня.

3. «Эвристическая деятельность»: умение строить логические цепочки, приходить к умозаключениям, решать самостоятельно нестандартные задачи.

4 «Творческая деятельность»: умение решать творческие и проблемные задачи, осуществлять творческую деятельность [1].

Для характеристики уровня сформированности познавательной-аналитической компетенции при изучении фундаментальных дисциплин наиболее рационально, на наш взгляд, использовать следующие: низкий, достаточный, средний и высокий, которые будут соответствовать оценкам «неудовлетворительно» (низкий), «удовлетворительно» (достаточный), «хорошо» (средний), «отлично» (высокий), полученным на экзамене или за контрольную работу. На основании разработанной модели базовых компетенций будущих инженеров нами были выделены уровни сформированности по каждой базовой компетенции и их характеристики.

Для оценки не только усвоенных знаний, но и сформированности познавательной-аналитической компетенции преподавателю необходимо разрабатывать чёткие критерии оценки, поскольку в настоящее время, в основном, применяются дидактические критерии для оценки результатов учебного процесса [8]. М.В. Полонский выделяет два типа оценивания при помощи критериев: формирующий и констатирующий. Формирующее оценивание проводится на протяжении всего учебного процесса с целью определения промежуточного уровня усвоения знаний и сформированности компетенций. С помощью результатов данного вида оценивания преподаватель получает данные о каждом студенте, об эффективности используемых методов и приёмов, может скорректировать свою работу. Констатирующее оценивание проводится в конце семестра или раздела и служит для подведения итогов работы преподавателя и студентов, для выставления оценок за раздел, определение уровня сформированности компетенций [8].

Для осуществления контроля определены критерии и показатели оценки сформированности уровня познавательной-аналитической компетенции исходя из их характеристик и этапов формирования в ходе практических занятий. Для более подробного анализа рассмотрим формирование компетенции на различных этапах решения учебной физической задачи, поскольку они являются взаимосвязанными, и осуществление последующего из них невозможно без выполнения предыдущего.

Сформированность познавательной-аналитической компетенции определяется наличием теоретических знаний по курсу общей физики и основным классам учебных задач, умения анализировать материал, а также способности изучать его самостоятельно, что определило критерии сформированности данной компетенции (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика уровней сформированности познавательной-аналитической компетенции

Уровни сформированности компетенции / Критерий	
<i>Мотивационно-личностный</i>	
Низкий	Отсутствует познавательный интерес к курсу общей физики. Отсутствуют попытки самостоятельного поиска информации.
Достаточный	Познавательный интерес к физике периодический, связан с внешним контролем. Предпринимаются хаотические попытки изучить материал самостоятельно.

Средний	Студент заинтересован в систематическом получении знаний для обеспечения успеваемости. Желание самостоятельно находить нужную информацию продиктовано преподавателем.
Высокий	Студент осознаёт важность фундаментальных знаний по физике для профессиональной деятельности. Проявляет настойчивость при самообучении.
Знаниевый	
Низкий	Теоретические знания по курсу общей физики носят фрагментарный характер. Отсутствуют представления о классификации задач.
Достаточный	Отсутствуют системные знания изучаемого материала. Классификация задач основана на субъективном подходе (простая, трудная).
Средний	Прочные теоретические знания с пробелами по некоторым темам. Владеет классификацией наиболее часто встречающихся учебных задач.
Высокий	Высокий уровень теоретических знаний в соответствии с программой. Владеет обобщённой классификацией задач.
Деятельностный	
Низкий	Не может проанализировать условие и записать краткое условие, не может определить тип предложенной задачи. Не может самостоятельно определить явление или процесс, о котором говорится в задаче.
Достаточный	Анализирует условие и записывает краткое условие только при помощи преподавателя. Не может определить, к какому классу относится задача, без руководства преподавателя. Не может самостоятельно определить явление или процесс, о котором говорится в задаче, однако выполняет при помощи преподавателя.
Средний	Самостоятельно осуществляет анализ условия задачи и записывает краткое условие. Определяет группу, к которой относится задача, но с неточностями или делает предположение о нескольких вариантах. Самостоятельно описывает явления и процессы, происходящие в задаче.
Высокий	Самостоятельно осуществляет анализ условия задачи и записывает краткое условие, точно определяет класс, к которому относится задача.

	Самостоятельно описывает явления и процессы, происходящие в задаче.
<i>Рефлексивный</i>	
Низкий	Не способен оценить уровень знаний. Не может осуществить анализ правильности полученного ответа. Не способен структурировать материал.
Достаточный	Самооценка уровня знаний несколько занижена. Может осуществить анализ правильности полученного ответа, но с ошибками. Структуризация материала основана на разделах курса общей физики.
Средний	Самооценка уровня знаний завышена. Может осуществить анализ правильности полученного ответа при помощи преподавателя. Представляет структуризацию материала в рамках содержания используемого пособия.
Высокий	Самооценка уровня знаний соответствует действительности. Самостоятельно осуществляет анализ правильности полученного ответа. Владеет подробной структуризацией задачного поля.

Формирование базовых общепрофессиональных компетенций будущего инженера рассматривалось нами при изучении фундаментальных дисциплин. Из дисциплин естественнонаучного цикла, изучаемых будущими инженерами, для исследования был выбран курс общей физики как дисциплины, обладающей наибольшим спектром возможностей для формирования всех базовых общепрофессиональных компетенций.

Выводы. Обобщая вышесказанное, мы можем разделить этапы формирования познавательной-аналитической компетенции на три блока: предварительный – обобщить теоретические положения с точки зрения компетентностного подхода; основной – сформировать интерес и умение студентов самостоятельно находить материал; заключительный – сформировать способность оценить собственные знания и умения.

Список литературы

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с использованием компьютеров (педагоги третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
2. Гордукалова, Г. Ф. Структурные особенности профессиональной компетенции аналитического типа / Г. Ф. Гордукалова // Вестник СПбГУКИ. – 2015. – № 1 (22). – С. 111–113.
3. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. – [Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций] : матер. XV Всерос. научно-метод. конф. – М., Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
4. Иванова, Т. В. Формирование информационно-технологической компетентности будущих инженеров: система дидактических элементов / Т. В. Иванова // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 123–128.

5. Ильязова, М. Д. О структуре компетентности будущего специалиста / М. Д. Ильязова // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 67–71.
6. Миншин, М. М. Структура профессионально-математической компетентности инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем / М. М. Миншин // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 4. – С. 414–421.
7. Онищенко, Н. А. Аэрокосмические задачи как основа технологии формирования инженерной компетентности будущих специалистов / Н. А. Онищенко // Competence and education technologies: Materials of research – practical conference. – Horsens: University College Vitus Bering Danmark, 2008. – С. 137–151.
8. Полонский, М. В. Оценка качества научно-педагогических исследований / М. В. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
9. Потчибий, Н. С. Анализ и содержание экспертно-аналитической компетенции специалиста в области техносферной безопасности / Н. С. Потчибий // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2. – С. 392–394.
10. Пустовойтов, В. Н. Познавательная компетентность старшеклассника: сущность категории и корреляты / В. Н. Пустовойтов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2012. – № 2 (18). – С. 102–109.
11. Рослякова, С. В. К вопросу о структуре познавательной компетентности / С. В. Рослякова // Актуальные задачи педагогики : материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита : Издательство Молодой учёный, 2012. – С. 77–81.
12. Самойлов, Е. А. Лидерство и новаторство как ключевые компетенции / Е. А. Самойлов // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – № 2–1. – С. 79–85.
13. Сулейманова, Е. А. *Этапы формирования информационно-аналитических компетенций студентов вуза* / Е. А. Сулейманова // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 2 (103). – С. 151–157.
14. Суханов, М. Б. Формирование аналитической компетентности при обучении студентов информатике и математике на междисциплинарном уровне / М. Б. Суханов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 150. – С. 185–193.

The essence and structure of cognitive-analytical engineer competencies

Oksana Stefanovna Zavyalova¹

Elizaveta Viktorovna Savchenko¹

¹Sevastopol State University,
Universitetskaya, 33, Sevastopol, Russian Federation, 299053.

Abstract. On the basis of the analysis of the concept of professional competence of an engineer, cognitive-analytical competence is highlighted. The structure of cognitive and analytical competence, criteria and indicators of the level of its formation among students of engineering specialties are described.

Keywords: professional activity, professional competence of an engineer, competencies.

For citation: Zavyalova O.S. The essence and structure of cognitive-analytical competence of an engineer / O.S. Zavyalova, E.V. Savchenko // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2019, vol. 5, no 3, pp. 98–103 (in Russ.).

About authors:

O.S. Zavyalova, candidate of physics and mathematics Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physics, OSZavyalova@sevsu.ru

E.V. Savchenko, candidate ped. sciences, associate professor of the department "Physics", EVSavchenko@sevsu.ru

УДК 378

Профессионально важные качества преподавателя физической культуры, влияющие на учебный процесс в вузе

Сергей Анатольевич Лешкевич

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические качества личности преподавателя, необходимые для улучшения качества проведения занятия. Представлены результаты исследования по формированию личностных качеств и пути их формирования в процессе физического воспитания в вузе.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности личности, физическая подготовка, тип межличностных отношений, организационные формы обучения, педагогический эксперимент.

Для цитирования: Лешкевич, С. А. Профессионально важные качества преподавателя физической культуры, влияющие на учебный процесс в вузе / С. А. Лешкевич // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. , № . – С. 104–109

Об авторе: С. А. Лешкевич, старший преподаватель кафедры «Физвоспитание и спорт» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: coach_basket@mail.ru.

Постановка проблемы. Физическое воспитание обучающихся является неотъемлемой частью учебного процесса в учебных заведениях всех уровней образования. Такое большое внимание этой дисциплине уделяется вузом потому, что первоочередной задачей является не только овладение знаниями и навыками своей будущей специальности, но и укрепление здоровья и повышение работоспособности обучающихся [1].

На учредительном съезде Ассоциации студенческих спортивных клубов президент РФ Владимир Путин отметил, что спорт и здоровый образ жизни должны стать нормой в российском обществе. Глава государства сделал особый акцент на том, что занятия спортом в вузах – это не только престижное дело, но и стимул для личностного роста. «Зачастую именно на соревнованиях и характер закаляется, и для молодого человека такая прививка делается любви к спорту, личной культуре на долгие годы вперед, – добавил он. – Это, как правило, остаётся с человеком навсегда» [4]. В связи с этим повышается значимость преподавателя, работающего в области физической культуры и спорта, а следовательно, его персональная ответственность за правильную организацию учебно-тренировочного процесса, усвоение учебного материала в межличностных отношениях.

К сожалению, вопросы психологического обеспечения тренировочного процесса на учебном занятии изучены не полностью. Необходимость обоснования профессионально-психологических качеств преподавателя, необходимых для качественной подготовки студентов по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузе является актуальной темой на данный момент.

В нашей работе мы попытаемся дать ответы на значимые вопросы: существует ли идеальный тип личности преподавателя по физической культуре; как воспринимают личностные особенности преподавателя его воспитанники; какими важными чертами должен обладать преподаватель? **Целью данной статьи** является анализ и выявление психолого-педагогических особенностей личности преподавателя, влияющих на эффективность занятий по физической культуре и спорту в вузе.

Основное содержание. Сложность, динамичность, творческий характер работы преподавателя обуславливает необходимость применения разнообразных методик в работе со студентами для эффективного учебно-тренировочного процесса. Личностные качества формируются под влиянием как внутренних факторов, зависящих от самой личности, так и внешних, зависящих от окружающей среды, в которой находится личность. Только тот преподаватель, который уважает, в первую очередь, себя и свою профессию, может уважать своих студентов и, следовательно, быть для них и учителем, и наставником, и образцом поведения. Преподаватель, знающий и любящий свою деятельность, увлечённый своим предметом, вызывает искреннее уважение со стороны студентов, не только формирует у них высокий уровень мотивации к изучению предмета, но и во многом помогает изменить их отношение к самим себе. Поэтому решающим фактором в подготовке высококвалифицированного специалиста является личность преподавателя, его психолого-педагогический уровень [6; 7].

Значительный вклад в изучение психологической структуры личности внесён отечественными учёными. Так, К.К. Платонов предложил рассматривать психологическую структуру личности как динамическую функциональную систему, в которой основное значение имеют:

- 1) направленность (социально обусловленная сторона личности);
- 2) темперамент, задатки, инстинкты, простейшие потребности (биологически обусловленная сторона личности);
- 3) привычки, знания, умения, навыки (обусловленная жизненным опытом и воспитанием сторона личности);
- 4) индивидуальные особенности психических функций, их качественное своеобразие и уровень развития.

Эффективность деятельности преподавателя во многом зависит от успешного достижения цели при наиболее рациональном использовании методик и средств, а также предполагает соответствие структуры и функционирования его психики структуре и динамике его деятельности [2].

Важными качествами преподавателя являются порядочность, открытость, доброта. Так, по мнению педагога В.А. Сухомлинского, немаловажно, чтобы наставник и воспитанник находились в товарищеских отношениях, базирующихся на взаимном доверии. Выдающийся педагог К.Д. Ушинский считал, что в преподавателе должны главенствовать серьёзность, которая допускает шутку, но не превращает всё дело в шутку, справедливость без предвзятости, доброта без слабости, порядок без педантизма и главное – постоянная умственная деятельность.

В сфере физической культуры и спорта преподавателю наиболее важно знать, как сформировать позитивные межличностные отношения в команде; как избежать конфликта или выйти из него; как создать такой социально-психологический климат, который способствовал бы успешному формированию мотивации студента, его готовности переносить нагрузки, а также настойчивости и упорства, чувства уверенности, смелости, решительности, преодолению возникших негативных явлений – страха, неуверенности и т.п. [5].

Для выявления личностных качеств преподавателя, влияющих на проведение занятия, нами была разработана анкета. В начале учебного года проводилось анкетирование для студентов II курса (24 юноши и 24 девушки). По результатам анкетирования корректировались условия и задачи педагогического эксперимента.

Анкета содержала следующие вопросы:

- 1) Какими качествами должен обладать преподаватель для позитивного и эффективного проведения занятия?
- 2) Прививает ли преподаватель интерес к занятиям по физической культуре и спорту?
- 3) Помогает ли Вам преподаватель в становлении личности?
- 4) Какая форма занятий по физической культуре и спорту вам более приемлема?
- 5) Какие факторы могут побудить Вас регулярно заниматься физической культурой и спортом в рамках обязательных учебных занятий?
- 6) Какие факторы могут побудить Вас регулярно заниматься физической культурой и спортом в вузе факультативно?
- 7) Какие факторы могут побудить Вас регулярно заниматься физической культурой и спортом самостоятельно?

На предварительном этапе эксперимента общий социологический опрос респондентов II курса показал: 42 % выделяет позитивные свойства преподавателя, связанные с общением (доброта, отзывчивость, справедливость, честность); 30 % – свойства, связанные с процессом обучения (талантливость, трудолюбие, мужественность, дисциплинированность); 25 % – свойства внешности и манеры поведения (весёлость, чуткость, внимательность и строгость); 3 % относятся к преподавателю безразлично.

При рассмотрении ответов на вопрос о привитии интереса к предмету были получены следующие результаты: преподаватель не жалеет свободного времени и отвечает на все вопросы (47 %), доступно объясняет теоретическую основу, методологическую базу для профессиональных знаний (29 %) и учит любить спорт (24 %).

На вопрос о роли преподавателя в становлении личности получены такие ответы: 92 % анкетированных ответило, что преподаватель даёт психолого-педагогические знания, помогающие не только в спорте, но и в жизни, остальные 8 % отдают предпочтение своим познаниям в формировании личности.

Согласно результатам анкетирования по выявлению отношения к выбору форм занятий физической культурой и определению мотивационных факторов, большинство студентов (40,6 %) высказались за обязательные учебные занятия, 33,7 % отдали предпочтение самостоятельным занятиям и 19,7 % хотели бы заниматься факультативно.

На вопрос анкеты «Какие факторы могут побудить Вас регулярно заниматься физической культурой и спортом в рамках обязательных учебных занятий?» первое место по значимости (38,3 %) занял ответ: острое осознание значения занятий физической культурой для жизнедеятельности, будущей профессии. На втором месте (29 %) ответ: отношение и профессионализм преподавателя, и третью позицию (12,7 %) занял ответ о наличии хорошей современной спортивной базы.

На вопрос «Какие факторы могут побудить Вас регулярно заниматься физической культурой и спортом в вузе факультативно?» 36 % ответило: профессионализм и интерес у выбору вида спорта тренером; 20,9 % – осознанное значение занятий для будущей карьеры и 17,4 % – наличие хороших условий спортивной базы.

На последний вопрос «Какие факторы могут побудить Вас регулярно заниматься физической культурой и спортом самостоятельно?» на первом месте оказался ответ (29 %): острое осознание значения занятий физической культурой для жизнедеятельности, будущей профессии; 25,5 % ответило: возможность самому выбирать систему физических упражнений или виды спорта, а на третьем месте (19,7 %) ответ о наличии вблизи проживания спортивной базы.

Далее для анализа психологических особенностей личности преподавателя было проведено исследование на кафедре «Физвоспитание и спорт» Севастопольского государственного университета. В исследовании приняли участие 8 преподавателей и студенты II курса (24 юноши и 24 девушек).

Для исследования психологических качеств преподавателя мы использовали 16-факторный опросник Р. Кеттелла (форма С). Сама методика состоит из опросника, которая включает 105 вопросов, бланка для ответов и ключа. В случае ручной обработки ответных листов на них поочередно накладываются «ключи» и записывается сумма баллов по каждой из 16 характеристик личности. Полученные данные анализируются по каждой характеристике [3, с. 55-81, 96-97].

На основе качественного и количественного анализа содержания личностных факторов и их взаимосвязей могут быть выделены следующие блоки факторов:

- интеллектуальные особенности: факторы В, М, Q1;
- эмоционально-волевые особенности: факторы С, G, I, O, Q3, Q4;
- коммуникативные особенности и межличностного взаимодействия: факторы А, Н, Е, F, L, N, Q2.

По результатам анкетирования был построен личностный профиль преподавателя, который представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 – Личностные качества преподавателя

Полученные результаты тестирования предрасположены к средней направленности личностных особенностей преподавателей по всем факторам. Результаты по факторам: А, Н, Е, F, L, N, Q2 (коммуникативные свойства и межличностные взаимодействия со студентами) показывают, что преподаватель должен быть отзывчивым, добродушным, общительным, готовым к сотрудничеству со

студентами. В одних ситуациях преподаватель должен быть тактичным и дипломатичным, а в других случаях может проявлять властность и настойчивость.

Высокие показатели по фактору Н указывают на преподавателя решительного, эмоционально активного, способного выдерживать большие эмоциональные нагрузки на занятии, способного найти выход из любой, в том числе неожиданной, ситуации. Студенты считают, что у хорошего преподавателя эти качества должны стоять на первом месте.

На значение факторов В, М, Q1 влияет специализация или вид спорта, в котором для решения поставленных задач необходимо оперативное мышление, гибкость ума, расчёт действий. В спортивных играх нужно просчитать свои движения и движения игроков своей команды для слаженного выполнения единого действия. В личных видах спорта (бокс, борьба, лёгкая атлетика) нужно уметь рассчитать темп по времени и свои действия в быстро меняющейся обстановке.

Эмоционально-волевые факторы: С, G, I, O, Q3 – предполагают, что преподаватель должен управлять своими эмоциями, настроением, уметь находить со всеми общий язык. Студенты оценили хорошо преподавателей по этим критериям и выделили сдержанность и выдержку преподавателей в непредвиденных ситуациях.

Высокие показатели по фактору Q3 означают выраженность лидерских качеств преподавателя, а также его волевые качества (самоконтроль, целеустремлённость) и умение доводить начатое дело до конца.

Низкие показатели по фактору Q4 соответствуют таким личностным качествам, как сдержанность и невозмутимость.

Таким образом, для хорошего преподавателя характерны следующие качества: добродушие, готовность прийти на помощь, быстрота мышления, эмоциональная психостойчивость, спокойствие, выраженные лидерские и волевые качества.

Для выявления профессионально важных качеств личности и адекватности самооценки преподавателя мы предложили респондентам – преподавателям и студентам, занимающимся у испытуемых преподавателей два года по спортивной специализации, – оценить личностные и профессиональные качества по 10-балльной шкале. Оценивались такие качества, как теоретические знания, физическая подготовка, нравственные качества (доброта, отзывчивость), волевые качества (настойчивость, терпеливость), общение (культура речи), манера поведения (умение держаться), мотивация (интерес к занятиям) и умение найти подход к каждому студенту. По данным анкетирования был выведен средний балл оценки профессионально важных качеств преподавателей (таблица 1).

Таблица 1 – Оценки и самооценки личностных качеств преподавателей

Контингент исследуемых	Личностные качества преподавателя							
	Теоретические знания	Физическая подготовка	Нравственные качества	Волевые качества	Манера поведения	Общение (культура речи)	Умение заинтересовать	Умение найти подход
Преподаватели	8,2	7,2	8,1	9,6	8,6	8,8	8,4	8,4
Студенты	8,8	8,4	7,6	8,6	9,1	7,7	8,0	8,6
	+ 0,6	+ 1,2	- 0,5	- 1,0	+ 0,5	- 1,1	- 0,4	+ 0,2

У преподавателей завышение самооценки по сравнению с оценкой студентов наблюдается по таким качествам, как умение заинтересовать, волевые и нравственные качества, качество общения. По другим качествам преподаватели себя незначительно недооценили: по манере поведения на – 0,5 балла и по умению найти подход – на 0,2 балла.

Преподаватели оценили свои теоретические знания в среднем на 8,2 балла, меньше на 0,6 балла, чем им поставили студенты. Такую оценку объясняем тем, что появляются новые теории и методики,

но у преподавателя не всегда есть возможность оперативно пройти соответствующие курсы повышения квалификации.

Сильно занизили свою самооценку преподаватели по физической подготовке, оценив себя всего на 7,2 балла, т.к. средний возраст преподавателей составляет 44,5 года. Студенты же, напротив, оценили этот показатель высоко, и разница составляет 1,2 балла. Видимо, это связано с профессиональным умением преподавателя скрывать свои слабые стороны по физической подготовке, применяя словесные методы и наглядные пособия.

Очень низкий балл студенты поставили за культуру речи, разница составила 1,1 балл. На наш взгляд, это связано с тем, что дисциплины по физической культуре и спорту связаны не только с показом упражнения, но и с объяснением его выполнения, исправлением ошибок, поэтому некоторые преподаватели повышают голос, чтобы привлечь внимание занимающихся для объяснения техники упражнения.

Чем выше оценка преподавателя по сравнению с оценкой студентов, тем в большей степени ему свойственно завышать свои возможности и переоценивать себя. На наш взгляд, у молодых специалистов больше склонность к завышению своих возможностей, чем у более опытных.

Выводы. Преподаватель не только обучает студентов своему узконаправленному предмету, но и всесторонне воспитывает их. Это означает, что преподаватель должен быть высокоразвитым человеком. Культура преподавателя проявляется в его речи, внешнем виде, в его жестах и движениях, в самообладании в самых сложных ситуациях. Преподаватель может стать примером для подражания, а значит, он должен быть положительным примером.

Необходимым аспектом в профессии преподавателя должны быть знания по педагогике и психологии. Это позволит выстраивать индивидуальный подход к каждому студенту. Стоит отметить и педагогические способности преподавателя, именно благодаря им проявляется изобретательность в планировании и проведении учебно-тренировочного процесса со студентами, что будет способствовать достижению более высоких результатов и мотивации к посещению занятий.

В связи с возрастными изменениями уровня физической подготовленности преподавателя несколько изменяется и структура его деятельности. Всё большую роль приобретает его умение проводить занятие «голосом», использовать помощников из числа подготовленных студентов, которые могут выполнить упражнения для показа.

По отдельным качествам преподавателя, особенно молодые, завышают свою психолого-педагогическую оценку, по сравнению с оценкой студентов, а по другим качествам наоборот. Также мы выявили, что преподаватели, имеющие стаж работы 10 лет и более, оценили свои личностные профессиональные качества более объективно.

В качестве дополнительной профессиональной подготовки преподавателя считаем целесообразным принимать более активное участие в научных конференциях для обмена опытом с преподавателями другими вузами, чтобы достичь нового педагогического мышления.

Список литературы

1. Бароненко, В. А. Здоровье и физическая культура студента: учебное пособие / В. А. Бароненко. – М.: Альфа-М, ИНФРА-М, 2012. – 336 с.
2. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта / Г. Д. Горбунов. – М.: Советский спорт, 2006. – 296 с.
3. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб., 2001.
4. Президент выступил на учредительном съезде Ассоциации студенческих спортивных клубов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. http://hmaro.er.ru](http://hmaro.er.ru).
5. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта / А. В. Родионов. – М.: Академический проект, 2004. – 290 с.
6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 2009. – 348 с.
7. Яковлев, Б. П. Психология физического воспитания и спорта: учебно-метод. пособие / Б. П. Яковлев. – Сургут, 2003. – 104 с.

Professionally important qualities of the teacher of Physical culture affecting the learning process at the University

S. Leshkevich

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article discusses the psychological and pedagogical qualities of the teacher to improve the classroom. The results of the study on the formation of personal qualities and ways of their formation in the process of physical education in high school are presented.

Keywords: Psychological and pedagogical features of personality, Physical training, type of interpersonal relations, Organizational forms of training, Pedagogical experiment.

For citation: Leshkevich S. Professionally important qualities of the teacher of Physical culture affecting the learning process at the University. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2018, vol. , no. , pp. 104–109 (in Russ.).

About author: S. Leshkevich, Senior Lecturer of the Department “Physical Education and Sports” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: coach_basket@mail.ru.

УДК 371.29.08

О модернизации математического образования в Севастопольском государственном университете

Станислав Олегович Папков¹Михаил Иванович Деркач¹Ольга Ростиславовна Ластовенко¹Юлия Игоревна Папкина¹Ирина Владимировна Ольшанская¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
ул. Университетская 33, Севастополь, 299 053, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены основные идеи модернизации математического образования студентов Севастопольского государственного университета, призванные повысить общий уровень математической подготовки студентов, обеспечить математическую базу проектно-ориентированного обучения и дать толчок к научной работе студентов. Поставлены цели, которые должны быть решены в ходе модернизации, сформулированы задачи и план реализации. Подведены предварительные итоги работы в ходе реализации программы модернизации математического образования. Представлены данные статистики, показывающие, что реализуемый комплекс мер положительно сказывается на успеваемости студентов.

Ключевые слова. Модернизация, математика, корректирующие курсы, успеваемость, соответствие международным стандартам.

Для цитирования: Папков, С.О. О модернизации математического образования в Севастопольском государственном университете / С. О. Папков, М. И. Деркач, О. Р. Ластовенко, Ю. И. Папкина, И. В. Ольшанская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. № - С. 110–117

Об авторах:

С.О. Папков, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: SOPapkov@sevsu.ru;

М.И. Деркач, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: michail.derkach1959@gmail.com;

О.Р. Ластовенко, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: lastovenko2005@rambler.ru;

Ю.И. Папкина, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: yulia.papkina@gmail.com;

И.В. Ольшанская, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: irinaolsh@mail.ru.

Постановка проблемы. Согласно Программе развития Севастопольского государственного университета [4] к 2025 году планируется вхождение СевГУ в число ведущих вузов Российской Федерации. При этом не вызывает сомнений, что высокие достижения студентов технических, естественных и экономических профилей возможны лишь на базе глубокого понимания математических основ своей профессии и свободного владения математическим аппаратом. Ведь именно знание математических дисциплин зачастую лежит в основе студенческих побед на различных конкурсах и олимпиадах, позволяет студентам использовать современную литературу по своему направлению подготовки и стать востребованными профессионалами.

Понимание значимости математических дисциплин всегда присутствовало в отечественном образовании. В Концепции развития математического образования в Российской Федерации (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р) сказано:

«...Математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса. Изучение математики играет системообразующую роль в образовании, развивая познавательные способности человека, в том числе к логическому мышлению, влияя на преподавание других дисциплин. Успех нашей страны в XXI веке, эффективность использования природных ресурсов, развитие экономики, обороноспособность, создание современных технологий зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения, от эффективного использования современных математических методов».

Однако, несмотря на понимание значимости математики, из года в год падает уровень математической подготовки абитуриентов, сокращается число аудиторных часов, выделяемых на изучение математических дисциплин в большинстве университетов. Об этом неоднократно упоминалось в научных работах [1; 7]. В данной работе не ставится целью анализ качества математического образования в Российской Федерации, мы пытаемся создать модель математического образования, которая в краткосрочной перспективе смогла бы поднять уровень математических знаний студентов СевГУ.

На кафедре «Высшая математика» СевГУ была разработана концепция, **приоритетной целью** которой является повышение уровня математической подготовки студентов нашего университета и на этой основе рост целевых показателей Программы развития университета.

В частности, к целевым показателям Программы развития, которые прямо и косвенно затрагивает данная концепция, можно отнести:

- 1) процент отчисленных неуспевающих студентов;
- 2) количество научных проектов и публикаций студентов;
- 3) участие в престижных конкурсах;
- 4) наукометрические показатели (публикации в изданиях, включённых в международные базы данных Scopus, WoS);
- 5) привлечение иностранных студентов.

Как известно [5], содержание образования и педагогический потенциал должны удовлетворять трём критериям:

- достаточный научный математический уровень,
- соответствие профессиональной области, к которой относится подготовка.
- соответствие программ математических дисциплин опыту передовых вузов.

Эти условия сегодня выполняются далеко не всегда. Их обеспечение являются частью процесса реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации и настоящей концепции.

В частности, реализация принципа достаточной научности математических знаний наталкивается на проблему слабой подготовки абитуриентов. При поступлении в СевГУ для многих специальностей с профильным экзаменом по математике минимальный проходной балл составляет 30 баллов из 100. На некоторых направлениях подготовки для коммерческих студентов проходной балл абитуриентов оказывается ниже 60 баллов. Такие студенты первого года обучения слабо владеют школьным курсом математики, что существенно затрудняет понимание курса высшей математики. Одной из первоочередных задач представленной концепции является выработка особого подхода к слабым студентам, который дал бы им возможность приблизиться к требуемому уровню подготовки.

Изложение основного материала. Прежде всего, предлагается в начале первого семестра провести входное тестирование студентов, что позволит разделить студентов на группы с определённым уровнем математической подготовки первокурсников в каждой группе. Результаты работы должны верифицироваться независимым оцениванием после изучения математических дисциплин. Остановимся более подробно на основных этапах.

Входное тестирование предлагается организовать согласно темам ЕГЭ, необходимым для успешного изучения курса высшей математики. Именно эту часть тестов целесообразно взять в качестве ядра тестирования, которое будет оценивать реальный уровень первокурсника по исходной математической подготовке.

Тестовая работа состоит из 20 заданий с 5 вариантами ответа. Эти задания охватывают все разделы элементарной математики, которые предусмотрены форматом ЕГЭ [2, 3]. Задачи сформулированы так, что тестируемый должен показать свой реальный уровень подготовки, способность применять навыки,

полученные в средней школе при решении задач, относящихся к различным областям науки и практики.

Первая и вторая задача относятся к сюжетным задачам, для решения которых нужно уметь вычислять проценты, пользоваться графиками и гистограммами. Третья задача относится к основным планиметрическим задачам. Четвёртая и пятая задачи позволяют проверить умение выполнять преобразования выражений, производить действия со степенями и корнями, требуют умения решать рациональные уравнения и неравенства, простейшие иррациональные уравнения и неравенства, уравнения и неравенства с модулем, системы неравенств. Шестое задание даёт возможность оценить базовые навыки работы с формулами (функциями) в практических задачах. Для решения седьмой задачи необходимо знать геометрическую интерпретацию производной. Восьмая задача позволяет оценить умение вычислять значения простейших логарифмических и тригонометрических выражений. Для решения девятой задачи нужно владеть понятием арифметической прогрессии. Десятое задание относится к задачам стереометрии. Сложность первых десяти задач соответствует базовому уровню подготовки студента-первокурсника. Для выполнения следующих десяти заданий требуются более глубокие математические знания:

- иметь представление о декартовой системе координат, владеть понятиями координат точки и вектора;
- уметь находить точки максимума и минимума функции, наибольшее и наименьшее значение функции.
- знать основные логарифмические и тригонометрические формулы, а также методы решения тригонометрических и логарифмических уравнений.

В целом тест рассчитан на студента со средним уровнем подготовки. Данный входной тест может быть реализован как в форме письменного экзамена, так и в электронном виде. На рис. 1 представлен пробный электронный вариант тестирования.

Для достижения поставленной цели и решения описанных задач предлагается следующая

Вопрос 1

Пока нет ответа

Балл: 3,00

Отметить вопрос

Редактировать вопрос

В таблице даны тарифы на услуги трёх фирм такси. Клиент предполагает осуществить поездку длительностью 50 минут. В какой фирме заказ будет стоить дешевле всего? В ответе нужно указать одну фирму или несколько фирм осуществляющих услугу.

Фирма такси	Плата за подачу машины, руб.	Продолжительность минимальной поездки, мин	Стоимость минимальной поездки, руб.	Стоимость 1 минуты поездки сверх минимальной, руб.
1	250	-	-	12
2	-	20	300	19
3	120	15	225	14

Выберите один ответ:

- ☐ a. Первая
- ☐ b. Первая и вторая
- ☐ c. Вторая
- ☐ d. Первая и третья
- ☐ e. Третья

Рисунок 1 – Пример реализации входного тестирования по математике в среде Moodle

схема модернизации математической подготовки бакалавров по направлениям, содержащим математические дисциплины (рис. 2, 3). При этом в схеме проводится дифференциация студентов как по вертикали (по направлениям подготовки), так и по горизонтали (по уровням подготовки студентов). Примером реализации данной модели является система математического образования Томского политехнического университета (система ЭТО ТПУ [6]), которая за последние пять лет доказала свою эффективность.

В случае если число слабых студентов окажется достаточно большим, например более 25%, предлагается перераспределить студентов на сильные и слабые подгруппы (см. рис. 2) на основе входного тестирования для первого семестра и на основе результатов зимней сессии для второго. Студенты достаточного уровня должны быть в состоянии освоить курс высшей математики с достаточно большим объёмом СРС, в том числе и с применением дистанционных технологий. Это позволит подтянуть объём преподаваемых математических дисциплин к объёму этих дисциплин, который изучается в ведущих отечественных вузах.

В предложенной схеме предусмотрена возможность перехода студента из слабой группы в группу достаточного уровня и наоборот. Этот переход может быть осуществлен на основе текущего контроля в середине семестра, например, во время аттестационной недели. Таким образом, активно работающий студент всегда может получить высокую оценку.

Если же число слабых студентов оказывается менее 25% (см. рис. 3), то фактически для каждого института будет сформирована лишь одна или две слабые группы. В этом случае переформатировать группы студентов на занятиях по курсу «Высшая математика» уже не имеет смысла. Для групп слабых студентов можно ввести дополнительные занятия – корректирующий курс. Основная задача – подтянуть слабо подготовленных студентов к более высокому уровню за счёт дополнительной работы.

Факультатив для сильных студентов предлагается организовать для студентов, показывающих высокий балл на входном тестировании. Для них рекомендуется посещение курса «Решение задач повышенной сложности». Этих студентов можно привлекать для участия в олимпиадах, проводимых на территории РФ. Эта группа может служить основой для формирования университетской сборной по математике, они же могут быть задействованы в научных проектах.



Рисунок 2 – Схема модернизации математической подготовки бакалавров



Рисунок 3 – Схема модернизации математической подготовки бакалавров (слабых студентов менее 25 %)

Базовый курс требует, как это уже было отмечено ранее, существенной доработки практически по всем направлениям подготовки. Отметим основные проблемы, связанные с реализацией предложенной модели, и возможные пути их решения:

- недостаточное количество аудиторных часов, из-за которого целые разделы математики выпадают из рассмотрения. Эту проблему предлагается решить как за счёт увеличения объёма аудиторной работы со студентами, так и за счёт дифференциации студентов по уровням подготовки и использования электронных (программных) ресурсов.

- слабые механизмы проверки самостоятельной работы студентов. В имеющихся рабочих программах существенно сокращены или отсутствуют часы на проведение и проверку домашних контрольных работ (расчётно-графических заданий), на проведение коллоквиумов, на консультации. Данная проблема может быть решена за счёт использования дистанционных методов обучения.

- недостаточность использования программных и сетевых ресурсов при изучении студентами высшей математики. Здесь имеется перспектива для индивидуальной работы со слабыми студентами в личном кабинете (проверка самостоятельной работы студентов и проработка дополнительного материала).

Только изучение полноценного базового курса позволит студенту понять как связь между разделами высшей математики, так и всю многогранность её приложения в технических и экономических задачах. Кроме этого, можно выложить лекции в электронной образовательной среде. Преподаватель может, при желании студентов, отправлять лекции на электронную почту в группу. На лекции в аудитории, при наличии у студентов распечатанного текста, лектор объясняет лекцию, решает примеры, иллюстрирующие теорию. Все эти предложения не новы, в большинстве ведущих вузов России и за рубежом именно в таком формате читаются математические дисциплины.

Для проверки уровня полученных студентами знаний целесообразно провести независимое оценивание знаний студентов. Это возможно сделать с привязкой к известным зарубежным математическим тестам, например, организовать выходное тестирование, ориентированное на международные тесты, в частности на GRE (Graduated Records Examination Subject Test in Mathematics) [8].

На сегодняшний день в рамках реализации данной концепции в сентябре 2018 года по разработанным заданиям проведено входное тестирование для студентов 1-го курса. Варианты заданий

реализованы в среде Moodle. В тестировании участвовало 722 студента. Средняя успеваемость составила 72%, качество – 12%, средний балл – 2,8 по пятибалльной системе. По результатам входного тестирования были сформированы группы из слабых студентов для проведения занятий в форме факультативов, основной задачей которых является подтянуть слабо подготовленных студентов к достаточному уровню за счёт дополнительной работы. Также был организован факультатив для сильных студентов, показавших высокий балл на входном тестировании.

Работа факультативов проводилась во втором семестре 2018-2019 учебного года. Разработана программа факультативного курса «Применение высшей математики к решению практических задач» (в следующем учебном году «Основы математики») в объёме 72 ч. По результатам входного тестирования с учётом данных зимней сессии сформированы группы слабых студентов. Количество факультативных групп для студентов 2018 года набора по институтам представлено в следующей таблице.

Таблица 1 – Количество факультативных групп для студентов 2018 года набора

Институт СевГУ	ИИТУТС	ИРИБ	ПИ	ИФЭУ
Количество групп	2	3	3	3

Количество студентов в факультативных группах составило 302 студента из 691 студента-первокурсника данных четырёх институтов, то есть 43,7 %. По желанию факультативы также часто посещали студенты среднего уровня подготовки. Для работы с этими студентами были задействованы 9 преподавателей кафедры «Высшая математика», то есть больше половины состава кафедры. Факультатив «Решение задач повышенной сложности» посещали 12 одарённых студентов (ИИТУТС, ИРИБ, ИФЭУ, ИС).

Ниже представлены результаты летней экзаменационной сессии для четырёх институтов, в которых проводились занятия корректирующего курса. Результаты летней экзаменационной сессии 2018-2019 учебного года студентов первого курса представлены в табл. 2, где неявившиеся студенты были приравнены к студентам, сдавшим экзамен на «2». Заметим, что многие из неявившихся студентов имели долги по оплате или отсутствовали в силу иных причин, то есть они потенциально могли сдать экзамен. Таким образом, данная таблица показывает наиболее пессимистичный вариант.

Таблица 2 – Результаты летней сессии 2019 года

	«5», кол- во	«4», кол- во	«3», кол- во	неу д., кол- во	н/я, кол- во	Успеваемо сть, %	Качество, %
ИРИБ	20	31	83	9	23	80,7	30,7
ИИТУТ С	27	49	68	0	50	74,2	39,2
ИФЭУ	29	77	74	21	12	84,5	49,7
ПИ	13	33	32	1	34	69,3	40,7
Всего	89	190	257	31	119	78,1	40,7

Для сравнения на зимней сессии число неявившихся было 112 студентов, число не сдавших экзамен с первого раза – 81, то есть приблизительно 50 студентов перешли из категории несдавших (неявившихся) в категорию успевающих.

Таким образом, качество выросло с 12% входного тестирования до 40% на летней сессии. Если анализировать вопрос успеваемости, то она также выросла, хотя этот вопрос тесно связан с посещаемостью студентами занятий, их мотивацией.

Выводы. Повышение качества математического образования студентов является первоочередной задачей модернизации образовательного процесса в Севастопольском государственном университете. Для решения этой задачи на кафедре «Высшая математика» разработана, обсуждена и представлена концепция математического образования студентов СевГУ. Составлены варианты для входного

тестирования студентов первокурсников по математике. Данное тестирование реализовано в электронной образовательной среде Moodle. На основе разработанных вариантов в сентябре 2018-2019 гг. проведено тестирование студентов-первокурсников. По результатам входного тестирования сформированы группы, проходящие корректирующий курс. Заметим, что подобные занятия большинством студентов были встречены с энтузиазмом. Более того, в ходе проведения занятий корректирующего курса часто приходилось видеть, что на них приходят заниматься студенты с вполне удовлетворительной математической подготовкой. Это говорит о том, что представленный подход имеет отклик у обучающихся, а факультативный курс студентам интересен.

Список литературы

1. Зейниев, Р. М. Проблемы качества математического образования в общем и профессиональном образовательном пространстве / Р. М. Зейниев // Гуманизация образования. – 2016. – № 5. – С. 40–44.
2. Кодификатор требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по математике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1542979549/ma_ege_2019.zip
3. Кодификатор элементов содержания по математике для составления контрольных измерительных материалов для проведения единого государственного экзамена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1542979549/ma_ege_2019.zip
4. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» на 2016–2025 годы [Электронный ресурс]. – Севастопольский государственный университет. – Режим доступа: https://www.sevsu.ru/images/programma_razvitiya/programma_razvitiya.pdf.
5. Профессионализм педагога; сущность, содержание, перспективы развития // Материалы международной научно практической конференции: в 2 частях. Международная академия наук педагогического образования, г. Москва, 16–17 марта 2017 г. – М., 2017. – Часть 2.
6. Система элитного технического образования ТПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eto.tpu.ru/ru-RU/About>.
7. Сыромясов, А. О. Выравнивающие курсы по математике естественнонаучных и инженерных направлений и специальностей / А. О. Сыромясов, Д. К. Егорова, М. В. Козлов, И. И. Чучаев, С. А. Федосин // Образовательные технологии и общество. – 2017. – Т. 20. – С. 393–399.
8. Graduated Records Examination Mathematics test. Practice book [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ets.org/s/gre/pdf/practice_book_math.pdf.

On the modernization of mathematical education at Sevastopol State University

S. O. Papkov¹

M. I. Derkach¹

O. R. Lastovenko¹

Y. I. Papkova¹

I. V. Olshanskaya¹

¹*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article presents the main aspects of mathematical education modernization of students at Sevastopol State University, designed to increase the general level of mathematical education of students, to provide a mathematical base for project-oriented learning and to give an impetus to students' scientific work. In the paper goals have been set that should be solved during modernization process, tasks and an implementation plan are formulated. The preliminary results of the work during the implementation of the program of modernization of mathematical education are analyzed. Presented statistics data show that the implemented model has a positive effect on student performance.

Keywords. Modernization, mathematics, corrective courses, academic performance, compliance with international standards.

For citation: Papkov, S.O. On the modernization of mathematical education at Sevastopol State University / S.O. Papkov, M.I. Derkach, O.R. Lastovenko, Yu.I. Papkova, I.V. Olshanskaya // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 110–117 (in Russ.).

About authors:

S.O. Papkov, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of the Department of Higher Mathematics, Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: SOPapkov@sevsu.ru;

M.I. Derkach, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department of the Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: michail.derkach1959@gmail.com;

O.R. Lastovenko, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department of the Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: lastovenko2005@rambler.ru;

Yu.I. Papkova, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department of the Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: yulia.papkova@gmail.com;

I.V. Olshanskaya, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Higher Mathematics Department of the Sevastopol State University Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, e-mail: irinaolsh@mail.ru

УДК 378.14

Обобщение методов решения задач по курсу общей физики для студентов инженерных специальностей

Елизавета Викторовна Савченко

*ФГАОУ ВО Севастопольский государственный университет, ул. Университетская, 33,
г. Севастополь, Российская Федерация, 299053.*

Аннотация. В статье перечислены способы оптимизации учебно-воспитательного процесса, на основе которых предложена организация практических занятий студентов по курсу общей физики. Рассмотрены стратегии поиска решения физической задачи, представлены подходы к решению задач: эвристический и алгоритмический. Описаны этапы решения физической задачи. Методы и алгоритмы обобщены в систему, используя которую студент сможет самостоятельно осуществить этапы решения физической задачи.

Ключевые слова: курс общей физики, инженерная деятельность, решение задач.

Для цитирования: Савченко, Е.В. Обобщение методов решения задач по курсу общей физики для студентов инженерных специальностей / Е.В. Савченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №2. – С. 118–123

Об авторе: Е.В. Савченко, кандидат пед. наук, доцент кафедры «Физика», EVSavchenko@sevsu.ru

Постановка проблемы. Формирование компетентности и конкурентоспособности у студентов – будущих инженеров необходимо начинать с момента поступления в высшее учебное заведение. Подготовка будущих инженеров в современных условиях заключается в воспитании специалиста, обладающего не только определённым объёмом теоретических знаний, но и широким кругозором, творческим мышлением, способностью к самообразованию [2]. Фундаментальная подготовка при этом имеет первостепенное значение, и решению инженерных задач для будущей трудовой деятельности необходимо начинать обучаться в процессе применения знаний по физике, математике, химии при решении экспериментальных и расчётных задач. Конкурентоспособность инженера во многом определяется его умением самостоятельно и творчески подходить к решению, поэтому важное значение приобретает методика преподавания, основанная на продуктивном способе получения знаний, ориентированная на воспитание способности студентов обучаться самостоятельно.

Цель статьи – обобщить различные методы и подходы к решению задач по курсу общей физики, с помощью которых студенты – будущие инженеры смогут решать задачи самостоятельно.

Изложение основного материала. К способам оптимизации учебно-воспитательного процесса относятся: а) выделение главного; б) координация учебного материала; в) выбор рациональной структуры учебного материала [3].

Одним из факторов, которые могут помочь в организации эффективной работы студентов, является правильная организация практических занятий. Основной частью практических занятий по физике является решение задач, при этом наибольшую трудность представляет собой выбор метода решения. На лекциях студенты изучают теоретический материал, а на практических занятиях, которые связаны с лекциями, необходимо применить полученные знания. Однако для решения задач знания теории недостаточно, необходимо владеть методами решения. Поэтому на практических занятиях следует не только закреплять теоретический материал, но и знакомить студентов с существующей методикой решения задач, используя принцип, например, «от общего к частному». При изучении новой темы после рассмотрения классификации методов решения задач необходимо проиллюстрировать данные методы примерами, чтобы при последующей работе студенты могли самостоятельно выбирать метод решения.

Стратегии поиска решения задачи представлены на рисунке 1. Уровень выбираемой стратегии зависит от сложности задачи.

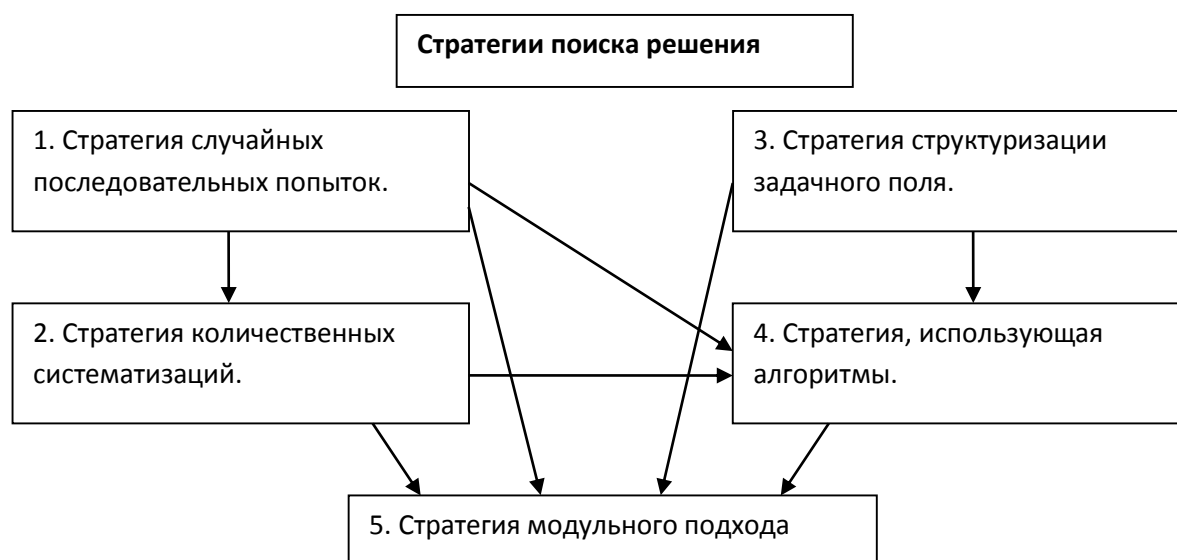


Рисунок 1 – Стратегия поиска решения

Стратегия случайных попыток используется для решения стандартных задач 8 – 9 классов средней школы. Стратегия количественных систематизаций заключается в выборе наиболее оптимального пути решения, основанном на полученном ранее опыте решения задач с помощью первой стратегии. Применяется, в основном, учениками старших классов, имеющими достаточный или высокий уровень знаний. Стратегия, использующая структуризацию задачного поля за счёт группировки задач после соответственного параграфа или раздела, применима в курсе физики средней школы, т.к. в параграфе рассматривается небольшое количество формул, необходимых для решения задач, которые составляют замкнутую систему уравнений при подстановке данных задачи. Однако в старших классах ученикам необходима дополнительная систематизация и структуризация. Стратегия, использующая алгоритмы, наиболее эффективно, по мнению многих исследователей, подходит для широкого класса задач средней и высшей школы, но недостаточно подробно описана в учебной и методической литературе. Существуют только общие принципы создания алгоритмов решения задач, составленные для учителя. Стратегия модульного подхода дополняет и объединяет вышеперечисленные стратегии и применяется, в основном, в высшей школе.

Выделяют два основных подхода к решению задач: эвристический и алгоритмический, которые применяются в различных сочетаниях в зависимости от сложности задачи. Например, А.В. Усова рассматривает следующие этапы решения задачи, представленные на рисунке 2 [4]:

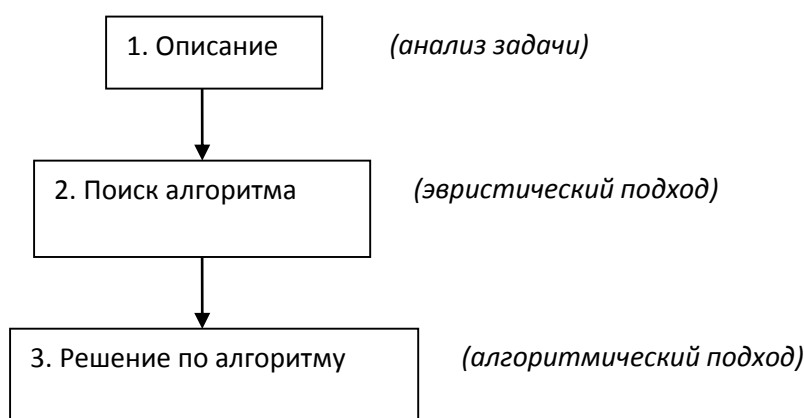


Рисунок 2 – Этапы решения задачи

Применения одного эвристического подхода к решению задач недостаточно, т.к. только хорошо подготовленные студенты способны в процессе изучения и усвоения нового материала самостоятельно обобщать навыки, полученные в опыте решения задач. В учебной литературе рассматривается

методика решения отдельных задач или предоставляются общие рекомендации по решению задач, поэтому использование эвристического подхода, который чаще всего заключается в стратегии случайных последовательных попыток, при поиске алгоритма решения занимает большое количество времени и не всегда приводит к необходимому результату. На данном этапе решения задачи подобные трудности, по мнению студентов, приводят к непониманию изучаемого материала, делают его более сложным и недоступным. Опыт проведения практических занятий показывает, что студенты активнее комментируют только что решённую задачу, оценивают полученный ответ, рассматривают возможные варианты изменения условия и, в зависимости от этого, изменения в решении, чем анализируют условие новой, незнакомой ещё задачи. В отличие от курса физики, изучаемого в средней школе, на каждом практическом занятии в вузе рассматриваются задачи по новой теме, наиболее полное усвоение материала происходит при самостоятельной подготовке к контрольной работе, коллоквиуму, экзамену. Поэтому во время обучения решению задач целесообразно использовать, в основном, алгоритмический подход, применение которого способствует обобщению и систематизации изучаемого теоретического материала, помогает выработать навыки самостоятельного решения задач и, таким образом, создаёт базу, необходимую для дальнейшего развития творческих способностей студентов. Чтобы избежать формального решения задач с помощью алгоритмического подхода, алгоритмы для определённого класса задач необходимо составлять таким образом, чтобы студент на каждом этапе решения задачи был поставлен перед выбором, помогающим глубже проанализировать условие задачи и самостоятельно определить закон или формулу, описывающую соответствующие физические явления.

Рассмотрим традиционный алгоритм решения задачи [4, с. 88]:

1. Внимательно прочтите условие задачи, выясните основной вопрос, представьте процессы и явления, описанные в задаче.
2. Повторно прочтите условие задачи, чтобы чётко определить основной вопрос задачи, цель её решения, заданные величины, опираясь на которые можно вести поиск решения.
3. Составьте краткую запись условия.
4. Выполните рисунок или чертёж к задаче.
5. Определите, каким методом будет решаться задача, составьте план её решения.
6. Запишите основные уравнения, которые описывают данные в задаче процессы.
7. Найдите решение в общем виде.
8. Проверьте полученное решение, выполняя действия с размерностями величин.
9. Проведите вычисления с заданной точностью.
10. Проведите оценку реальности полученного решения.
11. Запишите ответ.

В подобном алгоритме Б.С. Беликов выделяет три этапа решения задачи: физический (пункты 1–6), математический (пункт 7) и анализ решения (пункты 8–11) [1]. На каждом этапе решения задачи применяются определённые методы: метод анализа физической ситуации, качественный анализ, количественный анализ, метод упрощения, метод ДИ, метод оценки [5].

Анкетирование, проведённое среди студентов Севастопольского государственного университета, показывает, что практически все студенты при решении задач правильно записывают краткое условие и определяют основной вопрос задачи. Примерно две трети студентов не могут самостоятельно качественно выполнить рисунок или чертёж к задаче, чаще всего используют рисунок из решённой ранее похожей задачи, не отражая на нём ключевых моментов нового условия, что объясняется сложностью представления процессов и явлений, описываемых в тексте задачи. Поскольку во время проведения практического занятия материал лекции ещё недостаточно усвоен, студенты нуждаются в наводящих вопросах преподавателя при анализе условия задачи, выполнении рисунка и выборе методов решения задачи. Таким образом, если дополнительно алгоритмизировать пункты 1, 4, 5, заранее сделать акцент на возможные различия в рассматриваемых задачах, студенты в итоге смогут самостоятельно записать законы и формулы, описывающие данные в задаче процессы, и составить замкнутую систему уравнений для задач, относящихся к классу элементарных. При решении более сложных задач уравнений, относящихся к рассматриваемым физическим процессам, может оказаться или слишком много, или недостаточно, если рассматривать комбинированные задачи, поэтому для классов основных и стандартных задач следует применить также стратегию структуризации задачного

поля. Кроме того, у студентов возникают сложности при выполнении действий с размерностями физических величин.

Обобщим существующие методы и алгоритмы в систему, используя которую студент сможет самостоятельно осуществить этапы решения физической задачи на примере задач раздела «Электричество» (таблица 1).

Таблица 1

Электричество			
Электростатика	Емкость. Конденсаторы	Электрические цепи	КПД электрического тока
I. Физический этап решения (метод анализа физической ситуации, качественный анализ)			
1. На рисунке отобразить заряженные тела и линии напряжённости электростатического поля. 2. Для точечных зарядов записать закон Кулона. 3. Для заряженных тел записать теорему Остроградского–Гаусса.	1. На рисунке отобразить последовательное или параллельное соединение конденсаторов. 2. Записать формулы определения ёмкости для параметров соответствующего соединения.	1. На рисунке отобразить электрическую цепь. 2. Для цепи с одним источником записать закон Ома. 3. Для цепи с несколькими источниками записать законы Кирхгофа.	1. На рисунке отобразить электрическую цепь. 2. Записать закон Джоуля–Ленца, формулы для определения мощности и КПД тока.
II. Математический этап решения (метод упрощения)			
1. Используя записанные уравнения, составить замкнутую систему. 2. Решить полученную систему, подставляя данные из условия задачи.			
III. Аналитический этап решения (метод оценки)			
1. Оценить порядок и знак полученного значения искомой величины. 2. Оценить размерность полученной величины.			

Рассмотрим пример решения задачи по теме «Электростатика».

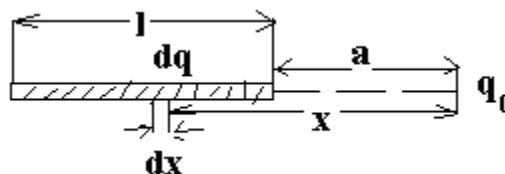
Тонкий прямой стержень длиной $l = 15$ см равномерно заряжен с линейной плотностью $\tau = 0,10$ мКл/м. На продолжении оси стержня на расстоянии $a = 10$ см от ближайшего конца находится точечный заряд $q = 10$ нКл. Определить силу взаимодействия стержня и заряда.

Зная длину стержня l и линейную плотность заряда τ , легко найти по формуле (1.26) заряд стержня: $q_{ст} = \tau l$. В этой случае нельзя определить силу взаимодействия двух зарядов непосредственно по закону Кулона. Этот закон справедлив лишь для точечных зарядов, а заряд $q_{ст}$, распределённый по стержню, нельзя считать точечным.

Чтобы применить закон Кулона, рассмотрим бесконечно малый элемент длины dx стержня, находящийся на расстоянии x от заряда q_0 , (рис. 3.2). Заряд этого элемента согласно формуле (1.26) равен $dq = \tau dx$.

Дано:	Си:
$l = 15 \text{ см}$	$0,15 \text{ м}$
$\tau = 0,1 \text{ мКл/м}$	$0,1 \cdot 10^{-3} \text{ Кл/м}$
$a = 10 \text{ см}$	$0,1 \text{ м}$
$q = 10 \text{ нКл}$	$10 \cdot 10^{-9} \text{ Кл}$
Найти:	
F - ?	

Решение



По закону Кулона на заряд q_0 будет действовать со стороны заряда dq сила, равная

$$dF = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q_0 dq}{x^2} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q_0 \tau dx}{x^2}.$$

Со стороны всех остальных бесконечно малых элементов стержня на заряд q_0 также будут действовать элементарные силы, направленные в ту же сторону, что и $d\vec{F}$. Сложив их модули, найдем искомую силу, равную результирующей силе действия всех элементов стержня на заряд q_0 :

$$F = \int dF = \int_a^{a+l} \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q_0 \tau dx}{x^2}.$$

Вынося постоянные множители за знак интеграла, получим

$$F = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} q_0 \tau \int_a^{a+l} \frac{dx}{x^2} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} q_0 \tau \left(\frac{1}{a} - \frac{1}{a+l} \right) = \kappa q_0 \tau \left(\frac{1}{a} - \frac{1}{a+l} \right).$$

Проверка размерностей: $F = \frac{H \cdot м^2}{Кл^2} \cdot Кл \cdot \frac{Кл}{м} \cdot \left(\frac{1}{м} - \frac{1}{м} \right) = \frac{H \cdot м^2}{Кл^2} \cdot \frac{Кл^2}{м^2} = H.$

Вычисления: $F = 9 \cdot 10^9 \cdot 10 \cdot 10^{-9} \cdot 0,1 \cdot 10^{-3} \left(\frac{1}{0,1} - \frac{1}{0,1+0,15} \right) = 5 \cdot 10^{-5} \text{ Н}.$

Ответ: сила взаимодействия стержня и заряда $F = 5 \cdot 10^{-5} \text{ Н}.$

Выводы. Отметим, что не существует универсального метода решения задач, однако использование предложенной систематизации и обобщения методов для различных классов задач помогает студентам качественно усвоить теоретический материал и получить навыки самостоятельного решения задач.

Список литературы

1. Беликов, Б. С. Решение задач по физике. Общие методы / Б. С. Беликов. – М.: Высшая школа, 1986. – 256 с.
2. Киселева, О. М. Использование математических методов для формализации элементов образовательного процесса / О. М. Киселева // Концепт. – 2013. – № 2 (18). – С. 51-57.
3. Кравец, А. Г. Автоматизированное управление практико-ориентированным обучением естественнонаучным дисциплинам (на примере дисциплины «Физика») / А. Г. Кравец, А. С. Бобков // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 3. – С. 521–540.
4. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
5. Шкерина, Л. В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики / Л. В. Шкерина, А. Н. Панасенко // Инновации в непрерывном образовании. – 2012. – № 4. – С. 59–63.

Generalization of methods for solving problems in the course of general physics for students of engineering specialties

Elizaveta Viktorovna Savchenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article lists ways to optimize the educational process, on the basis of which the organization of practical classes of students at the general physics course is proposed. Strategies for finding a solution to a physical problem are considered, approaches to solving problems are presented: heuristic and algorithmic. The stages of solving a physical problem are described. Methods and algorithms are generalized into a system using which a student will be able to independently carry out the steps of solving a physical problem.

Keywords: general physics course, engineering, problem solving.

For citation: Savchenko, E.V. Generalization of methods for solving problems in the course of general physics for students of engineering specialties / E.V. Savchenko // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 118–123 (in Russ.).

About author: E.V. Savchenko, candidate ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Physics, EVSavchenko@sevsu.ru

УДК 378.147.88

Опыт формирования химических профессионально значимых компетенций у курсантов военных училищ

Элла Владимировна Ткаченко¹Оксана Александровна Сафронова¹

¹Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова (ЧВВМУ),
ул. П. Дыбенко 1А, г. Севастополь, 299028, Российская Федерация

Аннотация. В статье раскрыта актуальность совершенствования форм и методов обучения технической химии в военных вузах, демонстрируется роль химического эксперимента, позволяющего стимулировать мыслительную и познавательную деятельность курсантов, использовать знания по химии на практике в военном деле. В качестве объекта изучения выбрана тема: «Коррозия металлов и методы защиты металлов от коррозии». Определены внутрипредметные и межпредметные связи при изучении темы, показана значимость преемственности тем в формировании химических профессионально значимых компетенций у курсантов военных училищ.

Ключевые слова: химический эксперимент, внутрипредметные и межпредметные связи, формирование профессиональной мотивации курсантов.

Для цитирования: Ткаченко Э.В. Опыт формирования химических профессионально значимых компетенций у курсантов военных училищ / Э.В. Ткаченко, О.А. Сафронова // Гуманитарно-педагогическое образование – 2019. – Т.5, № 4. С. 124–129

Об авторах:

Э.В. Ткаченко, кандидат технических наук, доцент кафедры физики и общетехнических дисциплин ЧВВМУ имени П.С. Нахимова, ул. П. Дыбенко 1А, г. Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tkelly@rambler.ru.

О.А. Сафронова, преподаватель кафедры физики и общетехнических дисциплин ЧВВМУ имени П.С. Нахимова, ул. П. Дыбенко 1А, г. Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ksenka007@list.ru

Постановка проблемы. Целью военного образования является подготовка высококлассных специалистов, отвечающих требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). Данный стандарт предполагает не только формирование системных знаний, умений и навыков, но и развитие способностей применять полученные знания при решении профессиональных задач. Современный офицер Вооружённых сил Российской Федерации должен обладать фундаментальными теоретическими знаниями и практическими навыками для выполнения своих должностных обязанностей.

ФГОС охватывает разные стороны личности и требует от учащихся достижения определённых образовательных результатов в виде сформированных навыков и умений. Под формированием практических навыков и умений ФГОС ВО подразумевает формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Для курсантов военно-морских училищ можно выделить следующие значимые компетенции [5]:

- способность методически и организационно обеспечить технологическую безопасность разработки, эксплуатации и применения технических систем надводных кораблей и подводных лодок;
- способность применять методы экспериментального исследования и обработки экспериментальных данных, оценивать полученные результаты с использованием вычислительной техники;
- способность использовать справочники, каталоги и другие источники информации, методы поиска, накопления, передачи, обработки и отображения информации по профилю деятельности с применением современных информационных технологий;
- способность осуществлять профилактику правонарушений и травматизма, предотвращать нарушения безопасности жизнедеятельности и экологические нарушения и др.

Цель статьи – раскрыть значимость технической химии при формировании профессиональных компетенций у курсантов военных училищ, а также выделить методические подходы при изучении темы «Коррозия металлов и способы защиты металлов от коррозии».

Изложение основного материала статьи. Многие исследователи (Л.И. Божович, В.А. Слободчиков, А.Д. Ступникова, Д.И. Фельдштейн и др.) считают, что обучение на первом курсе имеет особое значение в профессиональном становлении курсанта. Именно в этот период происходят процессы идентификации и самоопределения, обретения нового социального статуса и субъективного становления курсанта. Если обратиться к теории когнитивного развития, разработанной Ж. Пиаже, то этот период соответствует завершению когнитивной стадии развития умственных способностей.

Организуя работу по формированию профессиональной мотивации курсантов, преподаватель должен иметь в виду, что «суть формирования профессиональной мотивации не в «закладывании» в объект педагогического процесса готовых профессиональных мотивов и целей, положительных эмоций, а в создании таких условий совместной деятельности, в которых бы обучаемый осуществлял активную работу по формированию у себя профессиональной мотивации, позитивного отношения к профессии и процессу обучения» [2].

С каждым годом образцы военной техники совершенствуются. Так, например, придя на флот, через несколько лет можно получить такую технику, которую офицер не видел и даже не представлял, что она может быть, учась в училище. Военнослужащий должен быть способен освоить новое, но для этого знания, полученные в училище, должны быть обширными, фундаментальными и системными. Офицер должен обладать прочными базовыми знаниями по различным предметам: математике, физике, химии и, конечно же, по специальным военно-техническим дисциплинам, тогда он будет способен освоить новую технику, понять процессы, происходящие при её эксплуатации.

Теоретические основы компетенций, прописанных во ФГОС ВО, закладываются при освоении курса лекций, читаемых курсантам, а сами компетенции формируются в основном в ходе проведения практических и лабораторных занятий. Лабораторные занятия играют важную роль в процессе обучения, они способствуют развитию у курсантов умения применять теоретические знания при решении практических задач, вести наблюдения за происходящими процессами и явлениями и на основе анализа результатов наблюдений учат самостоятельно делать выводы и обобщения. На данных занятиях у учащихся вырабатываются практические умения и навыки обращения с приборами, материалами, реактивами, оборудованием. Лабораторные занятия включены в учебные планы и учебные программы многих дисциплин. Задача преподавателя – методически правильно организовать выполнение учащимися лабораторных работ, уметь направить деятельность учащихся, обеспечить занятия необходимыми инструкциями, методическими пособиями, материалами и оборудованием; чётко поставить учебно-познавательные цели занятия. Важно также при проведении лабораторных работ ставить перед учащимися вопросы творческого характера, требующие самостоятельной постановки и решения проблемы. Преподаватель направляет и проверяет работу каждого учащегося, при необходимости оказывает помощь, мотивирует и тем самым поддерживает активную познавательную деятельность всех учащихся.

Химия является одним из общенаучных предметов, который не может обойтись без проведения лабораторных занятий, а практические знания по химии необходимы курсантам, в том числе для более глубокого понимания таких предметов, как материаловедение, некоторые разделы физики, радиохимическая и биологическая защита и др.

Предлагаемые в учебниках по химии лабораторные работы носят, в основном, регламентированный, или инструктивный, характер (т.е. пошаговая работа по инструкции). Однако наряду с подобными работами необходимо включать в учебный процесс и работы исследовательского характера, когда учащиеся сами планируют эксперимент, чтобы получить заданный результат.

Проектная деятельность стала относительно недавно внедряться в школьную программу, поэтому, как правило, курсанты, приходящие в военный вуз после школы, не обладают в достаточной степени знаниями о том, как выдвигать гипотезу, проверять её экспериментально, анализировать результаты, полученные в ходе экспериментов, делать выводы и заключения по окончании проделанной работы и т.п. Всё вышесказанное говорит о необходимости совершенствования содержания и методики проведения лабораторных работ по технической химии, являющихся важной составляющей при изучении курса химии в высших учебных заведениях и одним из способов не только усвоения теоретических знаний, но и их приобретения.

Поскольку в статье рассматриваются военные учебные заведения, необходимо остановиться на некоторых особенностях изучения химии в них. Главной целью изучения химии в военных учебных заведениях является формирование элементов военно-химической компетентности (ВХК) у курсантов.

Под военно-химической компетентностью понимается совокупное качество личности, характеризующее степень овладения химическими аспектами военного дела [1].

Сложность формирования ВХК связана, с одной стороны, с особенностью обучения курсантов в военном вузе, где, в отличие от гражданского вуза, присутствует **обязательное** совмещение учёбы и службы. Выполнение служебных обязанностей приводит к периодически вынужденному пропуску занятий курсантами, увеличению физических и психических нагрузок, которые испытывает курсант, при напряжённом ритме деятельности и постоянном дефиците свободного времени [6]. С другой стороны, преподавание общенаучных дисциплин в военном вузе имеет свою специфику. Общенаучные дисциплины не являются профилирующими; их преподавание имеет прикладные цели. Однако курсанты должны получать полное представление об основах общенаучных знаний и их использовании в военной и гражданских областях.

Знания по химии понадобятся в следующих областях повседневной профессиональной деятельности:

- обслуживании кислотных, щелочных аккумуляторов и топливных элементов;
- использовании различных видов топлив, масел и смазок;
- обслуживании установок регенерации воздуха;
- подготовке дыхательных смесей для подводных аппаратов;
- обслуживании котловых установок;
- определении показателей качества котловой воды;
- обслуживании опреснительных установок морской воды;
- осуществлении противокоррозионных мероприятий;
- использовании индивидуальных средств бронезащиты;
- применении химических веществ при радиационной, биологической и химической защите личного состава и т.д.

В связи с этим становится актуальным совершенствование форм и методов обучения химии, которые стимулируют мыслительную деятельность курсантов, развивают их познавательную активность, учат практически использовать знания по химии [4]. К сожалению, часто на практике приходится работать с курсантами, не имеющими достаточных знаний по химии. Некоторые из них считают, что специальные предметы являются первостепенными, и, как следствие, они абсолютно не заинтересованы в дальнейшем изучении химии. Для таких курсантов необходима в первую очередь мотивация, чтобы они смогли на практике убедиться в необходимости применения полученных знаний, кроме того, мотивация несёт в себе и воспитательную функцию.

Одним из способов мотивации при изучении химии является химический эксперимент. В процессе его выполнения курсанты убеждаются не только в практической значимости такой работы, но и имеют возможность творчески применять свои знания. Велика роль химического эксперимента в развитии мышления и умственной активности курсантов, так как ведущую роль в умственном развитии играет теория в единстве с экспериментом [3].

Если рассмотреть с методической точки зрения дисциплины, преподаваемые в вузе (гражданском, военном), то они представляют взаимосвязанные между собой блоки материала – то есть между ними существуют межпредметные связи. В качестве примера приведём изучение темы «Коррозия металлов и способы защиты металлов от коррозии» в ЧВВМУ им. П.С. Нахимова, так как при изучении данной темы возможно проиллюстрировать как внутрипредметные, так и межпредметные связи (рисунок 1).

При изучении темы «Растворы» курсанты знакомятся с таким понятием, как электропроводность растворов. По окончании изучения данной темы у курсантов должно быть сформировано представление о проводниках второго рода – растворах электролитов и они должны уметь объяснять физический смысл данного понятия.

Далее в ходе изучения темы «Коррозия металлов и способы защиты металлов от коррозии» при выполнении лабораторной работы они возвращаются к этому понятию, определяя электропроводность коррозионной среды, что позволяет проиллюстрировать внутрипредметные связи. На данном занятии курсанты учатся работать на кондуктометрах и коррозиметрах. Использование современного лабораторного оборудования также является одним из элементов мотивации к обучению технической химии. Коррозиметры позволяют определять показатели равномерной, питтинговой коррозии, а также потенциала коррозии металлов, сплавов и покрытий в жидких электропроводных средах, параметров процессов травления металлов, защитных свойств покрытий.

Курсантам предлагается вначале оценить с помощью кондуктометров (рисунок 2) удельную электропроводность пресной воды, морской воды и дизельного топлива. Определение удельной электропроводности растворов помогает курсантам углубить знания об электролитах и неэлектролитах. Кроме того, определение удельной электропроводности позволяет выстраивать межпредметные связи с физикой (раздел по электропроводности). На занятии они также развивают универсальные умения в ходе работы с современными цифровыми приборами, с таблицами физических величин, математической обработки результатов экспериментов.

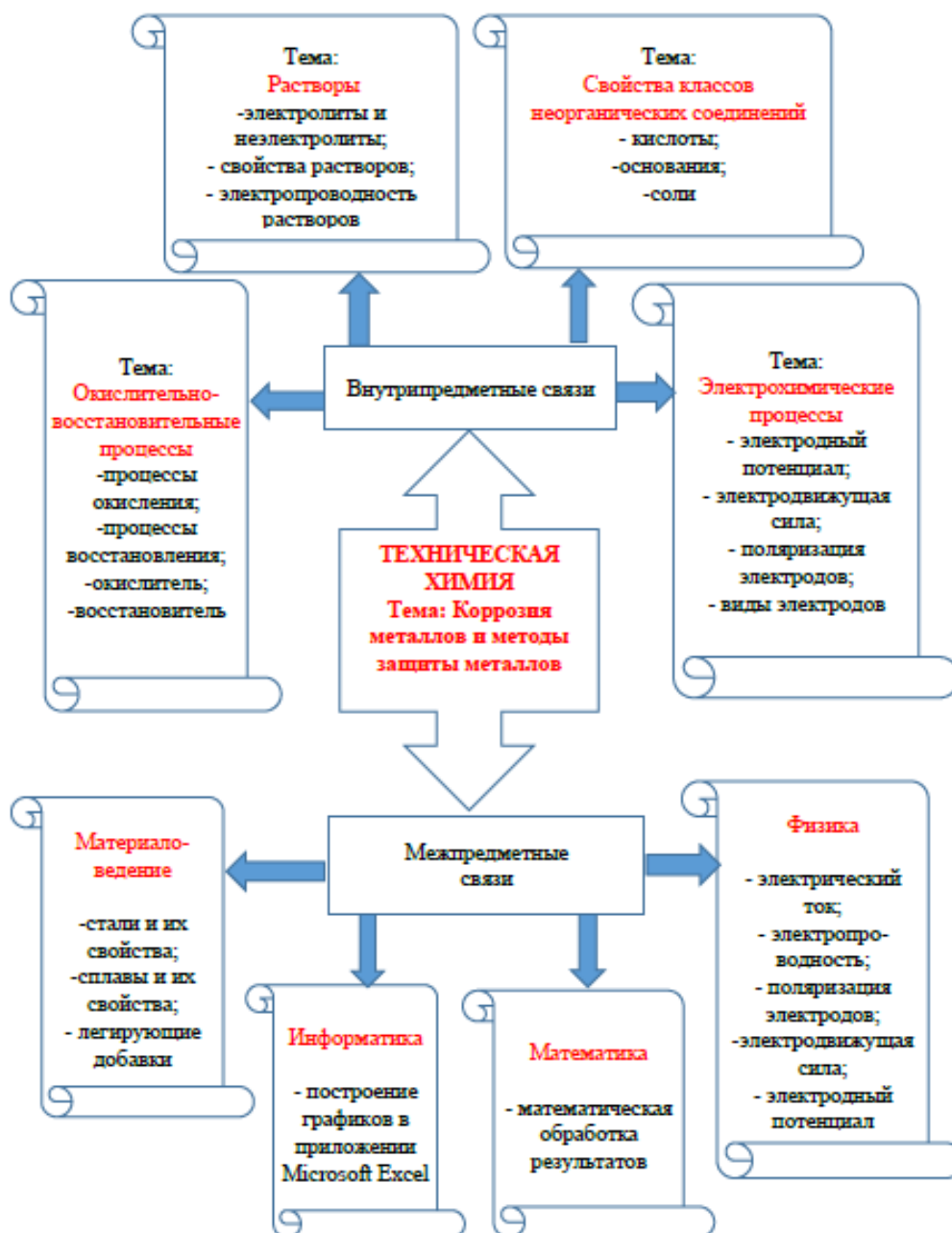


Рисунок 1 – Внутрипредметные и межпредметные связи при изучении темы «Коррозия металлов и методы защиты металлов от коррозии»

По определённой величине удельной электропроводности курсанты делают вывод о механизме и скорости протекания коррозионных процессов в зависимости от типа среды.

До изучения темы «Коррозия металлов» у курсантов существуют представления о том, что коррозия характерна в основном для железа. На лабораторном занятии им предоставляется возможность определить скорость коррозии различных марок сталей (сталь 10, сталь 20, 18Х18Н10Т), сплавов (латунь, бронза), металлов (алюминий, титан). Определяя скорость коррозии (рисунок 3),

курсанты анализируют коррозионную устойчивость, выстраивая межпредметные связи с курсом материаловедения (рисунок 1), в котором знакомятся с легированием как способом улучшения физических и химических свойств металлов и сплавов.



Рисунок 2 – Определение удельной электропроводности коррозионной среды



Рисунок 3 – Определение скорости электрохимической коррозии

Лабораторное занятие построено на использовании проблемного химического эксперимента как главного средства обучения при изучении технической химии. После определения скорости коррозии низкоуглеродистой стали перед курсантами ставится проблема: предоставляется возможность – предложить способы уменьшения скорости коррозии и экспериментальным путём на занятии убедиться в эффективности методов защиты металлов, а именно:

- добавления ингибиторов коррозии (гидразин гидрата, нитрита калия);
- изменения состава коррозионной среды путём устранения растворённого в воде кислорода с помощью сульфита натрия;
- подбора конструкционных материалов и их сочетаний с учётом коррозионной среды.

Техническое решение используемых приборов позволяет применить программное обеспечение Microsoft Office Excel для передачи полученных результатов и их графического представления, что способствует реализации межпредметных связей с информатикой.

Выводы: знания, приобретённые посредством эксперимента, позволяют курсантам более наглядно, глубоко понять и, самое главное, надолго запомнить сущность изучаемых процессов. Техническая химия как научная дисциплина является ярким примером взаимосвязи большинства точных наук, поэтому цель педагога не только раскрыть значимость своего предмета, но и ставить перед курсантами познавательные задачи, основанные на внутрипредметных и межпредметных связях, и тогда полученные ими знания станут более весомыми и значимыми.

Список литературы

1. Бондаренко, Д. К. Особенности обучения химии в средних военных учебных заведениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бондаренко Даниил Климентьевич. – СПб., 2013. – 137 с.
2. Мелетичев, В. В. Формирование устойчивой профессиональной мотивации учения курсантов вузов ПВО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мелетичев Вадим Владимирович. – СПб., 2000. – 154 с.
3. Мишурина, О. А. Эксперимент как средство повышения мотивации учения в системе профессиональной подготовки студентов / О. А. Мишурина, Э. Р. Муллина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12 (Ч. 6) – С. 1052–1056.
4. Толкачев, А. Б. Имитационные игры как средство активизации познавательной деятельности курсантов (на примере преподавания химии) : дис. ... канд. пед. наук : 20.01.06 / Толкачев Александр Борисович. – Пермь, 1999. – 160 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалитета. Строительство, ремонт и поисково-спасательное обеспечение надводных кораблей и подводных лодок [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL:

http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Spec3++/260503_C_15052017.pdf (дата обращения: 28.11.2019).

6. Шунина, Г. А. Формирование математических профессионально значимых знаний и умений курсантов командных специальностей военной академии / Г. А. Шунина // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта ім. І. П. Шамякіна. – 2013. – № 1 (38). – С. 100–105.

Experience in forming professionally significant chemical competencies of cadets of military School

Ella Vladimirovna Tkachenko¹

Oksana Alexandrovna Safronova¹

¹*Black Sea Higher Naval order of the Red Star School named by P.S. Nakhimov
P. Dybenko Str., b.1A, Sevastopol, 299028, Russian Federation*

Abstract. The article discloses the relevance of improving the forms and methods of teaching technical chemistry in military universities, demonstrates the role of a chemical experiment, which allows stimulating the cognitive and cognitive activity of cadets, and using chemical knowledge in practice in military affairs. As an object of study, the theme was chosen: "Corrosion of metals and methods for protecting metals from corrosion." Intrasubject and intersubject communications were determined during the study of the topic, the significance of the continuity of topics in the formation of chemical professionally significant competencies among cadets of military schools was shown.

Keywords: chemical experiment, intra-subject and inter-subject relations, the formation of professional motivation of cadets.

For citation: Tkachenko E.V. Experience in the formation of chemical professionally significant competencies among cadets of military College / E.V. Tkachenko, O.A. Safronova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 124–129 (in Russ.).

About authors:

E.V. Tkachenko, PhD (Technical Science), Associate Professor of the Department of Physics and General Technical Disciplines, Black Sea Higher Naval order of the red Star School named by P. S. Nakhimov, P. Dybenko Str., b.1A, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tkelly@rambler.ru.

O.A. Safronova, Teacher of the Department of Physics and General Technical Disciplines, Black Sea Higher Naval order of the red Star School named by P. S. Nakhimov, P. Dybenko Str., b.1A, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ksenka007@list.ru.

УДК 37.013.43

Модель формирования корпоративной культуры студентов высших учебных заведений

Валерия Евгеньевна Храброва¹Ольга Анатольевна Медведева¹Лариса Валерьевна Адонина¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
Ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается роль и значение корпоративной культуры в формировании личностных и профессионально значимых качеств будущих специалистов. Установлено, что корпоративная культура студентов напрямую связана с корпоративной культурой студенческой группы, вследствие чего формирование корпоративной культуры студентов рассматривается в контексте формирования корпоративной культуры студенческой группы. Описана модель формирования корпоративной культуры студентов вузов, которая содержит следующие компоненты: целевой, субъектный, теоретико-методологический, содержательный, организационный, методический, оценочно-результативный. Рассмотрены этапы организации процесса формирования корпоративной культуры студентов: мотивационно-целевой, планомерно-прогностический, организационно-исполнительный, контрольно-диагностический, регулятивно-корректирующий. Выделены критерии сформированности корпоративной культуры студентов вузов: аксиологический, рефлексивно-деятельностный, личностно-результативный, ценностно-деятельностный, субъектный.

Ключевые слова: корпоративная культура студентов, формирование корпоративной культуры, модель формирования корпоративной культуры, внеаудиторная работа.

Для цитирования: Храброва, В.Е. Модель формирования корпоративной культуры студентов высших учебных заведений / В.Е. Храброва, О.А. Медведева, Л.В. Адонина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. Т. 5, № 1. – С. 130–138

Об авторах:

В.Е. Храброва, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования, «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: VEKhrabrova@sevsu.ru

О.А. Медведева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования, «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: medvedeva@sevsu.ru

Л.В. Адонина, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебно-научной работе Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования, «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru

Постановка проблемы. На современном этапе в высшей школе всё большую актуальность приобретает проблема социально-профессиональной адаптации молодых специалистов. Значительная часть выпускников высших учебных заведений, при поступлении на работу испытывают трудности в адаптации к новому рабочему месту и трудовому коллективу, нахождении общего языка с коллегами, усвоении корпоративных норм и правил, которые присущи организации-работодателю. Молодые специалисты не способны к командной работе, не в силах грамотно выстроить партнёрские взаимоотношения, что сказывается на результатах их работы и всего коллектива в целом [12].

Для формирования навыков внутриорганизационного сотрудничества и профессиональной самореализации у студентов (как будущих работодателей и сотрудников корпораций) в рамках высшей школы должны закладываться основы корпоративной культуры. Ценности корпоративной культуры являются неотъемлемой частью Soft Skills, то есть личных качеств и социально-психологических навыков сотрудников, которые очень важны в профессиональной деятельности: навыков командной работы, коммуникативных навыков, в том числе нетворкинга [5].

По мнению одного из исследователей корпоративной культуры Е.С. Чижиковой, корпоративная культура студентов оказывает влияние как на формирование их общекультурных и профессиональных компетенций, так и на формирование таких личностных качеств обучающихся, как коммуникабельность, коммуникативность, культура общения, кооперация, которые необходимы для интериоризации корпоративной культуры современных компаний [13].

Корпоративная культура студенческого коллектива способствует воспитанию не только таких профессионально значимых качеств будущего специалиста, как дисциплинированность и исполнительность, но и социальной ответственности за результаты своего труда, инициативности, уверенности в себе и своих силах, толерантности и коммуникабельности. [10].

Формирование корпоративной культуры студентов осуществляется в рамках воспитательного процесса. Однако анализ воспитательных концепций некоторых отечественных вузов показал, что в воспитательном процессе практически не уделяется внимание целенаправленному и систематическому формированию корпоративной культуры студентов. Лишь в отдельных случаях встречаются такие задачи, как утверждение духа корпоративности; формирование коллективистских основ, умения работать в команде; воспитание патриотических чувств к альма-матер, соблюдение и развитие демократических и академических традиций университета; консолидация студенчества, педагогических и научных работников в единое академическое сообщество. Но часто провозглашённые задачи остаются нереализованными из-за недостаточной разработанности модели формирования корпоративной культуры студентов в вузе. Поэтому построение модели формирования корпоративной культуры студентов является весьма актуальным.

Анализу роли корпоративной культуры студентов в профессиональной подготовке современных специалистов посвящены исследования Е.С. Чижиковой, Н.И. Уваровой, И.В. Шамова, М.В. Щербаковой, О.И. Габдулхаковой, М.И. Ивлевой, А.А. Столпак, А.Я. Вершиловского, Е.С. Шматовой, О.Е. Шкроботовой и др. Место корпоративной культуры в развитии личности студентов определено в работах В.В. Шабельник, М.И. Ивлевой, К.Г. Левченко. Технологии формирования корпоративной культуры студентов в процессе обучения в вузе изложены в трудах А.С. Вартагян, Я.В. Жуковой, Ю.В. Бугаевской, М.Г. Евдокимовой. Методы и средства формирования корпоративной культуры студентов рассмотрены в работах А.Е. Чернушич, Е.В. Тараторкина, В.В. Демидовой, И.Н. Маршаловой, Н.В. Козловой, Д.А. Сафроновой, А.А. Даниловой, М.Д. Березиной, О.К. Ермишкиной, Е.А. Макаровой. Организационно-педагогические условия для формирования корпоративной культуры студентов вуза исследованы Г.М. Лохоновой, Г.И. Гапоновой, Е.А. Григорьевой.

Анализ научной педагогической литературы показал, что, несмотря на разносторонность охвата многих вопросов, касающихся формирования корпоративной культуры студенческого сообщества в высшей школе, формирование корпоративной культуры студентов в процессе внеаудиторной работы изучен недостаточно. А между тем внеаудиторная деятельность имеет достаточно большой потенциал. Она способствует укреплению коллектива студентов, усиливает профессиональную направленность личности, позволяет формировать такие качества личности, как инициативность, сознательность, ответственность, патриотизм, гражданственность. Правильная организация внеаудиторной деятельности может эффективно влиять на формирование социально активной личности будущего специалиста. Она расширяет рамки эрудиции в сфере творческого самовыражения, раскрывает и активизирует их испытательные возможности, обогащает представление о картине мира, место и роль человека в нём, повышая таким образом уровень общей и профессиональной культуры. Внеаудиторная работа стимулирует формирование личности будущего специалиста в контексте профессионализации всех воспитательных воздействий на студента.

Целью данной статьи является разработка модели формирования корпоративной культуры студентов высших учебных заведений.

Под корпоративной культурой студентов мы определяем систему ценностей, норм поведения, традиций, символов, которые сложились в студенческом сообществе за время его существования, которые разделяются большинством студентов вуза, определяют способ их действия и взаимодействия как внутри сообщества, так и во внутривузовской среде, а также в будущей профессиональной деятельности.

Студенческий коллектив, обладающий эффективной корпоративной культурой, отличается следующее:

- слаженность и взаимодействие (командный дух);

– удовлетворение своей деятельностью (как учебной, так и внеучебной) и гордость за её результаты;

– преданность вузу и готовность соответствовать высоким стандартам и требованиям, предъявляемым к студентам в процессе профессиональной подготовки;

– готовность к переменам, вызванным всё возрастающими требованиями, невзирая на возникающие трудности [15].

Корпоративная культура оказывает влияние на формирование личностных качеств обучающихся. Укрепляется сила воли, выдержка, настойчивость, самоконтроль. Обогащается мотивационная основа волевых действий, способность к их критическому анализу. В процессе формирования корпоративной культуры вырабатывается умение подчинять свои действия и поведение конкретным целям, корректировать мотивы деятельности, быть ответственным перед собой и коллективом, иметь чувство общественного, идейные убеждения, моральные принципы, которые способствуют развитию самоконтроля, самообязательства, самоанализа, самоприказа [8].

Корпоративная культура предоставляет студентам все необходимые возможности для активного участия в культурной и общественной жизни вуза, предполагает уважительное отношение к преподавателям, руководителям кафедр и факультетов, доброжелательное и лояльное отношение к другим студентам. Вместе с тем требовательное и ответственное отношение каждого студента к самому себе повышает эффективность образовательного и воспитательного процесса в высшей школе.

Студенческая корпоративная культура способствует развитию творчества и социально-культурной активности молодого человека, который в своей жизнедеятельности ориентирован не только на собственные достижения, но и на коллективный успех всех окружающих его людей. Отсюда вытекает личностно ориентированный характер корпоративной культуры студентов. Она свойственна каждому индивиду в отдельности вне зависимости от того, насколько студент учебной группы уникален, неповторим. Создавая положительную мотивацию к учебной деятельности, корпоративная культура формирует нравственную и патриотическую позицию студентов, воспитывает у них потребность в освоении ценностей общечеловеческой и национальной культуры, здоровом образе жизни, толерантности. Помимо этого, в процессе формирования корпоративной культуры у студентов создаются важные нравственно-психологические установки на ответственное отношение к выполнению учебных обязанностей и получению профессиональных знаний и навыков [10].

Под формированием корпоративной культуры студентов мы понимаем процесс целенаправленной и организованной деятельности студентов по овладению целостными, устойчивыми чертами и качествами, которые нужны для успешного перехода их корпоративной культуры на высший уровень с помощью необходимых условий, средств и действий. Студенческая корпоративная культура формируется и развивается в образовательной, внеучебной, социально-культурной и производственной деятельности студентов. Особая роль в формировании корпоративной культуры студентов принадлежит воспитательной работе, в процессе которой студенты усваивают наиболее эффективные модели поведения на основе гуманистических ценностей, развивают инициативу, самостоятельность, ответственность за результаты собственной деятельности [1].

Ведущими факторами формирования корпоративной культуры студентов вуза выступают:

– позитивное отношение к ценностям корпоративной культуры вуза;

– ценностно-ориентационное единство студентов, проявляющееся в гордости за принадлежность к студенческому сообществу конкретного вуза;

– активность, самостоятельность и инициативность студентов в организации и проведении корпоративных событий;

– коммуникативные компетенции студентов, умения командной работы, в том числе в условиях социокультурного разнообразия;

– развитие организаторских способностей студентов, умений организации совместной деятельности в нестандартных ситуациях [2].

Авторы, занимающиеся проблемой корпоративной культуры студентов, предлагают различные способы её формирования:

– использование форм, методов и технологий, ориентированных на личность будущего специалиста, на развитие его социально-профессиональных качеств, активности и креативности. К таким методам относят: активное, интерактивное и контекстное обучение;

– использование таких форм и методов, как: субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов; ориентация на развитие личности студента; диалоговые формы; применение активных

методов; развитие у студентов самореализационной, самоактуализационной направленности, предоставление условий для реализации идентичности;

– учёт при формировании корпоративной культуры студента условий внешнего и внутреннего порядка: организации личностно ориентированного взаимодействия всех субъектов образовательного пространства, способствующего обогащению и систематизации ценностей, знаний и норм; активизации личностно-профессиональной самостоятельности студента в процессе освоения корпоративных ценностей, знаний и норм [6].

Поскольку корпоративная культура формируется в результате совместной деятельности и при условии наличия общей цели, то, если рассматривать студентов как совокупность, объединённую задачей учебно-профессиональной деятельности, члены которой находятся в непосредственном контакте друг с другом, можно сделать вывод, что корпоративная культура студентов напрямую связана с корпоративной культурой академической студенческой группы (далее – студенческая группа) и представляет собой систему ценностей, норм поведения, традиций, символов, которые сложились за период обучения в вузе у студенческой группы. Она определяет способ действия и взаимодействия студентов как внутри студенческой группы, так и во внутривузовской среде, а также в будущей профессиональной деятельности. Поэтому формирование корпоративной культуры студентов мы будем рассматривать в контексте формирования корпоративной культуры студенческой группы.

При разработке модели формирования корпоративной культуры студентов вузов мы будем опираться на определение модели, предложенное В.А. Штоффом. Под моделью он понимает представляемую или материализованную систему, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, даёт о нём новую информацию. Такого рода модель даёт «обобщённый абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отражает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленного в требуемой наглядной форме, и способен давать новое знание об объекте моделирования» [14, с. 92]. Данное определение позволяет построить модель исследуемого педагогического объекта в виде системы, отражающей его существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве всех его свойств.

В модели формирования корпоративной культуры студентов вузов нами учтены следующие требования [7, 9, 14]:

- модель должна представлять и описывать систему, которая имеет цель и результат;
- модель должна находиться в некотором соотношении сходства и отличия с оригиналом;
- модель должна замещать оригинал в определённых отношениях в процессе исследования;
- модель должна обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

Модель формирования корпоративной культуры студентов вузов содержит следующие компоненты: 1) целевой; 2) субъектный; 3) теоретико-методологический; 4) содержательный; 5) организационный; 6) методический; 7) оценочно-результативный.

Определим и обоснуем целевой компонент модели. Одной из ключевых задач профессионального образования в современных вузах является формирование навыков работы в команде, а также навыков командообразования. В инновационном менеджменте современных организаций наблюдается устойчивая тенденция использования командного подхода, которая предусматривает создание инновационных исследовательских групп, коллективов единомышленников, которые вместе с администрацией берут на себя ответственность за перспективы развития организации [11].

Принадлежность отдельного сотрудника к «философии общего дела», т.е. выработка «духа командности», имеет огромное значение как мотивирующий фактор для повышения производительности организации в целом. Признание необходимости командного подхода связано с представлениями об организации как обладающей особой культурой, ценностями, символическими ритуалами. Однако сегодня на практике выпускники вузов нередко испытывают в организациях межличностную конкуренцию, что может приводить к скрытой и явной конфронтации. Всё это негативно влияет на психологическую обстановку внутри коллектива и разрушительно отражается на личности.

Непосредственно в студенческой среде в настоящее время происходит отчуждение от студенческих традиций, теряются навыки коллективной работы, творческого подхода к решению возникающих в процессе обучения проблем, уменьшается потребность в самосовершенствовании. Значительная часть

выпускников вузов при вхождении в трудовой коллектив испытывает трудности в адаптации, в общении с коллегами, в усвоении корпоративных ценностей, норм и правил, которые существуют в организации. Они не готовы к работе в команде, к выстраиванию партнёрских взаимоотношений, к ответственности за результаты своего труда и за результаты совместной деятельности, что мешает интериоризации корпоративной культуры современных организаций и налаживанию корпоративных отношений. Поэтому формирование корпоративной культуры студентов должно стать основополагающей целью организации воспитательной работы в вузе. Именно корпоративная культура, которая является основой механизма социальной интеграции студентов, повышает социальную включённость, мотивацию, продуктивность учебной и внеаудиторной деятельности, слаженность и самоорганизацию, облегчает социально-психологическую адаптацию к коллективу.

Корпоративная культура способствует развитию индивидуально-психологических качеств студентов, а именно умения работать с людьми, коммуникативных и организаторских способностей, устремлённости к реализации творческого потенциала личности.

Формирование корпоративной культуры является одновременно целью, процессом и результатом целенаправленного полисубъектного взаимодействия студенческой группы и преподавателя (куратора). С другой стороны, корпоративная культура группы обеспечивается соответствующими личностными качествами каждого студента. Поэтому субъектный компонент модели формирования корпоративной культуры включает студенческую группу (полисубъект), студента и куратора (субъекты). Субъекты обосновывают цели, корректируют средства, методы, формы и результаты своей совместной деятельности, что ведёт к достижению высокого уровня корпоративной культуры. Содержание корпоративной культуры студентов определяется, с одной стороны, корпоративными ценностями и нормами, с другой – отношениями и социально-психологическим климатом, сложившимся в студенческой группе, а также символами. Рассмотрим эти составляющие подробнее.

Ценности являются ядром корпоративной культуры. Именно ценности, разделяемые и декларируемые наиболее авторитетными членами студенческой группы, зачастую становятся тем ключевым звеном, от которого зависит сплочённость группы, формируется единство взглядов и действий. Относительно корпоративной культуры ценности можно определить как целевое и желаемое событие, поскольку лицо всегда занимает позицию оценки по отношению ко всем элементам внешней среды, которая его окружает. Ценности в данном случае служат стимулом, необходимым условием для любого рода взаимодействия. Ценности не являются неизменными, раз и навсегда упорядоченными, их перестройка возможна. Кроме того, стремление людей к общим ценностям способствует объединению их в мощную силу в достижении заявленных целей. Эти положения являются для нас особенно актуальными, потому что формирование корпоративной культуры предполагает корректировку имеющихся у студентов ценностей, а общие ценности будут направлять активность студентов на достижение целей.

Корпоративные нормы определяют отношение к явлениям, которые важны для студентов, отношение к обучению в целом. Понимание норм корпоративной культуры формируется установками, ценностями и ожиданиями, которые разделяются большинством членов студенческой группы. Чем в большей степени студент ценит принадлежность к своей группе, тем в большей степени его поведение будет совпадать с нормами группы.

Студенческая группа, в которой студент проводит несколько лет своей жизни, вносит вклад в его психологию и поведение, способствует формированию личности. Этот вклад может быть положительным и отрицательным. Положительное влияние группы заключается в следующем:

1. Отношения между студентами, их совместная учебная деятельность несут в себе положительные ценностные ориентации и социальные нормы, которые ими усваиваются.
2. В группе студент встречается с людьми, которые являются для него источником культуры, примером поведения.
3. В группе студент отрабатывает свои коммуникативные умения и навыки.
4. От участников группы студент получает информацию, позволяющую ему правильно воспринимать и оценивать себя, способствующую развитию положительных свойств и ослаблению или устранению недостатков.
5. Группа даёт студенту положительные эмоции.

Наряду с этим может иметь место и отрицательное влияние группы на студента. Многие психологи обращают внимание на деиндивидуализацию личности в группе, в результате которой могут приниматься необоснованные и даже аморальные решения [4].

Характер взаимоотношений студентов в группе связан с социально-психологическим климатом. В процессе формирования корпоративной культуры необходимо стремиться к созданию в студенческой группе социально-психологического климата, в котором преобладают:

- доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всей группы; удовлетворённость принадлежностью к группе;
- высокая степень эмоциональной включённости и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов группы; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из её членов.

Основополагающие корпоративные ценности и нормы воспринимаются через видимое воплощение в виде символов. Среди символов корпоративной культуры выделяют графические символы (эмблема, знак, логотип), словесные символы (девиз, лозунг, мифы, легенды, герои), корпоративные традиции (обычаи, обряды, ритуалы). Графический символ выполняет объединительную функцию, формирует у студентов на подсознательном уровне чувство причастности к своей группе, указывает на основные ценностные ориентиры. Словесные символы корпоративной культуры позволяют сохранять и укреплять корпоративные ценности, делать их частью личной мотивации студентов, превращая их в заинтересованных союзников, преданных общему делу. Корпоративные традиции имеют мощное поведенческое влияние. Они усиливают самоопределение студентов, создают серьёзные предпосылки для эффективной деятельности студенческой группы и реализации личностных сил и способностей.

Организационный компонент модели раскрывает организацию процесса формирования корпоративной культуры студентов вузов. Он содержит следующие этапы: 1) мотивационно-целевой; 2) плано-прогностический; 3) организационно-исполнительный; 4) контрольно-диагностический; 5) регулятивно-корректирующий.

Мотивационно-целевой этап направлен на формирование целевых установок корпоративной культуры и заключается в создании условий для осмысления куратором и студентами корпоративной культуры, которая сложилась в студенческой группе, самостоятельного выявления и принятия ценностей новой корпоративной культуры, что происходит в ходе рефлексивного анализа.

Плано-прогностический этап включает создание комплексно-целевой программы формирования корпоративной культуры студентов. Важнейшим условием формирования корпоративной культуры является теоретико-практическая подготовка студентов к развитию собственной групповой корпоративной культуры через определение обобщённых целей деятельности группы в зависимости от требований социально-профессионального сообщества; выявление групповых интересов членов группы, которые определяют как поведение, так и характер жизнедеятельности группы в целом; построение основ корпоративной культуры студенческой группы (норм и ценностей, определяющих поведение членов группы в отдельности и характер жизнедеятельности группы в целом).

Организационно-исполнительный этап представляет собой практическую деятельность куратора группы по формированию и регулированию определённой структуры организационных взаимодействий, способствующих переходу к самоуправляемому развитию корпоративной культуры студенческой группы. На данном этапе создаются временные коллективы – творческие и проблемные группы, объединяющие студентов на основе психологической совместности, сработанности, групповой дифференциации, различия жизненного и профессионального опыта, личностных и профессиональных ожиданий, интересов, уровня подготовленности и т.д. Условия для раскрытия творческого потенциала создаются в ходе организационно-деятельностных игр, социально-психологических тренингов, которые учитывают индивидуально-типологические особенности студентов.

Контрольно-диагностический этап предполагает изучение и обобщение корпоративной культуры студентов в результате осуществления оценочной деятельности, основанной на рефлексии, и отражает готовность студентов к самоанализу, самоконтролю и самооценке.

Регулятивно-корректирующий этап заключается в сравнении сформированной корпоративной культуры студентов с установленной на первом этапе как эталонной. Их несоответствие служит основанием для внесения корректив в процесс формирования корпоративной культуры студентов, актуализируя тем самым на заключительном этапе регулятивную функцию.

Методический компонент модели предполагает включение в воспитательный процесс методов, средств, форм, технологий, которые позволят сформировать корпоративную культуру студентов.

Оценочно-результативный компонент содержит критерии и показатели корпоративной культуры студентов. Среди критериев сформированности корпоративной культуры студентов вузов можно выделить следующие: 1) аксиологический; 2) рефлексивно-деятельностный; 3) личностно-результативный; 4) ценностно-деятельностный; 5) субъектный.

Аксиологический критерий связан с ценностной ориентацией студентов относительно корпоративной культуры, признанием её необходимости. Показателями этого критерия являются уровень ценностно-ориентационного единства студенческой группы; осознание и принятие основных целей деятельности группы; принятие студентами ценностей, традиций, обычаев группы.

Рефлексивно-деятельностный критерий включает такие показатели, как наличие навыков и умений межличностного, внутригруппового и командного взаимодействия, которое основано на принципах корпоративной этики; способность действовать в различных сферах жизнедеятельности в соответствии с нормами этикета и правилами сообщества; наличие навыков коммуникативной техники корпоративного общения; инициативность и активность студентов в организации и проведении корпоративных мероприятий, ритуалов.

Личностно-результативный критерий связан, прежде всего, с тем, что культура, в том числе и корпоративная, может и должна рассматриваться на личностном уровне. В каждом отдельном случае наличие и развитость личностных качеств (культура общения, культура поведения и т.д.) следует рассматривать как элемент корпоративной культуры. Показателями этого критерия являются коммуникативный потенциал студента, его организаторские способности, экстраверсия, креативность, направленность личности.

Ценностно-деятельностный критерий включает такие показатели, как трудовые ценности и ценностные ориентации. Трудовые ценности, ориентированные на будущую профессию, являются одним из центральных личностных новообразований в студенческом возрасте. В этом качестве трудовые ценности определяют широкую социальную мотивацию поведения будущих специалистов и влияют на все стороны их подготовки к профессиональной деятельности, в том числе на формирование способности интериоризовать корпоративную культуру организации, в которой он будет работать [3].

Ориентация на высокое качество и результаты труда, максимальная профессиональная самореализация, креативность, умение работать в команде позволяют специалисту быть конкурентоспособным в современных условиях.

Субъектный критерий связан с различными уровнями проявления корпоративной культуры студентов и субъектов процесса формирования корпоративной культуры студенческой группы: на уровне студента (лицо) и на уровне группы (полисубъект). Показателем этого критерия является социально-психологический климат в студенческой группе.

Оценочно-результативный компонент модели включает также оценку качества корпоративной культуры, позволяет дать развёрнутую характеристику состояния корпоративной культуры студентов, определить её уровень и выявить особенности в различных студенческих группах.

Выводы. Таким образом, корпоративная культура студентов высших учебных заведений способствует формированию у них как профессионально значимых (дисциплинированность, исполнительность), так и личностных качеств (коммуникабельность, коммуникативность, культура общения, кооперация, инициативность, уверенность в себе и своих силах, толерантность). Процесс формирования корпоративной культуры студентов осуществляется в рамках воспитательного процесса. Особое значение при этом имеет внеаудиторная деятельность. Она способствует укреплению коллектива студентов, усилению профессиональной направленности личности, позволяет формировать у студентов социально-значимые личностные качества.

Формирование корпоративной культуры студентов подразумевает целенаправленную и организованную деятельность студентов по овладению целостными, устойчивыми чертами и качествами, которые нужны для успешного перехода их корпоративной культуры на высший уровень с помощью необходимых условий, средств и действий. Корпоративная культура студентов напрямую связана с корпоративной культурой студенческой группы и представляет собой систему ценностей, норм поведения, традиций, символов, которые сложились в них за период обучения в вузе у студенческой группы. В связи с этим формирование корпоративной культуры студентов целесообразно рассматривать в контексте формирования корпоративной культуры студенческой группы.

Модель формирования корпоративной культуры студентов вузов состоит из целевого, субъектного, теоретико-методологического, содержательного, организационного, методического и оценочно –

результативного компонентов. Данная модель представляет собой целостную систему, учитывающую основные аспекты процесса формирования корпоративной культуры студентов. Процесс формирования корпоративной культуры студентов вузов включает несколько этапов: мотивационно-целевой, плано-прогностический, организационно-исполнительный, контрольно-диагностический, регулятивно-корректирующий. Оценивание сформированности корпоративной культуры студентов целесообразно осуществлять на основании аксиологического, рефлексивно-деятельностного, личностно-результативного, ценностно-деятельностного, субъектного критериев. Реализация предложенной модели в воспитательной среде вуза будет способствовать целенаправленному и систематическому формированию корпоративной культуры студентов и обеспечит поступательность, непрерывность и последовательность этого процесса.

Список литературы

1. Андомин, О. В. Корпоративная культура студенчества как один из инструментов процесса воспитания личности / О. В. Андомин // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 4–12.
2. Вареникова, Е. А. Факторы формирования корпоративной культуры студентов вуза / Е. А. Вареникова // Развитие современного образования: от теории к практике: материалы V Межд. научн.-практ. конф. – 2018. – С. 20–122.
3. Волков, В. А. Психолого-педагогические условия формирования ценностных ориентаций современной студенческой молодежи / В. А. Волков // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. II. – С. 48–55.
4. Габдулхакова, О. И. Педагогические условия формирования корпоративной культуры студенческой группы вуза: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О. И. Габдулхакова. – 2006. – 256 с.
5. Кудринская, Л. А. Ценностные ориентации студентов вуза в контексте сплоченной корпоративной культуры / Л. А. Кудринская, Ю. В. Клепина // Человек. Общество. Инклюзия. – 2019. – № 3 (39). – С. 45–55.
6. Лебедева, Н. С. Особенности формирования корпоративной культуры студентов / Н. С. Лебедева, А. П. Мальцев // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. – 2016. – № 4 (12). – С. 113–124.
7. Михеев, В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике: науч.-метод. пособие / В. И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
8. Приходченко, Е. И. Формирование корпоративной культуры студентов при проведении практических занятий / Е. И. Приходченко // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях: сб. материалов межд. электрон. научн.-практ. конф. ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования». – 2018. – С. 179–184.
9. Слостенін, В. А. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Слостенін. – М.: МГПИ, 1980. – 183 с.
10. Тараторин, Е. В. Формирование корпоративной культуры студенческого коллектива средствами анимационных программ / Е. В. Тараторин // Вестник КемГУКИ. – 2018. – № 44. – С. 127–134.
11. Татьяненко, С. А. О формировании навыков командообразования у студентов технических вузов [Электронный ресурс] / С. А. Татьяненко, Е. С. Чижикова. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/iv/35823>.
12. Чижикова, Е. С. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Чижикова. – М.: Тобол. тип., 2010. – 23 с.
13. Чижикова, Е. С. Роль активных, интерактивных методов в процессе формирования корпоративной культуры студенческого сообщества / Е. С. Чижикова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 484.
14. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 302 с.
15. Щербакова, М. В. Корпоративная культура студентов как результат современного профессионального воспитания / М. В. Щербакова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 151–157.

Model of formation of corporate culture of students of higher educational institutions in the process

V.E. Hrabrova¹

O.A. Medvedeva¹

L.V. Adonina¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article discusses the role and importance of corporate culture in the formation of personal and professionally significant qualities of future specialists. It is established that the corporate culture of students is directly connected with the corporate culture of the student group, resulting in the formation of corporate culture of students is considered in the context of the corporate culture of the student group. The model of formation of corporate culture of University students contains the following components: target, subject, theoretical and methodological, content, organizational, methodological, evaluative and effective. The stages of organizing the process of forming the corporate culture of students are considered: motivational-target, planning-prognostic, organizational executive, control-diagnostic, regulatory-corrective. The criteria for the formation of corporate culture of University students are highlighted: axiological, reflexive-activity, personal-productive, value-activity, and subject.

Keywords: corporate culture of students, formation of corporate culture, model of corporate culture formation, extracurricular work

For citation: Hrabrova V.E. Model of formation of corporate culture of students of higher educational institutions in the process / E.V. Hrabrova, O.A. Medvedeva, L.V. Adonina // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 130–138 (in Russ.).

About authors:

V.E. Hrabrova, PhD in Pedagogy science, Associate Professor, Head of the Pedagogical Education Department, Institute of Humanities and Pedagogical, Sevastopol State University; Russian Federation, Sevastopol, e-mail: VEKhrabrova@sevsu.ru

O.A. Medvedeva, PhD in Pedagogy science, Associate Professor of the Pedagogical Education, Department Institute of Humanities and Pedagogical, Sevastopol State University; Russian Federation, Sevastopol, e-mail: medvedeva@sevsu.ru

L.V. Adonina, PhD in Philology science, Associate Professor, Deputy director on educational and scientific work, Institute of Humanities and Pedagogical, Sevastopol State University; Russian Federation, Sevastopol, e-mail: LVAdonina@sevsu.ru

УДК 37.048.45

Статистическое исследование факторов, влияющих на выбор профессии выпускников школ

Елена Викторовна Ширинкина

*Сургутский государственный университет
г. Сургут, ул. Ленина, д.1, 628412, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что происходящие в российском обществе социальные и экономические преобразования меняют жизнь россиян и социально-профессиональную адаптацию выпускников школ. Современные старшеклассники испытывают значительные затруднения с формированием системы ценностных ориентаций, нравственной устойчивости личности и в целом ценностно-нравственной основы социально-профессионального самоопределения. Представлены результаты анкетирования выпускников 9-х и 11-х классов по вопросам выбора профессии. Проводится регрессионный анализ для оценки факторов, влияющих на выбор профессии выпускников школ. Установлено, что определяющим фактором выбора является мнение родителей, ориентирующих школьников на гуманитарные и социальные науки. Это приводит к несбалансированности на рынке труда в стране. В настоящее время школьники нуждаются в более активной профориентации со стороны общества.

Ключевые слова: выбор профессии, факторы выбора профессии, профориентация в школе.

Для цитирования: Ширинкина Е.В. Статистическое исследование факторов, влияющих на выбор профессии выпускников школ / Е.В. Ширинкина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т.5, №3. – С. 139–145

Об авторе: Ширинкина Елена Викторовна, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмента и бизнеса Сургутского государственного университета, e-mail: shirinkina86@yandex.ru

Постановка проблемы. Выбор будущей профессии рассматривается как процесс, который определяется стремлением и готовностью человека сознательно и самостоятельно планировать и осуществлять возможности собственного развития. Появление потребности в самоопределении говорит о достижении личностью достаточно высокого уровня развития, для которого свойственно желание самореализоваться в определённой сфере жизнедеятельности.

Самоопределение – это важное психологическое новообразование, которое связано с формированием мировоззрения [1]. Профессиональное самоопределение – это процесс развития обучающихся как субъектов профессиональной социализации и будущей профессиональной деятельности с целью определения собственного места в мире профессий.

К компонентам мотивации профессионального самоопределения относят положительное отношение к учебной деятельности, определённые ценности, цели, склонности, намерения совершенствовать свою подготовку, удовлетворять духовные потребности. Промежуточным итогом профессионального самоопределения считается профессиональный выбор [2].

Мотивация профессионального самоопределения рассматривается как совокупность мотивационных факторов, побуждающих и направляющих процесс профессионального выбора и интеграции профессиональной деятельности в целостную систему деятельности человека. Решение человеком различных жизненных задач приводит к формированию в личностной структуре качеств компетентности, которые далее способны реализовываться в других установках, помогающих решать задачи профессионального развития.

В случае если профессиональные установки адекватны задачам данной стадии возрастного развития индивида, то это зрелые профессиональные установки. По своим психологическим механизмам профессиональные установки действуют на основе мотивации достижения, выступая в качестве иерархически более высокого уровня, чем профессиональные намерения и профессиональные решения.

Выпускнику приходится ориентироваться в различных профессиях, что очень непросто, так как, во-первых, у него отсутствует навык самоопределения и необходимая информированность о мире профессий. Во-вторых, в общественном мнении существует искажённое понимание о ценности тех или иных профессий. Ценностная система, сопряжённая с самореализацией личности в профессии, мотивация достижения профессионализма у значительной части старшеклассников оказалась несформированной [3].

Цель статьи – статистическое исследование факторов, влияющих на выбор профессии выпускников школ.

Для проведения статистического исследования выборка составила 834 учащегося г. Сургута девятых и одиннадцатых классов обоего пола в возрасте от 15 до 18 лет. Было задано 19 вопросов закрытого характера, а также предлагалось выбрать из перечня, состоящего из 45 самых актуальных в настоящее время рабочих профессий, те, что покажутся наиболее близкими интересам юных граждан страны.

Ответы учащихся на вопрос «Мне нравится» представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 – Выбор профессий учащимися «Мне нравится», % к итогу

Из рисунка видно, что основное предпочтение отдаётся экономическим, юридическим и управленческим направлениям – 28 %, 26 % планируют посвятить себя культуре, искусству, дизайну и спорту, 12 % – техническим специальностям.

Выбор профессий учащимися по совету родителей представлен на рисунке 2.

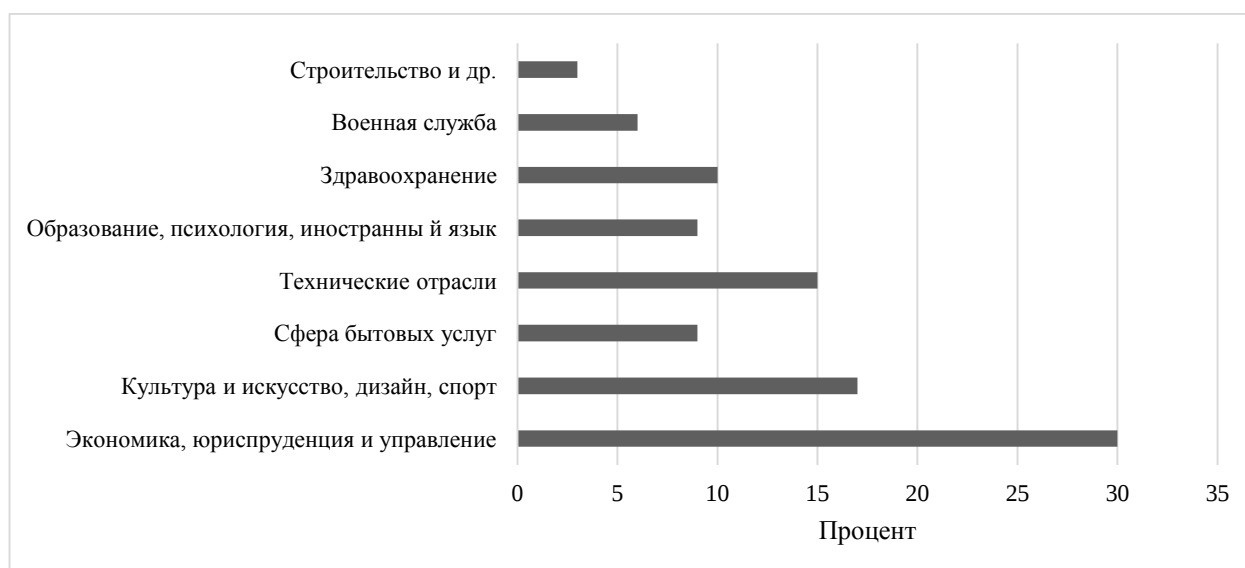


Рисунок 2 – Выбор профессий учащимися «Совет родителей», % к итогу

Очевидно, что выбор профессий учащимися по совету родителей практически совпадает с данными «Мне нравится», что означает, что основная профориентационная работа проводится родителями. Вместе с тем явного отторжения физический труд у большей части подростков не вызывает. «Моё отношение к рабочим высокотехнологичным профессиям всегда положительное, хорошее» (63,1%) – наиболее распространённая точка зрения опрошенных. «Не всегда положительное отношение» зафиксировано более чем у трети респондентов (35,5 %). Но что за этим стоит? По сути дела, школьники очень слабо разбираются как в том, что такое современная рабочая профессия, так и в том, каков перечень высокотехнологичных профессий.

Позволяет ли им практика вникнуть в существо вопроса, можно определить во время бесед с учителями и руководителями школ и гимназий. Как показывает знакомство с деятельностью средних общеобразовательных школ, образовательные учреждения по своей инициативе проводят профориентационные мероприятия в тех производственных структурах, к которым имеют доступ. Формы их различаются, как и методы организации, и способы, и периодичность, и эмоциональность, и полезность событий. В целом, возможности образовательных организаций в данной области очень ограничены. В лучшем случае руководство школы может пригласить в класс родителя ученика, который трудится на том или ином предприятии, с рассказом о профессии или мастер-классом, если он технологически возможен.

Довольно широко проводят школы как у себя, так и на базе техникумов, колледжей профессиональные пробы, позволяющие сориентировать учащихся на определённые профессии и специальности, организовать для детей профессиональное тестирование и консультирование. Однако всё это из разряда теории. Увидеть же всегда лучше, чем услышать. Иные учебные заведения рассчитывают преимущественно на традиционные ярмарки профессий, которые устраивают городские центры занятости или иные официальные структуры, куда организуются экскурсии старшеклассников один-два раза в год. Возможности для знакомства с перспективными профессиями, в том числе и рабочими, таким образом, оказываются крайне ограниченными.

Выбранные предметы для сдачи экзаменов представлены на рисунке 3.

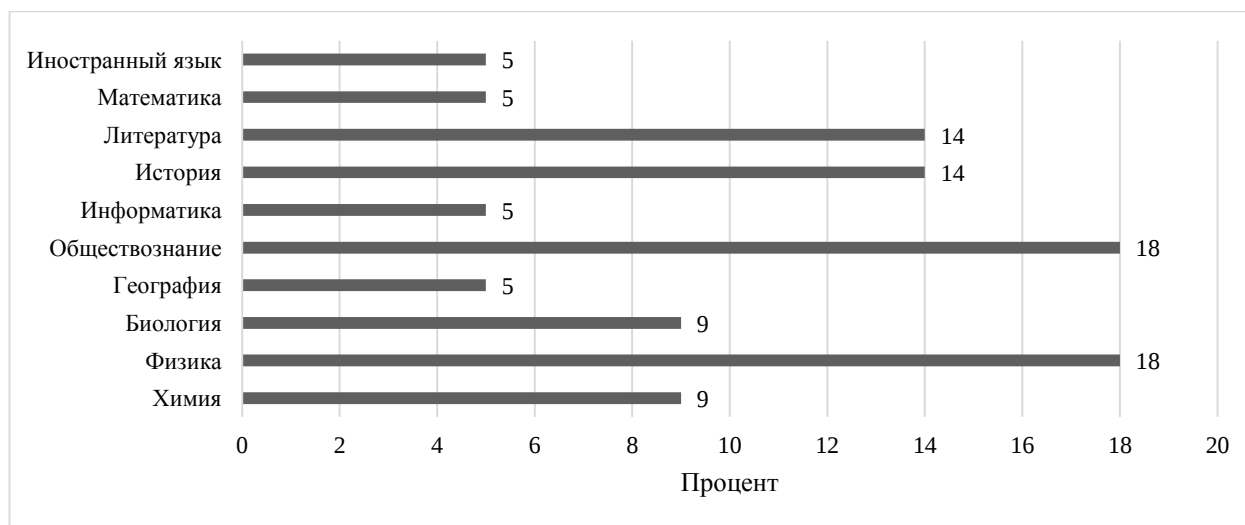


Рисунок 3 – Выбранные предметы для сдачи экзаменов, % к итогу

Очевидно, что предпочтение отдается обществознанию – 18 %, что свидетельствует также о выборе в пользу экономико-управленческих направлений, и физике – 18 %, что свидетельствует о выборе в пользу технических специальностей.

В Сургуте, как и в ряде других крупных городов страны, существуют такие структуры, как технопарки, чей вклад в профориентацию подростков очень весом. Так, в «Кванториум» технопарк в сфере высоких технологий на экскурсии приходят школьники восьмых-одинадцатых классов, студенты колледжей различного профиля, где знакомятся с его богатой материально-технической базой: IT-академией, коворкингом, офисами резидентов, бизнес-инкубатором, дата-центром IT-разработок.

Учащиеся гимназий и школ, узнавая больше о деятельности специалистов ИТ-сферы, выбирают для себя компьютерные сети, программирование, ориентируются на ИТ-специальности. Как ни удивительно, но опрошенные школьники уверяют, что знакомы с миром рабочих профессий. Так, от 15 до 19 рабочих профессий известны почти четверти опрошенных (24,7 %), и это база среднего профессионального образования. От 5 до 14 рабочих профессий на слуху у 56,7 % респондентов. Только 15,5 % написали, что осведомлены о менее чем пяти рабочих профессиях. Можно предположить, что сведения эти фрагментарны, поверхностны.

Ввиду этих и иных обстоятельств с выбором рабочих профессий, даже и высокотехнологичных, выпускники школ не спешат. Почти треть (30 %) учащихся старших классов не выбрали бы подобные профессии вообще. О нескольких рабочих профессиях соответствующего направления, которые вызывают интерес, сообщило менее половины заполнивших анкету старшеклассников (45,1 %). Определённо выбрало бы на данный момент ту или иную профессию лишь 18,9 % респондентов, что меньше пятой части опрошенных.

Позиция семьи в данном вопросе демократична. Родители готовы поддержать детей в поиске будущей профессии, что стало понятно из бесед с ними на родительских собраниях, а также заполненных родителями анкет. Но по своей инициативе они ориентируют подростков на специальности, требующие высшего образования. Тип личности, занятой на рабочей должности, – не пример для родительской аудитории. Те отцы и матери, кто трудится на рабочих должностях, выполняя физическую работу, порой обременительную для них, мечтают о лучшей доле для своих сыновей и дочерей. С другой стороны, родители, получившие высшее образование и занятые умственным трудом, критически воспринимают «малообразованных» сограждан, стремятся ввести детей в свой круг, дать им возможность работать на специальностях, требующих развитого интеллекта. Ручной труд представляется таким семьям едва ли не неприличным для детей.

Есть и другие основания для отторжения родителями среднего профессионального образования у детей. Распространённое возражение: без высшего образования работодатель на работу не принимает. Среди прочих сомнений – пол выпускника. Для девушек родители заведомо не одобряют профессии, требующие физического труда. Их выбор – система образования, разные области дизайна или работа с компьютерными технологиями. Агрономию, зоотехнику и медицину выбирают редко, поскольку для их освоения нужны биология, химия, физика, то есть предметы, непопулярные у девушек. Легче решаются вопросы с юношами. Здесь лидируют профессии, связанные с техникой, управлением ею – компьютерной, автомобильной, авиатехникой, в том числе и в сфере контроля за её функционированием.

Установлено, что планы подростков на ближайшее будущее не различаются по звеньям обучения. Девятиклассники пойдут в десятый класс, если выбрали высшее образование и если у них хорошо с успеваемостью. Если таковых оснований нет, то определённости в выборе рабочей профессии обнаруживается в 42,2 % случаев, неопределённость – в 29,1 %. Не знают своей перспективы 13,1 % опрошенных. Среди тех, кто оканчивает 11 классов, треть определилась с профилем образования (34,9 %), более трети определились неокончательно (38,3 %), шестая часть не знает, чем займётся в будущем (16 %).

И вновь подтверждается вывод: с подростками и юношеством системной, глубокой работы в сфере профориентации в системе общего образования почти не ведётся, сведения о профессиях и специальностях они получают фрагментарно и фактически остаются один на один с жизнью, выбирая свой профессиональный путь.

О профессиональном идеале учащиеся школ пишут честно: у большей части он отсутствует (40,2 %), у меньшей неопределён (19,4 %). О наличии конкретного человека, на кого равняются, или семейной династии написали чуть больше трети опрошенных (39,3 %). Интересно, что в других регионах эти значения более высокие – среди московских респондентов 44,2 % имеют профессиональный идеал, среди казанских – 38,8 %, ижевских – 38,7 % и ставропольских – 37 %. Наибольший процент тех, у кого профессиональный идеал отсутствует, демонстрируют казанские дети (39,8 %) и нижегородские (35,2 %).

Несомненно, положительным фактом является единомыслие в выборе профессии школьников и их родителей. К примеру, подавляющее большинство (81,4 %) опрошенных подростков говорят, что родители одобряют их выбор будущей профессии. Поскольку опрос проводился и среди родителей, то можно увидеть приоритеты взрослых и детей, и это профессии программиста, косметолога и графического дизайнера.

Пожалуй, самым интересным является здесь именно профессия косметолога, которая равно интересна как девушкам, так и юношам и их родителям. Особенностью опроса стало то, что подростки испытывают интерес к самым разным сферам деятельности, уровень высоких технологий в которых очень разнится. Так, среди перечисленных профессий в анкетах фигурируют полицейский и сотрудник МЧС, генетик и менеджер по продажам авиабилетов, гримёр и режиссёр, пилот авиалиний и переводчик, таможенник и механик корабля, логопед и театральный работник, кинооператор и доцент, профессор, писатель и врач, бухгалтер, банкир и «торгаш».

Разумеется, степень подготовленности к такого рода профессиям для большинства школьников невысока. Абитуриенту техникума – в меньшей степени, университета – в большей потребуется дополнительная подготовка, работа с репетитором, что, судя по настроению школьников, их особо не смущает. Однако тут встает другая проблема: нужны ли специальности, которые выбирают нынешние дети, городу, в котором они живут, стране? К примеру, в Сургуте на многие тысячи вакансий более 65 % – рабочие и только 34,2 % – служащие. Не менее высока потребность в рабочих сферы торговли, общественного питания. Нужны страховые агенты, медицинские сёстры и воспитатели детских садов, которых становится всё больше, и тенденция эта будет сохранена на ближайшие годы. Отсюда проблема для работодателей и выпускников школ и вузов: вакансии есть – заполнить их нечем; желание продолжить обучение по любимой специальности есть – трудоустроиться с ней далее некуда.

Центры занятости сетуют на то, что безработными становятся сотни выпускников образовательных организаций, подавляющее большинство которых получило ту или иную гуманитарную специальность, не настроившись в своё время на рабочую профессию. По данным Сургутского центра занятости, «по требованиям к образованию вакансии распределены следующим образом: с высшим образованием требуются специалисты на 2628 вакансий (15,2 %), с профессиональным образованием – на 10743 вакансии (62 %). В то же время среди безработных выпускников вузов и ссузов имеют высшее образование 53,7 %, профессиональное образование – 28,5 % [1, с. 24].

Гипотезы исследования. В ходе исследования факторов, влияющих на возможность успешного поступления учащихся, был выдвинут ряд гипотез.

Гипотеза 1. Возможность успешного поступления зависит от степени освоения учащимися необходимых предметов.

Гипотеза 2. Возможность успешного поступления в вуз зависит от форм сотрудничества с вузами. Как показывают данные опроса, 60 % школ не имели никаких форм сотрудничества с вузами, а такая распространенная форма сотрудничества, как профориентационная работа, занимает лишь 6 %. В настоящее время не развиты формы сотрудничества школ с вузами.

Гипотеза 3. Возможность успешного поступления зависит от целевого направления предприятия.

Результаты моделирования корреляционной матрицы по данным соцопроса работодателей показали, что высокий коэффициент корреляции (0,884) имеют показатели q6 и q5.1. Корреляция значима на уровне 0,01 между показателями: q8 и q9, q10 и q9, q10 и q11, q12 и q13, q6 и q7, q6 и q7, q8 и q6, q7 и q9, q2 и q3, q2 и q5.1, q6 и q3; корреляция значима на уровне 0,05 между показателями: q4 и q5.2; q5.1 и q10; q5.1 и q11; q6 и q10; q9 и q15; q13 и q15; q14 и q5.1.

В этой связи построим регрессионную модель, в которой независимой переменной выступает вопрос q6 «Возможность поступления по указанному направлению» (см. таблицу 1).

Результаты исследования. По результатам анализа коэффициентов уравнения регрессии были опровергнуты или подтверждены выдвинутые гипотезы:

Гипотеза 1. Подтверждена гипотеза, что успешное поступление выпускников школ зависит от уровня освоения предметов, однако статистически значимых взаимосвязей между уровнем важности данных предметов и будущим трудоустройством не выявлено.

Гипотеза 2. Подтверждена гипотеза, что возможность успешного поступления зависит от форм сотрудничества с вузами. На количество поступивших влияет такая форма сотрудничества, как сотрудничество в области направления выпускников на работу по заявкам организации (предприятия), на втором – участие в ярмарках вакансий и встречах со студентами, на третьем – сотрудничество в области преподавания и проведения мастер-классов.

Гипотеза 3. Подтверждена гипотеза, что возможность успешного трудоустройства зависит от целевого направления предприятия. При этом на количество поступивших влияют такие факторы, как «окончил школу, с которой сотрудничает вуз» и «лично взаимодействовал с выпускником в процессе сотрудничества с вузом».

Таблица 1 – Результаты регрессионного анализа по определению факторов, влияющих на поступление в вуз. Модель 1

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость	Корреляции		
	B	Стандартная ошибка	Бета			Нулевого порядка	Частичное	Компонент
1 (Константа)	-1,424	,268		-5,314	,000			
q2	,169**	,055	,177	3,061	,003	,833	,365	,093
q3	-,001	,004	-,009	-,267	,790	-,128	-,034	-,008
q4	-,002	,045	-,002	-,053	,958	,461	-,007	-,002
q5.1	,102**	,034	,202	2,997	,004	,884	,358	,091
q5.2	,031	,020	,052	1,544	,128	,050	,194	,047
q7	,239*	,057	,208	4,191	,000	,800	,473	,128
q8	,186*	,046	,261	4,038	,000	,892	,459	,123
q9	,140*	,032	,245	4,391	,000	,836	,490	,134
q10	-,089	,072	-,044	-1,224	,226	-,251	-,155	-,037
q11	,097	,068	,049	1,418	,161	-,099	,179	,043
q12	,014	,038	,012	,359	,721	,141	,046	,011
q13	,063	,056	,039	1,111	,271	,070	,141	,034
q14	,012	,023	,018	,517	,607	,164	,066	,016
q15	,059	,073	,028	,810	,421	-,127	,103	,025

* – значим на уровне 1 % (выделено полужирным шрифтом),

** – значим на уровне 5 % (выделено курсивом).

Статистическая сводка показателей значимости полученной модели представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Статистическая сводка показателей значимости для моделей

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Статистика изменений					Дарбин-Уотсон
					Изменение R квадрат	Изменение F	ст.св .1	ст.св .2	Знач. изменение F	
1	,971 ^a	,943	,930	,265	,943	72,409	14	61	,000	2,075

Выводы. Российские школьники находятся в более благоприятной ситуации, чем в своё время находились их родители, поскольку предлагаемый им выбор профессий дополнен сверхактуальными высокооплачиваемыми специальностями, которые помимо современных условий труда приобретаются в сроки более сжатые на базе среднего профессионального образования с перспективой на продолжение обучения в университете.

Российская общеобразовательная школа, где бы она ни находилась – в крупном городе или в районном центре, не является инструментом проведения профессиональной ориентации, данной

деятельностью заняты специалисты министерств труда и занятости регионов. В органах управления образованием работой со старшеклассниками по выбору ими будущей профессии фактически никто не занимается, там иной функционал.

Следовательно, профессиональное самоопределение выпускников школ отдано на откуп самим школам и отчасти семьям старшеклассников. Отсюда сохраняющееся противоречие между запросами сферы экономики и производства на рабочие профессии, и более всего высокотехнологические, с одной стороны, и слабой ориентацией выпускников средней школы на соответствующие учебные заведения, с другой.

До тех пор, пока основным профориентатором для подростка будет оставаться школа, а в помощь ей будет трудиться семья, крупные и средние промышленные предприятия будут испытывать дефицит рабочих кадров, а органы управления, структуры, занятые интеллектуальным трудом, – перегрузки от переизбытка менеджеров, экономистов и юристов.

Список литературы

1. Андреева, Г. Н. Развитие цифровой экономики России как ключевой фактор экономического роста и повышения качества жизни населения [Электронный ресурс] / Г. Н. Андреева, С. В. Бадалянц, Т. Г. Богатырева и др. – 2018. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>.
2. Измайлова, М. А. Новые кадры для экономики знаний: как привлечь и удержать таланты? // М. А. Измайлова // Экономика образования. – 2019. – № 1 (110). – С. 4–16.
3. Клячко, Т. Л. Вызовы профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book557.pdf>.
4. Журавлева, М. М. Научно-методологические подходы к формированию профессиональной компетентности студентов в вузе / М. М. Журавлева, В. Н. Наконечных // Педагогический имидж. – 2019. – № 2. – С. 227–240.
5. Ширинкина, Е. В. Повышение конкурентоспособности выпускников вузов как носителей человеческого капитала в экономике знаний / Е. В. Ширинкина // Экономика образования. – 2018. – № 4 (107). – С. 70–78.
6. IBM Institute for Business Value. Facing the storm. Navigating the global skills crisis [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <http://blog.oxfordeconomics.com/facing-the-storm-navigating-the-global-skills-crisis>.
7. KPMG. Corporate Digital Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iversity.org/en/courses/corporate-digital-learning>.
8. Pontefract Dan. Pervasive learning graphic from flat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.danpontefract.com/pervasive-learning-graphic-from-flat-army/>.

Statistical study of factors influencing the choice of profession of school graduates

Shirinkina Elena Viktorovna

*Surgut State University
Surgut, st. Lenina, 1, 628412, Russia*

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that the constant transformations taking place in Russian society are associated with social and economic changes, which changes the social life of Russians and the social and professional adaptation of school graduates. Modern high school students are experiencing significant difficulties with the system of value orientations, the formation of moral stability of the individual and, in general, with the value-moral basis of social and professional self-determination. The results of a survey of graduates of grades 9 and 11 on the issues of choosing a profession are presented. Hypotheses are put forward, a regression analysis is carried out to assess the factors that influence the choice of the profession of school graduates. It has been established that the determining factor is the opinion of parents orienting schoolchildren on the humanities and social sciences. This leads to an imbalance in the labor market in the country. Currently, schoolchildren need more active career guidance from society.

Keywords: choice of profession, factors of choice of profession, career guidance at school.

For citation: Shirinkina E.V. Statistical study of factors influencing the choice of profession of school graduates / E.V. Shirinkina // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 139–146 (in Russ.).

About author: Shirinkina Elena Viktorovna, PhD in Economics, Associate Professor, Head of the Department of Management and Business of Surgut State University, e-mail: shirinkina86@yandex.ru

УДК 159.98:331-057.876

Психологические показатели профессионального самоопределения выпускников художественного колледжа

Снежанна Анатольевна Медведева¹Татьяна Евгеньевна Белоцерковец¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет,
г. Севастополь, ул. Университетская 33; 299053, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено понимание сущности профессионального самоопределения. Выделены психологические показатели профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического изучения профессиональной идентичности, самоотношения личности и учебно-профессиональной мотивации как показателей, характеризующих профессиональное самоопределение у студентов художественного колледжа. Показана необходимость психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов колледжа.

Ключевые слова: Профессиональное самоопределение, показатели, мотивация, самоотношение, профессиональная идентичность.

Для цитирования: Медведева С.А. Профессиональное самоопределение студентов художественного колледжа / С.А. Медведева, Т.Е. Белоцерковец // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 3. – С. 146–151

Об авторах: С.А. Медведева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, ул. Университетская 33, e-mail: snezhanna_med@mail.ru

Т.Е. Белоцерковец, студент магистратуры Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, ул. Университетская 33, e-mail: Tatyana.belotserkovets.95@mail.ru

Постановка проблемы. Перед современным профессиональным обучением стоит задача обеспечить общество компетентными, грамотными специалистами, способными на высоком уровне выполнять свои профессиональные задачи. При этом необходимо учитывать не только формальные педагогические требования к учебному процессу, но и реальные закономерности профессионального развития студента, кризисы профессионального становления на этапе обучения в колледже и индивидуальную траекторию профессионального самоопределения личности.

Цель статьи – выявить психологические показатели профессионального самоопределения выпускников художественного колледжа.

Профессиональное самоопределение относится к числу наиболее важных жизненных решений человека. Принятие такого решения требует личностной зрелости и социальной осведомлённости личности [10]. Среди педагогов, психологов и социологов, которые детально занимались изучением различных сторон профессионального самоопределения, значительный вклад в развитие данной области внесли А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер и др. (см. [2; 5; 9]). Тем не менее, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, специальных исследований по проблеме развития психологического самоопределения студентов колледжей, т.е. в период ранней юности, достаточно мало, так как чаще всего исследователи акцентируют своё внимание на процессе развития профессионального самоопределения в старшей школе [4].

Анализ и обобщение различных подходов по проблеме позволило определить сущность профессионального самоопределения как процесса, включающего в себя следующие взаимосвязанные элементы: осознание себя в системе профессиональных отношений, целеполагание и планирование собственного профессионального пути, поиск путей достижения намеченных целей через систему профессиональной подготовки, уточнение собственных профессиональных интересов на основе постоянного пополнения знаний и опыта. Результатом профессионального самоопределения является профессиональная идентичность, что проявляется в осознании себя представителем определённой профессии и профессионального сообщества, отождествлении и дифференциации себя с делом и другими и выражается в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я» [7;8].

Многие исследователи отмечают, что профессиональное самоопределение является индивидуальным процессом, поскольку обусловлено личностными особенностями каждого

конкретного человека, его субъективным отношением к себе, своим способностям, полем профессионального интереса, а также восприятием окружающей действительности, в которой выстраиваются профессиональные взаимоотношения [3;7].

Профессиональное самоопределение относится к числу наиболее важных жизненных решений. Принятие такого решения требует личностной зрелости и социальной осведомлённости человека. Выбор профессии после окончания средней школы, в 15-16 лет, нередко протекает на фоне недостаточной внутренней готовности подростка к такому выбору и скорее обуславливается внешними факторами: школьной успеваемостью, мнением родителей и одноклассников и многими другими.

В студенческом возрасте развивается осмысленное желание самореализации, стремление к индивидуальному и профессиональному самоопределению, самопроекции на перспективу и, кроме того, формируются главные актуальные позиции и принципы личности. Меняется эмоциональное состояние, стабилизируется самооценка и самоотношение, активизируется самореализация личности. По мнению Б.Г. Ананьева, профессиональное самоопределение выступает как центральный процесс развития физического и умственного потенциала личности студенческой молодёжи (цит. по [5]).

Студенты колледжей представляют особую социально-психологическую группу. Период обучения в колледже приходится на старший подростковый или ранний юношеский возраст. Центральным новообразованием этого возраста является самоопределение, причём важно отметить, что развитие личностного самоопределения должно стать базисом для успешного профессионального становления [3; 6]. Получение профессионального образования оказывает огромное влияние на процесс профессионализации молодого человека, развитие его личности. За время обучения, при наличии благоприятных условий, у студентов развиваются основные социальные позиции, рефлексия и на её основе самосознание, происходит открытие своей индивидуальности, актуализируется профессиональное самоопределение, формируется личностная и профессиональная идентичность [1; 4]. В процессе обучения в колледже происходят качественные изменения в личностном и профессиональном становлении студента. Именно в студенческом возрасте начинают формироваться основные идентификационные характеристики, выражающие принадлежность человека к определённой профессии. В настоящее время многие авторы отмечают кризис идентичности российского общества в целом и студенческой аудитории в том числе [3; 6].

Актуальность и практическая востребованность исследований вышеуказанной проблематики обусловили наше исследование, которое проходило на базе ГБОУ ПО «Севастопольский профессиональный художественный колледж» (г. Севастополь). В исследовании приняло участие 25 студенток выпускного курса, обучающихся по специальности 43.02.03 Стилистика и искусство визажа, возраст участниц – 18-19 лет. Для исследования были использованы следующие методики: опросник А.А. Азбель, А.Г. Грецовой «Определение статуса профессиональной идентичности»; методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева; опросник изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; анкета О.Н. Родиной, П.Н. Прудкова, адаптированная для студентов специальности «Стилистика и искусство визажа». С помощью подобранных методов и методик мы исследовали учебно-профессиональную мотивацию, профессиональную идентичность (рисунок 1) и самоотношение как показатели профессионального самоопределения в этом возрасте.

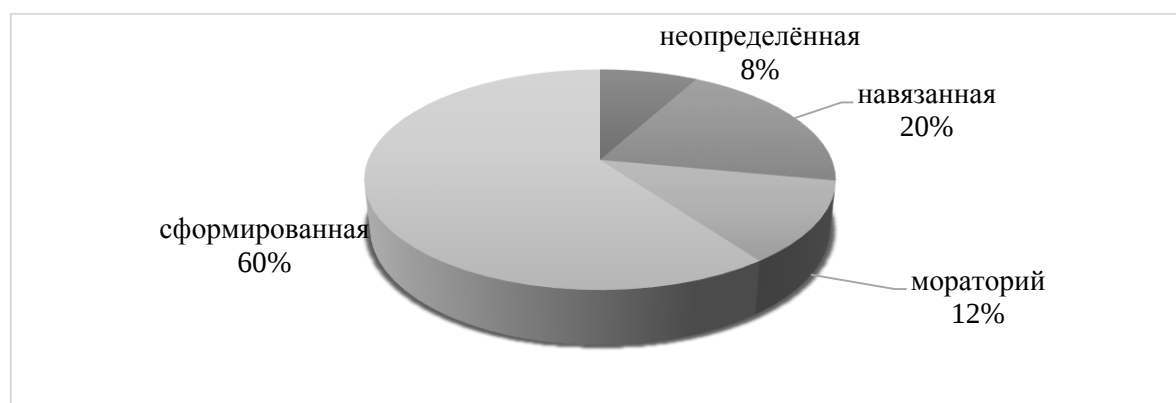


Рисунок 1 – Распределение результатов диагностики статуса профессиональной идентичности студентов (по методике А.А. Азбель, А.Г. Грецовой)

Результаты, представленные на рис. 1, показывают, что профессиональная идентичность сформирована у значительной части обучающихся (60 %), что свидетельствует о готовности девушек к осуществлению осознанного профессионального развития. Больше половины студенток выпускного курса, скорее всего, уверены в правильности принятого решения о своём профессиональном будущем. Такой статус профессиональной идентичности характеризуется сформированностью системы знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Чаще всего люди, имеющие такой статус идентичности, уже определились, чего хотят достичь в своей жизни, стремятся к достижению профессионально-личностных целей.

Навязанная идентичность характерна для пятой части обучающихся (20 %). Данный тип профидентичности характеризуется наличием сформированной системы представлений о своём профессиональном развитии, однако этот выбор мог быть сделан под влиянием различных факторов, в том числе мнения других людей, а не самостоятельно. Скорее всего, данный выбор обеспечивает комфортное состояние обучающимся, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но возможно, что такой выбор профессии не будет отвечать интересам и способностям самого человека. У таких выпускниц в будущем вполне возможны изменения профессиональных планов.

Кризис профессиональной идентичности (статус «мораторий») характерен для небольшого числа исследуемых (12 %). Данный статус проявляется в том, что человек осознаёт проблему выбора профессии и находится в процессе её решения, но наиболее подходящий вариант ещё не определён. Это может выражаться в том, что девушки думают о возможных вариантах профессионального развития, например идти работать после колледжа или продолжить обучение дальше. У таких обучающихся, возможно, присутствует стремление как можно больше узнать про разные специальности и пути их получения. Можно предположить, что эти девушки находятся в состоянии выбора своего профессионального развития, в процессе поиска адекватного решения, то есть альтернативы определены, но наиболее подходящий вариант ещё не найден.

Наименьшую группу составляют обучающиеся, имеющие неопределённый статус идентичности (8 %). Данный статус характеризуется тем, что выбор жизненного пути не сделан, чёткие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу. В данном случае возможно предположить, что девушки не размышляют о профессиональном будущем, не примеряют на себя различные профессиональные роли, т.е. не задумываются, кем бы хотели быть в будущем. Выбор дальнейшего пути ещё не сделан, чёткие представления о карьере или о профессиональной жизни отсутствуют.

Таким образом, представленные результаты свидетельствуют о том, что у большей части обучающихся выпускного курса (60 %) сформирована профессиональная идентичность, но у значительной части выпускниц (40 %) профидентичность невыраженная или пассивная.

При исследовании самооотношения мы использовали методику С.Р. Пантелеева (МИС). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики самооотношения студентов

№ пп	Уровень развития Шкала	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
1	Закрытость	6	24	19	76	0	0
2	Самоуверенность	6	24	16	64	3	12
3	Саморуководство	7	28	18	72	0	0
4	Отраженное самооотношение	1	4	21	84	3	12
5	Самоценность	7	28	17	68	1	4
6	Самопринятие	5	20	17	68	3	12
7	Самопривязанность	2	8	18	72	5	20
8	Внутренняя конфликтность	3	12	19	76	3	12
9	Самообвинение	1	4	22	88	2	8

Представленные результаты свидетельствуют о том, что преобладающим для студенток выпускной группы является средний уровень сформированности компонентов самооотношения. Обобщая полученные данные, можно заключить, что для большинства студенток выпускной группы выражено

избирательное отношение к себе (76 %, шкала «закрытость»); избирательное восприятие отношения окружающих к себе (по шкале «отражённое самоотношение» у 84 %). Большинство исследуемых (76 %, шкала «внутренняя конфликтность») в привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, склонны демонстрировать положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокую оценку своих достижений. Однако контроль собственных действий сохраняется только в привычных условиях жизнедеятельности, тогда как новые условия могут снижать адаптивные способности личности (у 72 % студентов по шкале «саморуководство»); за различные неудачи большинство студентов (88 %) склонно винить как себя, так и окружающих (по шкале «самообвинение»). Таким образом, в изучаемой группе студенток показатели развития самоотношения являются достаточно однородными.

Далее проведём анализ результатов изучения мотивация обучения исследуемых студентов колледжа (рисунок 2).

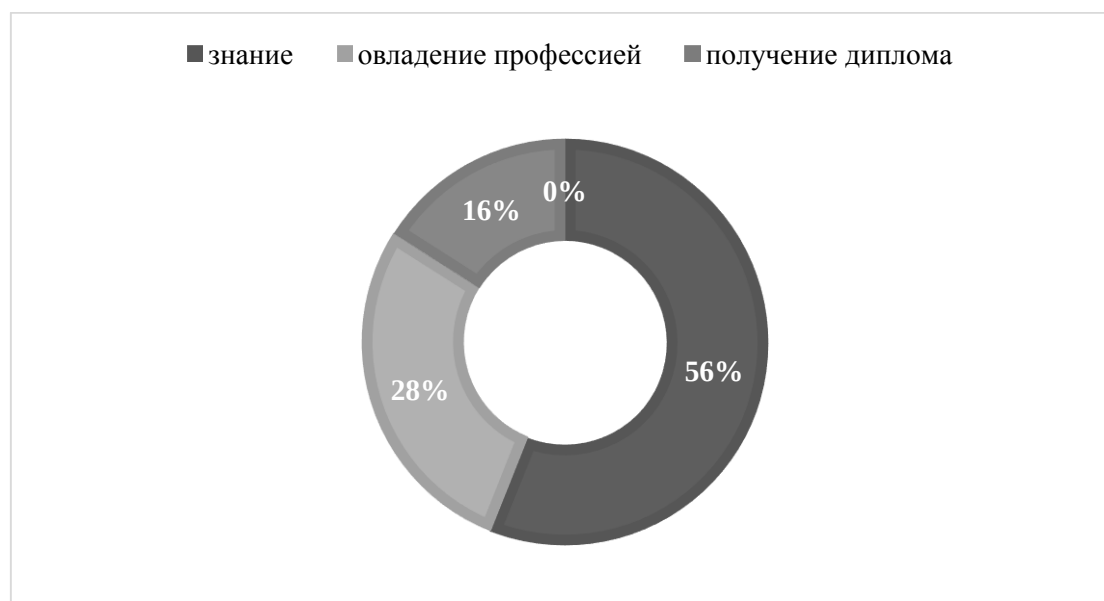


Рисунок 2 – Распределение результатов изучения мотивации обучения в колледже (по методике Т.И. Ильиной)

У половины исследуемых (56 %) ведущим мотивом к обучению в колледже является получение знаний. Это является положительной тенденцией в вопросах профессионального самоопределения, так как свидетельствует о том, что эти студенты интересуются познавательными аспектами получения выбранной профессии. У почти трети выпускниц (28 % исследуемых студентов) проявляется мотив к овладению профессией. Данный мотив свидетельствуют о желании студентов получить знания, умения и навыки по выбранной специальности. Получение диплома как менее желательный тип мотивации в контексте профессионального самоопределения характерен только для 16 % исследуемой группы студентов.

В завершение проведём анализ модифицированной анкеты, которая была заполнена студентами колледжа. Больше половины опрошенных (56 %) определилась с получением будущей профессии более двух лет назад. 16 % считает, что их профессиональный путь начался год назад, а треть студенток (32 %) сделала выбор всего лишь полгода назад.

Одна треть обучающихся (32 %) решила стать визажистами для себя, чтобы научиться выглядеть достойно. Другая треть группы (32 %) поступила в колледж для дальнейшего развития и карьерного роста. Оставшиеся студенты выбрали профессию визажиста по совету родственников и друзей (20 %) и потому, что считают эту профессию интересной и безграничной в развитии различных направлений (16 %).

Перед тем как пойти учиться по данному направлению, 8 % абитуриентов изучало популярную литературу по искусству визажа; 40 % поступающих просматривало популярные видеоблоги; 40 %

ничем относящимся к будущей профессии особо не интересовалось и только 4 % опрошенных до поступления принимало участие в конкурсах и семинарах по визажу.

Ответы на вопрос о том, для чего студентки хотят овладеть профессией визажиста, распределились следующим образом: 44 % обучающихся – в большей степени для моделирования своего образа, своего внешнего вида; 40 % опрошенных хочет преобразовывать внешность других людей; оставшиеся 26 % связывают овладение данной профессией с подходящей для них работой и нормальной заработной платой.

Отвечая на вопрос «Если бы я не поступил в этом году, то через год...», четверть обучающихся (24 %) ответила, что в случае провала они бы повторили попытку снова; 20 % обучающихся ответило, что они не стали бы повторно пытаться поступать на данную специальность; а половина опрошенных (56 %) затруднилась ответить на этот вопрос.

Обобщение результатов анкетирования свидетельствует о том, что только часть студентов выпускной группы определилась с выбором профессии осознанно, остальные сомневаются, что является показателем для конфликта профессионального самоопределения. В целом, полученные результаты указывают на то, что для студентов колледжа является необходимым разработка и включение в процесс подготовки индивидуального маршрута профессионального самоопределения, который должен обязательно учитывать индивидуальное взаимодействие преподавателя, работодателя и студента; апробацию намеченного профессионального вектора в ходе различного рода практик студентов; рефлекссию студентом процесса своего профессионального самоопределения. Курировать работу в данном направлении могла бы психологическая служба колледжа.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам сформулировать следующие выводы:

- Теоретический анализ проблемы позволяет определить, что показателями профессионального самоопределения в юношеском возрасте являются: осознание себя в системе профессиональных отношений, целеполагание и планирование собственного профессионального пути. Результатом успешного профессионального самоопределения является сформированная профессиональная идентичность, которая проявляется в представлении своего профессионального пути в определенной профессии.
- Более чем у половины студенток выпускного курса художественного колледжа сформирована профессиональная идентичность, что характеризует осознанный выбор профессиональной карьеры и, следовательно, успешное самоопределение. Однако значительная часть студенток переживает конфликт профессионального самоопределения, и к моменту окончания колледжа у них актуализируется проблема выбора профессии. Это может быть связано с несовпадением настоящего и желаемого образа профессии, с навязанным выбором профессии и многими другими факторами.
- Полученные результаты убедительно свидетельствуют о необходимости психологического сопровождения процесса профессионального становления студентов художественного колледжа, что могла бы реализовать психологическая служба образовательного учреждения.

Список литературы

1. Ажнина О.В. Психологические особенности профессионального самоопределения студентов / Под научн. редакцией проф. П. С. Гуревича и проф. С.В. Чернова. — М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2016. — 544 с
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд / Э.Ф. Зеер. — М : Академический Проект, 2009. — 336 с
3. Климов, Е.А Психология профессионального самоопределения / Е.А Климов. — М : Академия, 2015. — 304 с.
4. Максимова З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: Автореф... дис. канд. пед. наук. — М., 2018. — 24 с.
5. Мальцева, Л.В. Теоретические подходы к изучению сущности профессионального самоопределения в отечественной и зарубежной психологии / Л.В. Мальцева // Вестник Курганского государственного университета. — 2018. — № 2 (12). — С. 17-24
6. Мудрик, А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрик. — М : Феникс, 2007. — 74 с.
7. Пряжников, Н.С Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С Пряжников. — М : Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с.
8. Поляков, В.А. Профессиональное самоопределение молодежи / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова, С.А. Волошин // Педагогика. — 2013. — . — № 5. — С. 33-37

9. Старикова Л.Н. Профориентация и профессиональное самоопределение студентов средней профессиональной школы: Автореф... дис. канд. социол. наук. – Уфа, 2017. – 10 с.
10. Шавир, П.А. Психология профессионального определения в ранней юности. / П.А. Шавир. – М : Педагогика, 2015. – 96 с.

Psychological indicators of professional self-determination of art college graduates

Medvedeva Snezhanna Anatoliyevna¹

Belotserkovets Tat'yana Evgen'evna¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The paper considers the understanding of professional self-determination essence. The psychological indices of professional self-determination in the age of youth are distinguished. The results of empirical research that was directed to the study of professional identity, self-attitude, and educational-professional motivation as the indices which characterize professional self-determination of art college students are presented. The necessity of psychological support of professional self-determination of College students is shown.

Keywords: professional self-determination, indicators, motivation, self-attitude, professional identity

For citation: Medvedeva S.A. Psychological indicators of professional self-determination of art college graduates / S.A. Medvedeva, T.E. Belotserkovets // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2019, vol. 5, no 3, pp. 146–151 (in Russ.).

About authors:

S.A. Medvedeva, PhD (Psychology) Associated Professor of the department “ Psychology” of the Institute of human pedagogical sciences, Sevastopol State University, Gagarina av., 13, e-mail: snezhanna_med@mail.ru

T.E. Belotserkovets student of the Institute of human pedagogical sciences, Sevastopol State University, Gagarina av., 13, e-mail: Tatyana.belotserkovets.95@mail.ru

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Языкознание

Научный журнал

Т. 5, №3, 2019

Ответственный секретарь Л.В. Адонина

Литературная редакция - Л. А. Моря

Техническая редакция, корректура, компьютерная вёрстка – С.В.Кравченко, Р.Ф. Адонин

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Дизайн и разработка макета –Т. В. Сухотовская, Н.К. Почтовенко.

Фотография –Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура - Times New Roman. Усл. печ. л. – 20

Тираж– 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2019 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7. Севастополь. 299015. Российская Федерация