

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
№ 1, 2023**

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Шустова Светлана Викторовна – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Аверина Анна Викторовна – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

Андросова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

Балакин Сергей Владимирович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)

Белобородова Ниля Сабитовна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Башкирский государственный университет (Бирский филиал))

Братухин Александр Юрьевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Бурдина Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Дворцова Наталья Петровна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тюмень, Тюменский государственный университет)

Евсеева Ирина Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

Елшанский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский экономический институт)

Зеленина Тамара Ивановна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

Игна Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный педагогический университет)

Иоселиани Аза Давидовна – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

Кашлявик Кира Юрьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский университет дружбы народов)

Комарова Юлия Александровна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

Кондаков Борис Вадимович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Коптева Наталия Васильевна – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Костева Виктория Михайловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет)

Кошкарлова Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный (национальный исследовательский) университет)

Маркова Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный педагогический университет)

Онина Софья Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет)

Ореховская Наталья Анатольевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

Потанина Наталия Леонидовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина)

Прокофьева Лариса Петровна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Саратов, Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского)

Проскурнин Борис Михайлович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Пузанкова Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московская международная академия)

Резанович Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

Семененко Наталия Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

Сидорова Ольга Григорьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина)

Сыромятников Олег Иванович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Трофимова Нелли Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

Файзиева Галина Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

Фельде Ольга Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

Фетисов Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

Хабибуллина Лилия Фуатовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Чернобров Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Новосибирск, Новосибирский государственный медицинский университет)

Чугунов Дмитрий Александрович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный университет)

Шараков Сергей Леонидович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Старая Русса, Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, Дом-музей Ф.М. Достоевского)

Шачкова Эльвира Вадимовна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Ялта, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского)

Шипова Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

Юсупова Ляля Гайнулловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный горный университет)

Меньшакова Надежда Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Сюткина Надежда Павловна – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гао Чуньюй – профессор (Китай, округ Цицикар, Цицикарский университет)

Ивашкевич Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Ли Ифан – кандидат филологических наук (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Ниженва Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Рузиева Лола Талибовна – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Ходжиматова Гулчехра Масандовна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Чжан Цзяньвэнь – кандидат филологических наук (Китай, г. Хэйхэ, Хэйхэйский университет)

Чэнь Шуан – кандидат педагогических наук, профессор (Китай, г. Цзинань, Шаньдунский Женский университет)

Ширинова Римма Хакимовна – доктор филологических наук, профессор (Узбекистан, г. Ташкент, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека)

Ши Хуншэн (Shi Hongsheng) – профессор (Китай, г. Хэфэй, Научно-исследовательский институт зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета)

Ши Шаньшань – кандидат филологических наук, доцент (Китай, г. Шихэцзы, Институт иностранных языков Университета в Шихэцзы)

Яхьяпур Марзие – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

Редакционная коллегия, 2023

Учредитель и издатель:
ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».
Адрес издателя: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Адрес редакции: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Подписано в печать 14.03.2023. Дата выхода в свет 15.03.2023.
Формат 60 × 84/8. Усл. печ. л. 13,95. Тираж 500 экз. Заказ №. 341

Территория распространения – Российская Федерация.
Договор с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:
№ 422-10 / 2017 от 26 октября 2017 г. Научный журнал теоретических и прикладных исследований. Издается с 2017 года. Бесплатно. Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год.
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редколлегией.

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL**SCIENTIFIC JOURNAL
No. 1, 2023**

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

EDITORIAL BOARD

- Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Anna V. Averina – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)
Nadezda N. Menshakova – Deputy Editor-in-Chief, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Svetlana V. Androsova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)
Sergey V. Balakin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railway Transport)
Nylya S. Beloborodova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Birsik, Bashkir State University (Birsik Branch))
Alexander Yu. Bratukhin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Svetlana V. Burdina – Grand Ph. D. (Philology), Professor Perm, Perm State University)
Natalia P. Dvortsova Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tyumen, Tyumen State University)
Irina V. Evseeva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)
Sergey P. Elshanski – Grand Ph. D. (Psychology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Institute of Economics)
Olga N. Igna – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Tomsk, Tomsk State Pedagogical University)
Aza D. Joselin – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)
Kira Yu. Katavi – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Peoples' Friendship University of Russia)
Julia A. Komarova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)
Natalia N. Koshkarova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State (National Research) University)
Tatiana N. Markova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State Pedagogical University)
Sofia V. Onina - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Khanty-Mansiysk, Yugra State University)
Natalia A. Orekhovskaya - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)
Natalia L. Potanina - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tambov, Derzhavin State University of Tambov)
Larisa P. Prokofieva - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saratov, Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky)
Boris M. Proskurnin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Elena N. Puzankova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Moscow International Academy)
Irina V. Rezanovich - – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)
Natalia N. Semenenko – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)
Olga G. Sidorova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin)
Oleg I. Syromyatnikov - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Nelly A. Trofimova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saint Petersburg, National Research University Higher School of Economics)
Galina V. Faizieva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)
Olga V. Felde - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)
Alexander S. Fetisov - – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)
Liliya F. Khabibullina - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University)

Alexey A. Chernobrov - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Medical University)

Dmitry Alexandrovich Chugunov - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State University)

Sergey L. Sharakov - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Staraya Russa, Novgorod State United Museum-Reserve, F.M. Dostoyevsky House-Museum)

Elvira V. Shachkova - Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Yalta, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) Crimean Federal University named after Vernadsky)

Irina A. Shipova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

Lyalya G. Yusupova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural State Mining University)

Natalia V. Kopteva – Grand Ph. D. (Psychology), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)

Viktoriya M. Kosteva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University)

Konstantin E. Besukladnikov – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)

Tamara I. Zelenina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)

Nelly A. Trofimova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, St.-Petersburg, National Research University Higher School of Economics)

Irina A. Shipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

Nadezda P. Syutkina – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Elena P. Karzenkova – Technical Reviewer, Lecturer (Russia, Perm, Perm State University)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Irina N. Ivashkevich – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)

Mekhriniso B. Nagzibekova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Natalya N. Nizhneva – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)

Gulchehra M. Hodzhimatova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Gao Chunyu - Professor (China, Qiqihar, Qiqihar University)

Li Yifan – Ph. D. (Philology), (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)

Lola Ruzieva - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Zhang Jianwen - Ph. D. (Philology), (China, Heihe University)

Chen Shuang - Ph.D. in Pedagogy, Professor (China, Jinan, Shandong Women's University)

Rimma Shirinova - Grand Ph. D. (Philology), Professor (Uzbekistan, Tashkent, Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan)

Shi Hongsheng - Professor (China, Hefei, Anhui University Institute of Foreign and Regional Studies, Director of Russian Studies Center, Anhui University)

Shi Shanshan - Ph. D. (Philology), Associate Professor (China, Shehezi, Institute of Foreign Languages of Shehezi University)

Yahyapour Marzieh – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Tehran University)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ	6
<i>Ерофеева Т.И., Крохалев Е.Ю.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ «ВЛАСТЬ» В НАИВНОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	6
<i>Борисова М.Д.</i> ФУНКЦИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОГО АРТИКЛЯ ПЕРЕД НАЗВАНИЯМИ ЕДИНСТВЕННЫХ В СВОЁМ РОДЕ ЯВЛЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	14
<i>Сюткина Н.П.</i> ЭМОТИВНО-ИНТЕНСИВНО-КАУЗАТИВНЫЙ КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС.....	25
<i>Арекеева Ю.Е., Шустова С.В.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ КАТЕГОРИИ «СВОЙ» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	33
<i>Путина О.Н.</i> ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ <i>SO, ACTUALLY, WHATEVER</i> КАК ИНТЕНСИФИКАТОРЫ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ.....	43
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	50
<i>Марков А.В.</i> БАРАТЫНСКИЙ И КРИВУЛИН: В ТЕНИ КНИГИ ХЕТСО	50
<i>Лобков А.Е.</i> ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А.К. КОНЧЕВСКОГО В РЕСПУБЛИКАХ СРЕДНЕЙ АЗИИ В 1930-Х ГОДАХ.....	62
ЛИНГВОДИДАКТИКА	71
<i>Бредихина И.А., Заинчковский М.М.</i> ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	71
<i>Гуреева А.М., Красавцева Н.А.</i> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В ТЕМАТИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	79
<i>Мысик М.С.</i> К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ	88
ПЕДАГОГИКА	98
<i>Пешкова И.А.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	98
<i>Кыркунова Л.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТУРКМЕНСКИМИ СТУДЕНТАМИ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	107
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	115
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	120

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 6–13.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 6-13.

Научная статья

УДК 81'33

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСЕМЫ «ВЛАСТЬ» В НАИВНОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Тамара Ивановна Ерофеева¹, Егор Юрьевич Крохалев²

¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,
genling.psu@gmail.com

² МАОУ «Многопрофильная школа «Приоритет», Пермь, Россия,
Foryoucia@gmail.com

Аннотация. Данное исследование связано с социальным заказом, требующимся от школьников, как от будущих полноправных граждан страны, корректного понимания политической лексики. Цель статьи – рассмотреть значение лексемы ВЛАСТЬ в наивном сознании школьников 10–11 классов и на основании полученных результатов дать некоторые методические рекомендации для изучения политической лексики в общеобразовательных учебных заведениях. С этой целью проведён ассоциативный эксперимент, в котором участвовало 22 школьника из 10–11 классов: 13 девочек и 9 мальчиков. Получено 65 ассоциаций, составивших 9 тематических групп. Результаты эксперимента показали, что ядро и предъядерная зона ассоциативного поля определяют конкретизацию значения лексемы, которые не представляются ключевым с точки зрения политической семантики лексемы. Для восполнения пробелов в исследовании подобной лексики можно обратиться к методическим приёмам расширения лексикона. Восприятие политической лексемы ВЛАСТЬ в наивном сознании школьников оказывается сконцентрированным вокруг ассоциаций *государство, президент и личность В.В. Путина*, находящихся в ядре ассоциативного поля. Предъядерная зона уточняет это значение. Как показал эксперимент, в наивном сознании школьников отмечается стремление к конкретизации значения лексемы. Как показывают результаты исследования, значение лексемы ВЛАСТЬ с точки зрения органов государственного и местного управления в наивном сознании школьников не является ключевым.

Ключевые слова: политическая лексика, семантика, сема, тематическая группа, ассоциативное поле, рецептивные задания, продуктивный вид деятельности.

Для цитирования: Ерофеева Т.И., Крохалев Е.Ю. Актуализация значения лексемы «власть» в наивном сознании школьников // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 6–13.

Original article

ACTUALIZATION OF THE MEANING OF THE LEXEME "POWER" IN THE NAIVE MINDS OF SCHOOLCHILDREN

Tamara I. Erofeeva¹, Egor Y. Krohalev²

¹ Perm State University, Perm, Russia, genling.psu@gmail.com

² MAOU "Multidisciplinary school "Priority", Perm, Russia, Foryoucia@gmail.com

Abstract. This study is connected with the necessary order, requiring from schoolchildren, who are expected to become full citizens of the country, the correct interpretation of political vocabulary. The purpose of the article is to consider the meaning of the lexeme POWER in the naive minds of schoolchildren in grades 10-11 and, based on the results obtained, to give some methodological recommendations for the study of political vocabulary in general education institutions. An associative experiment was conducted, in which 22 schoolchildren from grades 10-11 participated; 13 girls and 9 boys. 65 associations were received, which made up 9 thematic groups. The results of the experiment showed that the core and the pre-core zone of the associative field determine the concretization of the meaning of the lexeme, which does not seem to be key from the point of view of the political semantics of the lexeme. To fill in the gaps in the study of such vocabulary, it is possible to turn to methodological techniques for expanding the lexicon. The perception of the political lexeme POWER in the naive minds of schoolchildren turns out to be concentrated around the associations of the state, the president and the personality of V.V. Putin, located in the core of the associative field. The pre-nuclear zone refines this meaning. As the experiment showed, in the naive minds of schoolchildren there is a desire to concretize the meaning of the lexeme. As the results of the study show, the meaning of the lexeme POWER in terms of state and local government is not key in the naive minds of schoolchildren.

Keywords: political vocabulary, semantics, seme, thematic group, associative field, receptive tasks, productive activity.

For citation: Erofeeva T.I., Krohalev E.Y. Actualization of the meaning of the lexeme "power" in the naive minds of schoolchildren. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:6-13. (In Russ.).

Введение

Данное исследование связано с социальным заказом, требующим от школьников, как от будущих полноправных граждан страны, корректного понимания политической лексики. Цель статьи – рассмотреть значения лексемы ВЛАСТЬ в наивном сознании школьников 10–11 классов и на основании полученных результатов дать некоторые методические рекомендации для изучения подобной политической лексики в общеобразовательных учебных заведениях. Актуальность исследования обусловлена низкой степенью заинтересованности школьников в понимании, осознании политической сферы. По данным фонда Фридриха Эберта «Российское поколение Z: установки и ценности», политика по-настоящему интересна только 5 % молодых людей в возрасте от 14 до 17 лет [Гудков и другие 2020: 38]. Это приводит к падению уровня владения русской политической лексикой.

В России формирование политической лингвистики как отдельной научной дисциплины началось в 90-е гг. XX в. Этому способствовали масштабные изменения в политической жизни страны, влияющие на преобразования самого политического языка и на устранение на государственном уровне цензуры исследований, связанных с политикой и с политической лексикой [Чудинов 2003: 18].

Основная часть

Политическая лингвистика, как указывает, в частности, А.П. Чудинов, изучает «политическую коммуникацию, то есть речевую деятельность, ориентированную на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям для выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе» [Чудинов 2006: 5–6]. По мнению А.П. Чудинова, политическая лексика может быть определена как тематическое объединение общеупотребительных слов, где тема – политическая деятельность. Например, к этой лексике могут быть отнесены такие слова, как *парламент, депутат, глава администрации, голосование, избиратель, мэр, оппозиция, указ* и т. п. Однако следует различать политическую лексику и политологическую терминологию, характерную только для речи специалистов и не относящуюся к общеупотребительной лексике. Границы между этими двумя пластами лексики довольно условны [Чудинов 2006: 90–91].

Лексема ВЛАСТЬ – общеупотребительная единица русской лексико-фразеологической системы, однако она имеет отношение и к политической лексике [Миненко 2017]. Толковые словари показывают это, определяя различное денотативное значение различных сфер деятельности. См., например, словарную статью ВЛАСТЬ в МАС: «1) Право управления государством, политическое господство. *Советская власть. Прийти к власти...*// Права и полномочия государственных органов. *Исполнительная власть. Законодательная власть*; 2) Органы государственного управления, правительство...; 3) Право и возможность распоряжаться, управлять, повелевать кем-л., чем-л. *Власть председателя. Родительская власть...* 4) чего. Могущество, господство, сила. *Власть слова...* [МАС 1957: 184]. Как видим, только два первых значения определяют политическую константу этого слова.

Для описания значения лексемы ВЛАСТЬ авторами статьи был проведён ассоциативный эксперимент. Общепринятая методика эксперимента выглядит следующим образом: испытуемым предъявляется список стимульных слов, на которые им необходимо записать первые приходящие в голову слова-реакции. Принципиальное значение имеет скорость ответа, поскольку, как отмечает Р.М. Фрумкина, «если есть отбор, нет ассоциативного процесса в общепринятом истории психологии смысле» [Фрумкина 2007: 320]. Данные, полученные в результате ассоциативного эксперимента, интерпретируются при помощи ассоциативных полей. Ассоциативным полем слова является совокупность ассоциатов на слово-стимул, представленную тематическими

группами, расположенными в ассоциативном поле, структура которого состоит из ядра, имеющего наиболее частотные реакции, и периферии [Попова, Стернин 2007: 130]. Материал для исследования был получен с помощью интернета. Анкета содержала следующие вопросы: 1) пол; 2) возраст; 3) номер класса, в котором учитесь; 4) школа, город; 5) напишите первые три ассоциации со словом «работа»; 6) напишите первые три ассоциации со словом «власть»; 7) напишите первые три ассоциации со словом «память». Вопрос под номером пять является фиктивным и служит цели: подготовить анкетуемого к формату анкетирования. Вопросы пять и семь также могут помочь распределить внимание между несколькими лексемами, сделав ответ на вопрос номер шесть более точным. Выбор способа анкетирования – анкетирование с помощью интернет-опроса – позволяет отделить одноклассников от среды, где они могли бы потенциально повлиять на ответы друг друга. В ходе эксперимента были опрошены школьники 10–11 классов города Перми. Анкету заполнили 22 школьника: 13 девочек и 9 мальчиков. Получено 65 ассоциаций. Для интерпретации совокупности данных полученные результаты были распределены на 9 тематических групп.

Группа 1. Атрибуты власти; объекты, лица. Это самая обширная по количеству реакций группа слов, денотат которых отражает государственные атрибуты, куда включаются и государственные правители. Всего 17 ассоциатов.

Группа 2. Характерные черты власти. Данная группа отражает семантику, связанную с характеристикой власти как лексемы, тематически связанной с политикой, и включает 10 ассоциатов.

Группа 3. Право и возможность повелевать. Ассоциаты отражают право и возможность распоряжаться действиями, поведением кого-либо. Включает 9 ассоциатов.

Группа 4. Могущественная господствующая сила. Семантика ассоциатов отражает силу и жестокость власти. Всего 7 единиц.

Группа 5. Ответственность. В данной группе представлены ассоциаты, связанные с такой чертой власти, как ответственность, возложенная на тех, в чьих руках находится власть. Всего 5 ассоциатов.

Группа 6. Система власти. Здесь представлены ассоциаты, характеризующие систему власти. Всего 4 единицы.

Группа 7. Престиж, репутация. В данной группе отмечены ассоциаты, указывающие на уважение или престижность тех или иных политических субъектов. Всего 4 единицы.

Группа 8. Деньги. Ассоциаты данной группы указывают на связь власти и денег, что представляется важной характеристикой власти для данного эксперимента. Всего 4 единицы.

Группа 9. Обман. Также важной для информантов оказывается и эта группа, где полученные в ходе эксперимента результаты подчеркивают ещё одну характеристику власти – обман, лицемерие. Всего 4 единицы.

3 ассоциации *ораторство* (1), *жизнь* (1), *порча* (1) не вошли в тематические группы. Данные эксперимента представлены в табл. 1. На основе полученных данных представим процентное соотношение вхождений той или иной тематической группы с общим

количеством вхождений: «Атрибуты власти, объекты, лица» – 26 %; «Характерные черты власти» – 15 %; «Право и возможность повелевать» – 14 %; «Могущественная господствующая сила» – 11 %; «Ответственность» – 8 %; «Система власти» – 6 %; «Престиж, репутация» – 6 %; «Деньги» – 6 %; «Обман» – 3 %; Иное – 5 % (не отражается на графике). Построим ассоциативное поле лексемы ВЛАСТЬ в группе школьников, состоящей из ядра, предъядерной зоны и периферии. Тематические группы определены процентным показателем (данные отражены на рис. 1). Как видим (см.: рис. 1), ядром ассоциативного поля лексемы ВЛАСТЬ в данном эксперименте является тематическая группа **Атрибуты власти, объекты, лица**. Следовательно, ядерное значение лексемы характеризуется в наивном сознании школьников через лицо, её осуществляющее – *лидер, президент, Путин*, а также с помощью объекта власти – *держава, государство, страна* и другие.

Таблица 1. Тематические группы реакций, данных на лексику ВЛАСТЬ школьниками 10–11 классов

Группа	Реакция (количество, абс.)
Атрибуты власти; объекты, лица	<i>Путин (4), государство (4), держава (1), лидер (1), президент (1), правитель (1), страна (1), престол (1), трон (1), депутаты (1), город (1) – 17 ед.</i>
Характерные черты власти	<i>абсолютная (1), обширность (1), тоталитарная (1), патриархат (1), политика (2), демократия (1), свобода слова (1), свобода (1), главное (1) – 10 ед.</i>
Право и возможность повелевать	<i>подчинение (3), влияние (2), правление (1), вершина (1), возможность (1), руководство (1) – 9 ед.</i>
Могущественная господствующая сила	<i>сила (2), кулак (1), жестокость (1), страх (1), эксплуатация (1), могущество (1) – 7 ед.</i>
Ответственность	<i>ответственность (3), испытание (1), все валят на тебя свои проблемы (1) – 5 ед.</i>
Система власти	<i>система (1), правила (1), иерархическая лестница (1), суд (1) – 4 ед.</i>
Престиж, репутация	<i>уважение (2), престижность (1), величие (1) – 4 ед.</i>
Деньги	<i>деньги (4) – 4 ед.</i>
Обман	<i>все норовят обмануть (1), манипуляция (1) – 2 ед.</i>
Не вошло в группы	<i>ораторство (1), жизнь (1), порча (1) – 3 ед.</i>
Всего	65 ед.

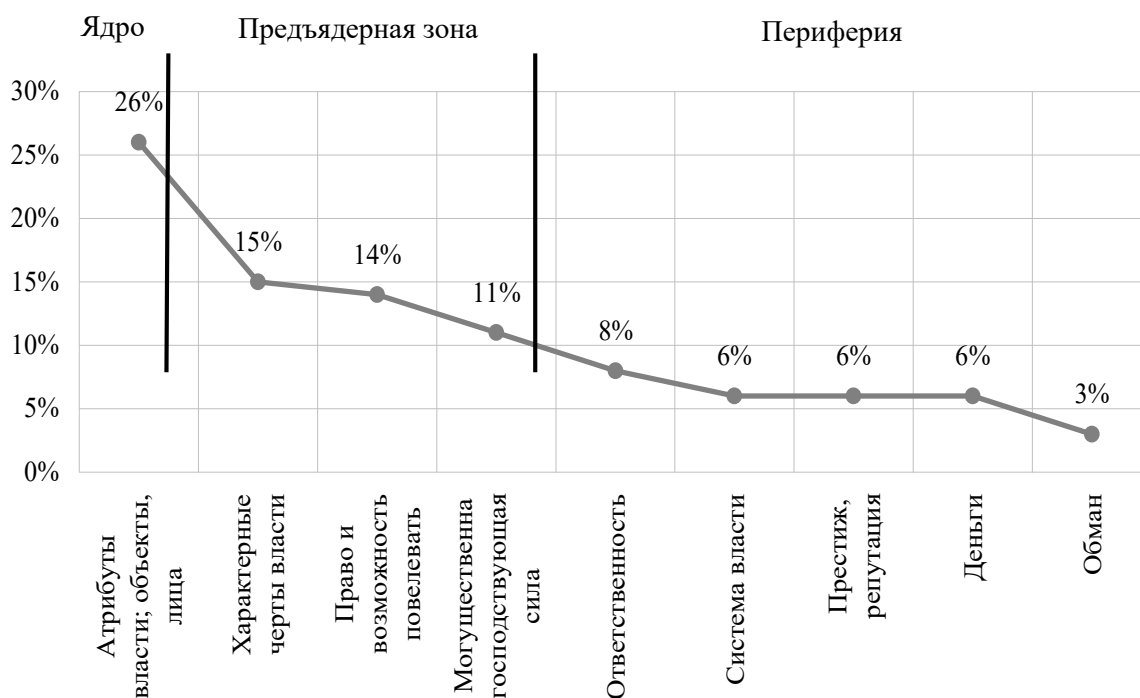


Рис. 1. Ассоциативное поле лексемы ВЛАСТЬ

Характеристика значения политической лексемы определяется 3 тематическими группами в предъядерной зоне – Характерные черты власти (*абсолютная, тоталитарная, главная, демократия* и т. д.); Право и возможность повелевать (*подчинение, вершина, руководство* и другие); Могущественна господствующая сила (*сила, кулак, жестокость, страх* и другие).

В периферийной части ассоциативного поля лексемы оказываются 5 тематических групп, которые, с точки зрения школьников, дополняют характеристику власти, перечисляя ее возможные черты: Ответственность (*все валят на тебя свои проблемы*); Система власти (*правила, иерархическая лестница, суд* и другие); Престиж, репутация (*величие, престижность*); Деньги (*деньги*); Обман (*манипуляция, все норовят обмануть*).

Заключение

Таким образом, восприятие лексемы ВЛАСТЬ в наивном сознании школьников оказывается сконцентрированным вокруг ассоциаций *государство, президент и личность В.В. Путина*, находящихся в ядре ассоциативного поля. Предъядерная зона уточняет это значение. Как показал эксперимент, в наивном сознании школьников отмечается стремление к конкретизации значения лексемы. Как видно из результатов исследования, значение лексемы ВЛАСТЬ с точки зрения органов государственного и местного управления в наивном сознании школьников не является ключевым.

Для восполнения пробелов в осознании школьниками подобной лексики можно обратиться к методическим приёмам расширения лексикона и последующего его закрепления. Во время проведения учебных мероприятий на уроках русского языка

рекомендуется использовать тексты на политическую тематику, включающие, в том числе, и лексему ВЛАСТЬ в разных её значениях [Кезикова 2019; Колесов 2014]. Для закрепления соответствующей лексики можно рекомендовать продуктивные задания на составление словосочетаний или предложений, которые бы отражали значения политических лексем во всём разнообразии их значений.

Существует множество упражнений, с помощью которых можно переместить слова из кратковременной памяти в долговременную. Они делятся на рецептивные и продуктивные. Некоторые из этих заданий в большей степени реализуют познавательную способность учащихся, некоторые – в меньшей. К рецептивным заданиям относятся: распознавание; выбор; согласование; сортировка; расположение [Tornbury 2007: 93–94].

Выделяют два больших типа продуктивных заданий: дополнение и создание предложения и текста. Такого рода задания позволяют учащимся использовать новые слова в работе с продуктивными видами речевой деятельности – говорением и письмом [Королева 2013: 232]. Для повторения усвоенной лексики лучше всего прибегнуть к продуктивным видам деятельности, когда ученик опирается в своей речевой деятельности на связи между языковыми единицами и на контекст.

Список литературы

1. Гудков Л.Д. [и др.] Российское «поколение Z»: установки и ценности 2019/2020. М.: Первая Образцовая типография, 2020. 152 с.
2. Ковалева А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2. 2013. С. 231–233.
3. Кезикова К.И. Обогащение словаря учащихся начальных классов общественно политической лексикой в процессе обучения русскому языку. Белгород: Изд-во «Белгородский государственный университет», 2019. 42 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: учебное издание. М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. 314 с.
5. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности. В двух томах. Т. 1. А–О. СПб.: Златоуст, 2014. 592 с.
6. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. 256 с.
7. Чудинов А.П. Российская политическая лингвистика: этапы становления и ведущие направления // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 1. С. 17–29.
8. МАС – Словарь русского языка: в 4-х томах / под ред. А.И. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1957–1961.
9. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 320 с.
10. Миненко Е.В. Фрагмент политической картины мира в наивном представлении русских и англичан (экспериментальное исследование): дис. ... к. филол. н. Пермь, 2017. 226 с.
11. Tornbury S. How to teach vocabulary. Oxford, 2007. 187 p.

Информация об авторах

Т.И. Ерофеева – доктор филологических наук, профессор,
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

Е.Ю. Крохалев – учитель,
МАОУ «Многопрофильная школа «Приоритет».

Information about the authors

T.I. Erofeeva – Grand Ph. D. (Philology), Professor,
Perm State University;

E.Y. Krohalev – Teacher,
MAOU "Multidisciplinary school "Priority".



Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 14–24.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 14-24.

Научная статья

УДК 811.111;112.2

ФУНКЦИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОГО АРТИКЛЯ ПЕРЕД НАЗВАНИЯМИ ЕДИНСТВЕННЫХ В СВОЁМ РОДЕ ЯВЛЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Мария Дмитриевна Борисова

Московский государственный областной педагогический университет, Москва, Россия,

mascha9898@mail.ru

Аннотация. В данной работе автором представлены результаты изучения функционального назначения неопределённого артикля перед названиями единственных в своём роде явлений в немецком и английском языках. Автор даёт краткое описание немецкого и английского неопределённого артикля с позиции разных лингвистов. Признано, что немецкий артикль следует относить к функциональным словам без выделения его в отдельную группу частей речи. Английский артикль принято рассматривать либо в качестве морфемоподобного элемента, либо в качестве структурной части речи, обладающей самостоятельностью. Неопределённый артикль, таким образом, служит средством выделения наиболее значимой информации в сообщении. Сопоставительный анализ употребления данного вида артикля перед названиями уникальных явлений, материалом для которого послужили примеры из немецкого и английского лингвистических корпусов, показал, что функция метафорического переноса у неопределённого артикля присутствует в обоих исследуемых языках. Однако, как показал автор в своём исследовании, в английском языке – количество случаев замены определённого артикля на неопределённый перед единственными в своём роде понятиями в связи с метафоризацией незначительно. При этом в большинстве случаев наличие неопределённого артикля может быть объяснено с грамматической точки зрения. На такого рода замену влияют наличие прилагательного перед существительным и особенности смысловой структуры предложения: использование определительного придаточного. Также употребление неопределённого артикля перед уникальными объектами часто зависит от самой интенции говорящего. Неопределённый артикль перед названиями единственных в своём роде явлениями в немецком языке может служить сигналом метафорического переноса в зависимости от контекста.

Ключевые слова: неопределённый артикль, функции артикля, уникальные явления, метафоричность, акцентуирующая функция, абстрагирующая функция.

Для цитирования: Борисова М.Д. Функции неопределённого артикля перед названиями единственных в своём роде явлений в немецком и английском языках // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 14–24.

Original article

FUNCTIONS OF THE INDEFINITE ARTICLE BEFORE THE NOUNS CONSIDERED TO BE UNIQUE IN GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES

Mariia D. Borisova

Moscow Region State Pedagogical University, Moscow, Russia, mascha9898@mail.ru

Abstract. This article presents the results of studying the functional purpose of the indefinite article before the nouns considered to be unique in the German and English languages. A brief description of the German and English indefinite article from the perspective of different linguists is given. The German article should be attributed to functional words without singling it out as a separate group of parts of speech. The English article is considered either as a morpheme-like element, or as a structural part of speech that has self-sufficiency. The indefinite article serves as a means of highlighting the most significant information in the message. A comparative analysis of the use of this type of article before unique phenomena, the material for which were examples from the German and English linguistic corpus, showed that the function of metaphorical transference in the indefinite article is present in both languages studied, but in English the number of cases of replacing a definite article with an indefinite one before unique concepts in connection with metaphorisation is rather few. In most cases, the presence of an indefinite article is explained from a grammatical point of view: it is influenced by an adjective before a noun or an attributive clause. Also, its use before unique objects depends on the speaker's intention. An indefinite article before the nouns considered to be unique in German can serve as a signal of metaphorical transference, depending on the context.

Keywords: indefinite article, article functions, unique phenomena, metaphoricalness, accentuating function, abstracting function.

For citation: Borisova M.D. Functions of the indefinite article before the nouns considered to be unique in German and English languages. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:14-24. (In Russ.).

Введение

Настоящая статья исследует случаи употребления неопределённого артикля перед единственными в своём роде явлениями в немецком и английском языках. Данным вопросом в разный период времени занимались различные учёные-лингвисты, среди которых можно выделить исследования советского и российского лингвиста В.Г. Адмони [Адмони 1986], отечественных германистов О.И. Москальской [Москальская 1983], А.В. Авериной и О.А. Костровой [Аверина, Кострова 2019], К.Г. Крушельницкой [Крушельницкая 1961], Б.А. Абрамова [Абрамов 2004], В.Б. Кашкина [Кашкин 2007], М.Я. Блоха [Блох 1983], Б.С. Хаймович [Хаймович 1967], Б.И. Роговской [Роговская 1967], М.А. Ганшиной [Ганшина 1964], Н.М. Василевской [Василевская 1964], в зарубежном языкознании – Э. Лайсс [Leiss 2000]. Актуальность нашего исследования обусловлена потребностью в раскрытии сходств и различий стилистического потенциала неопределённого артикля в аспекте его функционального назначения в немецком и английском языках. Как показывает предварительный анализ фактического материала, посредством артикля может быть имплицитно выражено авторское

отношение к происходящему, оценка говорящим явлений и предметов. Повышенный интерес вызывают особенности употребления данного вида артикля перед единственными в своём роде явлениями, которые в норме сопровождаются определённым артиклем. В ряде таких случаев речь идёт о возможности создания при помощи артикля ситуации метафорического переноса. Однако вследствие различий в функциях, которые он выполняет в двух рассматриваемых языках, эти и другие особенности неопределённого артикля нуждаются в более подробном описании.

Цель работы заключается в выявлении особенностей употребления неопределённого артикля перед уникальными явлениями в немецком и английском языках.

При выполнении данной работы были использованы описательный и сопоставительный методы. Посредством описательного метода была дана интерпретация литературных примеров текстов различных стилей. Сопоставительный метод позволил автору статьи проследить сходства и различия функций неопределённого артикля в английском и немецком языках.

В качестве материала исследования были использованы примеры, отобранные из немецкого и английского электронных лингвистических корпусов. Всего было отобрано и проанализировано свыше 50 примеров.

Основная часть

Прежде всего кратко остановимся на определении единственных в своём роде явлений. Под этим термином в настоящем исследовании понимаются имена существительные, обозначающие уникальные – единичные – явления и объекты окружающего мира. Можно выделить следующие группы уникальных объектов: объекты и явления космического пространства (*cosmos / Kosmos, Sun / Sonne, moon / Mond*), географические термины (*zenith, sky / Himmel, North Star*), стороны света и другие.

Перейдём к рассмотрению неопределённого артикля и его функций в немецком и английском языках.

В немецком языке артикль является функциональным словом, которым постоянно сопровождается любое существительное. То есть артикль представляет собой формальный признак существительного как части речи. Артикль сам по себе служит выражением грамматических категорий существительного (рода, числа, падежа), так как он обладает флексией. Коррелирующие артикли *der* и *ein* и являются отражением категории определённости / неопределённости [Москальская 1983: 172–201].

Область применения неопределённого артикля гораздо уже, чем у определённого, так как у первого обнаруживается этимологическое родство с числительным «*ein*», вследствие чего мы можем наблюдать отсутствие формы множественного числа. Неопределённый артикль указывает на то, что происходит упоминание предмета, который до настоящего момента не был назван при слушающем или не появлялся в его поле зрения. Также неопределённый артикль может служить сигналом, что предмет или явление представляется неизвестным ни слушающему, ни говорящему.

Соответственно, у неопределённого артикля также имеются свои случаи употребления: (1) человек, предмет или явление упоминаются впервые; (2) предмет известен, но неизвестен его признак; (3) выражение признака-определения в атрибутивном словосочетании (предмет может быть известным, неизвестное заключается в определении, которое выступает обычно как новое); (4) выражение предмета или признака, который ещё не существует в действительности и только является возможным; (5) выражение потенциально возможного предмета или признака, о котором уже говорилось в предшествующем изложении. Неопределённый артикль указывает на то, что предмета ещё нет в действительности, но он может или мог бы существовать [Крушельницкая 1961: 46–71].

В английском языке существует два основных подхода к проблеме определения статуса артикля. Некоторые ученые отождествляют артикль с морфемоподобным элементом, который образует с основой существительного определенную морфему [Блох 1983; Ганшина, Василевская 1964]. Профессор М.Я. Блох, например, рассматривает артикль в свете оппозиционной теории. Категория определения артикля существительного рассматривается как основывающаяся на двух бинарных оппозициях: одна из них – верхняя, другая – нижняя. Оппозиция более высокого уровня действует во всей системе артиклей и противопоставляет определённый артикль (сильный член верхней оппозиции) неопределённому и нулевому артиклям. Оппозиция нижнего уровня действует в сфере реализации категориального значения неопределённости (сфера слабого члена верхней оппозиции) и противопоставляет два типа обобщения – относительное обобщение («классификация») и абсолютное обобщение («абстракция») [Блох 1983: 74–85].

Другие исследователи считают артикль структурной частью речи, самодостаточным словом, которое образует с изменённым существительным синтаксическую синтагму [Хаймович, Роговская 1967]. Они противостоят теории оппозиции, предполагая, что члены любой оппозиции должны принадлежать к одной и той же лексеме и иметь сходные значения. Но артикли *a/an* и *the* не принадлежат к одной лексеме, и их значения не идентичны. Неопределённый артикль *a/an* обладает значением «единства» в дополнение к значению «неопределённости», которое не усматривается в «демонстративном» и «индивидуализирующем» значениях определённого артикля *the* [Роговская, Хаймович 1967: 214–217]. Неопределённый артикль в английском языке обычно употребляется с исчисляемыми существительными в единственном числе в следующих случаях: (1) предмет или явление упоминается впервые; (2) в значении обобщения (один из множества, классифицирующая функция); (3) обозначение неопределённого количества конкретного предмета; (4) выражение описательного признака в атрибутивном словосочетании (такое описание ограничивает количество классов до одного, к которому принадлежит объект, но не показывает, что говорящий выделяет один конкретный объект в пределах этого ограниченного класса); (5) в значении числительного «один» [Ганшина, Василевская 1964: 46–78].

Неопределённый артикль перед уникальными явлениями в немецком языке.

Далее представлены примеры, отобранные из электронного корпуса немецкого языка DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). Анализ материала позволит определить функциональное назначение немецкого неопределённого артикля перед единственными в своём роде явлениями. Описываются примеры со следующими уникальными явлениями из немецкого языка: *Sonne, Himmel, Mond, Kosmos*.

(1) *Es wird ihm dann deutlich, dass er keine Sonne kennt und keine Erde, sondern immer nur ein Auge, das eine Sonne sieht und eine Hand, die eine Erde fühlt; dass die Welt, welche ihn umgibt, nur als Vorstellung da ist, d.h. durchwegs nur in Beziehung auf ein anderes, das Vorstellende, welches er selbst ist.*

В приведённом выше примере перед уникальным объектом *Sonne* используется неопределённый артикль, выполняющий функцию абстрагирования от конкретной ситуации, что подчёркивает её нереферентность и обобщённый характер. В отсутствии конкретных данных кроется истинное положение вещей. Автор полагает, что в реальности человек не знает настоящего солнца и земли, а получает образ неких объектов, их представление, при помощи зрения.

(2) *Eine Sonne brauchen sie, ein leuchtendes Ziel, ein Ideal, das immer leuchtet und immer leuchtet und unsere Gedanken, unsere Augen, ganzes Wesen, ganzes Leben zu sich reißt.*

Неопределённый артикль в предложении служит средством метафорического переноса. Солнце представлено не как конкретный, а как абстрактный объект, цель, идеал, за которым следует человек в течение своей жизни.

(3) *Und weil dieser ein bisschen ein Nöckergreis ist, einer, der hier und da schwarze Wolken hängen sieht, wo die Sonne scheint – hätte er so gerne eine Sonne, eine strahlende Sonne bei sich.*

Персонаж, упоминаемый в отрывке текста, всегда найдет что-то плохое в хорошем. Неопределённый артикль перед существительным *Sonne* указывает на неопределённость. При помощи конъюнктива автор создаёт нереальную ситуацию, что объясняет использование данного вида артикля. Однако кроме этого, следует учесть наличие метафорического переноса – солнце, как некое явление с положительными характеристиками, которое персонаж хотел бы иметь при себе.

(4) *Lester Young spielte aus unsichtbaren Wellenlängen, auf denen der Mond aufzog, nun gab es doch einen Mond heute Nacht, der groß in der Fensterscheibe aufging.*

Неопределённый артикль в данном примере обусловлен необычностью и исключительностью ситуации и выполняет акцентуирующую функцию. Герой включил радио, транслировавшее музыкальные произведения знаменитого саксофониста, которые могли придать волшебство даже восходу луны. Но далее мы наблюдаем антиномию: необычность ситуации создается при помощи обыденности появления луны на небе, так как в этот вечер волшебство момента было утрачено.

(5) *Ein unförmiges gelbes Stück Schweizerkäse von einem Mond hing bei dieser Begegnung damals zwischen den Wolken und schien durch die verfauten Balken auf unsere Köpfe, das ist mir in noch guter Erinnerung.*

Данный отрывок является воспоминанием героя о важной для него встрече, а именно о луне в то время, которая была похожа на швейцарский сыр. Здесь демонстрируется случай метафорического переноса, вследствие чего автор использует неопределённый артикль.

(6) *Die Menschen unterscheiden sich nicht zwischen jenen, die an einen Himmel glauben, und jenen, die daran nicht glauben.*

Существительное *Himmel* в данном контексте выступает в роли метафоры рая. Люди делятся на тех, кто в него верит, и тех, кто не верит. Следовательно, это – пример метафорического переноса.

(7) *Ähnlich wird auf Hawaii zwischen einem Himmel für Fürsten und Vornehmen, einer Unterwelt für die niedere Schicht unterschieden.*

Предложение содержит информацию о делении обители умерших на Гавайях на рай для высшего общества и ад для низших социальных слоёв. Слово *Himmel* несёт в себе метафорический перенос в значении «рай».

(8) *Im Café, an einem stolzen kleinen Tisch, sind die Auserwählten versammelt, welche Verse schreiben, ein Himmel voller Baßgeigen wartet auf den, der sie spielt, an die Fenster klopft der Ruhm.*

Метафорический перенос со значением «рай» у существительного *Himmel*, который наблюдается в двух ранее описанных примерах, характерен и для данного случая. Рай ожидает того избранного писателя стихотворных произведений, который сможет добиться славы, всеобщего признания своих трудов.

(9) *Die Porträtkollektion ist nur eine der zahlreichen Sammlungen und Institutionen, die zur Universität gehören und die ein Reich für sich sind, ein Kosmos der wissenschaftlichen Kostbarkeiten und Kuriositäten, Nützlichkeiten und Nebensachen.*

Уникальное явление «космос» в предложении является метафорой пространства. Многочисленные коллекции университета – это необъятное по своим размерам пространство научных ценностей, полезных вещей и даже мелочей.

(10) *Das rationale Erkennen, an welches ja die ethische Religiosität selbst appelliert hatte, gestaltete, autonom und innerweltlich seinen eigenen Normen folgend, einen Kosmos von Wahrheiten, welcher nicht nur mit den systematischen Postulaten der rationalen religiösen Ethik: dass die Welt als Kosmos ihren Anforderungen genüge oder irgendeinen ›Sinn‹ aufweise, gar nichts mehr zu schaffen hatte, diesen Anspruch vielmehr prinzipiell ablehnen musste.*

Как и в предыдущем примере, неопределённый артикль перед существительным *космос* сигнализирует о метафорическом переносе – это слово употреблено в значении пространства. Рациональное познание в соответствии со своими нормами создаёт «космос истин», то есть собрание убеждений.

(11) *Magie so, dass sie einen Kosmos wahrer Lebenseinheit am Gegenwärtigen erhebt.*

Автор постулирует магию, как силу, способную возвысить истинное единство жизни. *Kosmos* здесь используется в переносном значении пространства, собрания энергии жизни. Таким образом, неопределённый артикль в этом предложении выполняет функцию метафорического переноса.

Неопределённый артикль перед уникальными явлениями в английском языке.

Перейдем к анализу примеров из английского языка, относящихся к газетно-публицистическому стилю, в котором вид артикля может изменяться, исходя из интенции говорящего. Анализируемые уникальные объекты английского языка: *cosmos*, *Sun*, *universe*, *zenith*, *North star*, *moon*.

(1) *Everybody will have essentially a cosmos of the imagination where they can build cathedrals of the mind.*

В предложении речь идёт о виртуальной реальности, которая будет способствовать созданию области человеческого воображения, являющейся вместилищем разума и огромного потока мыслей. В данном случае *a cosmos* носит метафорический характер, обозначая пространство или область в сознании человека.

(2) *In all chaos there is a cosmos, in all disorder a secret order.*

В знаменитой цитате Карла Юнга высказывается следующая мысль: в хаосе существует космос, в беспорядочности – скрытый порядок. Космос здесь представлен не как Вселенная, а как метафора порядка, так как космос сам по себе является упорядоченной системой.

Поэтому употребление неопределённого артикля обусловлено метафоричностью.

(3) *For instance, Jupiter would continue orbiting and reflecting light from a Sun that no longer existed for about 30 minutes after the Earth already knew the Sun was gone.*

Само предложение представляет собой нереальную ситуацию, в которой Солнце как планета перестало существовать, но Юпитер из-за отдалённости от центра Солнечной системы продолжал бы отражать солнечный свет. Неопределённый артикль перед уникальным объектом в этом случае указывает на несуществующий объект гипотетической ситуации в реальности.

(4) *But when you plug numbers from actual observations of the Sun into previous models based on the principles of physics, they create a Sun where the poles rotate faster than the equator.*

Пример содержит два упоминания уникального объекта «солнце». Неопределённый артикль перед словом *Sun* упоминается уже после употребленного выше определённого *the*. Это можно объяснить тем, что читателю представляют возможную ситуацию, в которой будет создано такое солнце, чьи полюса вращаются быстрее, чем экватор. Во-первых, речь идёт о гипотетической ситуации, во-вторых, часть предложения после обозначения уникального явления является качественной характеристикой объекта. Таким образом, оба фактора влияют на употребление именно неопределённого артикля в описываемом фрагменте.

(5) *Life is an anti-entropic phenomenon. In a universe in which the second law of thermodynamics entropy is breaking everything down, life is a brief upwelling of structure against chaos.*

На примере приведённого отрывка можно проследить проявление схожей закономерности, прослеживающейся в предыдущем примере и также оказывающей влияние на выбор неопределённой артиклевой формы. Слово *universe*, Вселенная, употреблено в прямом значении, но на неопределённость влияет качественная характеристика, описывающая уникальный объект (*...in which the second law...*), – вселенная, в которой второй закон термодинамики постепенно разрушает окружающий мир.

(6) *We were on this tiny ball spinning through Earth at 67,000 miles an hour around a star in a middle of a universe where we appear to be the only ones here so far.*

В примере рассказывается о существовании людей на планете Земля во Вселенной, в которой человек – пока что единственное живое существо, то есть не существует данных о каких-либо обитателях планет и систем. Существительное *universe* автор использовал с неопределённым артиклем, так как далее в придаточном предложении даётся качественная характеристика объекта.

(7) *500 years ago, Copernicus argued against anthropocentrism, about the solar system. Before Copernicus, astronomers couldn't imagine a universe where people weren't right at the center.*

В начале отрывка читателю даётся информация о деятельности Коперника, выступавшего против антропоцентризма в отношении солнечной системы. Далее мы наблюдаем нереальность ситуации для учёных того времени: они не могли представить себе такую Вселенную, в которой человек не был бы центральным звеном. Также в сопоставлении с предыдущими двумя примерами наблюдается употребление в придаточной части качественной характеристики объекта (...*a universe where*...). Перечисленные выше обстоятельства обуславливают наличие неопределённого артикля перед единственным в своём роде явлением.

(8) *So those of us who are in this room are very privileged for a number of reasons, one of them being that we are among the first generation to be able to comprehend that the world around us is actually a fragile island of life in a universe of possibilities.*

Находящиеся в комнате персоны, по словам автора, осознают, что окружающий их мир является хрупким островком жизни во вселенной возможностей. В этом примере *universe* обладает метафорическим оттенком: Вселенная как область, как пространство. Неопределённый артикль выступает в функции метафорического переноса.

(9) *And Dantalked last week about Solomon's reign. And it was a zenith, the golden age in the time of Israel.*

Автор упоминает о ранее состоявшемся обсуждении правления Соломона, называя это время зенитом и золотым веком Израиля. Существительное *zenith* – метафора, означающая расцвет государства во время царствования Соломона. Указанная метафоричность объясняет употребление неопределённого артикля перед наименованием уникального явления.

(10) *It is a brilliant metaphor for the way that the ancient Egyptian civilization literally rose up from the earth to a real zenith.*

Древняя египетская цивилизация буквально выросла из земли и смогла достичь настоящего расцвета. Наличие неопределённого артикля в данном примере вызвано впереди стоящим определением, прилагательным *real*, дающим качественную характеристику слову *zenith*.

(11) *Social design is looking at ways to affect entire communities or organizations. And social design inevitably has a moons hot objective, a north star that defines a vision, that is an ultimate condition that people want to create.*

Социальный дизайн есть по своей сути способ оказания влияния на общество и различные организации и, по мнению автора высказывания, предполагает наличие цели, которая определяет видение и конечное условие, которое хотят создать люди. *North star* выступает в предложении в роли метафоры для цели некоего маяка или смысла. Соответственно, неопределённый артикль указывает на метафорический перенос.

(12) *That wasn't the reason I was fighting so hard every day, working so hard to produce these films. The experience that I'd gone through had given me a north star. It had given me a true purpose.*

В интервью говорящий рассказывает о создании собственных фильмов и о том жизненном опыте, который дал ему истинную цель. Существительное *North star* употреблено здесь в метафорическом значении как цель, смысл двигаться дальше. Неопределённый артикль обладает в данном примере функцией метафорического переноса.

(13) *A Mercury year is shorter than the Mercury day, which leads to enormous fluctuations in temperature. Mercury does not have an atmosphere or a moon.*

В примере дана краткая информация о течении времени на планете Меркурий и о колебаниях температуры. Относительно существительного *moon* необходимо указать следующее: в данном контексте *луна* выступает не в качестве обозначения спутника Земли Луны или её круглого диска на ночном небе, а принимает значение вообще спутника какой-либо планеты. В данном случае упоминается, что Меркурий не обладает спутниками («лунами») или атмосферой.

Почти во всех примерах существительное *moon* употребляется с неопределённым артиклем, так как выступает в значении спутников каких-либо планет.

Результаты исследования

Неопределённый артикль немецкого языка перед единственными в своём роде явлениями указывает в большинстве случаев на метафорический перенос. Также были выявлены акцентуирующая и абстрагирующая функции. Было выявлено, что существительное *Sonne* служит метафорой либо цели, либо положительного явления. Метафоричность слова *Mond* акцентирует необычность ситуации; во всех примерах уникальный объект *Himmel* служит метафорой рая, а слово *Kosmos* используется для обозначения пространства. Полученные результаты показаны в табл. 1.

Таблица 1. Уникальные объекты немецкого языка и их переносное значение

Уникальный объект	Значение
Sonne	цель, положительное явление
Mond	необычность ситуации
Himmel	метафора рая
Kosmos	пространство

В английском языке наблюдается следующая ситуация: неопределённый артикль перед уникальными объектами может обладать функцией метафорического переноса, однако большинство случаев его употребления объясняются наличием впереди стоящего определения или придаточным определительным предложением. Автором статьи описаны следующие случаи метафоризации при наличии неопределённого артикля. Как и в немецком языке, в английском – существительное *cosmos* описывает пространство, однако у него существует дополнительное значение порядка, как антоним хаосу. Неопределённый артикль перед существительным *Sun* указывает на нереальность ситуации. А существительное *universe* используется авторами высказываний как метафора пространства. Метафорический перенос в значении ‘расцвет’ – у существительного *zenith*, а у английского существительного *North star* значение цели сходно с немецким *Sonne*. У уникального объекта *moon* (употребляется в прямом значении «спутник планеты») в английском отсутствует метафорический перенос.

В табл. 2 демонстрируются результаты анализа уникальных объектов английского языка.

Таблица 2. Уникальные объекты английского языка и их переносное значение

Уникальный объект	Значение
Sun	нереальность
moon	спутник
cosmos	пространство, порядок
universe	пространство
zenith	расцвет
North star	цель

Заключение

При сопоставлении значений метафорического переноса были выявлены следующие особенности. К сходствам относятся: метафорический перенос в значении пространства у существительного *Kosmos / cosmos*, метафора в значении явления с положительными характеристиками у *Sonne / Sun*, употребление неопределённого артикля в нереальной ситуации. Различиями являются: наличие метафоричности у существительного *Mond* и её отсутствие у *moon* в английском; метафорический перенос со значением цели в немецком наблюдается у слова *Sonne* (Солнце), в то время как в английском метафору цели берет на себя *North star* (Полярная звезда).

Неопределённый артикль перед существительными, обозначающими единственные в своём роде явления, указывает на метафорический перенос в немецком языке, однако в английском языке это скорее исключение из правил, которое наблюдается только в научно-популярных текстах и устных выступлениях. Учёные до сих пор не приходят к единому выводу относительно того, является ли артикль полноценной частью речи или же выступает в роли служебного слова, может ли категория неопределённости выступать маркером

метафорического переноса, и как «данный процесс происходит» перед словами, обозначающими уникальные объекты. Проведенный анализ материала раскрывает перспективы для проведения дальнейших исследований в данной области.

Список литературы

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 286 с.
2. Аверина А.В., Кострова О.А. Грамматика немецкого языка: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2019. 449 с.
3. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. М.: УРСС, 2004. 104 с.
4. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. Учебник для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. М.: Высшая школа, 1983. 383 с.
5. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л.: Наука, 1978. 175 с.
6. Василевская Н.М., Ганшина М.А. Практическая грамматика английского языка. М.: Высшая школа, 1964. 548 с.
7. Жеребков В.А. Стилистическая грамматика. М.: Высшая школа, 1988. 221 с.
8. Кашкин В.Б. Функциональная типология (неопределенный артикль). Воронеж: Изд-во «Воронежский государственный технический университет», 2001. 255 с.
9. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1961. 265 с.
10. Левитов Ю.Л. Введение в стилистическую грамматику немецкого языка. Калинин: Изд-во «Калининский государственный университет», 1984. 80 с.
11. Нефёдов С.Т. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2018. 354 с.
12. Роговская Б.И., Хаймович Б.С. Теоретическая грамматика английского языка. М.: Высшая школа, 1967. 299 с.
13. British National Corpus, XML edition [Электронный ресурс] // Literary and Linguistic Data Service. A repository of full-text literary and linguistic resources. URL: <https://llds.ling-phil.ox.ac.uk/llds/xmlui/> (дата обращения: 05.12.2022).
14. DWDS-Kernkorpus (1900–1999) [Электронный ресурс] // dwds.de. URL: <https://www.dwds.de/d/korpora/kern> (дата обращения: 05.12.2022).
15. Leiss E. Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit. Berlin: De Gruyter, 2000. 309 S.
16. Moskalskaja O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Moskau: Vysšaja škola, 1983. 352 S.

Информация об авторе

М.Д. Борисова – магистрант,

Московский государственный областной педагогический университет.

Information about the author

M.D. Borisova – Graduate Student,

Moscow Region State Pedagogical University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 25–32.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 25-32.

Научная статья

УДК 811.112.2

ЭМОТИВНО-ИНТЕНСИВНО-КАУЗАТИВНЫЙ КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

Надежда Павловна Сюткина

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,
nad975@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы взаимодействия в категориальном семантическом комплексе на примере глагола *freuen*. Межкатегориальное взаимодействие в указанном комплексе обуславливается тем, что одновременно реализуются две (или более) категориальные ситуации. Одной из категориальных ситуаций является ситуация каузации эмоциональной модификации. Второй – реализуемая в заявленном комплексе ситуация интенсификации. Анализируемый глагол представляет собой эмотивный каузатив, поскольку объединяет в своём значении две семы: сему каузативности и сему эмотивности. Категория интенсивности актуализируется равноуровневыми средствами, при этом объектом данного исследования является эмотивно-интенсивно-каузативный категориальный семантический комплекс, а предметом анализа – способы интенсификации в ситуации каузации эмоциональной модификации, в которой усиление касается именно сферы эмоции. В качестве лексических средств интенсификации, как показывает исследование, выступают прилагательные и наречия, а в качестве синтаксических – сравнение, синонимический повтор, синтаксический параллелизм. Актуализация категории интенсивности приводит к повышению экспрессивной силы высказывания, поскольку эти две категории взаимосвязаны функционально, они отражают две стороны одного и того же явления: категория интенсивности отвечает за количественную, а категория экспрессивности – за качественную характеристику воздействующей силы высказывания.

Ключевые слова: каузативный глагол, эмотивный каузатив, категория каузативности, категория эмотивности, категория интенсивности, категориальный семантический комплекс, межкатегориальное взаимодействие, интенсификатор, способы интенсификации.

Для цитирования: Сюткина Н.П. Эмотивно-интенсивно-каузативный категориальный семантический комплекс // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 25– 32.

Original article

EMOTIONAL-INTENSIVE-CAUSATIVE CATEGORIAL SEMANTIC COMPLEX

Nadezhda P. Siutkina

Perm State University, Perm, Russia, nad975@yandex.ru

Abstract. The article deals with the issues of interaction in the categorial semantic complex on the example of the verb "freuen". Intercategorial interaction in this complex is due to the fact that two (or more) categorial situations are simultaneously realized. The categorial situation for them is the situation of causation of emotional modification. The second categorial situation, which is realized in the claimed complex, is the situation of intensification. The analyzed verb is an emotive causative, since it combines two semes in its meaning: causative and emotive. The category of intensity is updated by means of different levels. Thus, the object of this study is an emotive-intensive-causative categorial semantic complex, the subject of analysis is the methods of intensification in a situation of causation of emotional modification, in which the intensification concerns the sphere of emotion. Adjectives and adverbs act as lexical means of intensification, syntactic means include comparisons, synonymic repetition, syntactic parallelism. Actualization of the category of intensity leads to an increase in the expressive power of the utterance, since these two categories are functionally interconnected, they reflect two sides of one phenomenon, the category of intensity is responsible for the quantitative, and the category of expressiveness is responsible for the qualitative characteristic of the influencing power of the utterance.

Keywords: causative verb, emotive causative, causative category, emotive category, intensity category, categorial semantic complex, intercategorial interaction, intensifier, methods of intensification.

For citation: Siutkina N.P. Emotional-intensive-causative categorial semantic complex. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:25-32. (In Russ.).

Введение

Эмотивные каузативы представляют собой синкретичные лексемы, которые объединяют в себе два значения – сему каузативности и сему эмотивности. В этой связи можно говорить о категориальном семантическом комплексе – ситуации, когда семантический потенциал языковой единицы связан с реализацией двух и более категориальных ситуаций – о межкатегориальном взаимодействии в семантических комплексах (см. об этом: [Архипова, Шустова 2021а, б; Архипова 2022 а, б; Шустова, Третьякова 2022]). Необходимо указать, что под категориальной ситуацией, вслед за А.В. Бондарко мы понимаем типовую содержательную структуру, репрезентирующую в высказывании определённую семантическую категорию, представляющую собой один из аспектов выражаемой в высказывании «общей» сигнификативной ситуации и являющуюся категориальной характеристикой высказывания [Бондарко 2005: 67]. В случае с эмотивными каузативами категориальной ситуацией, как представляется, является ситуация каузации эмоциональной модификации. В такой ситуации каузатор оказывает воздействие на объект каузации с целью изменения его эмоционального состояния. При этом каузатор и объект каузации – два обязательных участника категориальной ситуации, обусловленных семантикой каузативных глаголов, а ещё один обязательный элемент – сема эмотивности. Она также обязательна для такого рода глаголов и определяет такие компоненты ситуации, как: результат, мотив и интенсивность каузации. Рассмотрим взаимодействие двух

категориальных ситуаций – ситуации каузации эмотивной модификации и ситуации интенсификации. Их реализация и приводит к актуализации эмотивно-интенсивно-каузативного категориального семантического комплекса, причём интенсификация затрагивает эмотивную составляющую семантики глагола.

Основная часть

Статус категории интенсивности в современной лингвистике не определён окончательно, несмотря на то, что понятие «интенсивность» широко используется лингвистами. Проблема заключается в том, что эта категория неразрывно связана с такими семантическими категориями, как количественность, качественность, оценочность и экспрессивность. Широкая трактовка категории интенсивности берёт своё начало в работах Ш. Балли, понимающего под интенсивностью «все различия, сводящиеся к категориям количества, величины, ценности, силы и т. п.» и утверждающего, что «количественная разница, или разница в интенсивности, является одной из общих категорий, в которые мы вводим любые объекты нашего восприятия или нашей мысли» [Балли 1955: 202–203]. В дальнейшем идея соотнесённости категории интенсивности с категорией количества разрабатывалась И.И. Убиным, И.И. Сущинским, С.Е. Родионовой, Е.И. Шейгал, И.И. Туранским (см.: [Убин 1987; Сущинский 1976, 1991; Родионова 2004, 2005; Шейгал 1981, 1984, 1990; Туранский 1990]) и другими. Так, Е.И. Шейгал пишет о том, что категория интенсивности, «обозначая приближённую количественную оценку качества, является частным проявлением категории количества, а именно той ее стороны, которая характеризуется как недискретное (неопределённое) количество» [Шейгал 1981: 6].

Неразрывная связь категорий интенсивности с категориями количественности и градуальности несомненна. И речь здесь идёт о некоем измерении качественной стороны признака. Так, в частности, И.И. Туранский определяет интенсивность как семантическую категорию со значением градации количества: «Интенсивность есть количественная мера оценки качества, мера экспликативности, есть показатель содержания коммуникации» [Туранский 1990: 7]. И именно это качество категории интенсивности, её функциональная особенность – способность характеризовать признак в аспекте его соотношения с нормой, мерой, сближает её с категорией экспрессивности. Интенсивность, по мнению И.И. Туранского, «является характеристикой семантических проявлений субъективности, а именно – мерой экспрессивности, эмоциональности, оценочности, другими словами, признаком признака» [там же]. Заметим при этом, что «экспрессивность раскрывает качественную сторону высказывания, а интенсивность – количественную характеристику этой качественной стороны» [там же: 15]. Согласимся с мнением Е.И. Королевой, что «интенсивность – это не мера экспрессивности, а скорее количественный параметр того эмоционального переживания, которое выражается в высказывании и шире – в коммуникативном акте» [Королева 2016: 26]. В аспекте нашего исследования важен тот факт, что эта взаимосвязанность, взаимодействие категорий интенсивности и экспрессивности работают на уровне «создания» и передачи эмоций соответствующей

степени интенсивности. Как пишет исследователь, «благодаря эмотивности в речи обнаруживается характер эмоции, интенсивность имеет отношение к степени проявления эмоции, а экспрессивность объединяет данные семантические функции на более общей функциональной основе (эмоциональное воздействие)» [там же]. Основной функцией экспрессивности, как считает В.А. Маслова, является усиление воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и волевою сферы реципиента [Маслова, 1997: 12]. Именно в этой своей функции категории интенсивности и экспрессивности тесно пересекаются. В исследуемой нами ситуации каузации модификации эмоционального состояния средства интенсификации служат средством усиления воздействия на эмоциональную сферу реципиента, то есть инструментом экспрессивизации. Или, как пишет И.И. Туранский, интенсификатор «есть средство создания неординарной степени интенсивности; интенсив – название результата, языковая манифестация, воспринимаемая как неординарная по степени интенсивности, которую мы наблюдаем, вводя в высказывание интенсификатор»; то есть интенсификатором может служить «любое средство, повышающее степень экспрессивности высказывания» [Туранский 1990: 29].

Категорию интенсивности актуализируют морфологические и лексические средства (прилагательные и наречия интенсифицирующего содержания, усилительные наречия, а также формы степени сравнения имён прилагательных и наречий или усилительные фразеологизмы), кроме того синтаксические средства (синтаксический повтор, сравнительные придаточные предложения, синтаксическая идиоматика, сравнительные обороты и другие).

Электронный корпус немецкого языка *dwds.de* [dwds: 2022] (далее – Корпус) предоставляет нам лексикографическую информацию о слове, данные о частотности единиц, а также о самых частотных сочетаниях той или иной единицы в речи. Эти данные представлены в Корпусе в виде таблиц, организованных как с формальной точки зрения (коллокаты справа и слева), так и с точки зрения структуры предложения: указаны те слова, которые при интересующем нас глаголе выступают в роли подлежащего, прямого дополнения и т. п. Это позволяет наиболее полно и точно понять, каково функционирование определённой единицы в речи. Так, с помощью Корпуса, нами был проанализирован глагол *freuen*. Он относится к базовым эмотивным каузативам немецкого языка, то есть к глаголам с прототипическим значением и при этом является наиболее частотным по употреблению. Поскольку нашей задачей было проанализировать эмотивно-интенсивно-каузативный категориальный семантический комплекс, нас интересовало то, как взаимодействуют категории эмотивности, каузативности и интенсивности в категориальной ситуации каузации модификации эмоционального состояния.

По данным Корпуса, с лексемой *freuen* в качестве интенсификаторов выступают морфологические и лексические средства:

- формы сравнительной степени наречия (*mehr, am meisten*);
- усилительные наречия (*sehr, besonders*);

– качественные прилагательные (*wahnsinnig, ehrlich, herzlich, diebisch, richtig, kindlich, unbändig, ungemein, riesig, total, sichtlich*).

Это можем наблюдать в следующих примерах.

(1) **Ganz besonders freut mich, dass mein Freund, der ehemalige Radprofi Björn Schröder, mich begleitet.**

(2) *Ich freue mich riesig auf meine ganze Gruppe!*

(3) *Ortsführer Horst Meyer freut sich an diesem sonnigen Vormittag geradezu diebisch.*

(4) *Ich habe mich wahnsinnig gefreut, ihn wieder zu hören und er sich auch.*

(5) *Mich hat es wahnsinnig gefreut, sie so spielen zu sehen.*

(6) **Umso mehr freue sie das Kommen der Botschafter Polens, Tschechiens und Ungarns.**

(7) **Die Stipendiatin, die ihn in seinem Bundestagsbüro an diesem Freitagnachmittag besucht, freut sich sichtlich über die Zugewandtheit des Politikers.**

(8) **Wenn die mich durch mein Buch kennenlernen und mir anschließend ein paar positive Zeilen schreiben, freut mich das sehr.**

(9) **Insofern freuen wir uns total über den Dyke March.**

(10) **Worüber er sich am meisten freut: "Ein Dankeschön, ein Händedruck, eine Umarmung.**

Данные примеры свидетельствуют, что интенсивность касается именно эмотивной составляющей ситуации, и подчеркивают силу самой эмоции (см. примеры: 2, 3, 6, 8, 9, 10) и её глубину, качество, а также – силу её проявления (примеры 1, 4, 5, 7).

Возможна также интенсификация высказывания с помощью **синтаксических средств**, а именно сравнительных оборотов, повторов, синонимических повторов, синтаксического параллелизма.

(11) **Das freut Weintrinker und Restaurantgeher, und das freut auch Weingüter.**

(12) **Ich freue mich an den Tieren und ich freue mich, dass ich so eine Freude an ihnen habe.**

(13) **Der Moment kam, und ich hatte mich über diese Chance gefreut und freue mich auch immer noch.**

(14) **Wir sollten uns freuen, wenn Osnabrück gewinnt, und wenn wir gewinnen, freut sich Osnabrück hoffentlich auch.**

(15) **Jetzt allerdings freue sie sich über die schöne Ablenkung und genieße den Tag.**

(16) **Freuen Sie sich auf Begegnungen mit der Redaktion und genießen Sie einen Tag mit vielen Attraktionen für die ganze Familie.**

(17) **Ich freue mich, wenn ich zur Arbeit gehe, aber ich freue mich auch, wenn ich zu Hause bin.**

(18) **Man solle sich über das jetzige Ergebnis freuen und es feiern, sagte er.**

(19) **Zwar freute man sich erst einmal und feierte.**

(20) **Leute, freut euch über diese Mannschaft, träumt und feiert!**

(21) **Unser ganzes Dorf freut sich dann über unseren Besuch, und es wird ein großes Fest gefeiert.**

(22) **Da freut sich das Publikum, und die Kanzlerin freut sich auch.**

(23) ***Sie freut sich, das freut mich, aber ich freue mich auch, dass ich es nicht muss.***

Как видим, синонимический и синтаксический повторы служат в качестве средства интенсификации, поскольку указывают на длительность испытываемой эмоции (примеры 13, 14, 17); на то, что эта эмоция затрагивает большое количество людей (примеры 11, 22, 23), синонимический повтор (12, 15, 16, 18, 19, 20, 21) создает образ многогранности испытываемой эмоции. Экспрессивность высказывания при этом также увеличивается.

К частотным способам интенсификации глагола *freuen* относятся также сравнения: *wie ein Kind, wie ein Schneekönig, wie ein Schnitzel, wie ein kleines Kind, wie Bolle*.

(24) ***Er habe sich darüber wie ein Bub am ersten Schultag gefreut.***

(25) ***Wir freuen uns wie Kinder, Sie hier zu sehen.***

(26) ***Doch die private Hannelore Kohl freut sich jedes Wochenende wie ein junges Mädchen, wenn Helmut Kohl ihr einen Strauß Blumen mitbringt.***

(27) ***Sie habe nun die Hälfte ihrer Regierungszeit erreicht, sagte Seehofer und freute sich wie ein kleiner Junge.***

(28) ***Der Ex-Unioner Jens Härtel (35) freut sich wie Bolle auf seine Rückkehr in die "Alte Försterei".***

(29) ***Dann steht da aber ein Gewinner vor mir und freut sich wie ein Schnitzel, dass er gerade dieses Auto gewonnen hat.***

(30) ***Sprecht eure neuen Nachbarn an, dann freuen die sich wie die Schneekönige.***

(31) ***In der CDU-Zentrale Frankfurt sitzt Kreis-Geschäftsführer Heinz Daum – und freut sich wie ein Rumpelstilzchen.***

(32) ***Und freuen sich bei einem Sieg wie die Könige. Manchmal funktioniert es, und die drei fitten Skisenioren aus Fieberbrunn freuen sich wie kleine Schneekönige.***

(33) ***Das Ehepaar aus Heppenheim freut sich am Dienstagmittag wie Schneekönig und Eisprinzessin.***

Как видно из приведённых примеров, сравнения носят образный характер и, следовательно, повышают экспрессивную силу высказывания в целом. Они имеют тенденцию к фразеологизации, поскольку носят устойчивый характер. Анализируемые сравнительные обороты имеют склонность к варьированию в рамках своей семантической группы, так сравнение *sich wie ein Kind freuen* может реализовываться сравнительными оборотами *wie ein kleiner Junge, wie ein junges Mädchen, wie ein Bub, wie Kinder* (примеры 24–27). Так или иначе смысл этого сравнения связан с устойчивым образом: именно дети способны радоваться сильно, искренне и от всей души. Таким образом, эти обороты включают в себе идею высокой степени проявления эмоции. В силу того, что эта способность присуща всем детям в целом, можно говорить об универсальном характере подобных сравнений. А вот обороты, заключающие в себе сравнения со сказочными персонажами *sich wie ein König, wie eine Königin, wie Schneekönig, wie Schneekönigin, wie ein Rumpelstilzchen freuen* (примеры 29–33) имеют культурно-специфический характер. Они также имеют значение «испытывать и проявлять бурную радость», то есть являются актуализаторами категории интенсивности.

Экспрессивность подобных сравнений задается не только семантикой, но и отсылкой к сказочным образам. Сравнительные обороты *wie ein Bolle, wie ein Schnitzel* (см. примеры: 25, 26) также экспрессивны в силу своей логической несочетаемости, неожиданности подобных оборотов.

Заключение

Итак, ситуация каузации эмоциональной модификации рассмотрена в условиях сочетания её реализации одновременно с другой категориальной ситуацией – ситуацией интенсификации. Межкатегориальное взаимодействие этих категорий может осуществляться как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Интенсифицируется в случае их взаимопресечения эмотивный компонент высказывания. Следовательно, интенсивность может обозначать глубину, силу, качество испытываемой эмоции, что актуализируется морфологическими и лексическими средствами. Синтаксические средства указывают на такие параметры, как длительность эмоции, количество затронутых людей и т. п. Особенностью синтаксических способов интенсификации является их тенденция к устойчивости, к фразеологизации. Кроме того, можно говорить о национально-специфическом характере некоторых сравнительных оборотов, прежде всего, связанных со сказочными персонажами. Всё это, безусловно, ведёт к повышению экспрессивной силы высказывания. В целом, функциональной особенностью взаимодействия категории интенсивности с другими категориями является её тесная взаимосвязь с функционально-стилистической категорией экспрессивности. Как показало наше исследование, интенсификация какого-либо элемента неизбежно ведёт к актуализации экспрессивности и, следовательно, к усилению воздействующей силы высказывания.

Список литературы

1. Архипова И.В. Актуализация таксиса как результат межкатегориальных взаимодействий // Евразийский гуманитарный журнал. 2022 а. № 4. С. 4–12.
2. Архипова И.В. Таксис и финальность: вопросы межкатегориальной связи // Гуманитарные исследования. История и филология. 2022 б. № 5. С. 60–68.
3. Архипова И.В., Шустова С.В. Семантический потенциал таксисных предлогов немецкого языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2021 а. № 2. С. 21–37.
4. Архипова И.В., Шустова С.В. Категориальная семантика примарного таксиса // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021 б. № 1. С. 51–58.
5. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Из-во иностр. лит-ры, 1955. 416 с.
6. Бондарко А.В. О понятии «категориальная ситуация» // Концептуальное пространство языка: Сб. науч. тр. под ред. Е.С. Кубряковой. Тамбов: Изд-во «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина». 2005. С. 66–77.
7. Королева Е.И. Экспрессивные грамматические средства языка в аспекте функционально-семантического поля (на материале современной британской беллетристики): дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург. 2016. 221 с.

8. Маслова В.А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста. Учебное пособие. Минск: Высшая школа, 1997. 156 с.
9. Родионова С.Е. Интенсивность и ее место в ряду других семантических категорий // Славянский вестник. Вып. 2. М.: МАКС Пресс, 2004. С. 303–308.
10. Родионова С.Е. Семантика интенсивности и её выражение в современном русском языке // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры / Отв. ред. А.В. Бондарко, С.А. Шубик. СПб.: Наука, 2005. С. 150–168.
11. Сущинский И.И. Система средств выражения высокой степени признака (на материале современного немецкого языка): дисс. ... к. филол. н. М., 1976. 197 с.
12. Сущинский И.И. Коммуникативно-прагматическая категория «акцентирование» и средства ее реализации в современном немецком языке: дисс. ... д. филол. н. М., 1991. 611 с.
13. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке: монография. М.: Высшая школа, 1990. 172 с.
14. Убин И.И. Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков. М.: Русский язык, 1995. 567 с.
15. Шейгал Е.И. Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке: автореф. ... к. филол. н. М., 1981. 26 с.
16. Шейгал Е.И. О соотношении категорий интенсивности и экспрессивности // Экспрессивность на разных уровнях языка. Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во «Новосибирский государственный университет», 1984. С. 60–65.
17. Шейгал Е. Градации в лексической семантике. Куйбышев: Изд-во «Куйбышевский государственный педагогический университет», 1990. 95 с.
18. Шустова С.В., Третьякова Д.Д. Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом в русском языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 26–33.
19. Dwds – Корпус немецкого языка (электронный словарь). URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: декабрь 2022).

Информация об авторе

Н.П. Сюткина – кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

Information about the author

N.P. Syutkina – Ph. D. (Philology),
Perm State University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 33–42.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 33-42.

Научная статья

УДК 81'42

МОДЕЛИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ КАТЕГОРИИ «СВОЙ» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Юлия Евгеньевна Аркеева¹, Светлана Викторовна Шустова²

¹ Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия, izh4yu@gmail.com

² Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, lanaschust@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка моделирования ассоциативно-вербального поля члена оппозиции «свой – чужой», категории «свой», по результатам проведенного свободного ассоциативного эксперимента со 190 испытуемыми. В современных реалиях особенно остро встает вопрос о необходимости выстраивания диалога между культурами и понимания архетипических представлений, заложенных в сознании человека и этнической общности. Особое место в осмыслении действительности в наши дни занимает категория «свой – чужой», являющаяся глубинным стержнем культуры и менталитета как нации, так и отдельного индивида. Это одна из базовых культурно-психологических категорий, фундаментальная для развития этноса, позволяющая индивиду структурировать пространство и определять свойства находящихся в нем объектов по отношению к самому себе или своему личному пространству. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современных условиях нарастания тенденций глобализации, интеграции и мультикультурализма необходимо дальнейшее исследование оппозиции «свой – чужой» как особого способа категоризации действительности. Анализ актуализации категории «свой» в языковом сознании носителей русского языка позволяет нам разработать и представить образ человека, наиболее ценящего близких по крови и духу людей, живущих с ним на одной территории. Полученный в ходе свободного ассоциативного эксперимента материал систематизирован в семантические модули, представляющие элементы ассоциативно-вербального поля. Свободный ассоциативный эксперимент позволяет установить психологические связи между словами, определить их субъективную значимость для носителей языка.

Ключевые слова: «свой», ассоциат, языковое сознание, семантический модуль, ассоциативно-вербальное поле, свободный ассоциативный эксперимент.

Для цитирования: Аркеева Ю.Е., Шустова С.В. Моделирование ассоциативно-вербального поля категории «свой» в сознании носителей русского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 33–42.

Original article

MODELING THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD OF THE CATEGORY "FRIEND" IN THE CONSCIOUSNESS OF NATIVE SPEAKERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Yulia E. Arekeeva¹, Svetlana V. Shustova²

¹ Udmurt State University, Izhevsk, Russia, izh4yu@gmail.com

² Perm State University, Perm, Russia, Пермь, Россия, lanaschust@mail.ru

Abstract. The article attempts to model the associative-verbal field of a member of the opposition "friend or foe", the category "friend", based on the results of a free associative experiment with 190 subjects. In modern realities, the question of the need to build a dialogue between cultures and understand the archetypal ideas embedded in the minds of a person and an ethnic community is particularly acute. A special place in the understanding of reality today is occupied by the category of "friend or foe", which is the deep core of the culture and mentality of both the nation and the individual. This is one of the basic cultural and psychological categories, fundamental for the development of an ethnos, allowing an individual to structure the space and determine the properties of the objects located in it in relation to himself or his personal space. The relevance of the study is due to the fact that in modern conditions of increasing trends of globalization, integration and multiculturalism, it is necessary to further study the opposition "friend or foe" as a special way of categorizing reality. An analysis of the actualization of the category "friend" in the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language allows us to develop and present the image of a person who most appreciates people close in blood and spirit who live with him on the same territory. The material obtained during the free associative experiment is systematized into semantic modules representing the elements of the associative-verbal field. A free associative experiment allows you to establish psychological connections between words, to determine their subjective significance for native speakers.

Keywords: "friend"; associate; linguistic consciousness; semantic module; associative-verbal field; free associative experiment.

For citation: Arekeeva Yu.E., Shustova S.V. Modeling the associative-verbal field of the category "friend" in the consciousness of native speakers of the Russian language. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:33-42. (In Russ.).

Введение

В современных реалиях особенно остро встает вопрос о необходимости выстраивания диалога между культурами и понимания архетипических представлений, заложенных в сознании человека и этнической общности. Особое место в осмыслении действительности в наши дни занимает категория «свой – чужой», являющаяся глубинным стержнем культуры и менталитета как нации, так и отдельного индивида. Это одна из базовых культурно-психологических категорий, фундаментальная для развития этноса, позволяющая индивиду структурировать пространство и определять свойства находящихся в нем объектов по отношению к самому себе или своему личному пространству.

Особенности противопоставления «своего» и «чужого» мира находят отражение в языке, поэтому рассматриваемая оппозиция широко представлена в работах лингвистов. В лингвистике оппозицию «свой – чужой» исследуют достаточно широко: с позиций лингвокультурологии [Иванова 2010; Степанов 2004 и др.], теории межкультурной коммуникации [Гришаева 2007; Детинко, Куликова 2017; Трегубова 2008 и др.], психолингвистики [Балясникова 2003; Уфимцева 2011; Хуан Тяньдэ 2017 и др.], в лингвокогнитивном аспекте [Бабушкин 2005; Бойко 2006; Красильникова 2005; Лаптева 2013; Нехорошева 2012 и др.] и т. д. Комплексность и многоуровневость оппозиции «свой – чужой» обуславливает разнообразие аспектов ее рассмотрения. Целью настоящего исследования является моделирование ассоциативно-вербального поля члена оппозиции «свой – чужой», категории «свой», в языковом сознании носителей русского языка. Изучаются семантические признаки категории «свой», актуализированные в сознании носителей русского языка, и иерархия этих признаков.

Основная часть

Материал и методика исследования

Для получения материала исследования – реакций, представляющих ментальную репрезентацию члена оппозиции «свой – чужой», категории «свой», в языковом сознании носителей русского языка, был использован метод лингвистического эксперимента. Согласно определению, данному А.Е. Карлинским, под экспериментом в психолингвистике понимается активный метод эмпирического познания процессов речевой деятельности, как правило, в искусственно созданных условиях с привлечением испытуемых и под контролем экспериментатора [Карлинский 2009: 84]. Психолингвистический эксперимент позволяет глубже понять языковое сознание как лингвокультурного общества, так и его отдельных представителей. С целью изучения семантических признаков категории «свой», сформированных в сознании носителей русского языка, в рамках нашего исследования был проведен ассоциативный эксперимент как наиболее разработанная методика анализа психосемантики. Это основной метод получения языкового материала в психолингвистических исследованиях, который позволяет получить качественно и количественно репрезентативные данные.

На первом этапе исследования была поставлена цель эксперимента, создана анкета и размещена в глобальной сети Интернет. Задание, которое получали испытуемые, было сформулировано следующим образом: «Напишите Ваши ассоциации (слова, словосочетания, предложения, поговорки, пословицы и т. д.) к слову «свой». Была создана виртуальная страница в Интернете на базе платформы Google Forms – программного обеспечения для администрирования опросов, предлагаемого Google, которое позволяет пользователям создавать и редактировать онлайн-опросы, взаимодействуя с другими пользователями в режиме реального времени, и дает возможность выгрузки статистических данных в графиках, диаграммах и таблицах. На втором этапе был проведён свободный ассоциативный эксперимент в электронной

онлайн-форме со словом-стимулом «свой». В эксперименте приняли участие 190 русскоязычных испытуемых в возрасте от 14 до 80 лет, из них 80 % женщин и 20 % мужчин. Большая часть испытуемых относится к возрастной группе от 14 до 25 лет (64,2 %), далее идет возрастная группа от 26 до 49 лет (29 %), наименьшее количество испытуемых относится к группе от 50 лет и старше – 6,8 %. На третьем этапе эксперимента проведена обработка данных. В ходе эксперимента получено 696 ассоциатов. От каждого испытуемого в среднем было получено от 2 до 8 реакций. Для анализа полученных данных был применен метод семантической интерпретации свободных ассоциаций. Кроме этого, использовались количественные методы, направленные на выявление частотности изучаемых признаков, анализ распределений реакций у разных групп испытуемых, общенаучные методы анализа, синтеза и обобщения ассоциативных данных. Сочетание этих методов позволяет наиболее эффективно исследовать ассоциативно-вербальное поле категории «свой» и изменчивости его структуры.

Языковой материал, полученный в результате анализа лингвистического эксперимента, подвергается интерпретации для формулирования семантических признаков, выявляемых в конкретных значениях. После первого этапа построения ассоциативно-вербального поля, алгоритм которого описан выше, мы распределили все полученные ассоциации по семантическим модулям, или смысловым блокам. Близкие по семантике реакции объединяются в семантический модуль, а частота их встречаемости в модуле суммируется. Более крупные модули подразделены на микромодули. Анализ семантической близости реакций позволяет объединить характерные для испытуемых признаки членов оппозиции «свой – чужой». Эксперимент, направленный на изучение актуализации оппозиции в сознании испытуемых, предоставляет возможность раскрыть механизм ментальной репрезентации не только на примере единичных реакций, но и на основе более широкой семантической структуры – семантических модулей.

Ядро и предъядерная зона ассоциативно-вербального поля членов оппозиции «свой – чужой» определялись на основе анализа распределений объемов семантических модулей. При анализе выявилось, что в ядро ассоциативно-вербального поля члена оппозиции «свой» входят реакции в диапазоне частоты от 7 до 52 реакций, в зону ближней периферии включаются реакции в диапазоне от 2 до 6 реакций и к зоне дальней периферии относятся единичные реакции. Лексические облака ядерной и предъядерной зон ассоциатов позволили визуализировать исследуемый материал согласно частотности употребления лексических единиц: наиболее часто употребляемые лексемы обозначены крупным шрифтом и тяготеют по расположению ближе к центру облака, а наименее частотные лексемы обозначены мелким шрифтом и находятся дальше от центра облака (рис. 1–2).



Рисунок 1. Ядерная зона лексического облака реакций на слово-стимул «свой»

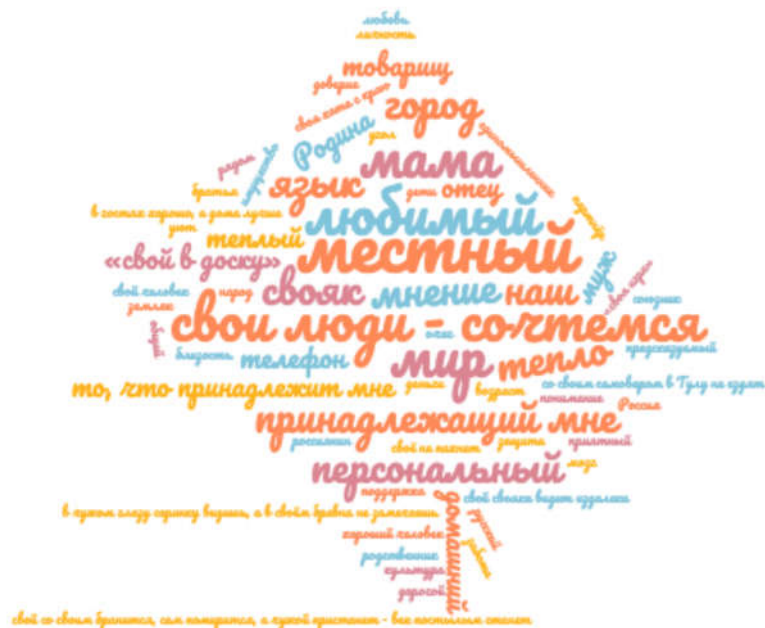


Рисунок 2. Предъядерная зона лексического облака реакций на слово-стимул «свой»

Анализ данных проведенного ассоциативного эксперимента позволил построить ассоциативно-вербальное поле категории «свой» в языковом сознании носителей русского языка. Рассмотрим классификацию полученных ассоциаций.

1. Семантический модуль «ЛЮДИ» (265):

1.1. Микромодуль «ЧЕЛОВЕК» (169): человек (24); друг (16); родители (10); знакомый (9); друзья (8); брат (7); сестра (7); мама (5); свояк (4); муж (3); отец (3); товарищ (3); братья (2); дети (2); единомышленник (2); земляк (2); личность (2); партнёр (2); родственник (2); россиянин (2); русский (2); свои люди (2); свой человек (2); бабушка (1); близкие друзья (1); близкие люди (1); близкие родственники (1); близкий человек (1); близкий человек к семье (1); брат он мой, а ум у него свой (1); внук (1); внуки (1); внучка (1); гражданин моей страны (1); дедушка (1); дочь (1); дяди (1); жена (1); кровиночка (1); кумиры (1); молодой человек (1); наш человек (1); одноклассники (1); пермяки (1); подруга (1); президент (1); преподаватели в университете (1); приятель (1); проживающий в одной стране (1); разведчик

(1); ребенок (1); родня (1); родственники (1); свое имя (1); свой в доску пацан (1); свой парень (1); свой ребенок (1); свой человек в компании (1); свояченица (1); своячник (1); сестры (1); славяне (1); согражданин (1); сын (1); тёти (1); учителя в школе (1); член семьи (1); человек знакомый (1); человек, разделяющий те же принципы, что и ты (1); человек, с которым у меня есть общие темы и идеи (1); чужак (1).

1.2. Микромодуль «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» (16): берёшь в долг - тратишь чужие деньги, а отдавать будешь свои (1); вовлечённость (1); делать по-своему (1); дело (1); жизнь (1); интерес (1); написал свой портрет (1); не уппусти свой шанс в жизни (1); опыт (1); принятие (1); прогресс (1); своими делами красен (1); свои планы на жизнь (1); свои правила (1); своя система (1); успех (1).

1.3. Микромодуль «СПОСОБНОСТИ» (16): понятный (9); понимание (3); память (1); своим умом (1); свой вкус (1); уровень знаний (1).

1.4. Микромодуль «ЧУВСТВА» (14): тепло (4); любовь (2); уют (2); волнение (1); комфорт (1); кровь не водица (1), ощущение свободы (1); счастье (1); чувство комфорта (1).

1.5. Микромодуль «ПОДДЕРЖКА» (12): забота (2); защита (2); поддержка (2); защитник (1); опека (1); помощь (1); своих не бросаем (1); своих спасай, а сам погибай (1); свой в беде не бросит (1).

1.6. Микромодуль «ЭТНОС» (12): язык (4); народ (2); русский (2); отнесенность к национальной культуре (1); племя (1); представитель твоего этноса (1); славяне (1).

1.7. Микромодуль «ЧАСТИ ТЕЛА И ОРГАНЫ» (9): мозг (2); думай своей головой (1); надёжное плечо (1); не совать свой нос в чужое дело (1); своего локтя не укусишь (1); свой один глаз, да зорек, не надо и сорок (1); свой ум – царь в голове (1); своя голова болит – чужой не лечат (1).

1.8. Микромодуль «ХАРАКТЕР» (6): доверие (2); гордость (1); душевный (1); надёжный человек (1); честность (1).

1.9. Микромодуль «ВОЗРАСТ» (3): возраст (2); молодой человек (1).

1.10. Микромодуль «РОД ЗАНЯТИЙ» (7): досуг (1); защитник Отечества (1); кумиры (1); президент (1); преподаватели в университете (1); разведчик (1); учителя в школе (1).

1.11. Микромодуль «ПЕРСОНАЛИИ» (1): Пушкин (1).

2. Семантический модуль «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» (197):

2.1. Микромодуль «СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» (79): родители (10); семья (9); брат (7); сестра (7); мама (5); свояк (4); муж (3); отец (3); братья (2); дети (2); родственник (2); бабушка (1); близкие родственники (1); брат он мой, а ум у него свой (1); внук (1); внуки (1); внучка (1); дедушка (1); дочь (1); дяди (1); жена (1); кровиночка (1); племя (1); по-свойски (1); ребенок (1); род (1); родня (1); родственники (1); своего рода (1); свой ребенок (1); свояченица (1); своячник (1); сестры (1); сын (1); тёти (1); член семьи (1).

2.2. Микромодуль «КОНГЕНИАЛЬНОСТЬ» (38): свои люди - сочтемся (5); «свой в доску» (3); товарищ (3); единомышленник (2); свои люди (2); свой свояка видит издалека (2); свой со своим бранится, сам помирится, а чужой пристанет - век постылым станет (2); свой человек (2); близкие люди (1); близкий по духу (1); близкий по духу и интересам (1); близкий

сердцу (1); близкий человек (1); близкий человек к семье (1); будут все свои (1); вторая душа (1); наш человек (1); одна компания (1); свой в доску пацан (1); свой парень (1); свой человек в компании (1); совпадающий во взглядах (1); тот, с кем можно говорить откровенно (1); человек, разделяющий те же принципы, что и ты (1); человек, с которым у меня есть общие темы и идеи (1).

2.3. Микромодуль «ОТНОШЕНИЯ ДРУЖБЫ» (34): друг (16); друзья (8); товарищ (3); близкие друзья (1); дружба (1); душа компании (1); не имей сто рублей, а имей сто друзей (1); обращаться по-свойски (1); подруга (1); приятель (1).

2.4. Микромодуль «ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОТНОШЕНИЙ» (28): свой среди чужих, чужой среди своих (9); свой среди чужих (7); в чужом глазу соринку видишь, а в своём бревна не замечаешь (2); своя хата с краю (2); бей своих, чтобы чужие боялись (1); восвояси (1); другой (1); моя хата с краю - ничего не знаю (1); мысли свои держи при себе (1); не лезь не в своё дело (1); отчуждение (1); чужак (1).

2.5. Микромодуль «ОТНОШЕНИЯ ЗНАКОМСТВА» (12): знакомый (9); не враг (1); неформальное общение (1); человек знакомый (1).

2.6. Микромодуль «ОТНОШЕНИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА» (6): партнёр (2); союзник (2); дружественный (1); одноклассники (1).

3. Семантический модуль «ПРОСТРАНСТВО» (135):

3.1. Микромодуль «ДОМ» (52): дом (40); домашний (3); в гостях хорошо, а дома лучше (2); очаг (2); угол (2); всякий царствует в доме своем (1); родительский дом (1); свой дом лучше (1).

3.2. Микромодуль «ОРИЕНТАЦИЯ» (31): близкий (25); близость (2); рядом (2); где-то рядом (1); границы (1).

3.3. Микромодуль «ЛОКАЛИЗАЦИЯ» (29): местный (6); мир (5); Родина (3); земляк (2); россиянин (2), русский (2), из дальней периферии: адрес (1); гражданин моей страны (1); локальный (1); пермяки (1); проживающий в одной стране (1); пространство (1); родной город (1); российский (1); согражданин (1).

3.4. Микромодуль «ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ» (23): город (4); Россия (2); Африка (1); Беларусь (1); горы (1); земля (1); Иран (1); Калмыкия (1); Китай (1); край (1); лес (1); Пермь (1); район (1); регион (1); сад (1); Таджикистан (1); территория (1); Узбекистан (1); Элиста (1).

4. Семантический модуль «ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ» (94):

4.1. Микромодуль «ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ» (68): своя ноша не тянет (9); своя рубашка ближе к телу (9); любимый (5); тепло (4); теплый (3); приятный (2); уют (2); хороший человек (2); весомый (1); всяк кулик свое болото хвалит (1); вызывает доверие (1); добрый (1); доверительный (1); душа компании (1); душевный (1); значимый (1); комфорт (1); комфортный (1); кровиночка (1); лучше свой, чем чужой (1); надёжное плечо (1); на чужой обед надейся, а свой припасай (1); ощущение свободы (1); побольше бы таких (1); свои сухари лучше чужих пирогов (1); свой-не чужой (1); свой хлеб сытнее (1); спокойствие (1); то, что мне знакомо (1); уютный (1); хороший (1); хороший приятель (1);

хорошо знакомый (1); хоть какой, зато свой (1); человек, которому доверяешь (1); человек, от которого не исходит опасность (1); человек, понимающий с полуслова (1); что-то близкое (1); что-то родное (1); что то что подходит мне (1).

4.2. Микромодуль «ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ» (12): со своим самоваром в Тулу не ездят (2); в чужой монастырь со своим уставом не приходят (1); деградация (1); деструкция (1); застой (1); каждая метла по-своему метёт (1); кошка скребет на свой хребет (1); местничество (1); отсутствие роста (1); свои в такую погоду дома сидят (1); смерть (1).

4.3. Микромодуль «ДИФФУЗНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ» (7): своё не пахнет (2); особенный (1); правда у каждого своя, а истина одна (1); свой смысл (1); свойственный (1); характерный (1).

4.4. Микромодуль «ОЦЕНКА» (7): мнение (4); взгляд (1); взгляд на мир (1); мысли (1).

5. Семантический модуль «ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ» (83):

5.1. Микромодуль «СОБСТВЕННОСТЬ» (62): мой (11); собственный (8); личный (7); собственность (7); наш (4); персональный (4); принадлежащий мне (4); то, что принадлежит мне (3); общий (2); принадлежность (2), к зоне дальней периферии относятся реакции владение (1); лучше свой, чем чужой (1); обладание (1); принадлежность (1); свой-не чужой (1); собственник (1); то, что со мной связано (1); хоть какой, зато свой (1); частный (1); что моё, то моё (1).

5.2. Микромодуль «ВЕЩИ» (21): телефон (3); деньги (2); имущество (2); автомобиль (1); блины (1); борщ (1); вещи (1); карман (1); личные сбережения (1); машина (1); наклейка на приору (1); постель (1); рубашка (1); своя вещь (1); своя рубашка (1); счёт (1); что-то, что можно помять руками (1).

6. Семантический модуль «СВОЙСТВО» (72): родной (52); дорогой (2); предсказуемый (2); безопасный (1); дружеский (1); дружественный (1); интимный (1); мягкий (1); определённый (1); особенный (1); привычный (1); принятый (1); родные (1); свое всегда роднее (1); свойственный (1); свойство (1); товарищеский (1); фирменный (1); чужой (1).

7. Семантический модуль «КУЛЬТУРА» (13): язык (4); культура (2); «Своя игра» (2); в чужой монастырь со своим уставом не приходят (1); отнесенность к национальной культуре (1); песня (1); святой (1); традиции (1).

8. Семантический модуль «ПРИРОДА» (9):

8.1. Микромодуль «НЕЖИВАЯ ПРИРОДА» (5): воздух (1); горы (1); лес (1); небо (1); своя природа (1).

8.2. Микромодуль «ЖИВАЯ ПРИРОДА» (3): домашние питомцы (1); своя природа (1); своя фауна (1).

8.3. Микромодуль «ФИЗИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ» (1): звук (1).

9. Семантический модуль «СХОДСТВО» (6): похожий (2); одна цель (1); похожее мировоззрение (1); похожий на меня (1); схожесть (1).

10. Семантический модуль «ОРГАНИЗАЦИИ» (5): компания (1); магазин (1); СВОИ (забыла точную расшифровку данного центра соцопросов и исследований, в котором я работала) (1); университет (1); храм (1).

11. Семантический модуль «ОБРАЗ» (2): образ (1); проект (1).

12. Семантический модуль «СВЯЗЬ» (2): коммуникация (1); связь (1).

На рис. 3 представлена модель ассоциативно-вербального поля категории «свой».

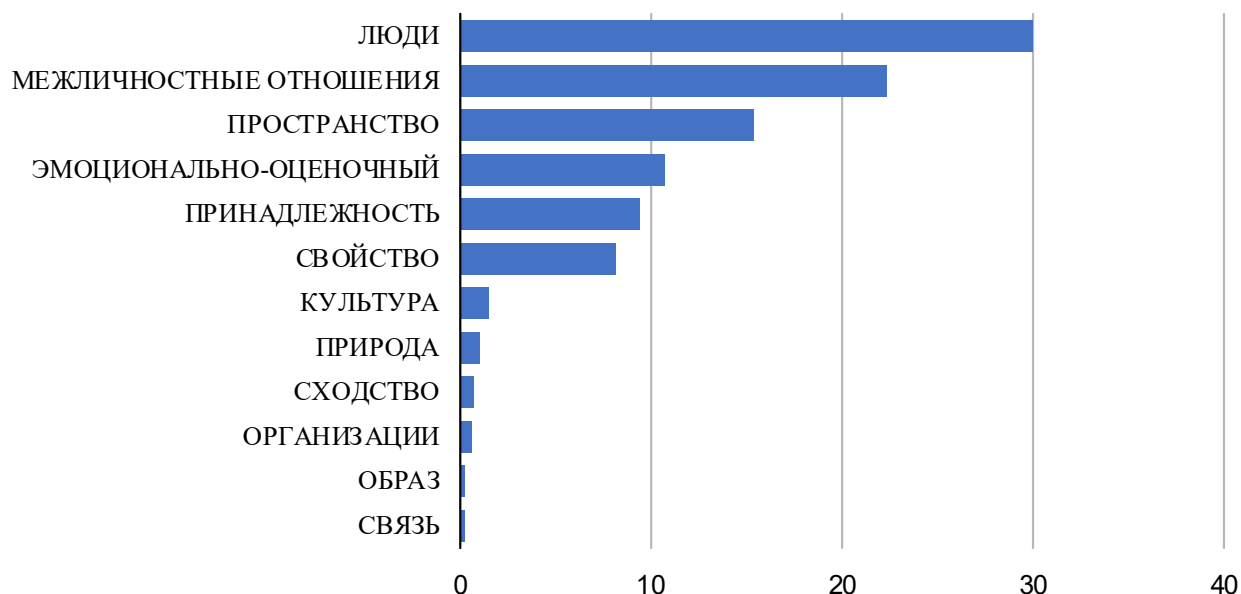


Рис. 3. Модель ассоциативно-вербального поля категории «СВОЙ», %

Заключение

Анализируя созданную семантическую классификацию ассоциативно-вербального поля члена оппозиции «свой – чужой», категории «свой», можно сделать вывод о том, как актуализируется понятие «свой» в сознании носителей русской лингвокультуры. Представления о «своём» активно проявляются в осмыслении индивида его положения относительно других и выстраивания границы между тем, что субъект считает «своим», и тем, что он относит к «чужим». Прежде всего эта граница проводится с точки зрения происхождения человека, принадлежности к этносу, внешнего вида и характера.

Понятие «свой» распространяется и на материальные объекты: дом как жилое строение, предметы быта, природный мир. В структуре социальных отношений на первое место выходит позиция индивида в иерархии родственных и семейных связей, его взаимосвязи с близкими по духу людьми, друзьями и партнерами. Пространственное самоопределение субъекта речи подразумевает его отнесённость к определенной территории, за пределами которой находится чуждая ему, неизвестная и непонятная местность. Таким образом, большинство реакций на слово-стимул «свой», полученных в ходе свободного ассоциативного эксперимента, активно актуализируют такие содержательные признаки, как «родной», «близкий», «собственный», «принадлежащий себе».

Список литературы

1. Бабушкин А.П. Стереотипы как средство понимания факторов «чужой» культуры // Культурология. Дайджест. 2005. № 4. С. 184–186.
2. Балясникова О.В. «Свой-чужой» в языковом сознании носителей русской и английской культур: дисс. ... к. филол. н. М., 2003. 224 с.

3. Бойко М.А. Роль дискурсивных факторов «Свой», «Чужой», «Другой» в процессе формирования коллективной идентичности СМИ [Электронный ресурс] // Политическая лингвистика. 2006. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-diskursivnyh-faktorov-svoy-chuzhoj-drugoy-v-protssesse-formirovaniya-kollektivnoy-identichnosti-smi> (дата обращения: 30.12.2022).
4. Гришаева Л.И., Цурикова Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
5. Детинко Ю.И., Куликова Л.В. Политическая коммуникация: опыт мультимодального и критического дискурс-анализа: монография. Красноярск: Изд-во «Сибирский федеральный университет», 2017. 168 с.
6. Иванова С.В. Дейктико-аксиологическая природа лингвокультурологической категории «свой – чужой» // Homo loquens в языке, культуре, познании: Сборник научных статей. К 70-летию профессора Р.З. Мурясова. Ч. I / Отв. ред. З.З. Чанышева. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. С. 120–132.
7. Карлинский А.Е. Методология и парадигмы современной лингвистики. Алматы: Изд-во КазУМОпМЯ, 2009. 352 с.
8. Красильникова Н.А. Метафорическая репрезентация лингвокультурологической категории СВОИ-ЧУЖИЕ в экологическом дискурсе США, России и Англии: автореф. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2005. 24 с.
9. Лаптева М.Л. «Свое» и «чужое» в когнитивно-дискурсивном пространстве русской фраземики: автореф.... д. филол. н. Астрахань, 2013. 37 с.
10. Нехорошева А.М. Концептуализация своего и чужого в немецком политическом дискурсе: на материале выступлений Ангелы Меркель: автореф.... к. филол. н. Тамбов, 2012. 25 с.
11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2004. 992 с.
12. Трегубова Ю.О. Концептуальная оппозиция «свой–чужой» в американо-британской межкультурной коммуникации // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. II. С. 216–218.
13. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011. 252 с.
14. Хуан Тяньдэ. Национально-культурная специфика оппозиции «свой-чужой» в языковом сознании русских и китайцев (на материале китайского и русского языков): дисс. ... к. филол. н. М., 2017. 200 с.

Информация об авторах

Ю.Е. Арекеева – старший преподаватель,

Удмуртский государственный университет;

С.В. Шустова – доктор филологических наук, профессор,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

Yu.E. Arekeeva – Senior Lecturer, Udmurt State University;

S.V. Shustova – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Perm State University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 43–49.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 43-49.

Научная статья

УДК 81'42

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ *SO, ACTUALLY, WHATEVER* КАК ИНТЕНСИФИКАТОРЫ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ

Ольга Николаевна Путина

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, Пермь,
onputina@mail.ru

Аннотация. В данной статье исследуются дискурсивные маркеры *so, actually, whatever* и их прагматический потенциал в аспекте конфликтности. Под дискурсивными маркерами понимаются такие единицы, чье лексическое значение, зафиксированное в лексикографических источниках, отличается от контекстуального значения. Данные единицы трансформировались, прагматизировались и приобрели прагматическое значение. Они могут выражать различные интенции говорящих, обладают большим потенциалом и способны отображать широкий спектр эмоций, как положительных, так и отрицательных. Мы исследуем дискурсивные маркеры английского языка *so, actually, whatever* как интенсификаторы конфликтности, анализируя те контексты, в которых эти единицы были связаны с негативными эмоциями. Анализ показал, что данные дискурсивные маркеры могут отражать разные оттенки отрицательных эмоций, так как это связано с утратой их лексического значения и переходом в класс прагматизированных единиц. Конфликтная речь не позволяет реализовать основные задачи эффективного общения: затрудняет обмен информацией, ухудшает восприятие собеседниками друг друга, препятствует выработке общей стратегии взаимодействия. Исследование конфликтных единиц, в частности, дискурсивных маркеров, является необходимым, так как позволяет выявить широкий спектр данных маркеров, их функции и в перспективе способствует разработке стратегий и тактик кооперативного общения, что обеспечит коммуникативную безопасность личности и общества.

Ключевые слова: дискурсивные маркеры, конфликтность, интенсификатор, прагматизация, прагматическая функция, функциональный потенциал, контекстуальный анализ.

Для цитирования: Путина О.Н. Дискурсивные маркеры *so, actually, whatever* как интенсификаторы конфликтности // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № . С. 43–49.

Original article

DISCOURSE MARKERS *SO, ACTUALLY, WHATEVER* AS INTENSIFIERS OF CONFLICTOGENICITY

Olga N. Putina

Perm State University, Perm, Russia, onputina@mail.ru

Abstract. In this article discourse markers *so, actually, whatever* and their pragmatic potential in the aspect of conflictogenicity are investigated. By discourse markers we mean such units, which lexical meaning, recorded in the lexicographic sources, differs from the contextual meaning, as these units were transformed, pragmaticalized and acquired pragmatic meaning. They can express different intentions of speakers, have great potential and are capable of displaying a wide range of emotions, both positive and negative. We examine the English discourse markers *so, actually, whatever* as intensifiers of conflictogenicity, analyzing those contexts in which these units were associated with negative emotions. The analysis showed that these markers can reflect different shades of negative emotions, as it is connected with the loss of their lexical meaning and transition to the class of pragmaticized units. Conflictogenic speech does not allow to realize the main tasks of effective communication: it impedes the exchange of information, worsens the perception of speech by the interlocutors, prevents the development of a common strategy of interaction. The study of conflictogenic units, in particular, discourse markers, is necessary, as it helps identify a wide range of such markers, their functions and in the future contributes to the development of strategies and tactics of cooperative communication, which will ensure communicative security of an individual and society.

Keywords: discourse markers, conflictogenicity, intensifier, pragmaticalization, pragmatic function, functional potential, contextual analysis.

For citation: Putina O.N. Discourse markers *so, actually, whatever* as intensifiers of conflictogenicity. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:43-49. (In Russ.).

Введение

В фокусе нашего внимания находятся дискурсивные маркеры *so, actually, whatever* и их функциональный потенциал. Мы относим данные языковые единицы к дискурсивным - таким единицам. Дискурсивные маркеры обладают широким прагматическим потенциалом. Н.В. Богданова-Бегларян называет прагматикализованные дискурсивные единицы прагматемами, так как они утратили лексическое значение, на смену которому пришло прагматическое [Богданова-Бегларян 2014: 15].

В данной работе для прагматем мы используем термин «дискурсивные маркеры». Дискурсивные маркеры имеют отношение к тому, что традиционно называется описанием, диалогом, повествованием, внутренним монологом, косвенной речью. Специфика дискурсивных маркеров состоит в их полисемичности и полифункциональности. Они определяют иллюкутивную силу высказывания и, тем самым, успешность либо неуспешность коммуникации. В статье анализируются средства актуализации конфликтогенности в диалогической речи, то есть, обращаемся к неуспешной и непродуктивной коммуникации.

Основная часть

В исследовании конфликтогенных средств мы применяем функционально-прагматический подход к дискурсивным маркерам и используем как контекстуальный, так и корпусный анализ (корпус Лейпцигского университета, Британский национальный корпус и

Корпус современного американского английского языка). Контекстуальный анализ заключается в анализе фрагмента текста, в котором использована данная единица, в нашем случае это дискурсивные маркеры и зависимость их значений от контекста.

Методика анализа заключается в следующем: определении частотности функционирования каждого дискурсивного маркера; определении его частеречной принадлежности; исследовании значения дискурсивного маркера в словарях; контекстуальном анализе значения маркера; выявлении и описании прагматических функции дискурсивного маркера [Путина 2021].

Для исследования мы отобрали 3 частотных дискурсивных маркера, актуализирующих конфликтность – *so, actually, whatever*. Новые прагматические функции дискурсивных маркеров были выявлены на основании анализа контекстов из диалогов интервью Опры Уинфри.

1. Дискурсивный маркер *so*.

Частотность дискурсивного маркера *so* в Leipzig Corpora Collection составляет 924,055, в Reverso Context – 588,926, в Corpus of Contemporary American English - 2,902,403, в British National Corpus – 236,884. Анализ словарей позволяет причислить *so* к следующим частям речи: наречие [CambD, OxfD, MWD]; дискурсивный маркер [CambD]; коннектор [CambD, OxfD, MWD]; прилагательное [CambD, MWD]; существительное [CambD, MWD]; местоимение [MWD].

Согласно данным словарных статей дискурсивный маркер *so* имеет следующие значения: *to summarise what has just been said, or to change topic* [CambD, OxfD]; *at the beginning of a sentence to connect it with something that has been said or has happened previously* [CambD]; *to refer to a discovery that you have just made* [CambD, MWD]; *as a short pause, sometimes to emphasize what you are saying* [CambD]; *to show that you agree with something that someone has just said, but you do not think that it is important* [CambD]; *as a way of making certain that you or someone else understand something correctly, often when you are repeating the important points of a plan* [CambD]; *to introduce a statement which is followed by a defensive comment* [OxfD]; *to introduce a question following on from what was said previously* [OxfD]; *to express agreement* [MWD]; *to introduce a concluding statement* [OxfD]; *to emphatically contradict a negative statement* [OxfD]; *to belittle a point under discussion* [MWD]; *to indicate awareness of a discovery* [MWD].

При анализе контекстов интервью было установлено, что дискурсивный маркер *so* актуализирует следующие функции в аспекте конфликтности:

1. Запрос информации. Адресант ставит перед собой цель получить дополнительную информацию и задает личный, не всегда удобный для адресата вопрос:

Meghan: This wasn't a choice. This was emails and begging for help, saying very specifically, 'I am concerned for my mental welfare'. And people going, 'Oh, yes, yes, it's disproportionately terrible what we see out there to anyone else'. But nothing was ever done, so we had to find a solution.

Oprah: Wow! 'I don't want to be alive any more,' that's...

Meghan: I thought it would have solved everything for everyone, right?

Oprah: So, were you thinking of harming yourself? Were you having suicidal thoughts?

Meghan: Yes. This was very, very clear [Там же 2021].

В следующем контексте из другого интервью дискурсивный маркер *so* актуализирует ту же функцию:

Lady Gaga: It does not affect my creative process. I don't take anything that does. When I get further down the road of creating this epicenter of mental health and healing, I will share more with the world on a scientific level what these medicines are.

Oprah: So you're not on pain medication.

Lady Gaga: I take no narcotics at all. No pain meds—no

Oprah: So I want to just be clear, because I don't want people leaving here today saying, you know she's on drugs. I want to be very clear. So you're on antidepressants?

Lady Gaga: I'm on antidepressants. I am on a—a medicine called Methocarbamol. And I am on an antipsychotic called Olanzapine. And I take a few other things that are stress-based [Lady Gaga 2020].

2. Сомнение / уточнение. Адресант не уверен в достоверности предоставленной информации и ставит перед собой цель получить дополнительную информацию:

Oprah: You say the narrative with Kate, it didn't happen. So, specifically, did you make Kate cry?

Meghan: No.

Oprah: So, where did that come from?

Meghan: (Sighs)

Oprah: Was there a situation where she might have cried? Or she could have cried?

Meghan: No, no. The reverse happened. And I don't say that to be disparaging to anyone, because it was a really hard week of the wedding. And she was upset about something, but she owned it, and she apologised. And she brought me flowers and a note, apologising. And she did what I would do if I knew that I hurt someone, right, to just take accountability for it [Meghan and Harry 2021].

3. Категорический запрос. Адресант демонстрирует, что предоставленный ответ не полностью отвечает на вопрос и требует ясности от адресата:

Harry: And get away with it and be so blatant about it. That's the bit that shocked me. This is... we're talking about the UK Press here, right? And this... the UK is my home. That is... that is where I was brought up. So yes, I've got my own relationship that goes back a long way with the media. I asked for calm from the British tabloids – once as a boyfriend, once as a husband and once as a father.

Oprah: So when I ask the question, 'Why did you leave?' the simplest answer is... ?

Harry: Lack of support and lack of understanding.

Oprah: So, I want clarity. Was the move about getting away from the UK Press? Because the Press, as you know, is everywhere. Or was the move because you weren't getting enough support from The Firm?

Harry: It was both [Meghan and Harry 2021].

2. Дискурсивный маркер *actually*.

Частотность дискурсивного маркера *actually* в Leipzig Corpora Collection составляет 130,839, в Reverso Context – 77,491, в Corpus of Contemporary American English – 354,101, в British National Corpus – 25,221. Анализ словарей позволяет причислить *actually* к следующим частям речи: наречие [CambD, MWD, OxfD]; дискурсивный маркер [CambD].

Согласно данным словарей *actually* имеет следующие значения: *to indicate a new topic of conversation or a change or contrast in what is being talked about* [OxfD, MWD, CambD]; *to refer to what is true or real* [MWD, CambD]; *to stress that a statement is true especially when it differs in some way from what might have been thought or expected* [MWD]; *to give more detail about a topic* [CambD, OxfD]; *to correct someone* [CambD]; *to emphasize that something is surprising or unusual* [OxfD, CambD]; *to express a contradictory or unexpected opinion or correcting someone* [OxfD]; *to make a sentence slightly more polite* [CambD].

На основании анализа контекстов было установлено, что дискурсивный маркер *actually* актуализирует одну функцию в аспекте конфликтогенности: возражение / корректирование. Адресант актуализирует отрицание / отклонение слов адресата:

Oprah: And there was a confrontation over the...the dresses?

*Meghan: It wasn't a confrontation, and I **actually** don't think it's fair to her to get into the details of that, because she apologised.*

Oprah: OK [Meghan and Harry 2021].

Mr. Leno: Did you laugh when you heard it?

Oprah: No, I did not. No, I did not laugh.

Mr. Leno: You're laughing now. Ah?

*Oprah: No, I thought, whoa. You know what? I thought that was beneath you, **actually**. I thought why did you step into that?* [Там же 2010].

3. Дискурсивный маркер *whatever*.

Частотность дискурсивного маркера *whatever* в Leipzig Corpora Collection составляет 41,659, в Reverso Context – 77,491, в Corpus of Contemporary American English – 354,101, в British National Corpus – 12,672. Анализ словарей позволяет причислить *whatever* к следующим частям речи: предлог [CambD]; местоимение [CambD, MWD, OxfD]; наречие [CambD, MWD, OxfD]; прилагательное [MWD]; восклицание [OxfD]. Согласно данным лексикографических источников, дискурсивный маркер *whatever* имеет следующие значения: *to show that you do not respect or care about what someone is saying, especially someone who is asking you to agree with them or agree to do something* [CambD]; *to express astonishment or perplexity* [MWD]; *interjectionally to suggest the unimportance of an issue or decision between alternatives* [MWD]; *to show a reluctance to discuss something, often implying indifference* [OxfD, CambD].

На основании анализа контекстов было установлено, что дискурсивный маркер *whatever* актуализирует одну функцию в аспекте конфликтогенности: смена темы / уход от темы разговора. Адресат актуализирует нежелание продолжать разговор на обсуждаемую в данный момент тему:

Oprah: I'm a closet cabalist...

Madonna: Yeah.

Oprah: ...and didn't know it.

Madonna: Yeah. But the other principle is that—that—is that there is an all-giving, all-loving force. You can—you could call it God.

Oprah: I believe that, too.

Madonna: The light force of God...

Oprah: Yeah.

*Madonna: ...the energy. You know, **whatever**. You know, cabalists call it the light, but essentially it is God [Madonna 2003].*

Lady Gaga: That's one of many processes. I can get triggered by lots of different things. By movies. Things that people say. I could get triggered by this conversation.

Oprah: Yeah.

*Lady Gaga: I'm not. **Whatever** [Lady Gaga 2020].*

Заключение

Исследование конфликтогенных дискурсивных маркеров английского языка было проведено с применением функционально-прагматического подхода, который позволяет конкретизировать значение дискурсивных маркеров в соотношении с другими единицами в контексте.

В работе с материалом помимо корпусного и контекстуального анализов были использованы приемы классификации и систематизации языкового материала, а также функционально-прагматический подход. Всего было выявлено 5 различных прагматических функций дискурсивных маркеров английского языка *so*, *actually*, *whatever*, актуализируемых в контекстах: *сомнение / уточнение, запрос информации, категорический запрос, возражение / корректирование, смена темы / уход от темы разговора*.

Анализируемые контексты свидетельствуют о том, что дискурсивные маркеры *so*, *actually*, *whatever* помимо уже известных значений являются интенсификаторами конфликтогенности. Данные прагматические единицы получают новые оттенки и значения в качестве средств выражения вербальной агрессии, так как отрицательные эмоции обладают широким инструментарием для актуализации в языке. К перспективам исследования можно отнести контрастные, «толерантные» единицы, ориентированные на смягчение категоричности и негативной тональности речи, развитие способности участвовать в кооперативном общении с достижением взаимопонимания.

Список литературы

1. Богданова-Бегларян Н.В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. № 3 (27). 2014. С. 7–20.

2. Паниюкова М.С. Частицы немецкого и русского языков в восклицательных предложениях // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 38–49.
3. Путина О.Н. Функционирование дискурсивных маркеров в диалогическом единстве вопрос-ответ (на материале русского и английского языков): дисс. ... к. филол. н. Пермь, 2021. 228 с.
4. Путина О.Н., Балакин С.В. Речевая коммуникация: прагматический аспект // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 4–9.
5. Тулеуова Д.А. Функциональный потенциал дискурсивных маркеров // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 4. С. 59–68.
6. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: февраль 2023).
7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: февраль 2023).
8. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: февраль 2023).
9. Lady Gaga – The Oprah Winfrey show Interview, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f8iNYY7YV04&t=89s> (дата обращения: февраль 2023).
10. Leipzig Corpora Collection / Deutscher Wortschatz [Электронный ресурс]. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/en> (дата обращения: февраль 2023).
11. Madonna – The Oprah Winfrey show Interview, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kXdS4XAAuc4> (дата обращения: февраль 2023).
12. Meghan and Harry – The Oprah Winfrey show Interview, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/oprahprimetime/8> (дата обращения: февраль 2023).
13. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary> (дата обращения: февраль 2023).
14. Oxford Dictionary of English [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lexico.com/definition/online> (дата обращения: февраль 2023).
15. Reverso Context. Контекстный словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://context.reverso.net> (дата обращения: февраль 2023).

Информация об авторе

О.Н. Путина – кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the author

O.N. Putina – Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Perm State University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 50–61.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 50-61.

Научная статья

УДК 82.0

БАРАТЫНСКИЙ И КРИВУЛИН: В ТЕНИ КНИГИ ХЕТСО

Александр Викторович Марков

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия,

markovius@gmail.com

Аннотация. Монография Г. Хетсо «Евгений Баратынский: жизнь и творчество» стала одной из моделей для Кривулина при выстраивании образа поэта Самиздата. В метаромане «Шмон» Кривулин изобразил перипетии этой книги в СССР как коллизию возникновения нового типа авторства, не зависящего от официальных институций, и нового типа поиска творческого материала, требующего не просто кружковых связей, но особой интуиции в сложных условиях неоднородной среды андеграунда. Интерпретация кружкового поведения, журнальной практики и идеологических конфликтов в этой книге оказалась решающей для толкования литературной традиции 1970-х гг. и разрыва с шестидесятилетним неоавангардом. Кривулин в своих критических публикациях 1970-х гг. последовательно выстраивал образ кризисного поэта по Хетсо как предполагаемой главной фигуры ленинградского Самиздата: рационально подводившего итоги своей и чужой деятельности, создающего разделяемое всеми талантливыми собеседниками объяснение текущей культурной ситуации, оперирующего цитатами с целью обеспечить отбор материала в журнальной практике, наконец, практикующего строгое распределение обязанностей в журнале кружкового типа. Существенно, что одобрение цитатности как творческого принципа в противовес романтической экспрессии и «зауми» относится не только к литературе, но и к изобразительным и пластическим искусствам, и здесь уроки Баратынского в изложении Хетсо частично определяют не только теорию, но и художественную практику Кривулина, в частности, описание предметов искусств в его стихах. Отдельно рассмотрена концептуализация Хетсо образа героя в лирике Баратынского, как соединяющего романтического авантюриста и классического избранника, что повлияло на особенности употребления Кривулиным образов мифологии и античной истории.

Ключевые слова: Баратынский, Кривулин, Самиздат, литературные сообщества, литературный журнал, вторая литература в СССР.

Для цитирования: Марков А. В. Баратынский и Кривулин: в тени книги Хетсо // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 50–61.

Original article

BARATYNSKY AND KRIVULIN: IN THE SHADOW OF KJETSAA'S BOOK

Alexander V. Markov

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, markovius@gmail.com

Abstract. G. Kjetsaa's monograph *Evgeny Baratynsky: Life and Work* became one of the models for Krivulin in constructing the image of the poet of Samizdat. In his meta-novel *Shmon [Shakedown]*, Krivulin depicts the twists and turns of this book in the Soviet Union as a collision between the emergence of a new type of authorship, independent of official institutions, and a new type of search for imaginative material, which requires not just circle connections, but a special intuition in the heterogeneous complex environment of the underground communities. This book's interpretation of circle conduct, journal practice, and ideological conflicts proved crucial to the interpretation of the literary tradition of the 1970s and the break with the Sixties neo-avant-garde. In his critical publications of the 1970s, Krivulin consistently constructed an image of the crisis poet according to Kjetsaa as a supposedly central figure of Leningrad Samizdat: one who rationally summarizes his/her own and others' activities, who creates an explanation of the current cultural situation that is shared by all talented interlocutors, who operates with quotations to ensure the selection of material in his/her journal practice, and, finally, who practices a strict division of responsibilities in a journal of the coterie type. Significantly, the endorsement of quotation as a creative principle as opposed to romantic expression and zaum' applies not only to literature, but also to the visual and plastic arts, and here the lessons of Baratynsky as presented by Kjetsaa partially determine not only the theory, but also the artistic practice of Krivulin, in particular the description of the art objects in his poems. Separately, we consider Kjetsaa's conceptualization of the image of the hero in Baratynsky's lyrics as combining the romantic adventurer and the classical chosen one, which influenced Krivulin's particular use of images of mythology and ancient history.

Keywords: Baratynsky, Krivulin, Samizdat, literary communities, literary journal, the second literature (the other literature) in the USSR.

For citation: Markov A. V. Baratynsky and Krivulin: in the shadow of Kjetsaa's book. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:50-61. (In Russ.).

Введение

Метароман В. Кривулина «Шмон» посвящен тому, как появлялась сеть распространения литературной информации помимо книжной торговли, где Самиздат, Тамиздат и случайные издания, в том числе научные, и образовывали то поле, в котором часто не предназначенные к этому люди становились не просто участниками «второй культуры», прямыми или косвенными, но ее создателями: начинали писать романы, стихи или хотя бы превращать свою жизнь в произведение искусства. Можно сказать, что это роман о сети с причудливой конфигурацией, где люди могут не знать друг друга, и знакомство с запрещенной литературой чаще бывает результатом недоразумения, – но «шмон», перетряхивание, обыск, заставляет запоминать информацию и творчески воспроизводить ее, превращая разных героев метаромана в творцов новой литературы и нового образа жизни.

Поэтика этого метаромана достаточно хорошо исследована: Т. Эпстайн [Эпстайн 2018: 254] доказал, что построен он по принципу романа с ключом, но только с прямым или косвенным именовании деятелей «второй литературы», от Венедикта Ерофеева до Татьяны Гнедич. Проблемой романа было не то, чтобы персонажи были узнаны читателем, но чтобы было понятно, как именно они определяют конфигурацию «второй литературы», как именно цитатность, жанровая нюансированность речи, перевод как передача поэтических содержаний и ориентиров, определяет задачи культуры Самиздата [Житенев 2011; Марков 2021б].

Основная часть

В центре метаромана стоит эпизод с обретением книги Г. Хетсо «Евгений Баратынский: жизнь и творчество» [Хетсо 1969], объемной специальной монографии, которая переопределила и функции героев, и функции повествователя в самом романе. Безымянный поэт, в коммунальной квартире которого и происходит сам «шмон» и действие «Шмона», пишет свою биографию Баратынского, но не как исследование, а как единственный инструмент своего самосознания, как единственный способ понять свое место в истории. Горизонтом этой биографии и оказывается монография Хетсо, тем самым поиск героем своего места истории и места для истории в преображении реальности силами искусства упирается в объективный рассказ о жизни поэта, в своеобразную «литературу факта», которая отличается от того, что хочет безымянный поэт.

Поэт хочет написать беллетристику для серии «Жизнь замечательных людей» о рождении и быте Баратынского, о том, как он входит в природу и в историю, трансформируя их. По сути, он хочет превратить «недоноска» Баратынского во вполне доношенного младенца, и тем самым сам перестать быть недоноском: «и пусть пунктирная трасса свяжет первое детское впечатление – тамбовскую италию папенькиного кабинета – с мокрыми досками кричащего, поющего, смеющегося, цепляющегося за панталоны, рукава и фалды, повязанного красным шейным платком, белозубого и курчавого причала в Неаполе» [Кривулин 1992: 35] (здесь и далее сохраняется орфография всех цитируемых текстов, разрядка и подчеркивание машинописи заменяются курсивом). Очевидно, что здесь Кривулин пародирует некоторые приемы авангарда, Маяковского и Пастернака, в частности, сложную синекдоху, сбивчивые перечисления, культ детского зрения.

При этом для условного повествователя Хетсо не вовлечен в советский способ производства биографий, путем восторженного отношения к предмету, экспрессии, в которой не может быть реальных культурных цитат, но только уже известный маршрут восторга: «ни разу не становился норвежец в раздумьи у памятной доски с именами Крылова и сатирика Щедрина, не поехал на экскурсию в город Пушкин (б. царское село) смотреть дортуары лицеистов, не застыл изумлен, пред позолоченными медными пламенеющими мечами» [там же: 40]. В то время как ленинградский поэт должен писать биографию по советским правилам, но у него получается биография... самого Хетсо, некоторая воображаемая биография слависта, который может писать не по канонам советского

цензурированного производства текстов. Также он, создавая патетический текст, сталкивается с позициями советских литературоведов и их обычаями халтуры и лени – многие из которых сразу узнаются по инициалам. При этом он смог как будто написать беллетризованную биографию по всем канонам серии «ЖЗЛ», пройдя все стадии утверждения, благодаря знакомству с Татьяной Гнедич и списыванию всех нюансов жизни Баратынского с ее лагерной судьбы – но получившийся роман, в которой были вложены все личные чувства и размышления, как бы и не получился, потому что любые подробности оказывались частью уже запущенного советского производства, книга тем самым не имела новизны: «горечь любовных страниц романа явно автобиографична, хотя с другой стороны вполне подпадает и под общее выражение литературного лица, какое стало проступать еще лет десять назад, да ты совершенно прав я ведь тогда служил в книжной рекламе, и мы аннотировали много такс историко-постельной беллетристики» [там же: 51].

Так роман с ключом превращается в роман о невозможности создать что-то интереснее, чем судьба книги Хетсо, которая разными странными способами распространялась: «30 арестовано таможей при пересылке советским славистам пять почему-то дошло, из них 3 навсегда канули в спецхранах, одна книга оказалась в тарту на свободном доступе и впоследствии использована студенткой-третьекурсницей, прошедшей курс подготовки у неизвестного нам поэта-педагога, для курсовой работы по теме: «мелодика стиха баратынского», еще три экземпляра оптом закупил ленинградский скандиновед, шатаясь как-то утром, с похмелья, по Стокгольму и переживая после вчерашнего банкета с национальными песнями состояние, схожее с острой ностальгией, – по возвращении в питер раздарены друзьям, из этих 3-х: одна книга конфискована во время обыска по нехорошему делу, в протокол не внесена, забыли про нее, другая утоплена в ванной (следствие полусонного сибаритского чтения) и после неудачной попытки высушить на батарее центрального отопления передарена гошистке-парижанке, сдуру избравшей пушкинскую эпоху для магистериума, наконец, третья чудом очутилась на рабочем столе художественного жизнеописателя в разгар труда над романом из жизни баратынского, откуда явилась неизвестно, просмотре на, отложена, исчезла из поля зрения неизвестно куда» [там же: 44].

Эффект такого перечисления в том, что каковы бы ни были в нем мистификации, не только содержание книги неизвестного поэта, потерявшего книгу Хетсо, но и вообще содержание баратынсковедения, его конфигурация определялась случайными обстоятельствами распространения. Книга и создавала некоторые новые науки, например, о мелодике стиха или о социологическом анализе пушкинской эпохи, – при том, что они следовали не из индустрии науки в СССР или Франции, а из несовместимости западного и советского рынка распространения научной литературы. Советская научная литература тяготеет к беллетристике, поэтому выбывает из игры как отражающая частные страсти и установки, тогда как норвежская монография, чьи приключения эксцентричны, но не подчиняются никаким советским жанровым ожиданиям, и создает настоящую вторую культуру и, в конце концов, сам метароман «Шмон».

Материалы и методы

Текстовые параллели между книгой Хетсо и метароманом «Шмон» могли бы стать предметом отдельного исследования. Нас интересует другое: как книга Хетсо стала задавать те способы отношения к литературе и те практики поведения в литературе, в том числе и практики подготовки, распространения и издания текстов, которые потом сделали возможными и действие этого метаромана.

Это позволит ответить на главный интересующий нас вопрос: как метароман «Шмон», подводящий некоторые итоги существования «второй» или «подпольной» культуры и встраивающий ее в исторический процесс, соотносится с самим деятельным участием Кривулина в создании этой второй культуры? В каком смысле этот роман этапный, что показывает сами эти усилия и эти обстоятельства второй культуры – преодолевает ли ее Кривулин, играет ли по ее правилам в новом поле большой прозы, или, что скорее всего, делает что-то третье? После ответа на эти вопросы только и возможно осмысленное сравнение двух текстов.

Методом данного исследования будет сравнение тезисов книги Хетсо и собственного поведения Кривулина как деятеля производства текстов в Самиздате, как издателя и автора машинописных журналов. Материалом исследования стали публикации В. Кривулина в журнале «Часы», представляющие собой декларации современной поэзии и нового изобразительного искусства, отличающегося как даже от самого широкого советского канона, так и от различных попыток возродить радикальный авангард.

В этих текстах тема и форма постоянно взаимодействуют: и критика сближается с эссеистикой, литературным коллажом и публичным выступлением перед аудиторией, выстраиваясь по контрасту лирическим и публицистическим очеркам советских толстых журналов, с их ожидаемыми топосами и реакциями, и содержанием этой критики становится цитатность, неоднозначность, странность новой поэзии и нового искусства, в противовес прямолинейной *бесцитатной* публичности шестидесятничества как извода авангарда. Тем самым, здесь и происходит производство новой литературы, в каком-то отношении к которой и находится метароман «Шмон».

По нашему предположению, которое мы и доказываем, книга Хетсо, этот ключевой артефакт метаромана, послужила конструированию «второй культуры» в том числе и в деятельности журнала «Часы», неожиданной форме и неожиданном содержании цитируемых текстов. Тот способ собирать биографию, который был предложен в этой книге, и который весьма отличался от канона «Жизни замечательных людей» («Жизни замечательных людей для незамечательных людей», как иронически заметила О.А. Седакова в устном разговоре с автором данной статьи, характеризуя форму и пафос этой книжной серии), мог быть прямо переведен в порядок редактирования машинописного журнала и порядок представления в нем эстетических данных, утверждавший новое искусство среди читателей журнала.

Мы исходим из того [Марков 2021а; Марков 2022], что машинописный журнал представлял собой гибридную форму: он подражал привычной рубрикации любого литературного журнала, но при этом и в его производстве (перепечатке) участвовали те, кто

его производил, и писал в него, и узлами его пребывания были не просто конечные потребители, а те, кто могли наладить производство *дериватов*. Условно, художник, имеющий мастерскую, мог написать в журнал (сам или кто-то из друзей), мог перепечатывать журнал (сам и друзья) и имел экземпляр журнала у себя, с которым знакомились те, кто приходили на квартирную выставку. Это упрощенное изложение событий, не распространяющееся на специальный Самиздат (от машинописных копий запрещенной литературы до эзотерико-мистических сборников), где был свой сложившийся рынок потребления, но схематически показывающее, как можно было наладить выпуск регулярных журналов.

Та гротескная судьба книги Хетсо, которая представлена в метаромане «Шмон», представляет собой как раз имитацию идеального функционирования Самиздата, когда рисковать никому не требуется, но издание порождает целые новые направления и в исследовании культуры, и в ее представлении. При этом сам этот способ порождения непрозрачен для повествователя метаромана, но более прозрачен должен быть для производителя машинописных журналов, который знает, что конфигурация судьбы может сложиться так же: часть экземпляров будет изъята, часто попадет по назначению, а часть достанется случайным читателям, но заинтересованным в культурной работе, – и журнал укажет им форму культурной работы. Мы далее показываем, как книга Хетсо структурирует «вторую культуру», как ее создавал и развивал Кривулин, и в этом смысле продолжает опыт работы юного Кривулина в усадьбе Баратынских Мураново, где сложились некоторые его эстетические и общественные приоритеты [Гельфонд 2013: 52].

Следует также заметить, что если в журнале «37» Кривулин обычно выступал как сторонник режимов вовлеченности, как в мистическую и философскую, так и в художественную деятельность [Хайрулин 2021: 122–123], и соответственно, понимал Баратынского только как поэта с особым типом адресации, создающем особый режим видения истории, то в журнале «Часы» он всякий раз говорил об особом упорядочении литературного и художественного процесса, о создании определенных его принципов, языка и чувства истории.

Религиозно-философский характер журнала «37» и литературно-организаторский журнала «Часы» (ср. сравнение этих журналов по словам причастных [Д'Алессандро 2020: 44]) определили совершенно различное отношение к наследию Баратынского. Для Кривулина «Часов» Баратынский – это первый современный поэт, состоящий в таком же отношении к романтизму, как создаваемая им новая поэзия – к авангарду и советской поэзии, даже не официальной. Хотя постромантизм Баратынского подразумевается и концепцией «37», и Кривулин везде говорил об отходе Баратынского от прямой патетичности к углубленному неоднозначному размышлению; тем не менее только в журнале «Часы» такое понимание постромантизма должно структурировать литературный процесс и машинописное литературное производство.

В ключевой статье «Двадцать лет новейшей русской поэзии» [Кривулин 1979б] Кривулин прямо говорил о задаче новой поэзии как задаче «свертки исторического опыта в личное слово» [там же: 242]. При этом он признает, что поэзия ленинградского Самиздата уже «заговорила языком, неслыханном прежде в России» [там же: 241]. Это он объясняет тремя факторами:

1) отказом от прямого продолжения авангарда и от шестидесятнической обращенности на внешнего читателя, ради создания «человекотекста», некоторого магического слова, выводящего поэзию «из сферы социологического» [там же: 243],

2) быстрое преодоление авангарда и акмеизма, на пути размывания границ между мифологическим и бытовым, что показал Иосиф Бродский [там же: 247],

3) наконец, стабилизация как мистической, так и концептуалистско-абсурдистской линии в новейшей поэзии, благодаря чему звучащее агитирование читателя заменяется конструированием собственной позиции поэта, так что этой подпольной поэзии начинают даже подражать некоторые официальные поэты, начиная с А. Вознесенского. «“*Образ поэта*” всё более отчуждается от стиховой ткани, понятие «текст» направлено именно на *противопоставление автора и его слова*. Стихи, становясь текстами, делаются всё более без (вне? над?) личными. Даже в тех случаях, когда личность поэта является центральным и единственным героем его поэзии (...)» [там же: 258].

Таким образом, и прямой романтизм, и прямая заумь одинаково не выдерживают проверку этим отказом от социологии в пользу размывания сначала тематических границ, а потом и языковых, включения в поэтический язык мистических и низовых пластов, в противовес романтической и заумной стерильности. Еще подробнее о цитировании текста как преодолении романтического настроения Кривулин писал в другой статье того же года: «Цитирование сейчас есть любование чужим. В 60-е гг. мы не любовались, тогда мы воспринимали “чужое” как активный, необходимый к потреблению материал» [Кривулин 1979а: 227]. Тем самым, преодоление романтического настроения оказывается и принципом любования чужим, так что это чужое, если становится некоторым цельным явлением, как в живописи или в виде монографии, позволяет создавать некоторые новые режимы обращения и к бытовой, и к мистической действительности.

Но именно так Хетсо изображает разрыв Баратынского с «индивидуальной поэзией романтиков». Хетсо применяет специфический биографический метод: для него перемены в биографии оказываются поводом для Баратынского не просто изменить поэтику, но декларировать свое отношение к господствующей поэтике. Так, возвращение в Москву в 1832 году понимается как одновременно организация некоторой среды общения, с неизбежными напряжениями и конфликтами, и воздержание от творчества ради осмысления своей прежней поэтики и текущей литературной ситуации: «В эти годы Баратынский написал мало нового. Он “возился с старым”, исправлял ранее написанное, намереваясь выпустить новое собрание своих сочинений. “Кажется, оно в самом деле будет последним и я к нему ничего не прибавлю. Время поэзии индивидуальной прошло, другой еще не созрело”. (...) Показательно, что Вяземский собирался взять замечание Баратынского о

судьбе “поэзии индивидуальной” в качестве эпитафии к собранию своих стихотворений» [Хетсо 1969: 167–168]. То есть критика текущей литературной ситуации одновременно может быть полностью подхвачена союзниками, что и было существенно для Кривулина «Часов», – и что в романе «Шмон» выражено в идее освоения каждым читателем всей книги Хетсо, а не отдельных ее эпизодов, так что книга оказывается соразмерна каждой новой дисциплине. Она как раз в отличие от книги «Жизни замечательных людей» используется не как эмоциональный материал, не как романтическое восклицание, но как написанное нормализованное слово, которое звучит только в виде вдохновенных им дисциплин.

Но также Хетсо разбирает вопрос о том, завидовал ли Баратынский Пушкину, и эта тема зависти получает большое развитие в романе «Шмон», что требует уже многочисленных текстовых сопоставлений в другой работе. Но суть его концепции в том, что Баратынский не смог до конца подружиться с московскими *любомудрами*, Вяземским и Киреевским, хотя считал их настоящим *университетом дружбы*, идеальным *дружеским кругом* [там же: 169–170]. Тем самым он размывал те самые границы между мифологическим и бытовым, то есть видел в бытовых привычках некоторые общие принципы социальности, но именно поэтому до конца не остался в их кругу – он всегда подозревал чью-то злонамеренность и зависть. Отъезд Бродского и выпадение Баратынского из круга славянофилов оказываются похожи: кто и является единственным поэтом, трактующим их социальность как новую, как дружеский круг, тот выпал из прежней социальности в метафизическую поэзию и потому никогда не примирится с любой социальностью.

Здесь существенно обратить внимание на созданную Кривулиным под явным влиянием Хетсо параллель между Киреевским и Александром Блоком [Кривулин 1977: 247] как немецки мыслящими славянофилами, чьи построения в конце концов упираются в типологию культур вроде шпенглеровской – это и осуществляет метароман «Шмон», в котором написание биографии в романтизированно-громогласном стиле «Жизни замечательных людей» оказывается лишь подтверждением каких-то штампов о русском характере, например, о беспечности русского человека, каковые не имеют никакого отношения к действительным задачам русской культуры. Замечательно, что это эссе о Блоке и других полно намеков, а Хетсо пишет, что Баратынский, боясь перлюстрации писем, поддерживал опального Киреевского намеками [Хетсо 1969: 189–190], откуда и тема опасности Самиздата в «Шмоне», когда досмотру могут подвергнуться не только доказательства запретной деятельности, но и *намек* на нее.

Но дальше в книге Хетсо возникает интерпретация как раз нормализации его поэзии, совпавшей с невозможностью говорить с новым поколением любомудров. «В творчестве Баратынского содержатся намеки на то, что поэт по мере отхода от славянофильской среды, старался установить хорошие отношения с представителями молодого поколения. «Летел душой я к новым племенам», – говорит он в стихотворении На посев леса. Но в том же стихотворении поэт восклицает: «Ответа нет!». Найти отклик на свои мысли у молодого поколения ему не удалось. Надо думать, что непреодолимой помехой для взаимопонимания оказалась гегельянская философия» [там же: 200], то есть философия, обращавшаяся и к

фольклорному ресурсу, и к созданию из клише мысли специфической диалектики. Но именно так же Кривулин описывает границы новой поэзии, что это поэзия текста [Кривулин 1979б: 252], в отличие от поэзии звучащего слова, что этот текст пытается установить хорошие отношения с другими, но поневоле оказывается клишированным хотя бы в чем-то и потому не может до конца найти ответ.

По сути, Кривулин и видит миссию журнала «Часы», чтобы создать полную картину нового поэтического ландшафта, преодолеть случайную диалектику жизни андеграунда, и тем самым отделить фольклорные элементы и клише от действительных новаций работы с текстом и показать потому оригинальность всей этой поэзии и создать нормальные отношения поэтов друг с другом и читателем [там же: 256]. В романе «Шмон» это осуществляется, но в виде принципиального пародирования этих элементов и клише.

Влияние книги Хетсо можно увидеть и в других манифестах Кривулина. Так, он в своем воображаемом итальянском путешествии изображает Гоголя как человека неудачи именно потому, что он попадает в среду итальянцев, где все – потенциальные литераторы [Кривулин 1976]. «Чаще – об Италии, что она как бы литературная Россия, не газета, а без кавычек Литературная Россия» [там же: 61], тогда как любой российский писатель слишком привык к официальному производству и с трудом размыкает кавычки. Этот эпизод с итальянцами-литераторами нашел продолжение и в метаромане Кривулина [Кривулин 1990: 49], где «итальянец-поэт» означает позорное положение поэта, в сравнении с деловыми людьми. Что ни один экземпляр книги Хетсо, по Кривулину, не попал в Англию, подтверждает жалобы «Последнего поэта» Баратынского на деловой мир, отвергший последнего поэта, а в данном случае – один из экземпляров книги о последнем поэте. Тем самым Кривулин осмысляет штучность каждого экземпляра Самиздата как способ сказать, *что где-то последний поэт отвергнут не будет.*

Но интереснее всего, что эта трактовка Гоголя восходит к Хетсо, для которого как раз Гоголь оказался испытанием для мнительности Баратынского: Гоголь упрекнул Баратынского в скороспелой проповеди пессимизма [Хетсо 1969: 195], и Хетсо становится как бы на сторону Баратынского, который увидит в этом утверждении несостоятельности его как собеседника людского – ну кому нужен пессимизм? «То, что бывшие друзья стали относиться к нему холодно и равнодушно, подтверждается самим Баратынским» [там же]. И Баратынский начинает с подозрением относиться ко всем: «Так, приехав в Петербург в феврале 1840 года, поэт сомневается в искренности оказанного ему теплого приема» [там же: 197].

Так что воображаемая сцена у Кривулина в процитированном тексте, что все итальянцы, попав в холодную Россию, занимались бы только письмом, как раз описывают ситуацию такого «холодного приема» как позволяющего противопоставить литераторов и каноническое литературное производство и высокую неудачу авторов Самиздата. Как раз Гоголь, соединяющий мистическое и бытовое, и в конце концов начинающий судить Баратынского за пессимизм, как бы предвосхищает новое распределение ролей, где Гоголь-Кривулин (О. Седакова удачно сравнила Кривулина с Гоголем по многим параметрам

[Седакова 2001: 704–705]) судит Бродского-Баратынского (о параллели Баратынского и Бродского существует уже целая полка литературы) за его пессимизм и за то, что преодолев авангард и акмеизм, он в чем-то остался романтиком, со своей жизнью замечательного человека, не сконструировал собственный образ поэта из материала текста.

Заключение

О. Седакова [Седакова 2001: 698] увидела в исторических стихах Кривулина отказ от прежнего образа мудреца, пророка и публичного оратора, при всей ораторской просодии Кривулина, и выдвижение маргинального субъекта, такого как Кассандра, в зеркале видящего текущую катастрофу. Тем самым зеркало оказывается текстом, непосредственно соотносящимся с настоящим, документирующим и «любование чужим», и то самое стабилизирующее конструирование настоящего, открытого катастрофе.

Но такое искусственное появление зеркала как вписывающего героя в текст в противовес и интригующей среде и романтическому пафосу избранничества, Хетсо видит в стихотворении Баратынского об Алкивиаде: «В центре внимания и этого стихотворения находится противоречие между избранником-одиночкой и издевающейся над ним средой. Но здесь герой в силу своей веры поднимается выше среды: его спасает спокойное и сильное убеждение в конечном торжестве, когда он, сидя перед зеркалом, вопрошает себя о том, подойдет ли ему лавровый венок» [Хетсо 1969: 479]. Тем самым открытым катастрофе оказывается Алкивиад, и собственно, вести каталог открытых катастрофе поэтов и хотел Кривулин в «Часах», в отличие от журнала «37», который должен был дать инструкции по переживанию катастрофы уже изнутри нее.

В метаромане «Шмон» это избранничество и было спародировано тем, что каждый герой вдруг оказывается наедине с книгой как зеркалом своей судьбы, хотя эта книга досталась в связи с перипетиями как советского, так и подпольного распространения книг и заказов на книги. Вместо каталога перед нами история таких зеркал, дополненная судьбой некоей советской юродивой Вознесенской, такого Алкивиада, существующего только в виде репрезентаций, которые ей к лицу (грамота, портрет на доске почета); но не в роскоши, а в аскезе этих текстов, учредительных текстов о раннесоветских героях и скупых способах воспроизвести героя на фото или в надписи грамоты.

Вознесенская (не случайно созвучие с цитировавшимся тезисом Кривулина, что Вознесенский неудачно подражает поэтам «второй литературы», когда они вышли к нормализации) как раз отличается спокойным и сильным убеждением, и поднимается выше среды просто потому, что реализовала свои убеждения – именно она показывает, что каталог создать не удалось, потому что советский человек достиг своего советского бессмертия в виде некоего героического текста или в виде новой случайной комбинации атомов (со ссылкой на мечту Сельвинского) [Кривулин 1990: 61]. Метароман «Шмон» оказывается единственным способом этот советский текст бессмертия сделать частью обсуждения бессмертия уже во «второй культуре».

Но также Хетсо показал и модель взаимодействия в подготовке журнала. В его изложении «Современник» Плетнева оказался примером кружкового журнала, пытающегося создать новую, постромантическую литературу. «Но работа с журналом становилась все труднее и труднее: у Плетнева было мало сотрудников, и число подписчиков с каждым годом уменьшалось. Единственное, что заставляло его продолжать издание журнала, было желание «спасти от смерти предприятие, начатое Пушкиным, да отстаивать против глупцов и торгашей литературных святые истины высокого искусства» Такая программа должна была прийтись по душе Баратынскому, аристократу духа и другу Пушкина. Поэтому легко понять, почему он обещал Плетневу свою помощь в издании журнала по возвращении из-за границы» [Хетсо 1969: 230].

Мало сотрудников, мало подписчиков, и отсутствие спонсоров, в отличие от символистских и футуристических журналов, тем более, советских официальных журналов. Тем самым введение книги Хетсо в метароман оказывается и способом сказать, что предприятие новой литературы спасено от смерти, как только кто-то начнет искренне помогать ему, например, сможет способствовать распространению метаромана.

Здесь Кривулин уже отождествляет с Баратынским внимательного читателя второй литературы, а себя скорее с Плетневым; и книга Хетсо оказывается инструкцией по поддержанию журнала на плаву благодаря правильному подбору авторов-образцов, тех самых элементов каталога нормализации, а метароман – способом показать, что нормализация не сводится к отдельным чертам поэтики, но требует своих предельных состояний. Где религиозный поиск бессмертия дополняет текст, там юродство должно дополнить этот поиск, без этого современный текст не получится, останется только беллетризованная история Алкивиада или Баратынского, но не концепция представленности современности самой вечности.

Список литературы

1. Гельфонд М.М. «Я читал Боратынского»: Виктор Кривулин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 1–2. С. 51–55.
2. Д'Алессандро Р. Ольга Седакова и ленинградский самиздат 70-х годов // Acta samizdatica / Записки о самиздате: Альманах / Ред. М.Я. Шейнкер. Выпуск 5. М., 2020. С. 37–46.
3. Житенёв А.А. «Сельва сельваджо» «многослойного разговора»: несколько замечаний о романе В. Кривулина «Шмон» // Полилог. 2011. № 4. С. 32–37.
4. Кривулин В.Б. Из итальянских писем // Часы. 1976. № 4. С. 52–63.
5. Кривулин В.Б. Полдня длиной в одиннадцать строк // Часы. 1977. № 11. С. 232–255.
6. Кривулин В.Б. Пять лет культурного движения. Связь движения художников с движением поэтов // Часы. 1979а. № 21. С. 221–229.
7. Кривулин В.Б. Двадцать лет новейшей русской поэзии (предварительные заметки) // Часы. 1979б. № 22. С. 240–263.
8. Кривулин В.Б. Шмон // Вестник новой литературы. 1990. № 2. С. 5–64.
9. Марков А.В. Смыслы культуры и книги. От «брака по расчету» до признаков «первой любви» // Literatūra. 2021а. Т. 63. № 2. С. 204–225.

10. Марков А.В. Цветное кино и институты самиздата: об одном эпизоде метаромана «Шмон» В. Кривулина // Labyrinth. Теории и практики культуры. 2021б. № 1. С. 5–12.
11. Марков А.В. Формирование философского канона в религиозно-идеалистическом самиздате // Философия. Журнал высшей школы экономики. 2022. Т. 6. № 1. С. 89–116.
12. Седакова О.А. Очерки другой поэзии. Очерк первый: Виктор Кривулин // Седакова О.А. Проза. М.: NFQ; Ту Принт, 2001. С. 684–705.
13. Хайрулин Т.П. Литературная стратегия В. Кривулина 1970-х – нач. 1980-х гг.: дисс. ... к. филол. н. СПб., 2011. 207 с.
14. Хетсо Г. Евгений Баратынский: жизнь и творчество [Kjetsaa Geir. Evgenij Baratynskij. Liv og diktning]. Oslo, 1969. 740 с.
15. Эпстайн Т. Тайм-аут: тупики и выходы в «Шмоне» Виктора Кривулина // Новое литературное обозрение. 2018. № 4. С. 250–257.

Информация об авторе

*А.В. Марков – доктор филологических наук, профессор,
Российский государственный гуманитарный университет.*

Information about the author

*A.V. Markov – Grand Ph. D. (Philology), Professor,
Russian State University for the Humanities.*



Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 62–70.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 62-70.

Научная статья

УДК 39 + 930.1

ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ А. К. КОНЧЕВСКОГО В РЕСПУБЛИКАХ СРЕДНЕЙ АЗИИ В 1930-Х ГОДАХ

Александр Евгеньевич Лобков

Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия, aelobkov@sevsu.ru

Аннотация. В статье рассматривается фольклорно-этнографическая и педагогическая деятельность А. К. Кончевского в республиках Средней Азии в 1931–1937 гг. Этот период жизни этнографа-любителя, имя которого более широко известно в связи с фиксацией музыкально-песенного и устного фольклора народов Крыма и исполнением крымских песен в 1920-е гг., остается практически неизученным. Преподавание вокала начинающим певцам в среднеазиатских республиках (Узбекистане, Туркменистане и Таджикистане) Кончевский совмещал со сбором фольклорного и этнографического материала. Среди результатов такой деятельности – рассказ «Канатоходец» и машинописная рукопись «Пословицы и сказки народов Средней Азии», в которую вошли узбекские, татарские, казахские, уйгурские, памирские, ойротские, таджикские, туркменские и афганские пословицы и сказки. В статье использованы малоизвестные архивные материалы из Российского национального музея музыки.

Ключевые слова: А. К. Кончевский, сказки и пословицы народов Средней Азии, музыкальный фольклор, этнография.

Для цитирования: Лобков А.Е. Фольклорно-этнографическая и преподавательская деятельность А.К. Кончевского в республиках Средней Азии в 1930-х годах // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 62–70.

Original article

THE FOLCLORE-ETHNOGRAPHIC AND TEACHING ACTIVITIES OF A. K. KONCHEVSKY IN CENTRAL ASIAN REPUBLICS IN THE 1930'S

Aleksandr E. Lobkov

Sevastopol State University, Sevastopol, Russia, aelobkov@sevsu.ru

Abstract. The article traces the folklore-ethnographic and teaching activities of A.K. Konchevsky in Central Asian republics in 1931–1937. This period of life of an enthusiastic amateur ethnographer, whose name is more widely known in connection with his recording of musical and oral folklore of Crimean peoples and his performances of Crimean songs in the 1920s, remains virtually unstudied. While teaching vocal lessons to aspiring singers in Central Asian republics (Uzbekistan, Turkmenistan and Tajikistan), Konchevsky also collected folklore and ethnographic material. The results include the story “The Rope-Walker” and a manuscript containing Uzbek, Tatar, Kazakh, Uyghur, Pamir, Oirat, Tajik, Turkmen, and Afghan proverbs and folktales. This article uses little known archival material from the Russian National Museum of Music.

Keywords: Arkady Konchevsky, Central Asian folk tales and proverbs, musical folklore, ethnography.

For citation: Lobkov A.E. The Folclore-Ethnographic and Teaching Activities of A. K. Konchevsky in Central Asian Republics in the 1930's. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:62-70. (In Russ.).

Введение

Около 15 лет своей жизни Аркадий Карлович Кончевский (1883–1969) посвятил собирательству крымского фольклора и популяризации музыки и песен народов Крыма посредством концертной деятельности. Любительская этнографическая деятельность Кончевского в 1923 г. получила высокую оценку и финансовую поддержку от наркома просвещения А.В. Луначарского. Важность и перспективность исследования музыкально-песенного фольклора Крыма была осознана и председателем Этнографической секции Государственного института музыкальной науки (ГИМН) Вячеславом Викторовичем Пасхаловым (1878–1951), включившимся в работу по теоретическому осмыслению музыкального стиля крымско-татарских песен и разработке принципов их гармонизации. С августа 1924 по март 1931 гг. Кончевский состоял научным сотрудником Этнографической секции ГИМНа.

В этот период заслуги Кончевского, с одной стороны, получили широкое признание, что подтверждается публикациями песенно-музыкальных сборников и концертной деятельностью, с другой стороны, стали появляются критические отзывы коллег-профессионалов, указывающих на существенные неточности в комментариях к песням и нотной записи ритмико-мелодической структуры [Лобков 2021]. Кончевский не мог не чувствовать растущего неприятия со стороны сотрудников Этнографической секции, тем более его работа «История Крыма по его песням», премированная еще в 1926 г. научным отделом Главнауки, на протяжении нескольких лет, в том числе и после доработки, не получала окончательного разрешения на печатание.

Около 1930 г. Кончевский стал подумывать о переходе из ГИМНа в Государственную академию художественных наук (ГАХН). Однако в 1931 г. ГИМН и ГАХН были повергнуты реорганизации, а Кончевский в последующие семь лет (с 1931 по 1938 гг.) будет работать в качестве педагога-вокалиста в республиках Средней Азии – Узбекистане, Туркменистане и Таджикистане. И хотя в специальном справочнике приводятся краткие сведения об этой работе Кончевского [Бернандт, Ямпольский 1974: 73], тем не менее среднеазиатский период деятельности Кончевского еще не становился предметом специального рассмотрения. Ряд материалов, помогающих прояснить историю жизни и деятельности Кончевского в этот период, хранится в архиве Российского национального музея музыки (РНММ).

Результаты исследования

Кончевский уволился из ГИМНа в марте 1931 г., незадолго до его закрытия, и вскоре занял место педагога пения в Высшем педагогическом институте в Фергане (Узбекская ССР)¹. До этого Кончевский уже бывал в Фергане с концертной поездкой. Кроме того, в сборник «Напевы Востока» (1928), состоящий преимущественно из песен записанных Кончевским во время экспедиций в Крым, были включены три песни, не имеющие отношения к крымскому музыкальному фольклору и не содержащие указания имени информанта и места записи. Среди них узбекская песня «Любовь» с русским текстом и нотной записью [Напевы... 1928: 15]. Это свидетельствует о том, что у Кончевского уже до переезда в Фергану имелись какие-то контакты с представителями узбекской культуры.

В Ферганском пединституте он проработал с апреля 1931 г. по август 1935 г. В начале 1933 г. Кончевскому было присвоено звание доцента по кафедре языка и литературы. Помимо вокала он преподавал изобразительное искусство. Живописью он увлекался с ранних лет, а в годы учебы в Киеве и в Москве продолжал занятия в мастерских профессиональных художников. Именно временем пребывания в Узбекистане следует датировать картину Кончевского «Дворик слепых в Коканде», которую он перед переездом из Саратова в Харьков подарил в сентябре 1944 г. Саратовскому государственному художественному музею [Образ... 2015: 83]. В библиографическом словаре художников СССР имеются указания и на другие картины Кончевского этого времени – «Мечеть в старой Бухаре», «Цементный завод в Кувасае», «Рынок в Самарканде», «Самаркандская мечеть Биби-Ханым», «Домик в Фергане», хотя их местонахождение на данный момент установить пока еще не удалось [Художники... 2002: 343]. Художественное творчество Кончевского продолжает оставаться неизученным.

На новом месте Кончевский возобновил свои этнографические исследования. Он пытался изучить узбекский язык, записывал на фонографические валики песни в Ферганской долине и собирал местный фольклор. В списке публикаций Кончевского имеется указание на опубликованный сборник 14 песен дошкольников с методической запиской (УзГИЗ, 1932)², который, однако, пока обнаружить не удалось. В списке также указывается, что он разрабатывал пособие по музыкальному воспитанию детей «Использование дутара». Этому двухструнному народному инструменту Кончевский придавал важное значение при проверке музыкального слуха и музыкальной памяти у молодых певцов из коренных жителей среднеазиатских республик [Кончевский 1941].

Кроме того, он продолжал писать краеведческие рассказы, один из которых под названием «Канатоходец» был опубликован в журнале «Тридцать дней» в 1935 г. [Кончевский 1935]. Рассказ представляет описание базарного дня в Старом Маргелане.

¹ Личный листок по учету кадров, заполненный А.К. Кончевским // РНММ. Ф. 371. № 8.

² Список научных трудов этнографа А. К. Кончевского // РНММ. Ф. 371. № 14.

Местный колорит задает широкое использование этнографических реалий (напр., «жек», «хауз», «бешик», «конграк», «дутар», «карнай», «дор», «лангар-чуп», «маскара» и др.) и фольклорных текстов (напр., пословица: «Хороший человек наслаждается ароматом цветов и песнями»). Основное внимание в рассказе сосредоточено на раскрытии характерных особенностей такого культурного феномена, как зрелище игры на канате («дор-уюн»). «Почтительное и сосредоточенное» отношение зрителей к игре на канате Кончевский объясняет тем, что дор-уюн несет в себе элемент сакральности, так как пророк Алия, который много воевал с неверными, «взял их неприступную крепость только тогда, когда протянул над крепостью канат, по которому войско Алия и ворвалось внутрь крепости» [Кончевский 1935: 65]. Таким образом, пророк оказывается покровителем канатоходцев, которые, в свою очередь, сами приобретают некий священный статус.

В описании Кончевского, дор-уюн – это самое настоящее синкретическое действие, включающее в себя музыкальное сопровождение трубачей-карнайчи, импровизации и шутки комедианта-маскаровоза (например, «Между двумя кибитками лежит заяц, а между твоими грудями, красавица, какие заложены драгоценности?»), серьезные стихи аксакала-распорядителя праздника и, конечно, акробатические трюки и танцы самого канатоходца-дорвоза. Аксакал и маскаравоз выступали не только в моменты передышки дорвоза, но также вступали с ним в разнообразные речевые действия. Так, при первом проходе по канату аксакал декламировал обязательный стих дорвоза: «Определение божие не может быть отменено. Крепкий канат порвется ли тысячью сил? Письмо на камне разве смоеся дождем? Разве спасется бегством тот, кого настигнет смерть?» После каждого стиха аксакала дорвоз отвечал: «Бали!» (так, истинно так!) [там же].

Конечно, стихи аксакала имели и важное пропагандистское воздействие. Если раньше, до революции, они отражали интересы бухарских эмиров («Самарканд – полировка лицу земли, Бухара – сила и мощь ислама. Не будь там Бахаотдина, стала бы Бухара домом неверных»), то сейчас, как замечает Кончевский, стихи зазвучали на новый лад: «Все взвесив, увидав, правительство произвело реформу. Товарищи Ленин сегодня отдал приказ, взял из рук богачей волю над землею. Этим путем пробудится доверие и сила бедняков...» [там же]. Понятно, что приводимые стихи о Ленине и коммунизме дань времени, но при этом Кончевскому удается раскрыть культурную важность площадного действия игры на канате. В этой связи интересно сравнить характеристику зрелища в Старом Маргелане в этнографическом рассказе Кончевского с более поздним описанием дор-уюна в Ташкенте, приводимого в статье Л. А. Авдеевой «Народный узбекский цирк» [Авдеева 1958].

Об энтузиазме этнографической деятельности Кончевского на новом месте свидетельствует тот факт, что за преобразование собора в Фергане в краеведческий музей в 1933 г. он был награжден почетной грамотой от Союза безбожников¹.

¹ Личный листок по учету кадров, заполненный А.К. Кончевским // РНММ. Ф. 371. № 8.

С сентября 1935 г. по июль 1937 г. Кончевский работал педагогом пения и заведующим учебной частью Музыкального техникума в Ашхабаде (Туркменская ССР). В письмах к Виктору Михайловичу Беляеву (1888–1968), крупнейшему на тот момент специалисту по туркменской музыке, он жаловался на нехватку музыкальных кадров и просил направить ряд специалистов из Москвы¹.

В 1937 г. Кончевский подготовил для Центрального дома художественного воспитания детей в Москве сборник детских песен различных народностей. Напечатан он, очевидно, не был. Сохранился краткий отзыв В. М. Беляева (от 28.08.1937, Москва): «Мелодически песни сборника Кончевского интересны и с этой стороны материал заслуживает внимания. Что же касается подлинности и точности записи приведенных в сборнике мелодий, то в этом отношении необходимо получить авторитетное суждение и заключение мест (Управлений по делам искусств и научно-исследовательских музыкальных и литературных учреждений). При переписке записей т. Кончевским допущены некоторые небрежности: неправильная группировка (№№15 и 16), по-видимому, неправильная расстановка вольт (№ 3), пропуск тактовой черты (№1). Иногда имеется неполный перевод текста, как во 2-м куплете № 10-го. В дунганских песнях №№ 15 и 16 нет оригинального текста, что затрудняет определение вида стиха при подготовке русского текста. Материал требует проверки»². В рецензии от 25 августа 1937 г. на работу Кончевского «Песни Крыма» В. М. Беляев указал на ее любительский характер, публикация которой с научной точки зрения сомнительна, но возможна в качестве «интересного путевого дневника этнографа-энтузиаста»³.

В конечном итоге, ни первая, ни вторая работа Кончевского, отрецензированные Беляевым, опубликованы не были. Отметим также, что в обзоре Беляева за 1936 г., посвященном «строительству новой советской национальной музыкальной культуры» в среднеазиатских республиках, отсутствуют упоминания о деятельности Кончевского [Беляев 1936: 44–52].

Неудачи сопровождали Кончевского не только при попытках опубликовать свои песенно-музыкальные и этнографические работы, но и в педагогической деятельности. Если в 1936 г. Кончевский был награжден почетной грамотой за педагогическую работу с учащимися-туркменами, то в следующем 1937 г. начальник Управления по делам искусств Туркменской ССР Резаев отстранил его от работы.

История с отстранением получила широкий резонанс после заседания актива учреждений, входящих в систему Всесоюзного комитета по делам искусстве, отчет о котором был напечатан в газете «Советское искусство» в конце мая 1937 г. В частности был опубликован фрагмент выступления Резаева, в котором он обращал внимание на «вопиющее невнимание Всесоюзного комитета к работе местных самоуправлений»,

¹ Кончевский А.К. Письма В. М. Беляеву // РНММ. Ф. 340. № 5170–5171.

² Беляев В. М. Отзыв о сборнике детских песен различных народностей А. Кончевского (28.08.1937, Москва) // РНММ. Ф. 340. № 2694.

³ Беляев В.М. Отзыв о работе А. Кончевского «Песни Крыма» (25.08.1937, Москва) // РНММ. Ф. 340. № 2692.

проявившееся в частности и в деле Кончевского: «Снятого мною с работы присланного из центра преподавателя пения Кончевского т. Керженцев дважды по телеграфу предлагал мне восстановить. Этот Кончевский совершенно дезорганизовал обучение туркмен пению. Раньше они умели великолепно петь свои национальные песни, теперь Кончевский терроризовал их учеными разглагольствованиями псевдопедагога. С моими телеграфными настояниями о необходимости убрать Кончевского т. Керженцев посчитаться не захотел. Понадобилось телеграфное вмешательство ЦК партии и Совнаркома Туркмении, но вопрос о Кончевском и до сих пор окончательно не разрешен. Разве это большевистское руководство и конкретная помощь местным управлениям?» [На собрании... 1937: 4].

После публикации в газете Кончевского, по собственному признанию, «стали сторониться». Лишь немногие из старых товарищей выступили в его защиту, среди них был в частности С. А. Бугославский. По словам Кончевского, он «судился и выиграл»¹.

Отголоски разыгравшейся полемики можно заметить в докладе Кончевского о «Подготовке национальных кадров певцов в Средней Азии», сделанном на Всесоюзной конференции по вокальному образованию (прошедшей в Москве с 25 января по 3 февраля 1940 г.)² [Кончевский 1941]. В нем он описывает специфику работы с восточными начинающими певцами-вокалистами и раскрывает ряд приемов по постановке голоса и правильного дыхания. В конце он замечает: «Нередко приходится слышать вопрос: “А стоит ли насаждать европейскую культуру по обработке голоса, хотя бы научно обоснованную, среди народов Востока, не убивается ли этим та прелесть особого колорита, которая свойственная музыке данных народов?” Я убежденно отвечаю: “Не только не стоит, но даже необходимо”» [Кончевский 1941: 117].

Тем не менее после произошедшего конфликта Кончевскому пришлось из Ашхабада уехать в соседнюю Таджикскую ССР, где с сентября 1937 г. по июль 1938 г. он также работал педагогом пения и заведующим учебной частью Музыкального училища в Ленинабаде (бывш. Ходжент)³.

Причины, побудившие Кончевского оставить работу по подготовке кадров национальных певцов, остаются гадательными. С августа 1938 г. по август 1944 г. Кончевский работал педагогом пения и заведующим вокальным отделением Музыкального училища в Саратове, затем с 1944 г. по 1946 г. преподавал в Суворовском училище в Харькове и с 1946 г. по 1949 г. в Музыкальном училище в Дрогобыче, пока в 1949 г. окончательно не осел в Виннице.

Именно на Западной Украине у него появилось время приступить к обработке накопленного этнографического материала. Возобновить занятия крымским фольклором Кончевский после депортации крымских татар и других народов Крыма в 1944 г., само собой

¹ Кончевский А.К. Письмо В. В. Пасхалову (от 09.02.1947) // РНММ. Ф. 134. № 970.

² Кончевский А.К. Подготовка национальных кадров певцов в республиках Средней Азии: Тезисы выступления по вопросу о подготовке национальных кадров певцов на Всесоюзной конференции по вокальному образованию // РНММ. Ф. 16. № 1371.

³ Личный листок по учету кадров, заполненный А.К. Кончевским // РНММ. Ф. 371. № 8.

разумеется, не мог. Именно так следует понимать его сожаление, высказанное в письме к Пасхалову из Дрогобыча в 1946 г.: «искренняя печаль, что наши материалы по Крыму не пригодны сейчас!!»¹.

Оставался неразобранным среднеазиатский фольклор: «Просматриваю материалы, вывезенные из Средней Азии. Пословицы (больше 200). Сказки. Забавные и интересные для исследования, т. к. многие сюжеты наших русских сказок – иногда прямо удивляют своей общностью. Закончил печатать на машинке»². Затем начались поиски издательства. В 1948 г. Кончевский послал рукопись в Киев, но спустя три года он с горечью писал: «Я ничего не могу сделать со своими древними восточными сказками народностей Средней Азии, хотя рецензент из Союза писателей еще в 1940 г. признал материал “великолепным”»³. Через супругу Пасхалова Софью Самойловну Михайлову-Штерн (1879–1952), имевшую определенный вес в литературных кругах, Кончевский пытался пристроить свою рукопись в издательство в Москве. Однако и эта попытка не увенчалась успехом. В письме к Пасхалову Кончевский пишет: «А я грущу, т. к. сильное желание напечатать собранные мною в Средней Азии древние сказки народов Востока ни к чему не приводит. Из Художественного отдела Госиздата какой-то “умник” сообщил, что “материал не актуальный и ничего нет о колхозах”!!»⁴.

В РНММ хранится машинопись на 84 страницах одного из вариантов планируемой книги под названием «Пословицы и сказки народов Средней Азии. Записал этнограф Аркадий Кончевский»⁵.

Первая часть – «Пословицы».

Узбекские пословицы (от Атаджанова, г. Фергана; от Ардаширова и Атаджанова, г. Фергана; от Джамалии Кармышевой; от Саадат Норматовой из Андижана)

Татарские пословицы (от Саадат Норматовой, записанные в Андижане от ее бабушки-старухи 101 года)

Казахские пословицы (от Мухтара Джамаева из Андижана)

Уйгурские пословицы (Нурами Кармышевой из Кульджи)

Памирские пословицы

Ойротские пословицы и загадки (от Эри Тон-жан)

Таджикские пословицы (от Годая Шадиева, Ленинабад/бывш. Ходжент)

Вторая часть – «Сказки».

Узбекские сказки

1. О плешивом мальчике (от Истам Бабаевой из Андижана, узбекская старуха)

2. Обезьяна (от Черняховского, старика 70-ти лет, прожившего 40 лет в Ферганской долине)

3. Слон и мыши (от Черняховского)

4. Мудрец (от старика Ахмеда Надарова из Яр-мазара близ Ферганы)

¹ Кончевский А. К. Письмо В. В. Пасхалову (от 06.10.1946) // РНММ. Ф. 134. № 968.

² Кончевский А. К. Письмо В. В. Пасхалову (от 22.07.1947) // РНММ. Ф. 134. № 973.

³ Кончевский А. К. Письмо В. В. Пасхалову (от 29.04.1951) // РНММ. Ф. 134. № 992.

⁴ Кончевский А. К. Письмо В. В. Пасхалову (ок. 1951) // РНММ. Ф. 134. № 988.

⁵ Пословицы, сказки народов Средней Азии, записанные А. К. Кончевским // РНММ. Ф. 371. № 1.

5. Медвежий сын (от Норматовой, Андижан, от бабушки 101 г.)
 6. Мальчик Джура (от Норматовой)
 7. Сокол (от Саадат Норматовой)
 8. Соловей и воробей (Андижан, от Барышниковой, которой эту сказку рассказал глубокий старик-узбек в 1933 г.)
 9. Золото или разум (Андижан, от Ахмеджина, ему рассказывал старик-узбек Хоз Дада 75 лет)
 10. Солаш Торхай (Андижан, от старика-узбека Азис-баба 92-х лет)
 11. Ош (от Джураева из Ферганы, слышал от старика Ахметова)
 12. Биби Сейшенбе (от Джамалии Кармышевой)
 13. Палиджан (от Балтабаева из Маргелана)
- Таджикские сказки
14. Мургуммусама (от Ахмата Джураева, им не раз слышанная от глубокого старика Абас-бая, хранителя мазара Ходжа Исаф около г. Ош)
- Туркменские сказки
15. Ишак (от туркменки Сарры Факидовой, ей рассказывала ее старуха-мать 80 лет)
 16. Эмин-бай (от Зары Газневой, рассказывала ей бабушка 70 лет в ауле Анау)
 17. Зигбеу (от старика-туркмена Мурадова, около Ашхабада)
 18. Счастливый сон (от Гяши Курбановой, Ашхабад)
- Татарские сказки
19. Три брата (от Эдеге Дадай, 80 лет)
 20. Горе (от Эдеге Дадай, 80 лет)
- Уйгурские сказки
20. Соловей (от Шамсудинова, в Фергане)
 21. Рыбы подарки (от Шамсудинова из Джаркента)
- Афганские сказки
22. Крылатый конь (от Эдеге Дадай, Фергана)

Также в РНММ хранится часть рукописи Кончевского «Сказки Востока, преданья и легенды», содержащей сказки: «Крылатый конь». Афганская сказка (от Хасана Ризаева, Ашхабад), «Рыбы подарки». Уйгурская сказка (от Шамсудинова, Джаркент), «Соловей». Уйгурская сказка (от Шамсудинова, Джаркент)¹.

Заключение

Сведения о жизни и деятельности Аркадия Карловича Кончевского в 1930-е гг. в Узбекистане, Туркменистане и Таджикистане носят фрагментарный и противоречивый характер и, без сомнения, требуют дальнейшего уточнения. Имеющиеся в распоряжении материалы свидетельствуют, что в Средней Азии Кончевский вел активную преподавательскую и этнографическую деятельность. Однако его вклад в «культурное

¹ Сказки Востока, предания, легенды, записанные А. К. Кончевским // РНММ. Ф. 371. № 2.

строительство» в среднеазиатских республиках до настоящего момента не получил надлежащего освещения. Оценки деятельности Кончевского со стороны его современников содержат значительный элемент критики как за «европеизацию» в обучении национальной манере пения, так и за небрежность и поверхностный дилетантизм суждений при анализе фольклорных материалов. Тем не менее, думается, что записанные Кончевским сказки и пословицы могут предоставлять для современных исследователей определенный интерес в сравнительно-историческом плане.

Список литературы

1. Авдеева Л. Народный узбекский цирк // Советский цирк. 1958. № 9. С. 13–14.
2. Беляев В. Некоторые вопросы развития национальных музыкальных культур в среднеазиатских республиках // Революция и национальности. 1936. № 6. С. 44–52.
3. Бернандт Г. Б., Ямпольский И. М. Кто писал о музыке: Библиографический словарь музыкальных критиков и лиц, писавших о музыке в дореволюционной России и СССР: в 4 т. Т. 2: К – П. М.: Советский композитор, 1974. 313 с.
4. Кончевский А. Канатоходец / Рис. А. Даран // Тридцать дней. 1935. № 8. С. 64–67.
5. Кончевский А.К. Подготовка национальных кадров певцов в Средней Азии // Материалы Всесоюзной конференции по вокальному образованию (25 янв. – 3 фев. 1940 г.). М.-Л.: Музгиз, 1941. С. 116–119.
6. Лобков А.Е. А.К. Кончевский и В.В. Пасхалов: из истории изучения музыкального фольклора Крыма // Традиционная культура. 2021. Т. 21. № 3. С. 161–173.
DOI: 10.26158/tk.2021.22.3.013
7. Напевы Востока / Записал певец, ученый этнограф А. Кончевский; гармонизов. проф. С.Н. Василенко; перевод русским стихом дал С. Городецкий с приложением подлинных текстов. М.: МОНО. Музторг, 1928. 22 с.
8. На собрании актива работников искусства Москвы. Доклад тов. П.М. Керженцева. Прения // Советское искусство. 1937. 29 марта. № 15 (361). С. 4.
9. Образ Востока в русском искусстве первой половины XX века. М.: Изд. дом Марджани, 2015. 124 с.
10. Художники народов СССР. Библиографический словарь в 6-ти томах. Т. 5 (Кобозева – Коняхин) / гл. сост. и библиограф О.Э. Вольценбург; науч. конс. А.А. Федоров-Давыдов. СПб.: Академический проект, 2002. 360 с.

Информация об авторе

А.Е. Лобков – кандидат филологических наук, доцент,
Институт общественных наук и международных отношений,
Севастопольский государственный университет.

Information about the author

A.E. Lobkov – Ph. D. (Philology), Associate Professor,
Institute of Social Sciences and International Relations,
Sevastopol State University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 71–78.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 71-78.

Научная статья

УДК 378

ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ирина Алексеевна Бредихина¹, Матвей Максимович Заинчковский²

^{1,2} Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

¹ biac@yandex.ru

² matvey-nt@vivaldi.net

Аннотация. На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка большая часть учебных материалов содержит те или иные сведения социокультурного характера, относящиеся к странам изучаемого языка. В настоящей статье рассматриваются сущность лингвострановедческого компонента в преподавании иностранного языка и его неразрывная связь с коммуникативной методикой. Знания о родной и иноязычной культурах, их сходствах и различиях исключительно важны для формирования коммуникативной компетенции у обучающихся (включая её социокультурную составляющую), обеспечения успешной коммуникации. Информация лингвострановедческого характера также оказывается незаменима для развития навыков межкультурного общения, способности к предотвращению и разрешению возможных конфликтов в различных ситуациях. Кроме того, получение сведений об иноязычной культуре позволяет обучающимся по-новому взглянуть на родную культуру. В статье приводятся результаты исследования двух российских учебников английского языка для 9 класса средней общеобразовательной школы с применением метода количественного контент-анализа. Рассматривается как тематическая структура лингвострановедческого содержания, так и относительная представленность культур стран мира, в особенности англоязычных. Также приводятся некоторые наблюдения относительно общего содержания данных учебных материалов. В ходе исследования выявлена определённая неравномерность социокультурного наполнения учебников. Ввиду того, что в один учебно-методический комплект невозможно включить все потенциально полезные сведения, делается вывод о необходимости развития социокультурной компетенции обучающихся на основе коммуникативного метода.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная методика, контент-анализ, культура, лингвострановедение, социокультурная компетенция.

Для цитирования: Бредихина И.А., Заинчковский М.М. Отражение реалий иноязычной культуры в учебниках английского языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 71–78.

Original article

REFLECTION OF FOREIGN-LANGUAGE CULTURE REALITIES IN ENGLISH-LANGUAGE TEXTBOOKS

Irina A. Bredikhina¹, Matvey M. Zainchkovsky²

^{1,2} Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia

¹ biac@yandex.ru

² matvey-nt@vivaldi.net

Abstract. At the present stage of development of the foreign language teaching methodology most of the teaching materials contain some information of socio-cultural nature related to the countries of the studied language. This article considers the essence of the linguocountry study component in foreign language teaching and its inseparable connection with the communicative methodology. Knowledge of native and foreign cultures, their similarities and differences is extremely important for the formation of communicative competence of students (including its socio-cultural component), as well as ensuring successful communication. Information of linguocultural character is also indispensable for the development of intercultural communication skills, the ability to prevent and resolve potential conflicts in various situations. In addition, learning about the foreign-language culture allows students to look at their native culture in a new way. The article presents the results of the study of two Russian textbooks for teaching English in the 9th grade of school using the method of quantitative content analysis. Both the thematic structure of linguocountry study content and the relative representation of the cultures of the world, especially the English-speaking ones, are considered. Some observations are also made regarding the general content of these textbooks. The study reveals a certain unevenness in the socio-cultural content of the textbooks. Considering the fact that it is impossible to include all potentially useful information in one textbook set, the conclusion is reached about the need to develop the socio-cultural competence of students based on the communicative method.

Keywords: communicative competence, communicative methodology, content analysis, culture, linguocountry study, sociocultural competence.

For citation: Bredikhina I.A., Zainchkovsky M.M. Reflection of foreign-language culture realities in english-language textbooks. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:71-78. (In Russ.).

Введение

В настоящее время процессы межкультурной коммуникации по-прежнему сохраняют своё значение в обществе, поэтому в современной методике преподавания язык невозможно рассматривать вне его связи с культурой. Следовательно, сведения о культуре занимают важное место в учебных материалах по иностранным языкам, включая английский язык. Всё разнообразие такой информации можно понимать как лингвострановедческий компонент в преподавании иностранного языка.

Основная часть

Лингвострановедение можно определить как область методики, которая связана с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка [Верещагин, Костомаров 1980]. Данная тематика привлекает внимание исследователей по всему миру (например, в немецкоязычных публикациях используется сходный термин «Landeskunde»). Немецкие методисты Markus Biechele и Alicia Padros считают, что нужно различать «faktische Landeskunde» (фактическое лингвострановедение) и «kommunikative Landeskunde» (коммуникативное лингвострановедение). Авторы поясняют, что фактическое лингвострановедение играет второстепенную, подчинённую роль на уроках иностранного языка. Его основная задача – сообщение фактов о странах изучаемого языка, их культуре и общественно-политической жизни [Biechele 2003: 31], которое может осуществляться на определённом этапе урока, специально организованном с целью знакомства с культурой стран изучаемого языка. Вместе с тем коммуникативное лингвострановедение является неотъемлемой частью урока иностранного языка, оно интегрировано в процесс обучения иностранному языку [там же].

К области лингвострановедения часто относят изучение безэквивалентной лексики и отражающихся в ней социокультурных реалий стран изучаемого языка, норм вежливости и общепринятых форм речевых актов, культурных аспектов употребления и восприятия тех или иных грамматических конструкций, особенностей невербального общения. Информация о культуре, напрямую не связанная с языком, также необходима для расширения кругозора обучающихся. Особое внимание лингвострановедческому компоненту стало уделяться в коммуникативной методике обучения иностранному языку, которая основывается на понимании языка прежде всего как средства общения. Некоторые принципы коммуникативного метода имеют прямое отношение к изучению культуры: использование более чем одного варианта языка, признание важности культуры в формировании коммуникативной компетенции и применение языка в различных целях на всех этапах обучения [Savignon 2005: 639–640]. Трудно ожидать, что в реальной ситуации общения собеседник будет пользоваться исключительно одним из вариантов литературного языка безотносительно региональных и социальных различий. В этой связи полезной представляется модель «трёх кругов английского языка» Б. Качру [Kachru 1992]. В ней автор указывает на существование множества вариантов английского языка, в том числе индийского, нигерийского или китайского, со своими особенностями. Без знания социального, исторического, географического и иных контекстов ситуации общения коммуникация неизбежно будет затруднена. Обучающиеся должны по крайней мере знать о разнообразии возможных вариантов.

Отметим также, что основной целью обучения в коммуникативном методе является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя несколько составляющих. Среди них исследователи называют социокультурную компетенцию, под которой понимается «не просто диалог на уровне индивидуумов, но готовность и

способность к ведению диалога культур» [Соловова 2008: 12]. «Диалог» означает, что обучающиеся владеют необходимыми знаниями о собственной культуре и о культуре страны изучаемого языка, а также соответствующими навыками и умениями, направленными на сотрудничество с представителями других культур, которые предотвращают непонимание, обусловленное языковым и культурным барьером. При этом под культурой следует понимать «сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а не просто искусство, которое, в свою очередь, тоже является частью культуры, отражает и формирует ее» [там же]. Лингвострановедческий компонент, безусловно, является составной частью социокультурной компетенции.

Присутствие лингвострановедческой информации в учебных материалах позволяет повысить осведомлённость обучающихся о возможных культурных различиях. Термин «межкультурное общение», введённый Г.В. Елизаровой, определяется как «процесс совместной выработки единого, скорее всего нового для всех участников акта общения, значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов» [Елизарова 2005: 116]. Успешность такого общения зависит от способности субъектов учитывать текущую ситуацию, предугадывать вероятные конфликты. Информирование о разнообразии мира способно помочь при формировании социокультурной компетенции. Именно поэтому в учебные материалы целесообразно включать сведения о культуре не только стран изучаемого языка, но и прочих стран мира. В то же время не стоит забывать о репрезентации родной культуры обучающихся в качестве материала для сравнения с иноязычной. В современной методической науке делается акцент на аксиологическом аспекте при обучении социокультурной компетенции. Подчёркивается необходимость переосмысления фактов родной культуры на основе полученной новой информации.

Исследователи из многих стран мира уже в течение нескольких десятилетий предлагают всё новые варианты анализа страноведческого наполнения учебников иностранных языков. Значительная часть работ в данной области использует контент-анализ, или анализ содержания – формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и её статистической обработке [Большой психологический словарь: 212]. Применение контент-анализа позволяет делать обоснованные выводы об объёме и качестве лингвострановедческой информации, проводить её классификацию по различным основаниям: тематическим группам, упоминаемым странам или социальным группам. Количественный анализ опирается исключительно на обработку данных о частоте встречаемости определённых слов и тем, в то время как качественный включает детальное описание уникальных характеристик текстов [Sandorova 2014]. Обе разновидности метода возможно использовать в рамках одного исследования. Процесс контент-анализа можно описать как: «1. Разделение текста на единицы анализа. 2. Проведение статистического анализа этих единиц. 3. Представление результатов в как можно более краткой форме» [Cohen et al 2007].

Контент-анализ нашёл широкое применение в исследовании учебных текстов. Существует большое количество вариантов категорий для анализа тематического содержания учебников, предложенных авторами как для собственных работ, так и для использования другими, например, категории авторства К. Рисагер [Risager 1991] и М. Байрама [Byram 1993]. Также возможно оценить степень представленности различных стран и культур посредством подсчёта их упоминаний в тексте.

Таблица 1. Результаты тематического анализа

Тематические категории (Byram 1993) (* добавлены самостоятельно)	Spotlight		Enjoy English	
	Основное содержание	Отдельные упоминания	Основное содержание	Отдельные упоминания
	%	%	%	%
социальная идентичность и социальные группы (класс, региональная идентичность национальные меньшинства)	2	3	16	12
социальное взаимодействие (различные уровни формальности, изнутри или снаружи)	5	9	9	3
убеждения и поведение (моральные религиозные убеждения, повседневные дела)	14	2	1	5
социальные и политические институты (государственные учреждения, здравоохранение, правопорядок, социальная защита, местное самоуправление)	4	4	4	4
социализация и жизненный цикл (семья, школа, трудоустройство, обряды посвящения)	2	0	9	0
национальная история (исторические и современные события, рассматриваемые как маркеры национальной идентичности)	4	27	23	11
национальная география (географические факторы, рассматриваемые носителями как значимые)	8	15	20	43
стереотипы и национальная идентичность (что «типично», символы национальных стереотипов)	0	7	4	6
традиции и праздники *	22	14	0	0
популярная культура и искусство *	29	13	11	10
туризм *	9	4	3	7
Всего:	100	100	100	100

Таблица 2. Результаты анализа репрезентации стран

Страны	Spotlight		Enjoy English	
	кол-во	%	кол-во	%
Великобритания	26	22	32	29
Россия	26	22	23	21
США	20	17	23	21
Франция	6	5,1	8	7
Италия	4	3,4	0	0
Австралия	3	2,6	2	2
Ирландия	2	1,7	0	0
Канада	2	1,7	1	1
Индия	2	1,7	0	0
Китай	2	1,7	2	2
Бразилия	2	1,7	1	1
Египет	2	1,7	2	2
Бельгия	2	1,7	1	1
Греция	2	1,7	1	1
Испания	2	1,7	1	1
Нидерланды	2	1,7	0	0
Япония	1	0,9	2	2
Новая Зеландия	0	0	1	1
ЮАР	0	0	1	1
Мексика	0	0	1	1
Другие страны	11	9,4	9	8
Всего:	117	100	111	100

В данном исследовании были рассмотрены учебники из состава УМК «Английский в фокусе» и «Английский с удовольствием» для 9 класса средней общеобразовательной школы. Были поставлены следующие задачи: выявить в тексте учебников единицы лингвострановедческих сведений; распределить их по тематическим категориям М. Байрама [Burgan 1993] и по упоминаниям различных стран мира; сделать выводы относительно пропорций объёма информации по тем или иным категориям; привести наблюдения об особенностях тематики каждого учебника. В тематическом анализе для более точного описания культурного наполнения введены три новые категории (традиции и праздники, искусство и популярная культура, туризм) и применено разделение упоминаний на относящиеся к основному содержанию текста и отдельные упоминания по методике У Цзюань [Juan 2010]. В таблице 1 приведены результаты тематического анализа, в таблице 2 – результаты анализа репрезентации стран.

Из полученных данных можно сделать некоторые выводы. В частности, в учебнике из состава УМК «Английский в фокусе» было обнаружено гораздо больше упоминаний массовой культуры и искусства, а также традиций и праздников, чем в учебнике «Английский с удовольствием». В то же время в последнем больше внимания уделено сведениям по истории и социальной структуре стран изучаемого языка и прочих стран мира. В обоих учебниках представлен весьма ограниченный объём информации о социальных и политических институтах. Также в рассматриваемых УМК крайне мало представлены англоязычные страны помимо Великобритании и США (например, Австралия, Канада, Новая Зеландия), почти отсутствуют свидетельства применения английского языка за пределами стран внутреннего круга по Качру. Упоминания стран, в которых английский язык не является официальным, служат расширению кругозора, но и среди них преобладают европейские страны (Италия, Франция). Другие регионы мира представлены эпизодически. Репрезентация родной (российской) культуры в значительном и примерно равном объёме присутствует в обоих рассматриваемых учебниках. Присутствуют задания на прямое или косвенное сравнение реалий родной и иноязычной культур, что свидетельствует о попытке авторов выйти на аксиологический уровень применения лингвострановедческого материала.

В учебнике «Английский в фокусе» встречается значительное количество материалов общеобразовательного характера без культурной составляющей (например, об оптических иллюзиях), много внимания уделяется вопросам охраны окружающей среды. «Английский с удовольствием» рассматривает темы межличностного и международного общения, национальных стереотипов. Все перечисленные элементы позволяют расширить кругозор обучающихся. Тем не менее, включить всю релевантную информацию по всем темам и странам в один УМК невозможно из-за её большого объёма. Выбор тем лингвострановедческого характера происходит исходя из личных предпочтений авторов, а не на основе специально разработанных критериев. Об этом также пишут и немецкие методисты [Biechele 2003: 27].

Заключение

Таким образом, наличие реалий иноязычной культуры и прочая лингвострановедческая информация являются необходимой частью содержания любого современного учебника иностранного языка. Включение таких сведений способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Сведения культурного характера должны быть как можно более разнообразны по тематике и географии, чтобы обеспечивать подготовку к ситуациям реального общения.

Результаты исследования показали неравномерность тематического и географического наполнения рассмотренных учебников, думается, в первую очередь необходимо обеспечить на уроках иностранного языка такую технологию образовательного процесса, при которой присвоение фактов новой для обучающихся культуры будет происходить в процессе коммуникации. Поэтому следующим этапом в исследовании данного вопроса станет описание компонентного состава социокультурной компетенции (знаний, умений и

навыков), а также разработка и апробация комплекса упражнений, направленного на формирование данной компетенции у обучающихся с учётом полученных в ходе данного исследования данных.

Список литературы

1. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расширенное. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова М.: Русский язык, 1980. 320 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 «Филол. образование» СПб.: КАРО, 2005 (ГПП Печ. Двор). 351 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 238 с.
5. Biechele M., Padrós A. Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit Bd. 31. Berlin/München/Wien: Langenscheidt. 2003. 181 S.
6. Byram M. Criteria for textbook evaluation // Germany, its representation in textbooks for teaching German in Great Britain. 1993. P. 87–101.
7. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research methods in education. Routledge, 2002. 916 p.
8. Juan W.U. A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks // Canadian Social Science. 2010. Т. 6. №. 5. P. 137–144.
9. Kachru B.B. World Englishes: Approaches, issues and resources // Language teaching. 1992. Т. 25. №. 1. P. 1–14.
10. Risager K. Cultural references in European foreign language textbooks: an evaluation of recent tendencies // Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991. P. 181–192.
11. Sándorová Z. Content analysis as a research method in investigating the cultural components in foreign language textbooks // Journal of Language and Cultural Education. 2014. Т. 2. №. 1. P. 95–128.
12. Savignon S.J. Communicative language teaching: Strategies and goals // Handbook of research in second language teaching and learning. Routledge, 2005. P. 659–676.

Информация об авторах

И.А. Бредихина – кандидат педагогических наук, доцент,

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина;

М.М. Заинчковский – студент,

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.

Information about the authors

I.A. Bredikhina – Ph.D. (Education), Associate Professor,

Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin;

M.M. Zainchkovsky – Student,

Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 79–87.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 79-87.

Научная статья

УДК 378.4:811.111

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В ТЕМАТИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Анастасия Михайловна Гуреева¹, Надежда Александровна Красавцева²

^{1,2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ anagur71@mail.ru

² nkrasavtseva47@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы (а) необходимости определения сущности содержания образования на современном этапе и принципов его формирования, а также (б) предварительного анализа современных учебных материалов в аспекте их духовно-нравственной составляющей. Представлено авторское понимание наиболее важных культурных элементов, влияющих на значения, которые формируются по отношению к воспринимаемым объектам системы ценностей, мировоззрения и социальных институтов. Перечисленные проблемы определяют актуальность данной работы, так как именно вопросы, связанные с определением *содержания* учебных материалов по английскому языку в современной парадигме образования, являются наименее разработанными на текущий период времени. Именно содержание образования является средством воплощения в жизнь целей обучения, с одной стороны, и отражает как текущие, так и перспективные потребности общества, а иногда и отдельных людей, с другой стороны. Поэтому содержание образования всегда было и остаётся предметом борьбы идеологий. Этот фактор является закономерным при формировании содержания образования. Узконаправленная ориентация современного содержания образования на рынок труда явилась причиной пагубных последствий. В такой системе образования практически нет места духовно-нравственному воспитанию, о котором говорится в государственных документах, как о приоритетной задаче на сегодняшний день. Данная статья представляет собой начальный этап решения поставленной авторами задачи анализа духовно-нравственного аспекта современных учебных материалов. Представлено определение двух понятий: *духовности* и *нравственности*, в интерпретации которых наблюдается разноплановость и нечеткость во многих научных трудах.

Ключевые слова: тематическое содержание, система ценностей, культура, мировоззрение, мотивация, духовно-нравственный аспект.

Для цитирования: Гуреева А.М., Красавцева Н.А. Стратегические приоритеты в тематическом содержании учебных материалов по английскому языку для студентов университета // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 79–87.

Original article

THE STRATEGIC PRIORITIES IN THE THEME-BASED ENGLISH EDUCATIONAL MATERIALS CONTENTS FOR THE UNIVERSITY STUDENS

Anastasia M. Gureeva¹, Nadezhda A. Krasavtseva²

^{1,2} Perm State University, Perm, Russia

¹ anagur71@mail.ru

² nkrasavtseva47@yandex.ru

Abstract. The following problems are considered in the article: a) the need for the definition of the contemporary education essence and the principles of its formation; b) the initial analysis of the contemporary educational materials: their spiritual-moral aspect. The most important elements of culture, which influence the meaning, being formed towards the perceived objects: i.e. values systems, the philosophy of life and social institutions. As the article deals with the issues connected with the definitions of the English educational materials *contents* which are less developed within the contemporary paradigm the work appears to be topical today. It is the educational materials contents which realizes the purposes of education, on the one hand, and reflects both the current and long-term requirements and needs of the society and sometimes individuals, on the other hand. That is why the educational contents was and still is the subject of the ideological struggle. This factor is predictable under the educational content formation. Narrow directed orientation of the contemporary educational contents to labour market resulted in ruinous consequences. In such system there is no space for the spiritual-moral education which is mentioned as priority task in many state documents. This article comes into view as the initial stage of the task put forward by the authors on the analyses of the spiritual-moral aspect of the educational materials contents. The clarification of the two terms “spiritual” and “moral” which are often interpreted and understood in different ways is presented in the article.

Keywords: theme-based content, values system, culture, the philosophy of life, spiritual-moral aspect.

For citation: Gureeva A.M., Krasavtseva N.A. The strategic priorities in the theme-based English educational materials contents for the university studens. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:79-87. (In Russ.).

Введение

Приоритетной задачей государства является «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности», как указано в государственных документах: в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» и в статье 14 «Закона РФ об образовании». При этом необходимо отметить существующее противоречие в этом вопросе между потребностью формировать духовно-нравственные ценности и дефицитом средств (технологий, методик, программного и научно-методического обеспечения) для реализации этой потребности, с одной стороны, и дисбалансом духовно-нравственного аспекта содержания учебных материалов на фоне

быстрого технического и технологического прогресса, с другой. Поставленная в данной статье цель – начать практическое изучение данной проблемы через анализ тематического содержания учебных материалов в аспекте их духовно-нравственной составляющей – определяет актуальность нашего исследования.

Для выявления духовно-нравственного аспекта в тематическом содержании учебных материалов в современных учебных пособиях по английскому языку с точки зрения преподавателя и с точки зрения студентов различных специальностей необходимо дать пояснение по трем смысловым позициям: а) что понимается нами под термином *содержание образования*; б) что означает для нас термин *духовно-нравственное воспитание* и в) в чём различие понимания целей обучения английскому языку преподавателя и студента.

Эффективная реализация педагогического потенциала духовно-нравственного аспекта тематического содержания учебных материалов при обучении студентов университета английскому языку должна опираться на культурологический, аксиологический и синергичный подходы.

В соответствии с выделенной гипотезой были определены следующие задачи исследования:

1) выявить наличие духовно-нравственной составляющей в содержании учебных материалов современных учебных пособий с точки зрения преподавателя и с точки зрения студентов различных специальностей (начальный этап работы);

2) определить степень ориентации студентов на темы, основанные на материалах современных пособий, содержащих духовно-нравственный аспект (начальный этап работы);

3) выявить и апробировать возможности целенаправленного воссоздания и развития тематического содержания учебных материалов по английскому языку, имеющих в своей основе духовно-нравственную составляющую в контексте решения социально-педагогических проблем (второй этап работы);

4) определить методологические принципы и методические приёмы конструирования эффективных учебных пособий, актуализирующих ценностно-смысловые и мировоззренческие предпосылки формирования духовно-нравственных оснований содержания современных учебных материалов по английскому языку в вузе (третий этап работы).

Основные теории формирования содержания образования сложились уже в конце XVIII – начале XIX вв. – формальная и материальная теории – однако обе они неоднократно подвергались критике. Это связано с тем, что «определение содержания образования – задача довольно непростая, поскольку практика показала нам, что при её решении допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на практике обучения» [Дивногорцева 2009: 84].

Представляется, что наиболее точным является взгляд на проблему сущности содержания образования, представленный в православно-ориентированной педагогике: «Познание необходимо подчинять не только интересам личности, но прежде всего

абсолютным нравственным идеям» [Дивногорцева 2009: 84]. Об основных принципах формирования содержания писали многие ученые: В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, В. Слостенин, И. Исаев, В. Оконь, Дж. Дьюи и другие.

Наш взгляд на эту проблему совпадает с мнением профессора МДА А.И. Осипова, который выделяет следующие основные принципы образования.

1. Принцип мировоззренческой убежденности, означающий, что образование должно дать человеку объективную картину основных мировоззренческих концепций, касающихся, прежде всего, смысла жизни и тех аргументов, которые обосновывают каждую из них.

2. Принцип универсальности.

3. Принцип целостности, предполагающий развитие чувства совести, привитие норм нравственности.

4. Принцип традиционности: верность ценностям своих предков, сохранение своей национальной идентичности [Дивногорцева 2009: 88].

Методологической основой нашего исследования являются как христианская антропология, которая рассматривает человека в целостности духовного, душевного и телесного начал, так и аксиологический подход, связанный с выбором тех ценностных оснований, на которых человек планирует свою жизнь и деятельность, а также культурологический подход, позволяющий изыскивать педагогические ресурсы в цивилизационных истоках традиций; в культуре как своего народа, так и народов «других цивилизаций».

В ходе работы были использованы следующие методы: анализ и концептуальный синтез идей, отраженных в философской, богословской, культурологической, психологической и педагогической литературе; методы аналогии, обобщения и систематизации; опросно-диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, беседы и другие). Важно подчеркнуть, что три наиболее важных культурных элемента, а именно: система ценностей, мировоззрение и социальные институты (например, семья и школа) – оказывают наибольшее влияние на формирование отношения человека к воспринимаемым объектам действительности.

Отвечая на вопрос о том, что же такое *духовно-нравственное воспитание*, необходимо констатировать тот факт, что на протяжении XX и XXI вв. в научных работах происходило смешение (или подмена) понятий *нравственность* и *духовность*. Чтобы внести ясность в понимание этих двух категорий, обратились к высказыванию заслуженного профессора МДА и академика РАЕН А.И. Осипова: «Нравственность – это внешняя сторона поведения человека, которую можно наблюдать, видеть, слышать. А духовность? Это скрытые в душе желания, мысли, чувства, намерения» [Осипов 2017: 303].

Духовность, естественно, предполагает высокую нравственность, но нравственность не всегда является свидетельством истинной духовности. Ибо нередко человек с безупречной, с точки зрения общественной морали, нравственностью бывает заражен такой гордыней, честолюбием, завистью, алчностью и т. п., что действительно является «святым сатаной». В таком случае нравственность теряет всю свою значимость» [Осипов 2014: 32]. «Дух творит

себе формы! Какова духовность человека, общества – таковы и внешние плоды жизни. Эта простая истина является ключом к тайне парадокса нашей цивилизации» [там же]. Чтобы ответить на поставленный выше вопрос о целях обучения преподавателя и студента, обратимся к высказыванию М.Н. Мурзина, который подчеркнул мысль о том, что «нет понятия обучения вообще» и что «можно говорить об обучении с точки зрения Учителя или точки зрения Ученика. Что такое обучение с точки зрения Учителя? Стимуляция познания. Что такое обучение с точки зрения Ученика? Интерпретация, толкование мыслей Учителя» [Мурзин 1994: 29].

Отсюда «напрашивается вывод» об особой ответственности преподавателя в плане *духовной составляющей* его собственных мыслей и тех учебных материалов, которые он отбирает для воспитания своих студентов.

Основная часть

В настоящее время все мы являемся свидетелями возникновения и быстрого развития угрозы дегуманизации человека, его нравственной и духовной деградации на фоне продолжающегося технического и технологического прогресса. Направленность творческой и всей деятельности человека и общества исключительно на рост уровня материального благополучия и комфорта без должного внимания к духовному совершенствованию влечёт за собой угрозу «нравственной и духовной деградации на фоне продолжающегося технического и технологического прогресса», что было «промоделировано» экспериментально в проекте «Вселенная-25» [Осипов 2017: 297]. Кроме того, с появлением культа потребления тесно связана популяризация идеи креативности, так как чем больше будет комбинаторных вариантов, тем потребление будет обильнее.

Повышение социального спроса на креативность, как новую социокультурную практику, подменяющую понятие *творчество* на его разновидность, которая нужна инновационной экономике, является результатом отсутствия творчества, как главной цели воспитывающего обучения, ибо можно посвятить себя творчеству, но трудно посвятить себя креативности.

Творчество требует всего человека, а креативность затрагивает лишь частично, так как это временное занятие, которое не может определять его жизнь целиком. Свободная и необременительная игра по перебору вариантов из определённого количества элементов в отрыве от традиции содержит в себе потенциальную опасность массового распространения креативности, как образца, оттесняющего на периферию творчество в таких областях, как образование, наука и культура.

Понятие *ценность* является межпредметным и имеет множество определений: философское (об этом писали В. Виндельбанд, Э.В. Ильенков, М.С. Каган и другие); социологическое (А.С. Ахиезер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, В.А. Ядов и другие); психологическое (Б.К. Ананьев, А. Маслоу); педагогическое (начиная с 90-х г. XXв. – В.А. Слостенин, Н.Д. Никандров, Е.И. Пассов, З.И. Васильева и другие).

В контексте нашей работы приведем определение понятия *ценности*, представленное Р.Г. Апресяном и А.А. Гусейновым: «В широком смысле слова *ценностями* называются обобщённые устойчивые представления о чём-то, как предпочитаемом, как о благе, то есть о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, целям, планам человека (или группы людей, общества)» [Апресян, Гусейнов 2000: 176].

О формировании ценностных ориентаций писали Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева: «Ценностные ориентации формируются последовательно, по этапам: 1) мотивационный; 2) деятельностный; 3) рефлексивно-оценочный [Гальскова 2012: 10]. Поэтому с целью определения специфических языковых потребностей обучаемых при изучении английского языка нами проводился анализ *мотивов*, которые влияют (положительно или отрицательно) на процесс обучения. При этом была использована технология разработки программ *Needs analysis* (термин, который соотносится с русским понятием *диагностика потребностей и мотивов* [Англо-русс. терминологич. словарь 2001: 72]).

Анализ содержания учебно-методических пособий проводился с целью выявления тематики и объёма языкового материала, которым владеют студенты второго курса юридического, экономического, филологического, геологического факультетов (всего 100 человек). Сбор информации осуществлялся с помощью субъективных и объективных источников: анкет, интервью, бесед и т. п. Были изучены пять учебно-методических пособий, опубликованных за последние десять лет, а именно: «Англоязычное описание русской культуры» В.В. Кабакчи [Кабакчи 2009]; «Английский язык для межкультурного и профессионального общения» О.Е. Данчевской, А.В. Малеева [Данчевская 2015]; пособие, созданное группой преподавателей кафедры английского языка и межкультурной коммуникации под руководством К.А. Ключко [Пособие КАЯиМК 2020]; два пособия «Разные миры: ценности и традиции» и «Калейдоскоп: проблемы, материалы и упражнения», созданные А.М. Гуреевой и Н.А. Красавцевой [Красавцева 2021; Гуреева 2021].

Из всех пяти пособий были отобраны четырнадцать тем, которые представляли собой материалы, содержание которых могло бы стать предметом обсуждения и которые эксплицитно или имплицитно содержали в себе духовно-нравственную составляющую. Вот эти темы: (1) Happiness. What is it? [Гуреева 2021: 5–12]; (2) Mottoes to live by [Гуреева 2021: 6]; (3) Different Worlds: Values and Traditions [Красавцева 2021: 64–73; Кабакчи 2009: 92–102]; (4) The art of marriage. What is it? [Гуреева 2021: 14–16]; (5) The Perm Krai [Красавцева 2021: 30–65]; (6) Music [ПособиеКАЯиМК 2020: 8–38]; (7) The youth problems [ПособиеКАЯиМК 2020: 42–49]; (8) Education [ПособиеКАЯиМК 2020: 52–56]; (9) Money [Пособие КАЯ и МК 2020: 111–146]; (10) Our multicultural world [Кабакчи 2009: 7–13]; (11) The Bible [Кабакчи 2009: 97–99]; (12) How to be an alien [Кабакчи 2009: 73–74]; (13) Which is cheaper – Moscow or London? [Кабакчи 2009: 161]; (14) The roots of the Rus' Culture: Bezantium and the Kiev Rus' [Кабакчи 2009: 42–43].

В нашей работе на начальном этапе участвовали студенты II курса юридического, экономического и филологического факультетов. Было проведено интервьюирование и беседы по двум вопросам: 1) какие три из предложенных тем Вы считаете самыми важными

и 2) какие три из этих тем Вы хотели бы обсуждать на занятиях по английскому языку в первую очередь и иметь учебные материалы по этим темам в учебных пособиях. Темой, которая получила 100 % откликов, оказалась тема «Happiness. What is it?». Темой, которая получила 0 % откликов, оказалась тема «The Perm Krai». Популярной оказалась тема «The youth problems».

Обращает на себя внимание отсутствие желания у студентов обсуждать тему «The Perm Krai». Считаем, что этот показатель подтверждает вывод игумена Георгия (Шестуна) о том, что «изучение иностранных языков может осуществляться в рамках национального образования, если в содержание предмета включается изучение родной истории, культуры и опыта духовной жизни нашего народа» [Игумен Георгий (Шестун) 2010: 582]. При этом «одной из главных целей должно быть умение донести до собеседника глубину и красоту нашей культуры, истории и духовного опыта; причём «иностраный язык должен быть не только средством бытового и делового общения, но и средством культурного собеседования» [там же].

Заключение

Наибольший ущерб современными реформами образования был нанесён содержанию образования. Неопределённость ориентиров, изменчивость и непрогнозируемость рынка труда привели к неуправляемой вариативности, следствием чего явился постепенный распад единого образовательного пространства России – одной из основ единения народа и целостности государства.

Мы стали свидетелями того, что современное образование стало безличным, так как цель и смысл человеческой жизни низвелись до полезности человека в конкретной экономической и политической системе, что, естественно, привело к конкретным педагогическим целям, среди которых определяющими стали социальная адаптация и профессионализация. И, безусловно, в такой системе образования практически не было места духовно-нравственному воспитанию.

На начальном этапе нашего исследования мы пришли к выводу о необходимости для каждого преподавателя выстраивания «духовной вертикали» в содержании материалов пособий и уроков, вступая в диалог со студентами и открыто обозначая своё отношение к проблемным ситуациям, трудным вопросам и традиционным ценностям, так как духовность – это практическая деятельность, направленная прежде всего на переделку самого себя, на создание духовного мира и собственного духовного организма [Зинченко 2000: 79–97].

Важнейшая задача сегодня – укоренение новой мировоззренческой основы нашего образования. Необходимо вернуться к цивилизационной традиции, в лоне которой вырабатывается определённый тип личности, единственно способной продолжать жизнь наших народов, этносов России, и которая укоренена в онтологии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предварительно определены степень и характер ориентации (дезориентации) студентов относительно духовно-нравственных оснований при выборе дискуссионных тем и учебных материалов по английскому языку. Это позволяет наметить приоритетные направления духовно-нравственного воспитания.

В результате нашей работы нами созданы и апробированы два учебно-методических пособия, включающие в себя: интернет-ресурсы, аудиоматериалы и аутентичные тексты из английских и американских книг и газет с упражнениями по развитию навыков коммуникативного общения в форматах off-line и on-line, темы и материалы которых содержат в себе духовно-нравственную составляющую.

Список литературы

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. 224 с.
2. Апресян Р.Г., Гусейнов А.А. Этика: Учебник. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
3. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.
4. Данчевская О.Е., Малёв А.В. English for Cross-Cultural and Professional Communication. Английский язык для межкультурного и профессионального общения: учеб. пособие. 4-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 192 с. + CD.
5. Дивногорцева С.Ю. Теория обучения. Управление образовательными системами. Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений: в 2-х ч. Ч.2. М.: Изд-во ПСТГУ, 2009. 262 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.
7. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79–97.
8. Игумен Георгий (Шестун). Православная педагогика. Издание 4-е. М.: ПРО-Пресс, 2010. 672 с.
9. Кабакчи В.В. Англоязычное описание русской культуры. Russian Culture Through English: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 224 с.
10. Красавцева Н.А., Гуреева А.М. Иностранный язык (английский) [Электронный ресурс] // Сборник дополнительных материалов для развития коммуникативных компетенций «Different Worlds: Values and Traditions»: 2021. 1,79 Мб. 151 с. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/gureeva-krasavtseva-inostranny-yazyk-different-worlds-values-and-traditions.pdf> (дата обращения: 12.10.2022).
11. Красавцева Н.А., Гуреева А.М. Иностранный язык (английский) «The Kaleidoscope of Different Issues, Materials and Exercises [Электронный ресурс]. Пермь, 2021. URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/gureeva-krasavtseva-the-kaleidoscope-of-different-issues-materials-exercises.pdf> (дата обращения: 12.10.2022).
12. Мурзин Л.Н. Как обучать языку? (Об основах лингводидактики) Пермь: Изд-во «Пермский университет», 1994. 136 с.
13. Осипов А.И. О войне и мире, прогрессе и Достоевском. Избранные статьи. М.: Братство святого апостола Иоанна Богослова, 2014. 64 с.
14. Осипов А.И. О цели творчества // Сб. статей «Творчество и развитие общества в XXI в.: взгляд науки, философии и богословия. СПб.: Алетейя, 2017. 600 с., ил.

15. Пособие КАЯиМК. Иностранный язык (английский): учеб. пособие // сост.: Гринько Е.Н., Гриценко Е.А., Клочко К.А., Полякова С.В., Снегова С.В., Фирстова М.Ю. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2020. 150 с.

16. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 12.12.2022).

Информация об авторах

А.М. Гуреева – кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет;

Н.А. Красавцева – кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

A.M. Gureeva – Ph. D. (Philology), Associate Professor,
Perm State University;

N.A. Krasavtseva – Ph. D. (Philology), Associate Professor,
Perm State University.



Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 88–97.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 88-97.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ

Мария Сергеевна Мысик^{1,2}

¹ Институт развития образования, Екатеринбург, Россия

² Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, ms.msk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые методические приемы построения системной и последовательной работы над неподготовленным устным высказыванием на французском языке. Приводятся характеристики неподготовленной речи, релевантные для монолога описания на основе визуальной и вербальной опоры. Именно такой вид монолога является объектом контроля в контрольно-измерительных материалах Всероссийских проверочных работ и Государственной итоговой аттестации. Автор анализирует результаты внешних диагностических процедур за последние три года и определяет предметные дефициты учеников. Автор предлагает двухступенчатую работу над развитием умений неподготовленной устной речи. Для работы над речевыми образцами с целью их автоматизации в рамках уровней А1/А2 предлагается использовать визуальную наглядность (картинки, фотографии и другие изображения). Двухступенчатая работа предполагает горизонтальную и вертикальную проработку речевого материала. Горизонтальная проработка подразумевает целенаправленную работу над относительно изолированными речевыми моделями в максимально разнообразных визуальных контекстах. На уровне одного речевого образца достигается лексическая точность описания и лексико-грамматическая правильность; на уровне двух-трех речевых образцов обеспечивается лексико-грамматическая связность сверхфразового единства. Вертикальная проработка предполагает объединение отработанных на предыдущем этапе речевых образцов в единый текст, придание ему композиционной и структурной завершенности. Сначала учащиеся воспроизводят уже отработанный материал на знакомой визуальной опоре; затем опора меняется, а выработанные умения проходят проверку на прочность в относительно новых коммуникативных условиях, когда устная речь учащихся приобретает все основные характеристики неподготовленности.

Ключевые слова: обучение говорению, французский язык как иностранный, неподготовленная речь, монолог-описание, ВПР.

Для цитирования: Мысик М.С. К вопросу о Развитии неподготовленной речи у школьников // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 88–97.

Original article

ON DEVELOPPING SPONTANEOUS SPEAKING SKILLS OF SCHOOL STUDENTS

Maria S. Mysik^{1,2}

¹ Institute for Educational Development, Yekaterinburg, Russia

² Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, ms.msk@mail.ru

Abstract. The article deals with some examples of teaching practices with focus on consistent step-by-step developing spontaneous speaking skills in French as a second language. The characteristics of unprepared speech relevant to descriptive monologue based on visual and verbal support are given. It is this type of monologue that is the object of control in the test materials of the All-Russian tests and the State Final Assessment. The author analyzes the results of these diagnostic procedures over the past three years and determines students' difficulties in speaking. The author proposes a two-step work on the development of skills of unprepared oral speech. Visual aids (pictures, photos) are considered as effective supports to train automated speaking skills at A1/A2 levels. The two-step work assumes a horizontal and vertical working through the speech material. Horizontal elaboration implies targeted work on relatively isolated speech patterns in the widest possible variety of visual contexts. At the level of one speech pattern the lexical accuracy of description and lexical and grammatical correctness are achieved; at the level of two or three speech patterns the lexical and grammatical coherence of the text is provided. Vertical elaboration implies combining speech patterns worked out at the previous stage into a text, giving it compositional and structural completeness. At first, students reproduce the material they have already worked on using a familiar visual support; then the support changes, and the developed skills are tested in relatively new communicative conditions, when students' oral speech acquires all the main characteristics of unpreparedness.

Keywords: spontaneous speech, French as a second language, developing speaking skills, descriptive monologue, All-Russian tests.

For citation: M.S. Mysik. On developping spontaneous speaking skills of school students. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:88-97. (In Russ.).

Введение

Неподготовленная устная речь – это, по сути, основная форма непосредственного общения между людьми. Неудивительно, что развитие умений устноречевой деятельности является одной из важнейших целей обучения иностранному языку. Именно спонтанная речь позволяет взаимодействовать представителям разных культур в самых разнообразных жизненных ситуациях; то, насколько эффективно будет такое общение, напрямую зависит от способности коммуникантов порождать неподготовленные высказывания.

Неподготовленная речь является «реальным показателем уровня языковой компетенции говорящего» [Тезекбаева 2011: 76]. Именно поэтому она уже много лет является объектом контрольных диагностических мероприятий [Демоверсии, спецификации,

кодификаторы ОГЭ 2023; Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2023, Образцы и описания проверочных работ ВПР 2023]. В тестовых заданиях предлагаются словесные или образные опоры. Устная речь реализуется в форме монолога (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) или условного диалога (ОГЭ, ЕГЭ). Стимулами являются картинки, фотографии, вербальные планы, вопросы, ключевые слова и тому подобное.

В настоящей статье мы будем рассматривать теоретические и практические аспекты развития неподготовленной монологической речи по ряду причин. Во-первых, монолог характеризуется относительно большим объемом, композиционной и содержательной законченностью, следовательно, довольно разнообразным синтаксисом. Во-вторых, монолог часто требует подготовки, причем как в учебных, так и естественных ситуациях общения. Вывести «заготовки» тематических монологов на уровень спонтанного речепорождения в новых, порой неожиданных, коммуникативных условиях – актуальная методическая задача. И, наконец, в-третьих, в контрольно-измерительных материалах диагностических процедур именно для монолога предлагается максимальное разнообразие наглядных опор-стимулов, аналоги которых можно успешно применять в процессе обучения.

Характеристики неподготовленной монологической речи

Анализ литературы по теме позволяет нам выделить следующие релевантные для нашей статьи характеристики:

- реализация в постоянно меняющихся коммуникативных условиях [Тезекбаева 2011: 76];
- мотивированность как «зависимость лингвистических характеристик вторичного (порожденного) текста от характеристик некоторого первичного ... текста» [Богданова, Бродт 2007: 36];
- спонтанность как «степень импровизации говорящего в процессе порождения речи, степень его свободы в выборе языковых средств» [там же];
- более медленный темп по сравнению с подготовленной речью [Исаева 2020: 43–45];
- наличие особых лингвистических маркеров (типичное начало высказывания и звуки-старты, заполненные и незаполненные паузы хезитации, повторы, блокировка речи, плеоназмы, ошибки, самоисправления, поиск нужного слова, разговорная лексика) [Зубченко 2010: 17–18];
- основные типы метакоммуникативных вставок (дискурсивные маркеры, маркеры поиска и самокоррекции) присутствуют в спонтанной речи как на родном, так и на иностранном языках [Зайдес 2016: 31];
- в мотивированных монологах описаниях встречаются, помимо собственно описания, стратегии домисливания и догадки, а также комментирования и другие метакоммуникативные речевые действия [Филиппова 2008: 214; Хан 2013: 13];
- средняя длина предложения меньше в сюжетных монологах, чем в несюжетных [Богданова, Бродт 2007: 41];

– дефицит времени, вследствие чего «человек использует не логические, а ассоциативные стратегии нанизывания частей текста» [Никрус 2010: 177];

– если тема задана, движение мысли говорящего идет «от обобщающих характеристик к частным деталям» [Сахно 2017: 133].

Результаты внешних оценочных процедур и предметные дефициты учащихся

Для начала рассмотрим результаты ВПР по французскому языку, которые прошли в 2020, 2021 и 2022 гг. и участниками которых стали учащиеся седьмых(в 2020 году в связи с переносом ВПР из-за пандемии Ковид-19 – восьмых) классов образовательных организаций Свердловской области (средних общеобразовательных школ, гимназий, лицеев) [Информационно-аналитические отчеты по итогам ВПР в Свердловской области]. Участники – самые разные по уровню подготовленности ученики, в отличие от ОГЭ и ЕГЭ (выпускные экзамены сдают наиболее подготовленные ученики). Выборка участников ВПР количественно и качественно репрезентативна.

Монологическое высказывание на основе плана и визуальной информации (описание фотографии на выбор) оценивается по трем критериям: решение коммуникативной задачи, организация высказывания и языковое оформление высказывания. Рассмотрим результаты выполнения этого задания по каждому критерию в отдельности в группах учеников, получивших в целом за ВПР оценку «2», оценку «3», оценку «4» и оценку «5».

В среднем успешность выполнения задания по критерию «Решение коммуникативной задачи» в группе участников, получивших за ВПР оценку «2» в 2020, 2021 и 2022 гг. составляет (с округлением до целого) 14 %, 8 % и 13 % соответственно. В группе участников, получивших оценку «3» этот показатель почти не менялся: 57 %, 59 % и 58 %. В группе участников, получивших оценку «4» наблюдается улучшение показателя: 83 %, 92 и 91 % соответственно. Та же тенденция в группе участников, получивших оценку «5»: 94 %, 98 % и 100%.

По критерию «Организация высказывания» успешность выполнения задания снижается в группе участников с оценкой «2»: 12 %, 7 % и 7 % в 2020, 2021 и 2022 гг. соответственно. В группе участников с оценкой «3» показатели сопоставимые: 51 %, 58 % и 50 %. В группе участников с оценкой «4» наблюдается улучшение: 79 %, 85 % и 89 %. В группе участников с оценкой «5» – относительная стабильность: 92 %, 100 % и 95 % за 2020–2022 гг.

Средний процент выполнения задания по критерию «Лексика и грамматика» у семиклассников Свердловской области является самым низким во всех группах участников. В группе участников с оценкой «2» он не превышает 10 % за 2020–2022 гг.; в группе участников с оценкой «3» находится в диапазоне 44 %–52 %; в группе участников с оценкой «4» – стабильно 75 %; в группе участников с оценкой «5» – в диапазоне от 86 % до 98 %. Примерно такая же картина наблюдается и по критерию «Фонетика».

Особое внимание следует обратить именно на группы участников со слабой языковой подготовкой (получивших за ВПР оценки «2» и «3»), так как именно они составляют подавляющее большинство всех участников ВПР по французскому языку. Для наглядности:

процент участников, получивших оценку «2» за указанные годы незначительно колеблется в пределах от 38 % (2022 г.) до 47 % (2021 г.). Ниже рассмотрим наиболее типичные ошибки логико-содержательного и языкового плана.

Самая главная проблема для слабо подготовленных учеников – в принципе создать устноречевое спонтанное высказывание в условиях жесткого ограничения во времени подготовки и выполнения. Если все же ученики справляются с заданием и получают за решение коммуникативной задачи хотя бы 1 балл, содержательно проблемы связаны с неполным или неточным раскрытием пунктов плана.

Основные ошибки в организации высказывания – отсутствие вступительной и/или заключительной фразы, пренебрежение союзами и другими средствами логической связи.

Лексические сложности обобщенно выглядят как «нечего сказать». Конечно, эта проблема может иметь когнитивный характер, но она все равно тесно связана со словарным запасом учащегося. Не знаю, что сказать, это часто «Не знаю, как это называется на иностранном языке». На продвинутых уровнях возникает проблема однообразия речи. И это уже проблема активного словарного запаса.

Грамматика: даже базовые грамматические структуры в спонтанной речи «распадаются», ученики делают ошибки там, где обычно они их уже не делают. Под «обычно» понимаются различные грамматические упражнения, где знание и владение грамматическим материалом проверяется сфокусировано, а также подготовленную речь, как раз в силу того, что подготовленное высказывание реализуется в менее стрессовой обстановке, чем спонтанное, а следовательно, у говорящего больше внутренних ресурсов на самоконтроль. Об этом в свое время писал Б.А. Лапидус: «Совершенно очевидно, что степень умственного напряжения при простом пересказе или сообщении о событиях предыдущего дня не идет ни в какое сравнение с тем умственным напряжением, которого требуют ... связное высказывание, основывающееся на решении без (или почти без) предварительной подготовки во времени сложной мыслительной задачи. В последнем случае говорящий практически не имеет возможности выделить часть своего произвольного внимания для контроля за формой, и если при этом он оперирует языковым материалом, владение которым еще не доведено до подлинного автоматизма, языковые ошибки... неизбежны; с другой стороны, после одной-двух ошибок уговорящего усиливается желание предотвратить дальнейшие ошибки, что заставляет его отвлекаться и затрудняет решение мыслительных задач» [Лапидус 2012: 14].

Фонетика. Фонетические ошибки нельзя недооценивать. В процессе учебного общения учитель чаще всего догадывается, что произносят его ученики. Однако неверное произношение слова в реальной коммуникации может препятствовать пониманию.

В отношении ошибок важно понимать, что есть собственно ошибки, а есть оговорки [Тезекбаева 2011; Андросова, Гумницкая 2020]. Собственно ошибки свидетельствуют о незнании некоторых правил и имеют устойчивый систематический характер. Оговорки связаны с «временным ослаблением внимания и контроля над речью в процессе речевой

деятельности» [Тезекбаева 2011: 77]. Методически выстроенная система работы над речевым материалом в процессе развития устной речи поможет сократить вероятность появления в неподготовленной речи собственно ошибок.

Вертикальная и горизонтальная проработка речевых образцов

Когда мы говорим о развитии умений говорения, мы вспоминаем в первую очередь классические модели: от речевого образца к целостному высказыванию (путь снизу вверх) и от высказывания-образца (сверху вниз) [Шамов 2008: 121]. Конечно, оба они работают, однако оптимально сочетание обоих подходов.

Поскольку наглядность является основной опорой для устного задания на ВПР и ЕГЭ, остановимся на этом формате. Первичный текст, выполняющий функцию мотива и стимула высказывания, состоит из двух частей: невербальной (изображение) и вербальной (текст задания и план ответа). Вторичный текст является неподготовленным речевым продуктом со всеми присущими ему экстралингвистическими характеристиками: мотивированность, спонтанность, ограниченность во времени. Методическая задача состоит в том, чтобы научить обучающихся строить структурно и композиционно завершенное высказывание, звучащее максимально естественно, полностью отвечающее коммуникативной задаче, с максимально возможным самоконтролем над лексико-грамматическим и фонетическим оформлением речи.

Назовем первый этап работы горизонтальной проработкой. Возьмем несколько изображений, далеких по тематике. Чем разнообразнее тематика, тем лучше, поскольку, как уже было сказано выше, даже в самых элементарных грамматических структурах и формах ученики делают ошибки, если визуальный ряд оказывается для них неожиданным. Это объясняется тем, что учащимся сложно применять даже теоретически хорошо известные грамматические правила в новых условиях. Иными словами, это происходит тогда, когда грамматический навык недостаточно автоматизирован. Цель горизонтальной проработки – отработать один речевой образец на максимально разнообразном тематическом материале.

Для начала определим круг вопросов, традиционно связываемых со стратегией собственно описания. Это в первую очередь базовые вопросы для построения основного содержания высказывания: *Qui? (Кто) Quoi? (Что или Что делает) Où? (Где) Comment? (Как или Какой)*, а также дополнительные вопросы, касающиеся внешних признаков изображенных живых существ или предметов, используемых в изображении цветов, композиционных особенностей и так далее. Ответы на все эти вопросы ни в коем случае не должны отходить от визуального ряда. Рассмотрим основные векторы развития неподготовленной речи на основе изобразительной наглядности.

Расширение активного словарного запаса обучающихся и обеспечение лексической связности текста.

К сожалению, у учащихся наблюдается довольно скудный словарный запас, не позволяющий им полно и точно описать то, что (или кого) они видят на изображении. Так, описывая фотографии с людьми, учащиеся часто используют родовое понятие (человек, люди) и повторяют его на протяжении всего монолога. Для преодоления этой проблемы

следует мотивировать учеников на точное называние изображенных объектов или людей. Это, пожалуй, единственный случай, где уместна сначала тематическая, а затем кросстематическая организация речевого материала. Например, к родовому понятию *gens* (люди) можно отнести следующие часто встречающиеся на изображениях понятия (список включает, но не ограничивается):

- возраст, пол (*une fille, un garçon, une femme, un homme, un vieux, un-e enfant, un-e adolescent-e, des jeunes etc*);
- род занятий (*un-e élève, un professeur, un médecin, un chauffeur, un-e employé-e, etc*);
- социальные и семейные связи (*un père, une mère, des grands-parents, un fils, une fille, un-e ami-e, un copain, une copine, etc*);
- иные роли (*un propriétaire, un voyageur, un vacancier etc*).

Демонстрируя изображение, нужно стимулировать учеников называть как можно больше слов-наименований, которые затем будут использованы в процессе описания. При этом важно, чтобы каждая лексическая единица точно соответствовала визуальной информации.

При дальнейшем развитии монолога точность выбора лексических единиц поможет сделать текст связным и избежать неоправданных повторов. Например, *Sur cette photo, je vois un groupe de gens. Je pense que c'est une famille. Les parents dressent une tente et les enfants s'amuse. ... Les campeurs s'installent au bord d'un lac... На фотографии я вижу группу людей. Я думаю, что это семья. Родители устанавливают палатку, а дети играют.... Отдыхающие устраиваются на берегу озера...*

На первый взгляд, в приведенном примере много разнообразных речевых образцов, и ученикам, возможно, будет затруднительно сказать самостоятельно что-то подобное. Однако при более близком рассмотрении здесь прослеживается довольно ограниченный набор речевых моделей:

- подлежащее + сказуемое (*les enfants s'amuse*);
- подлежащее + сказуемое + прямое дополнение (*Les parents dressent une tente*);
- подлежащее + сказуемое + обстоятельство (*Les campeurs s'installent au bord d'un lac*).

Каждую речевую модель следует отрабатывать отдельно, наполняя ее известным лексическим содержанием. Задача для обучающихся – максимально быстро, естественно и лингвистически правильно отреагировать на меняющийся визуальный ряд. Например:

Les enfants sont à la maison (chez eux). Дети находятся дома.

L'homme est en ville. Мужчина находится в городе.

Можно настроить визуальный ряд еще более точно, чтобы речевой образец был единообразен. Так, например, обстоятельства места *à la maison* (дома), *au parc* (в парке), *à l'école* (в школе), *au cinéma* (в кино), строятся по одному грамматическому правилу. Чем более выверен с точки зрения структурного построения будет речевой образец, тем более целенаправленной окажется работа над языковым материалом.

Развитие высказывания и грамматическая связность текста.

После того, как мы добились лексической точности на уровне одного полносоставного распространенного предложения, можно перейти к расширению высказывания. Это неизбежно повлечет за собой использование грамматических способов текстовой связи. Приведем лишь несколько примеров:

- замена существительного местоимением

Sur la photo de gauche, je vois une fille. Elle a les cheveux blonds et les yeux gris... На фотографии, которая находится слева, я вижу девочку. У нее светлые волосы и серые глаза...

Sur la photo de droite, je vois une femme et des enfants. La femme lit un livre. Les enfants l'écoutent. На фотографии, которая находится справа, я вижу женщину и детей. Женщина читает книгу. Дети ее слушают.

- объединение двух простых предложений в одно сложноподчиненное

Je vois des sportifs qui jouent au football. Я вижу спортсменов, которые играют в футбол.

Au centre de la photo, il y a un sapin que les enfants sont en train de décorer avec des guirlandes. В центре фотографии – елка, которую дети украшают гирляндами.

- отработка артиклей

Sur la photo d'en haut, je vois un chat. Le chat est petit.

Sur la photo d'en bas, je vois une fille. La fille est petite.

Sur la photo de droite, je vois un homme. L'homme est jeune.

Тренируется использование неопределенного артикля, когда имя существительное упоминается впервые, и определенного артикля при повторном упоминании того же имени существительного. Разумеется, при этом необходимо помнить про золотое правило методики: грамматику отработываем на знакомом лексическом материале, новую лексику прорабатываем в знакомых грамматических структурах.

После того, как высказывание создано, проработаны все речевые образцы, можно переходить к работе над целостным высказыванием, от первой фразы до последней, от вступления до заключения. Назовем этот вариант вертикальной проработкой. Мы не можем обмануть наш мозг, ему действительно нужен этап воспроизведения перед этапом собственно творчества. Поэтому целесообразно выделить два шага: воспроизведение образцового высказывания, выверенного с точки зрения структуры, содержания, в отсутствие лексических и грамматических ошибок (или их минимальном количестве), с минимизированными фонетическими недочетами (помним про отсутствие стресса на этом этапе); перенос усвоенного материала в новые условия, то есть к речевому творчеству. Однако здесь не следует торопиться и резко менять визуальную опору. Вместо этого предложить картинку, отличающуюся от проработанной картинкой, лишь некоторыми деталями. По наблюдениям, при таком подходе у учеников снижается количество ошибок, речь становится более уверенной.

Заключение

Неподготовленная устная речь является показателем уровня владения иностранным языком. Кроме того, она является объектом контроля во всех внешних оценочных процедурах (Всероссийские проверочные работы, государственная итоговая аттестация). В этом случае неподготовленная речь в форме монолога мотивирована визуальными и вербальными стимулами, ограничена во времени и оценивается как в плане содержания и логики высказывания, так и в плане лексико-грамматической и фонетической правильности. Неподготовленная речь по причине своей спонтанности характеризуется наличием разного рода ошибок, носящих как систематический, так и окказиональный характер. Минимизация систематических ошибок, повышение качества самоконтроля – являются приоритетными методическими задачами. Для развития умений спонтанной монологической речи на основе изобразительной наглядности целесообразно использовать последовательно горизонтальную и вертикальную проработку речевого материала. Горизонтальная проработка предполагает изолированную целенаправленную и последовательную работу над заданными речевыми образцами в максимально разнообразных сюжетных контекстах для автоматизации их использования в речи. Вертикальная проработка подразумевает объединение разрозненных речевых образцов в целостный, композиционно и структурно завершённый текст.

Таким образом, качественная работа над спонтанной речью вовсе не означает натаскивание на выполнение какого-либо задания; это последовательная системная работа над языковым и речевым материалом, позволяющая автоматизировать навыки устной речи таким образом, чтобы в новых условиях спонтанная речь была настолько свободна, связна и правильна в языковом отношении, насколько это возможно на определенном уровне освоения языка.

Список литературы

1. Андросова О.Е., Гумницкая К.А. Спонтанная речь как лингвистическое явление // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: материалы VI междунар. научн.-практ. конф. / Отв. ред. Д.Н. Жаткин, И.В. Куликова. Пенза: Пензенский государственный технологический университет, 2020. С. 5–10.
2. Богданова Н.В., Бродт И.С. Спонтанный монолог: синтаксические характеристики текста и уровень речевой культуры говорящего [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2007. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spontannyy-monolog-sintaksicheskie-harakteristiki-teksta-i-uroven-rechevoy-kultury-govoryaschego-1> (дата обращения: 26.02.2023).
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ по французскому языку 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/egje/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-13> (дата обращения: 22.02.2023).
4. Демоверсии, спецификации, кодификаторы ОГЭ по французскому языку 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/173801626-13> (дата обращения: 22.02.2023).

5. Зайдес К.Д. Метакоммуникативные вставки в русской устной спонтанной речи на родном и неродном языке [Электронный ресурс] // Коммуникативные исследования. 2016. № 3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metakommunikativnye-vstavki-v-russkoy-ustnoy-spontanoy-rechi-na-rodnom-i-nerodnom-yazyke>(дата обращения: 26.02.2023).
6. Зубченко М.В. Структура спонтанного звучащего тематически организованного монолога (на материале русского и немецкого языков): автореф. ... к. филол. н. Воронеж, 2010. 20 с.
7. Информационно-аналитические отчеты по итогам ВПР в Свердловской области [Электронный ресурс]. URL: <http://ege.midural.ru/rsoko/vpr.html> (дата обращения: 22.02.2023).
8. Исаева А.А. Маркеры дифференциации спонтанной и подготовленной звучащей речи // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 37–48.
9. Лapidус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типология упражнений // Иностранные языки в школе. № 4. 2013. С. 10–20.
10. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб.пособие] / отв.ред. А.Н. Шамов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Восток – Запад, 2008. 253 с.
11. Никрус И.В. Языковая личность в спонтанном монологе [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-v-spontanom-monologe> (дата обращения: 26.02.2023).
12. Образцы и описания проверочных работ для проведения ВПР в 2023 году [Электронный ресурс]. URL: https://fioso.ru/obraztsi_i_opisaniya_vpr_2023 (дата обращения: 22.02.2023).
13. Сахно О.А. Спонтанный бытовой монолог как текст: к вопросу о специфических признаках // Приоритетные научные направления: от теории к практике. Сборник материалов XXXVII Международной научно-практической конференции. Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2017. С. 131–135.
14. Тезекбаева Г.А. Спонтанная речь как объект лингвистики // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2011. № 1. С. 76–79.
15. Филиппова Н.С. Спонтанный монолог-описание: композиционные особенности жанра [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2008. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spontannyy-monolog-opisanie-kompozitsionnye-osobennosti-zhanra> (дата обращения: 26.02.2023).
16. Хан Н.А. Спонтанные монологи разного типа в коммуникативно-дискурсивном аспекте: на материале звукового корпуса русского языка: автореф. ... к. филол. н. СПб., 2013. 25 с.

Информация об авторе

*М.С. Мысик – кандидат педагогических наук, доцент,
Институт развития образования,
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.*

Information about the author

*M.S. Mysik – Ph. D. (Education), Associate Professor,
Institute for Educational Development,
Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin.*

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 98–106.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 98-106.

Научная статья

УДК 371

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ирина Александровна Пешкова

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия,

Irina.peshkova.i@mail.ru

Аннотация. Содержание статьи представляет собой оценку результата формирования здоровьесберегающей компетенции старшеклассников в процессе проектно-исследовательской деятельности при реализации программы «Моё здоровье – в моих руках». Автор статьи подчеркивает важность формирования такого рода компетенции для общества и для государства, опираясь на нормативные документы, а также на требования принятых государственных образовательных стандартов. В исследовании раскрываются структура и содержание здоровьесберегающей компетенции, которыми должны владеть старшеклассники. В статье также даётся подробное описание самой программы формирования здоровьесберегающей компетенции в процессе проектно-исследовательской деятельности старшеклассников по теме «Моё здоровье – в моих руках». Автором выделены специальные цель, задачи, содержание, оговорены условия реализации программы и состав участников педагогического взаимодействия. Кроме того, автор статьи подтверждает эффективность реализации программы формирования здоровьесберегающей компетенции старшеклассников результатами диагностического исследования, которое было проведено до реализации данной проектно-исследовательской программы и после её реализации. Для анализа результатов эффективности программы «Моё здоровье – в моих руках» были выработаны специальные критерии и отобраны конкретные показатели, отражающие структуру и содержание здоровьесберегающей компетенции старшеклассников. В полном соответствии с каждым из критериев или показателей были подобраны и методики для оценивания результатов формирования указанной компетенции. Полученные результаты исследования позволили автору статьи выявить позитивную динамику формирования здоровьесберегающей компетенции старшеклассников в процессе проектно-исследовательской деятельности, что подтверждает эффективность программы формирования здоровьесберегающей компетенции.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетенция старшеклассников, общеобразовательная школа, федеральный государственный образовательный стандарт, программ формирования, сетевое взаимодействие, старшеклассники.

Для цитирования: Пешкова И.А. Эффективность программы формирования здоровьесберегающей компетенции старшеклассников // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 98–106.

Original article

THE EFFECTIVENESS OF THE PROGRAM FOR THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Irina A. Peshkova

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, Irina.peshkova.i@mail.ru

Abstract. The content of the article is an assessment of the result of the formation of health-saving competence of high school students in the process of design and research activities during the implementation of the program "My health is in my hands". The author of the article emphasizes the importance of the formation of health-saving competence for society and the state, based on regulatory documents, as well as the requirements of state educational standards. Reveals the structure and content of the health-saving competence of a high school student. Gives a detailed description of the program for the formation of health-saving competence in the process of design and research activity "My health is in my hands": purpose, objectives, content, conditions of implementation, participants of pedagogical interaction. In addition, the author of the article confirms the effectiveness of the implementation of the program for the formation of health-saving competence of high school students with the results of a diagnostic study that was conducted before and after its implementation. To analyze the results of the effectiveness of the "My health is in my hands" formation program, criteria and indicators reflecting the structure and content of the health-saving competence of high school students were selected. According to each criterion and indicator, methods were selected for evaluating the results of the formation. The results of the study revealed the positive dynamics of the formation of health-saving competence of high school students in the process of design and research activities, which confirms the effectiveness of the formation program.

Keywords: health-saving competence of high school students, secondary school, federal state educational standard, formation programs, networking, high school students.

For citation: Peshkova I.A. The effectiveness of the program for the formation of health-saving competence of high school students. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:98-106. (In Russ.).

Введение

Сохранение и укрепление здоровья населения – одна из важнейших задач государства. Значимость здоровьесбережения в современном образовательном пространстве обусловлена возрастающими проблемами со здоровьем среди населения, особенно детского возраста. Особое внимание проблеме охраны здоровья населения уделяется подрастающему поколению, так как это определяет будущее страны: генофонд нации, научный и экономический потенциал общества, кроме того, это является объективным показателем социально-экономического развития государства. Дети и подростки – наиболее уязвимая к действию неблагоприятных факторов окружающей среды возрастная группа. Это связано с активным ростом и развитием функциональных систем, а также снижением адаптационных возможностей организма в период становления. В связи с этим приоритетным направлением в решении задачи охраны здоровья населения становится работа с детьми и подростками.

Приоритетом в сфере охраны здоровья считается профилактика, которая обеспечивается различными путями. Для осуществления профилактической деятельности разрабатываются и реализуются программы формирования здорового образа жизни у граждан, начиная с детского возраста. Для формирования ценностного отношения к собственному здоровью гражданам предоставляется возможность обучения навыкам здоровьесбережения, организуются мероприятия, направленные на повышение информированности создание условий для повышения мотивации к ведению здорового образа жизни. Опираясь на требования к школьному образованию, заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС – совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования), отметим, что в системе подготовке обучающихся на старшей ступени общего образования, одним из результатов является владение нормами и правилами здорового и безопасного образа жизни, а также способность осознано оценивать риски для собственного здоровья [ФГОС 2022]. Естественнонаучное направление в обучении позволяет формировать систему знаний и понятий, способствующих оценке влияния антропогенной и природной деятельности на здоровье человека, а также мер по снижению негативного воздействия и прекращению действия отрицательных факторов окружающей среды на организм. Но ценностное отношение к индивидуальному и общественному здоровью развивается на основании формирования знаний, умений и способов действия с помощью большого спектра учебных предметов, не ограничивающихся дисциплинами естественнонаучного направления, и является результатом освоения общей образовательной программы.

Федеральный стандарт ориентирован на становление личности выпускника школы, обладающего особыми компетенциями, позволяющими полноценно адаптироваться в социально-экономическом пространстве мира. То есть заявленные требования к результатам освоения образовательной программы предполагают становление личности учащегося с уже сформированными ключевыми компетенциями, в том числе и со способностью к здоровьесбережению. Как известно, формирование компетенций в процессе учебной деятельности происходит различными способами и в разных формах. Особое место среди них занимает такая форма организации учебной деятельности, как индивидуальный проект. В Федеральном стандарте среднего (полного) общего образования проектно-исследовательская деятельность является обязательной частью программы как урочной, так и внеурочной деятельности. Проектная деятельность должна быть включена в учебные планы в обязательном порядке на старшей ступени школьного образования [ФГОС 2022].

Проектно-исследовательская деятельность, включённая в образовательную программу, даёт возможность эффективно формировать компетенции обучающихся общеобразовательной школы. Кроме того, данный вид деятельности, как известно, способствует формированию у старшеклассников способности к осознанию важности результатов, полученных в процессе проектно-исследовательской деятельности, в жизни. А совокупность знаний, приобретённых в процессе поиска и анализа информации по исследованию готовит старшеклассников к самоанализу и использованию этого в практической деятельности.

Основная часть

Важным видом деятельности по формированию здоровьесберегающей компетенции старшеклассников мы считаем проектно-исследовательскую работу. Обзор литературы, основанный на работах о рассматриваемом нами феномене ряда исследователей (например, С.В. Белокопытова, А.Г. Бусыгин, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и других), позволил выделить структуру и содержание исследуемого понятия. *Здоровьесберегающая компетенция* старшеклассников понимается нами как интегрированный результат владения обучающимися содержанием здоровьесбережения (осознание здоровья как жизненно важной ценности, потребность в сохранении и укреплении здоровья, готовность проявлять усилия в организации здоровьесберегающей среды, совокупность знаний о здоровье человека; опыт здоровьесбережения и готовность к совершенствованию деятельности по здоровьесбережению), направленный на расширение диапазона возможностей для самореализации личности. Выявлены следующие компоненты понятия *здоровьесберегающая компетенция*: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой и оценочно-рефлексивный [Белокопытова 2019: 195; Бусыгин 2010: 584-590; Зимняя 2006: 20–26; Хуторской 2003: 58–64].

В рамках исследования по формированию здоровьесберегающей компетенции старшеклассников была разработана и реализована программа «Моё здоровье – в моих руках», целью которой стало формирование здоровьесберегающей компетенции, направленной на решение проблемных практикоориентированных задач. Для достижения цели были поставлены задачи: 1) актуализировать и расширить знания в области строения и функционирования организма человека, факторов, влияющих на здоровье; 2) укрепить ценностное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих; 3) сформировать осознанные умения проектирования для решения здоровьесберегающих задач и способность оценивать результаты деятельности. В исследовании приняли участие 110 старшеклассников общеобразовательных школ города Воронежа: МБОУ СОШ № 23, МБОУ СОШ № 52, МБОУ СОШ № 100, а также ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» кафедра анатомии и физиологии. Обучающиеся 10–11 классов, возрастом 15–18 лет. Программа формирования «Моё здоровье – в моих руках» реализовалась на занятиях внеурочной деятельности в рамках сетевого взаимодействия с преподавателями кафедры и с помощью средств опытно-экспериментальной лаборатории университета. В образовательном процессе формирования здоровьесберегающей компетенции в рамках программы «Моё здоровье – в моих руках» приняли участие заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-фасилитатор, педагог-организатор, наставник (преподаватели кафедры) и обучающиеся старших классов.

Для реализации цели исследования программы и получения положительной динамики показателей применялись различные виды деятельности (учебная, исследовательская, проектно-исследовательская); индивидуальные (наставничество, самообучение, консультирование) и групповые формы взаимодействия (работа в микрогруппах, опытно-экспериментальная работа). Кроме того, использовались фронтальные (фронтальное взаимодействие на занятиях, итоговая конференция) онлайн-взаимодействие (видео-

конференция, консультирование онлайн). Также применялись такие методы, как проблемный, дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод, академические дебаты, эвристическая беседа, метод анализа и интерпретации содержания источников, метод самонаблюдения, метод контроля и самоконтроля, круглый стол. В качестве инструментов были использованы экспериментальные – ростомер, весы, люксметр, сантиметровая лента, предметные стекла с препаратом, микроскоп. Информационными площадками были социальные сети, Zoom, Googleclass, электронный журнал «Дневник.ру». В проекте также применялись электронно-технические средства и материалы (планшеты, смартфоны, проекторы, ноутбуки, стационарные компьютеры) – тесно взаимодействующие между собой и составляющие единую систему процесса формирования компетенции.

Программа реализовывалась посредством ряда этапов.

1. Мотивационный этап обеспечивает осознание здоровья как ценностного компонента личности, а также ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих. На данном этапе педагог-фасилитатор побуждает в обучающихся интерес к проблемам здоровья и мотивацию к сохранению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих. Занятие направлено на мотивирование обучающихся к осуществлению здоровьесберегающей деятельности.

2. Теоретический этап предполагает актуализацию знаний в области морфофункциональных особенностей и факторов окружающей среды, действующих на организм человека. Кроме того, данный этап позволяет выявить актуальные и значимые проблемы для обучающихся, связанные со здоровьем, а также сформировать познавательный интерес к решению здоровьесберегающих задач. В процессе теоретического этапа обучающиеся знакомятся с принципами проектно-исследовательской деятельности, способной сформировать интерес к практическому решению здоровьесберегающих задач.

3. Практический этап заключается в разработке и реализации проекта как проектно-исследовательской деятельности для решения здоровьесберегающих задач и формирования здоровьесберегающей компетенции. Старшеклассники в процессе проектно-исследовательской деятельности проходят ряд этапов: организационный, исследовательский, исполнительный и презентационный. Данный этап включает опытно-экспериментальную работу в рамках проектно-исследовательской деятельности, что предполагает сетевое взаимодействие с кафедрой университета. Материально-техническое обеспечение позволяет провести полноценную и качественную исследовательскую часть проектной работы, а сотрудники кафедры, которые выступают в роли наставников, помогают и сопровождают старшеклассников на пути исследования в рамках здоровьесбережения. В соответствии с логикой реализации программы формирования, основанной на проектно-исследовательской деятельности, стоит выделить этапы данной деятельности [Вьюнова 2015: 102–107]. Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования этапы работы, описанные выше. Рассмотренные нами этапы работы проектной деятельности ряда авторов послужили ориентацией в описании хода проектно-исследовательской деятельности [Голуб 2006: 176; Николина 2002: 37–43; Пахомова 2005: 112].

Проектно-исследовательская деятельность в формировании здоровьесберегающей компетенции старшеклассников представлена следующими этапами.

1. Организационный этап включает в себя погружение в проблемную ситуацию здоровьесберегающего характера, целеполагание, выдвижение гипотезы, формулирование задач, разработку плана работы, предположение возможного проектного продукта практико-ориентированной направленности, рассмотрение возможных рисков. Данный этап выполняется на базе общеобразовательной школы с педагогами-фасилитаторами и частичной консультацией с наставниками. На этом этапе педагог-фасилитатор пробуждает в учащихся интерес к теме проекта, очерчивает проблемное поле, расставляя акценты значимости, предлагая тот или иной ракурс рассмотрения темы, формулирует проблему проекта. Из проблемы проекта, сформулированной в общем виде, выделяется ряд подпроблем, ее уточняющих (проблематизация). В результате проблематизации определяют цель и задачи проекта – поиск способа или способов решения проблемы проекта. Погружение в проект требует от педагога-фасилитатора глубокого понимания всех психолого-педагогических механизмов воздействия на учащихся.

2. Исследовательский этап предполагает отбор методик исследования, поиск теоретической информации, проведение опытно-экспериментальной работы, получение, анализ результатов и их оформление. Поиск теоретической информации проводится самостоятельно обучающимися в сопровождении педагога-фасилитатора. Школьники проводят поиск, обработку теоретической информации, а также её оформление и отчет по проделанной работе направляется педагогу-фасилитатору. Выполнение опытно-экспериментальной работы осуществляется на базе школы под руководством педагога-фасилитатора, а также с привлечением исследовательских лабораторий высших учебных организаций в сопровождении наставника. Работа проводится в очном и дистанционном формате с использованием электронно-технического оборудования.

3. Исполнительный этап основан на получении практико-ориентированного продукта, направленного на решение здоровьесберегающей проблемы. Полученные результаты теоретического и эмпирического анализа позволяют разработать продукт проектно-исследовательской деятельности здоровьесберегающего направления. Работа проводится под руководством педагога-фасилитатора.

4. Презентационный этап позволяет представить оформленную работу и проектный продукт на оценочном выступлении, а также провести оценку и самооценку деятельности. Этапы проектно-исследовательской деятельности позволяют целенаправленно достигнуть желаемого педагогического результата – сформировать компетенции. Реализация этапов проектно-исследовательской деятельности проводится в рамках практического и теоретического этапов программы формирования [Бодрова 2012: 69–72; Краевский 2006: 400; Краля 2005: 59; Крившенко 2010: 432].

5. Оценочный этап включает в себя защиту проектного продукта здоровьесберегающего характера, а также рефлексию собственной деятельности и оценку проектных работ других участников для развития здоровьесберегающей компетенции. В

заключение данного этапа проводится анализ деятельности обучающихся педагогом-фасилитатором, результатом которого является оценка достигнутого результата формирования компетенции с помощью комплекса диагностических методик [Гальперин 1985: 45].

Программа формирования «Моё здоровье – в моих руках» продолжалась на протяжении одного учебного года, всего проведённых занятий – 72 часа. Для оценки уровня сформированности здоровьесберегающей компетенции старшеклассников была проведена диагностика, в рамках которой сообразно каждому критерию (мотивационный, знаниево-операциональный, волевой, оценочный) были выбраны показатели и соответствующие методики: «Диагностика личностного роста школьников» – Д.В. Григорьев; опросник «Отношение к здоровью» – Р.А. Березовская; диагностика уровня становления здорового образа жизни у обучающихся – А.Г. Носов; опросник «Мотивация здорового образа жизни» – Д.Ю. Сорокин, В.М. Сорокина [Фетисов 2020: 455]. Результаты диагностики, полученные до реализации программы и после, позволяют оценить степень сформированности здоровьесберегающей компетенции старшеклассников на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях. Анализ уровней сформированности компетенции экспериментальной группы, где реализовывалась программа, демонстрирует положительную динамику. Так, в большей степени выросли показатели в знаниево-операциональном критерии у старшеклассников творческого уровня в «экспериментальная группа до формирования» – 31,6 %, «экспериментальная группа после формирования» – 59,1 % (динамика + 27,5 %), в то время как репродуктивный уровень уменьшился в «экспериментальная группа после формирования» – 25,1 % по сравнению с «экспериментальная группа до формирования» – 5,8 % (динамика – 19,3 %). Стоит отметить мотивационный критерий, где творческий уровень в «экспериментальная группа после формирования» составляет 43,9 % по сравнению с «экспериментальная группа после формирования» до реализации программы (динамика + 24 %). Оценочный критерий после реализации программы имеет следующие результаты: творческий уровень (динамика + 27,2 %), репродуктивный уровень (динамика – 13,2 %). Формирование уровней волевого критерия относительно остальных имеет незначительную динамику, но она положительна (репродуктивный уровень в «экспериментальная группа после формирования» уменьшился и составил 5,3 %, относительно «экспериментальная группа до формирования» – 14,9 %).

Показатели «контрольной группы» за время проведения опытно-экспериментальной работы изменились незначительно. Репродуктивный уровень в знаниево-операциональном критерии уменьшился (динамика – 6,3 %), при этом продуктивный уровень повысился (динамика + 5,6 %). Кроме того, результаты оценочного критерия характеризуют увеличение творческого уровня у старшеклассников (динамика + 17 %), за счет снижения количества респондентов с продуктивным уровнем (динамика – 15,1 %) (см.: Таблица 1).

Таблица 1. Результаты сформированности здоровьесберегающей компетенции старшеклассников в процессе проектно-исследовательской деятельности, %.

Творческий уровень		Продуктивный уровень		Репродуктивный уровень		Творческий уровень		Продуктивный уровень		Репродуктивный уровень	
ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2	КГ-1	КГ-2	КГ-1	КГ-2
Мотивационный критерий, %											
19,9	43,9	72,5	52,0	7,6	4,1	18,2	17,6	73,0	73,6	8,8	8,8
Знаниево-операциональный критерий, %											
31,6	59,1	43,3	35,1	25,1	5,8	21,4	22,0	45,3	50,9	33,3	27,0
Волевой критерий, %											
43,9	50,9	41,2	43,9	14,9	5,3	34,0	31,1	52,8	55,7	13,2	13,2
Оценочный критерий, %											
10,5	37,7	66,7	52,6	22,8	9,6	11,3	28,3	64,2	49,1	24,5	22,6

Заключение

Требования, предъявляемые к результатам овладения образовательной программой общего образования, включают в себя необходимость развития компетенций у выпускников по сохранению здоровья. Данные компетенции здоровьесберегающего характера формируются в процессе обучения и воспитания посредством различных учебных предметов и технологий. Наиболее актуальной технологией формирования компетенции, на наш взгляд, является проектно-исследовательская деятельность. Реализация программы формирования «Моё здоровье – в моих руках» проходила в рамках внеурочной деятельности с применением сетевого взаимодействия, электронного обучения и с использованием дистанционных образовательных технологий. Сетевое взаимодействие между школой и лабораторией университета позволило старшеклассникам качественно провести опытно-экспериментальную часть проектно-исследовательской деятельности. Позитивная динамика формирования здоровьесберегающей компетенции старшеклассников, освоивших программу формирования «Моё здоровье – в моих руках», даёт основание оценить её эффективность и результативность в рамках настоящего исследования. Полученные данные позволяют утверждать, что программа формирования «Моё здоровье – в моих руках» является эффективным педагогическим инструментом, направленным на формирование здоровьесберегающей компетенции старшеклассников.

Список литературы

1. Белокопытова С.В. Формирование готовности подростков к здоровьесбережению средствами проектной деятельности: дисс. ... к. пед. н. Липецк, 2019. 195 с.
2. Бодрова Л.А. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры школьников // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2012. Т. 2. № 1. С. 69–72.
3. Бусыгин А.Г. Десмоэкологический подход к формированию здоровьесберегающих компетенций студентов – будущих учителей в учебном пространстве вуза. Самара: Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. № 3. С. 584–590.

4. Вьюнова Н.И. Проектировочная компетентность как условие профессионального саморазвития преподавателя вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. 2015. № 2. С. 102–107.
5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во «Московский университет», 1985. 45 с.
6. Голуб Г.Б. Метод проектов технология компетентностно-ориентированного образования: методическое пособие для педагогов, руководителей проектов, учащихся основной школы. Самара: Изд-во «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. 176 с.
7. Зимняя И.А. Компетентный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
8. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
9. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие. Омск: Изд-во «Омский государственный университет», 2005. 59 с.
10. Крившенко Л.П. Педагогика. М.: Изд-во «Проспект», 2010. 432 с.
11. Николина В.В. Метод проектов в географическом образовании // География в школе. 2002. № 6. С. 37–43.
12. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
13. ФГОС. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019). Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 25.10.2022).
14. Фетисов А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дисс... д. пед. н. Воронеж, 2020. 455 с.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

Информация об авторе

И.А. Пешкова – ассистент,

Воронежский государственный педагогический университет.

Information about the author

I.A. Peshkova – Assistant,

Voronezh State Pedagogical University.

Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 107–114.

Eurasian Humanitarian Journal. 2023. No. 1. P. 107-114.

Научная статья

УДК 37.015.3:378-057.875

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТУРКМЕНСКИМИ СТУДЕНТАМИ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Лариса Геннадьевна Кыркунова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, Пермь,
kyrkunovalg@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов педагогического общения в вузе. Автор отмечает недостаточную освещённость в специальной литературе этого вида взаимодействия преподавателей со студентами. Актуальность и новизну работе придаёт то, что в данной статье педагогическое общение исследуется не с позиций преподавателей, с позиций студентов (что встречается крайне редко), да ещё и прибывших в Россию для изучения русского языка из Туркменистана. Автор определяет основное содержание, функции и особенности педагогического общения преподавателя вуза со студентами-иностранцами и обращаются к результатам проведенного ими исследования: анкетирования среди туркменских студентов. Анализируя вопросы анкеты, которая используется автором в ходе эксперимента, отмечается, что преследовалась цель – осветить особенности восприятия иностранными студентами различных сторон и компонентов педагогического общения. К таким особенностям автор относит: техники речи преподавателя, невербальные компоненты общения (мимика, жестикуляция и другие), внешний вид преподавателей (по большей части – женщин), а также стиль педагогического общения, способность преподавателя организовать свою работу и работу в студенческой группе и сформированность коммуникативной компетенции преподавателя (то есть его готовности выстраивать эффективное общение именно со студентами-иностранцами). Результаты анкетирования показывают общую настроенность иностранных студентов на демократический вариант взаимодействия с преподавателем, не отменяющий строгости и последовательности в предъявлении требований, терпимое отношение к некоторым просчетам в организации работы. При этом иностранные студенты совершенно не приемлют дефекты речи, непонятные длинные фразы, гиперактивную жестикуляцию и высокомерное отношение к ним со стороны преподавателя.

Ключевые слова: педагогическое общение, техника речи, вербальные и невербальные компоненты техники речи; коммуникативная компетентность преподавателя вуза.

Для цитирования: Кыркунова Л.Г. Особенности восприятия российских преподавателей туркменскими студентами в ходе педагогического общения // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 107–114.

Original article

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF RUSSIAN TEACHERS BY TURKMEN STUDENTS DURING PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Larisa G. Kyrkunova

Perm State University, Perm, Russia, kyrkunovalg@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of some aspects of pedagogical communication at the university. The author notes the insufficient coverage in the specialized literature of this type of interaction between teachers and students. The relevance and novelty of the work is given by the fact that in this article pedagogical communication is studied not from the positions of teachers, from the positions of students (which is extremely rare), and even those who arrived in Russia to study the Russian language from Turkmenistan. The author determines the main content, functions and features of pedagogical communication of a university teacher with foreign students and refer to the results of their research: questionnaires among Turkmen students. Analyzing the questionnaire questions used by the author during the experiment, they note that their goal was to highlight the peculiarities of perception by foreign students of various aspects and components of pedagogical communication. Such features are attributed by the author: the teacher's speech techniques, nonverbal components of communication (facial expressions, gestures, and others), the appearance of teachers (mostly women), as well as the style of pedagogical communication, the teacher's ability to organize his work and work in a student group and the formation of the teacher's communicative competence (that is, his willingness to build an effective communication with foreign students). The results of the survey show the general mood of foreign students for a democratic option of interaction with the teacher, which does not cancel the rigor and consistency in the presentation of requirements, tolerant attitude to some miscalculations in the organization of work. At the same time, foreign students absolutely do not accept speech defects, incomprehensible long phrases, hyperactive gestures and arrogant attitude towards them on the part of the teacher.

Keywords: pedagogical communication, speech technique, verbal and non-verbal components of speech technique; communicative competence of a university teacher.

For citation: Kyrkunova L.G. Peculiarities of perception of Russian teachers by Turkmen students during pedagogical communication. Eurasian Humanitarian Journal. 2023;1:107-114. (In Russ.).

Введение

Педагогическое общение – это специфическая форма взаимодействия субъектов общения в университетской аудитории [Филимонова 2014]. Авторитетные специалисты в области педагогического общения В.А. Кан-Калик и А.А. Леонтьев рассматривают его (педагогическое общение) как профессиональное общение преподавателя и учащихся в процессе обучения [Кан-Калик 1985, 1987; Леонтьев 1996]. В ходе такого общения происходит не только обмен учебной информацией, но и развитие личности обучаемого, формирование его мотивации к обучению, а в случае с иностранными студентами – ещё и диалог между представителями различных культур.

Проблема педагогического общения рассматривается чаще всего применительно к школе и крайне редко – применительно к вузам. Ещё реже эта проблема исследуется в связи с обучением русскому языку иностранных граждан (см.: [Попова 2002; Цоколь 1987]). Всё это свидетельствует об актуальности выбранной нами темы.

Педагогическое общение весьма многообразно по своим видам, типам, формам, жанрам. Подробно классификации видов и типов общения, функции и формы педагогического общения рассматриваются в целом ряде работ [Романюк 2011; Филимонова, Романюк 2012, 2014; Кыркунова, Карзенкова 2021; Кыркунова 2022]. Различным аспектам педагогического общения с иностранными студентами посвящена монография Н.Ю. Филимоновой и Е.С. Романюк «Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза» [Филимонова, Романюк 2009].

Автор данной статьи также обращалась к теме особенностей педагогического общения преподавателя и студента в вузе (см., например: [Кыркунова 2022]). В статье Л.Г. Кыркуновой и Е.П. Карзенковой были исследованы жанры вузовского педагогического общения в аспекте целесообразности их использования в том числе и при работе с иностранными студентами [Кыркунова, Карзенкова 2021].

Научную новизну нашего исследования мы видим в том, что впервые педагогическое общение с иностранными студентами анализируется не с позиции преподавателя, а с позиции самих обучаемых – туркменских студентов. Объектом исследования является педагогическое общение как специфическая форма взаимодействия субъектов общения в университетской аудитории. Предметом исследования стали результаты анонимного анкетирования туркменских студентов направления «Педагогическое образование», проходящих обучение на филологическом факультете Пермского государственного национального исследовательского университета.

Основная часть

Вопросы общения преподавателя и студента, учителя и ученика имеют крайне важное значение для обеих сторон такого рода коммуникации. Не случайно А.А. Леонтьев в своё время ввел понятие «оптимальное педагогическое общение» как общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое «создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [Леонтьев 1979: 98].

Владение приёмами педагогического общения для преподавателя вуза не менее важно, чем для учителя школы, особенно в работе с иностранными студентами. Преподаватель в данном случае является представителем принимающей страны, носителем неизвестной

студенту культуры, источником информации по изучаемой дисциплине, проводником в новый неизведанный мир знаний. Любой преподаватель стремится обучить, то есть передать свои знания, умения и опыт, а иностранный студент хочет обучиться, то есть получить знания, овладеть умениями и навыками, перенять опыт.

Поэтому именно педагогическое общение между преподавателем и студентами, не являющимися носителями русского языка, выступает средством адаптации иностранных студентов к новой образовательной системе; обучения русскому языку как языку межнационального общения; передачи достижений русской и мировой культуры; воспитания, то есть усвоения российских социальных норм, правил вузовского социально-ролевого взаимодействия; обучения профессии и обеспечения межкультурной коммуникации; обучения коммуникативному поведению; профессионального становления иностранного студента. Всё перечисленное выше воспринимается преподавателем как задачи, которые он призван решать в процессе обучения. Однако для их решения требуется интерактивность – обоюдная «включённость» в процесс общения, подключение к коммуникации не только самого преподавателя, но и студента. Для активного «подключения» студента к процессу обучения и формирования у него требуемых компетенций необходимо устранить препятствия на этом пути. Один из аспектов изучения этих препятствий – исследование восприятия студентами-иностранцами преподавателя российского вуза, предпринятое авторами данной статьи.

Целью нашей работы явился анализ особенностей восприятия российских преподавателей туркменскими студентами в ходе педагогического общения. Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) рассмотреть актуальную литературу, посвященную видам, типам педагогического общения, его функциям и формам;
- 2) изучить методику анализа различных аспектов педагогического общения;
- 3) разработать анкету, включающую вопросы, касающиеся различных аспектов педагогического общения в вузе, актуальных именно с позиции обучаемых;
- 4) провести анонимное анкетирование туркменских студентов и проанализировать полученные результаты;
- 5) дать интерпретацию полученных результатов.

Анкетирование проводилось на базе филологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета. Автор статьи благодарит за участие в организации анкетирования студентку филологического факультета университета Джамиле Аннаеву. Было опрошено 25 человек: 9 респондентов – лица мужского, 16 – лица женского пола; возраст – от 19 до 30 лет, участвовали в анкетировании студенты 1–4 курсов. Предлагаемая для заполнения анкета включала 30 вопросов, которые касались восприятия различных аспектов общения: техники речи преподавателей, использования преподавателями невербальных компонентов общения (мимика, жестикация и другие), внешнего вида преподавателей (в основном женщин), демонстрируемого преподавателем стиля педагогического общения, способности

преподавателя организовать свою работу и работу в группе, сформированности коммуникативной компетенции преподавателя (готовности общаться именно со студентами-иностранцами).

Все позиции анкеты имели форму утверждения (например, *Преподаватель обычно говорит медленно*). Студент должен оценить это утверждение (выбрать один из вариантов своей реакции, отметить, это *раздражает* его (не нравится), является *нормальным*, по его мнению, *нравится*, или он *не знает, что ответить*). Последние три вопроса анкеты касались отношения студента к учебному процессу, организуемому преподавателем, и требовали ответа в свободной форме.

Что показали результаты анкетирования.

1. Ответы на первую группу вопросов (о *технике речи преподавателя*) показали, что – туркменских студентов несколько *не раздражает* (10 человек) и даже *нравится* (9 человек), если преподаватель говорит *громко*;

– кажется совершенно *нормальным* (14 человек), если преподаватель говорит *медленно*;

– *раздражает* (12 человек), если он говорит *высоким звенящим голосом, нормальным* это считают семеро, *нравится* это троим, двое *не знают, что ответить*;

– *раздражает* (12 ответов), если преподаватель *говорит очень быстро, нормальным* это считают 8 человек, четверым это даже *нравится*, один *не знает, что ответить*;

– большинство студентов (16 человек) хотели бы, чтобы преподаватель *говорил отчетливо*, отделяя одно слово от другого;

– 15 человек начинают *нервничать* и *раздражаться*, когда слышат от преподавателя *непонятные слова*, пятеро считают это *нормальным*, одному это даже *нравится*, четверо *не знают, что ответить*;

– *длинные непонятные фразы* заставляют *нервничать* 15 человек, семеро считают это *нормальным* в речи преподавателя, *нравится* одному человеку и еще двое *не знают, что ответить*;

– оказалось, туркменских студентов *раздражают неясные интонации конца предложения* (10 ответов), пятеро считают это *нормальным*, троим *нравится*, а семеро *не знают, что ответить*.

2. Отвечая на вопросы о *невербальных компонентах* педагогического общения, туркменские студенты отметили, что

– *нормально* (11 человек) и даже *хорошо* (14 человек), если преподаватель *часто улыбается*;

– при этом только семерых *раздражает*, если он *не улыбается совсем*, восемь человек считают это *нормальным*;

– *активная жестикуляция* раздражает 9 человек, семерым кажется *нормальной*, четверым *нравится*;

– *нормальной* считают студенты позицию преподавателя *перед слушателями* (13 человек), восьми *нравится*, когда преподаватель стоит непосредственно перед студентами, *раздражает* это троих;

– при этом нахождение преподавателя во время занятия *на дистанции* 17 человек считают *нормальным*, двоим это *не нравится*, *нравится* только одному, пятеро *не знают*, что сказать;

– *яркие цвета в одежде* (женщин-преподавателей) считают *нормальным* 12 человек, *нравятся* двенадцати студентам и только один *не знает*, что сказать;

– *смелые наряды* (пестрые вещи, короткие подолы, узкие брюки) *не приемлют* только два человека. Девять считают это *нормальным*, четверым это *нравится*, но 10 человек *отказались отвечать* на этот вопрос;

3. Ответы на вопросы, связанные со *стилем педагогического общения*, показали, что туркменским студентам

– *не нравится* (11 человек), когда преподаватель *разговаривает свысока, командует*, 10 человек *готовы с этим мириться*, *нравится* такой стиль общения только одному студенту;

– большинство туркменских студентов (22 человека) предпочли, чтобы преподаватель общался с ними *по-дружески, как с равными себе*; ещё трое считают такое общение *нормальным*;

– абсолютно *нетерпимым* студенты считают обращение преподавателя к ним как к *слабым или глупым ученикам* (21 человек), только двое считают это *нормальным*;

– опасным является тактика *высмеивания* иностранных студентов, она *раздражала* бы 13 человек, только восемь человек посчитали бы это *нормальным*.

4. Оценивая способности преподавателя *организовать свою работу и работу в группе*, туркменские студенты отметили, что для них

– *опоздание преподавателя* на занятие *не является* раздражающим фактором (только 8 человек не приемлют этого), 13 человек считают опоздания *нормальным*, но *нравится* это только одному студенту;

– если преподаватель *забывает проверить работы*, это *не нравится* 6 студентам, *нормальным* это считают 9 человек, 8 человек не знают, как это оценить;

– студентам *нравятся* (17 человек) занятия, включающие *беседы* с преподавателем, шестеро считают такие занятия *нормальными*;

– ещё больше привлекают студентов (12 человек) *групповые, интерактивные формы* работы на занятиях (для двенадцати студентов это *нормально*, *не нравятся* только одному студенту);

– большинство студентов считают вполне *нормальным* (16 человек), если преподаватель задаёт *много домашних заданий*. *Не нравятся* большие домашние задания 7 студентам.

5. Говоря о сформированности *коммуникативной компетенции* преподавателя (готовности общаться со студентами-иностранцами, помочь им), туркменские студенты отметили, что они рассчитывают на помощь преподавателя. Если он *не предлагает им помощь*, это *неприятно удивляет, раздражает* 15 человек, *нормальным* это считают только пятеро, *нравится* одному, четверо *не знают*, что ответить; при этом 10 человек инициативно обращаются к преподавателю, двоим помогают друзья и подруги, шестерым – однокурсники, остальные (7 человек) справляются с учебными проблемами самостоятельно.

Анкета заканчивалась вопросом: *Что бы вы хотели изменить в учебном процессе, на занятиях?* Предложение прозвучало только одно: *хочется, чтобы было больше перемен, чтобы отдохнуть.* Девять человек оставили вопрос без ответа, остальным (15 респондентов) ничего не хотелось бы менять. По всей вероятности, вопрос был неожиданным, студенты действительно не подвергают сомнению целесообразность и разумность организации системы обучения в вузе, которая, по сути, является универсальной.

Заключение

В целом, результаты анкетирования показывают, что педагогическое образование в Пермском государственном национальном исследовательском университете получают вполне адекватно оценивающие преподавателей, мотивированные, готовые к учебной деятельности туркменские студенты, которые терпеливо воспринимают авторитарный стиль педагогической деятельности, но приветствуют университетскую демократическую среду. У них есть трудности (связанные, в частности, с изучением русского языка и некоторых других предметов). Результаты анкетирования показывают, что туркменские студенты очень рассчитывают на помощь российских преподавателей в преодолении трудностей, их доброжелательность, отзывчивость.

В заключение отметим, что теоретическое значение этого исследования нам видится в том, что впервые педагогическое общение рассматривается как многоаспектный, многофакторный процесс, где связаны воедино такие далекие друг от друга показатели общения, как вербалика и невербалика, внешний вид преподавателя и стиль его деятельности, внутренняя организованность и внешняя доброжелательность и в ходе которого обучаемый (иностраннй студент) по сути формирует своё отношение к преподавателю, предлагаемому им виду деятельности (обучению), изучаемому предмету, вузу, в котором этот иностраннй студент проходит обучение.

Практическое значение поведённой авторами работы состоит в том, что выводы, полученные на основе анализа результатов эксперимента, могут быть учтены субъектами педагогического общения (преподавателями) в практике обучения иностранных студентов в вузе.

Дальнейшее исследование особенностей вузовского педагогического общения может быть продолжено на более широком и разнообразном материале. Так, мы планируем сопоставить полученные результаты анкетирования иностранных студентов с результатами анкетирования русскоговорящих обучаемых, а также с результатами анкет представителей других стран, проходящих обучение в Пермском государственном национальном исследовательском университете.

Список литературы

1. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–17.

2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 193 с.
3. Кыркунова Л.Г. Методические особенности обучения педагогике иностранных студентов: из опыта работы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 10. С. 38–44.
4. Кыркунова Л.Г., Карзенкова Е.П. Речевые жанры педагогического общения // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. С. 15–26.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание. 1979. 273 с.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Нальчик: Эльфа, 1996. 96 с.
7. Попова И.М. Если ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами) // Сб. ст. с приложением. Тамбов: Изд-во «Тамбовский государственный технический университет», 2005. 52 с.
8. Романюк Е.С. Педагогическое общение в процессе межкультурной коммуникации // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. Вып. 8: Межвуз. сб. науч. ст. 2011. № 10. С. 109–111.
9. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: моногр. Волгоград: Изд-во «Волгоградский государственный технический университет», 2009. 187 с.
10. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе. Теория и методика педагогической работы. 2012. Теория и методика педагогической работы. В 2 книгах. Кн. 2.: монография / под общ. ред. С.В. Куприенко; SWorld. Одесса: Куприенко С.В., 2012. 139 с.
11. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Роль педагогического общения в формировании межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Вестник науки Сибири. 2014. № 2. С. 212–215. URL: <http://sjs.tpu.ru> (дата обращения 02.11.2022).
12. Цоколь Л.П. Учёт особенностей иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе педагогического общения: автореф. ... к. пед. н. Л., 1987. 16 с.

Информация об авторе

Л.Г. Кыркунова – кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the author

L.G. Kyrkunova – Ph. D. (Philology), Associate Professor,
Perm State University.

ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
4. Графики, диаграммы не допускаются.
5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 10–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
 - 1 – код УДК;
 - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
 - 3 – ученая степень, ученое звание;
 - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
 - 5 – контактная информация (e-mail);
 - 6 – название статьи;
 - 7 – аннотация (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
 - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и/или словосочетаний);
 - 9 – ссылки.

Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Бондарко 2005: 25], [Leiss 2010: 234], [Fillmore 1987: 34].

Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы» (не менее 10), оформляются в алфавитном порядке.

При ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения: 22.12.2019). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «там же» или "Ibid. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч.» или "Op. cit." (для документов, напечатанных латинским

шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7.0.7–2021 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление».

9. При первом упоминании лица обязательно указываются И.О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т. е., т. к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т. д., т. п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал 30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

Пример оформления списка литературы:

1. Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

2. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А.В. Бондарко. СПб.: Наука, 1998. С. 51–63.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.05.2018).

Пример оформления статьи:

Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 3. С. ...

Eurasian Humanitarian Journal. 2022. No. 3. P. ...

Научная статья

УДК ...

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ
ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ**

Иван Иванович Иванов

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

Россия, Пермь, azxvdvs@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств туристического дискурса. Он интегрирует в себе элементы других типов дискурса, таких как географический, рекламный, спортивный, природоохранный, гастрономический и научно-популярный. С момента своего возникновения, туристический дискурс менялся под влиянием исторических и социоэкономических условий. Сегодня туристическая коммуникация носит коммерческий характер, предполагающий взаимодействие автора и читателя, как потенциального клиента туристического бизнеса. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а его читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается лингвокультурная, когнитивная и эмоциональная информация для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая в обязательном порядке должна быть транслирована переводчиком. Это предполагает наличие у него рефлексии, знания культуры и истории страны, а также воспроизведения концептов и аллюзий, заложенных в тексте оригинала. Когнитивно-деятельностный подход к переводу и «распредмечивающее» понимание смысла оригинала позволяют точнее интерпретировать концептуальную программу исходного текста и передавать интенциональный смысл оригинала во всей его полноте. При этом переводчик должен учитывать, что эмоциональная информация туристического текста может содержать целый ряд манипулятивных приемов, например, прилагательные в превосходной степени, которые призваны гиперболизировать описываемые достопримечательности. Эмоционально-оценочные характеристики могут нести и

элементы текста, нацеленные на передачу когнитивной информации. Их сочетание приводит к выводу о том, что исследуемый текст написан в научно-популярном стиле, целью которого является донести в доступной форме специальные знания, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя. По этой причине когнитивная информация в чистом виде – терминология, встречается в тексте гораздо реже, чем в лексемах, отражающих их семантику, но несущих познавательную информацию, осложненную образами восприятия потенциального читателя данного текста.

Ключевые слова: туристический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл.

Для цитирования: Иванов И.И. Языковая репрезентация типологических свойств туристического дискурса в переводе // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 3. С. 7–15.

Original article

LINGUISTIC REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF TOURIST DISCOURSE IN TRANSLATION

Ivan I. Ivanov

Perm State University, Perm, Russia, azxvdvs@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the tourist discourse texts. They include the elements of other types of discourses such as geographical, advertising, sport, gastronomic and others. The tourist discourse has experienced many alterations due to historical and social factors. It has acquired commercial character due to the interrelation of its authors and the supposed tourist clients. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the tourist text, and the potential readers of very versatile and not homogenous origin. For this reason the text contains the cultural, cognitive and emotional information, which is to attract the attention of the supposed reader and be obligatory translated. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey the intentional contents of it. The translator is to realize that the tourist discourse text may contain emotional information which can manipulate his perception of the text and make its contents look more attractive for a potential reader. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such text belongs to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part such information is represented by the words which convey emotional aspect of the notions aimed at the emotional perception of the potential reader.

Keywords: tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning.

For citation: Ivanov I.I. Linguistic Representation of Typological Features of Tourist Discourse in Translation. Eurasian Humanitarian Journal. 2022;3:7-15. (In Russ.).

Введение

Текст Текст Текст

Основная часть

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Заключение

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Список литературы

1. Иванов И.И. Текст. Монография. М.: ТСС, 2020. 345 с.

Информация об авторе

И.И. Иванов – кандидат филологических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the author

I.I. Ivanov – Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Perm State University.

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://evrazgumzhurnalrussia.blogspot.com>