

**№ 20 (163) 2013**  
**Выпуск 19**

**НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ**

Основан в 1995 г.

**Журнал входит  
в Перечень ведущих рецензируемых  
научных журналов и изданий,  
выпускаемых в Российской Федерации,  
в которых рекомендуется публикация  
основных результатов диссертаций  
на соискание ученых степеней  
доктора и кандидата наук**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»)

**Издатель:**  
НИУ «БелГУ».

Издательский дом «Белгород».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-21121 от 19 мая 2005 г.

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА**

Главный редактор

**О.Н. Полухин,**

ректор НИУ «БелГУ», доктор  
политических наук, профессор

Зам. главного редактора

**И.С. Константинов,**

проректор по научной  
и инновационной работе НИУ «БелГУ»,  
доктор технических наук, профессор

Ответственные секретари:

**В.М. Московкин,**

профессор кафедры мировой экономики  
НИУ «БелГУ», доктор географических  
наук, профессор

**О.В. Шевченко**

зам. начальника УНИД НИУ «БелГУ»,  
кандидат исторических наук

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ ЖУРНАЛА**

Главный редактор серии

**А. П. Короченский,**

декан факультета журналистики  
НИУ «БелГУ», доктор филологических  
наук, профессор

Заместители главного редактора:

**И. А. Нагорный,**

профессор кафедры русского языка  
и методики преподавания  
историко-филологического факультета  
НИУ «БелГУ», доктор филологических  
наук, профессор

**О. Н. Прохорова,** директор Института  
межкультурной коммуникации и междуна-  
родных отношений НИУ «БелГУ», доктор  
филологических наук, профессор

## **НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ**

**Белгородского государственного университета**

**Гуманитарные науки**

**Филология Журналистика Педагогика**

**Психология**

**Belgorod State University**

**Scientific bulletin**

**Philology Journalism Pedagogy**

**Psychology**

### **Содержание**

#### **РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ**

Эмотивная функция поэтической метафоры. **А. В. Бондарь 5**

Автопредисловия О.Бальзака к романам цикла «Человеческая комедия»  
и проблема литературной саморефлексии. **Н. В. Бардыкова 14**

Речевой смысл «колебание» и ситуация выбора субъекта.

**А. И. Долженкова 23**

Некатегоричность речевого диалога и функциональная семантика модальных  
частиц. **И. А. Нагорный 30**

Роль средств массовой информации при передаче поэтического

текста в дискурсе В. С. Высоцкого. **Д. А. Попкова 37**

Концепт «знакомство» в сюжетах семейного родословия. **А. А. Сафонова 44**

Экспрессивы второй очереди в разговорном дискурсе. **В. К. Харченко 51**

Поэтический фразеологизм: штамп как основа образования индивидуального  
смысла. **И. И. Чумак-Жуль 60**

#### **РОМАНО-ГЕРМАНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ**

Исторический аспект формирования и функционирования фразеологизмов в  
Африке. **Ж. Багана 67**

Подходы к систематизации тактик реализации дискурсивных стратегий англо-  
язычных политических дебатов. **Е. В. Богатырева 73**

Пути метафоризации признаков «тяжелый» и «легкий» в русском, французском,  
английском языках. **Ж. А. Бубьрева, С. А. Моисеева 81**

Процессы заимствования в медицинской терминологии в области стоматологии.  
**С. М. Величкова 88**

Оценочные характеристики концепта «мультикультурализм» и способы его язы-  
ковой репрезентации (на материале современной англоязычной политической  
публицистики). **О. Д. Вишнякова, Д. М. Костина 93**

Присоединительные конструкции в современном немецком языке. **О. Н. Крот,  
Е. Ф. Рослякова 105**

Классификация прозвищных наименований, функционирующих во французском  
языке современных африканских стран. **А. Н. Лангнер, Э. А. Бочарова 111**

#### **ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Дефицит диалога в PR-коммуникации государства и гражданского общества  
современной России. **А. В. Зайцев 119**

Экологическая проблематика публицистики С. П. Залыгина. **И. И. Карпенко,  
В. Ю. Меринков 131**

Публицистика в аспекте межкультурной коммуникации: «Североамериканские  
сцены» Хосе Марти (статья первая). **А. П. Короченский 140**

Когнитивная функция PR и мифа в современном обществе.  
**Е. А. Кулинич 148**

Стилистический аспект редактирования рерайтерских новостных интернет-  
сообщений (на примере материалов агентств newsru.com и lenta.ru).

**О. Р. Лащук 155**

**И. Ф. Исаев**,  
заведующий кафедрой педагогики  
НИУ «БелГУ», доктор педагогических  
наук, профессор

**В. В. Гребнева**, заведующая кафедрой  
психологии педагогического факультета  
НИУ «БелГУ», кандидат психологических  
наук, профессор

Члены редакционной коллегии:

**М. Геруля**,  
доктор гуманитарных наук, профессор  
Силезского университета, Катовице  
и Высшей гуманитарной школы,  
Сосновец (Польша)

**К. Жиро**,  
доктор философии, профессор Барселон-  
ского Автономного университета, директор  
Департамента средств массовой информации,  
коммуникации и культуры (Испания)

**В. И. Лозовая**,  
доктор педагогических наук, профессор  
Харьковского национального университе-  
та, член-корреспондент Академии педаго-  
гических наук (Украина)

**У. Перси**,  
доктор филологии, профессор  
Университета Бергамо (Италия)

**А. А. Тертычный**,  
доктор филологических наук, профессор  
факультета журналистики Московского  
государственного университета

**А. В. Фёдоров**,  
доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по научной работе Таганрог-  
ского государственного педагогического  
института, президент Российской  
ассоциации медиапедагогики

Консультант

**Е. А. Кожмякин**,  
заведующий кафедрой коммуникатив-  
стики, рекламы и связей с обществен-  
ностью факультета журналистики Белгород-  
ского государственного национального  
исследовательского университета,  
доктор философских наук, профессор

Ответственный секретарь

**И. И. Карпенко**,  
доцент факультета журналистики  
Белгородского государственного  
национального исследовательского  
университета, кандидат  
филологических наук

Оригинал-макет **И. И. Карпенко**,  
**Н. А. Гапоненко**

e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Подписано в печать 26.09.2013  
Формат 60×84/8  
Гарнитура Georgia, Impact.  
Усл. п. л. 37,00  
Тираж 1000 экз.  
Заказ 470

Подписной индекс в каталоге агентства  
«Роспеать» – 81470

Оригинал-макет тиражирован  
в издательском доме «Белгород»  
Адрес: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85

Практика саморегулирования СМИ в контексте национальных  
медиасистем Великобритании и Германии. **А. О. Панченко** 163

Теоретические основы визуальной коммуникации. **В. Э. Шевченко** 174

## ПЕДАГОГИКА

Системный подход к формированию компетентности в области информационной  
безопасности студентов педагогических вузов. **Ю. И. Богатьрева** 181

Категориальный аппарат барьерной педагогики. **И. Я. Глазкова** 189

Нормативно-правовой аспект модернизации физического воспитания студентов и  
университетского спорта в Украине. **Н. А. Долгова** 195

Научно-методические основы формирования ритмико-интонационной стороны  
речи младших школьников. **Н. М. Ильенко** 201

Генезис системы педагогического сопровождения дистанционного обучения  
студентов в университетах России. **И. В. Ирхина, О. А. Беседина** 209

Гендерная культура преподавателя высшей школы: лингвистический компонент.  
**И. Ф. Исаев, И. И. Лысова, О. А. Витохина, О. В. Волкова** 215

Самозффективность как самооценочная характеристика готовности будущих ме-  
неджеров к профессиональной деятельности. **В. Н. Кобец** 222

Технологии формирования профессиональной компетентности будущих специа-  
листов дизайна одежды. **В. Н. Кормакова, Т. М. Щеглова** 229

Технология формирования цветовой картины мира в языковом сознании млад-  
ших школьников. **Н. И. Любимова** 236

Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность».

**Е. П. Непочатых** 243

Национальные особенности понимания использования прилагательных в рус-  
ских народных сказках китайскими студентами. **Т. В. Самосенкова**,  
**Ду Яли** 252

Структура системы высшего педагогического образования Австралии.

**Т. А. Семенченко** 258

## ПСИХОЛОГИЯ

Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов вуза с разными  
латеральными профилями. **С. А. Корнеева** 263

Психологическая подготовка как компонент профессионального образования  
современных инженеров. **М. В. Ланских** 271

Характеристики психологической культуры родителей с разными моделями вза-  
имодействия с детьми. **Н. И. Исаева, Е. А. Овсяникова** 280

Оптимизация деятельности общественных организаций в решении проблем  
жизнеустройства сирот в Липецкой области. **С. И. Полозов** 290

Статистический анализ результатов исследования готовности студентов-  
иностранцев групп довузовской подготовки к обучению в технических универси-  
тетах. **И. А. Сладких** 298

Корпоративная культура как фактор социальной адаптации личности менеджера.  
**В. В. Шаполова** 305

Сведения об авторах 311

Информация для авторов 344

**№ 20 (163) 2013**

**Issue 19**

**Scientific reviewing journal**

Founded in 1995

**The Journal is included into the nomenclature of the leading reviewing journals and publications issued in the Russian Federation that are recommended for publishing the key results of the theses for Doctor and Candidate degree-seeking.**

**Founder:**

Federal state autonomous educational establishment of higher professional education «Belgorod National Research University»

**Publisher:**

Belgorod National Research University.  
Belgorod National Research University Press.

The journal is registered in Federal service of control over law compliance in the sphere of mass media and protection of cultural heritage

Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-21121 May 19, 2005.

**EDITORIAL BOARD**

Editor-in-Chief

**O.N. Polukhin,**

Rector of Belgorod National Research University, Doctor of Political Sciences, Professor

Deputy Editor-in-Chief

**I.S. Konstantinov,**

Vice-Rector on Scientific and Innovative Work of Belgorod National Research University, Doctor of Technical Sciences, Professor

Assistant Editors

**V.M. Moskovkin,**

Professor of World Economy Department of Belgorod National Research University, Doctor of Geographical Sciences

**O.V. Shevchenko,**

Deputy Head of Department of Scientific and Innovative Activity of Belgorod National Research University, Candidate of Historical Sciences

**EDITORIAL BOARD OF JOURNAL SERIES**

Chief editor:

**A. P. Korochenskiy,**

Dean of Faculty of Journalism, Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

Deputies of chief editor:

**I. A. Nagorniy,**

Faculty of History and Philology, Department of Russian Language and Teaching, Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

**Belgorod State University**

**Scientific bulletin**

**Humanities**

**Philology Journalism Pedagogy Psychology**

**НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ**

**Белгородского государственного университета**

**Гуманитарные науки**

**Филология Журналистика Педагогика**

**Психология**

**Contents**

**RUSSIAN PHILOLOGY**

Emotive Function of the poetic Metaphor. **A. V. Bondar 5**

Balzac's Prefaces to the Novels of the Cycle 'The human Comedy' and the Problem of literary Self-Reflection. **N. V. Bardykova 14**

Speech Meaning "Hesitation" and the Situation of the Subjective Choice. **A. I. Dolzhenkova 23**

Not-categoriality of the voice Dialogue and functional Semantics of modal Particles. **I. A. Nagornyy 30**

Role of Mass Media in the Transmission poetic Text in the Discourse of Vladimir Vysotsky. **D. A. Popkova 37**

Concept "Acquaintance" in the Plots of Genealogy. **A. A. Safonova 44**

Minor Expressives in colloquial Discourse. **V. K. Kharchenko 51**

Poetic Idiom: the Stamp as a Basis for the Formation of the individual Sense. **I. I. Chumak-Zhun 60**

**ROMANIC-GERMAN PHILOLOGY**

The historical Aspects of the Formation and the Functioning of phraseological Units in Africa. **J. Baghana 67**

The Tactics Operating within English political debate discourse Strategies: Views of Systematization. **Ye.V. Bogatyrova 73**

Metaphorization Ways of Attributes "heavy" and "light" in the Russian, French, English Languages. **Zh. A. Bubyreva, S. A. Moisseeva 81**

The Processes of linguistic Borrowings in the medical Terminology in Stomatology. **S. Velichkova 88**

Evaluative Characteristics of the Concept "Multiculturalism" and the Ways of its linguistic Representation (on the Material of the modern political Press). **O. D. Vishnyakova, D. M. Kostina 93**

Mounting Structures in modern German. **O. N. Krot, E. F. Roslyakova 105**

Classification of Nicknames in the French Language of modern Africa. **A. Langner, E. Bocharova 111**

**JOURNALISM AND PR**

Lack of Dialogue in the PR-communication between the State and the civil Society in modern Russia. **A. V. Zaitsev 119**

Environmental Topic of S. P. Zalygin's Publicism. **I. I. Karpenko, V. Yu. Merinov 131**

Journalism in the inter-cultural Communication: "Escenas Norteamericanas" of Jose Marti (1st Article). **A. P. Korochenskiy 140**

**O. N. Prohorova**,  
Director of Institute of Intercultural  
Communication and International Relations,  
Doctor of Philological Sciences, Professor  
(Belgorod National Research University)

**I. F. Isaev**,  
Faculty of Psychology, Head of Department  
of Pedagogics Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor (Belgorod National  
Research University)

**V. V. Grebneva**, Head of Department of  
Psychology, Faculty of Pedagogy, Professor  
(Belgorod National Research University)

Members of Editorial Board:

**M. Gierula**,  
Doctor of Humanities, professor  
of Silesian University, Katowice, professor  
of High School of Humanities, Sosnowiec  
(Poland)

**X. Giro**,  
PhD, professor of Autonomous University  
of Barcelona, director of Department  
of Mass Media, Communication and  
Culture (Spain)

**V. I. Lozovaya**  
Doctor of Pedagogy, professor of Kharkov  
National University, member of Academy  
of Pedagogical Science (Ukraine)

**H. Persi**,  
Doctor of Philology, professor  
of University of Bergamo (Italy)

**A. A. Tertychniy**,  
Doctor of Philosophical Sciences,  
professor of Faculty of Journalism  
of Moscow State University

**A. V. Fedorov**,  
Doctor of Pedagogy, professor, vice-rector  
of Taganrog State Pedagogical Institute,  
president of Russian Association  
of Media Pedagogy

Consultant:

**E. A. Kozhemyakin**,  
Faculty of Journalism, Head  
of Department of Communication Studies,  
Advertising and Public Relations,  
Doctor of Philosophical Sciences,  
professor (Belgorod National Research  
University)

Responsible secretary:

**I. I. Karpenko**,  
Associate Professor of the Faculty  
of Journalism (Belgorod National  
Research University)

Dummy layout by *I. I. Karpenko*,  
*N. A. Gaponenko*  
e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Passed for printing 26.09. 2013  
Format 60×84/8  
Typeface Georgia, Impact  
Printer's sheets 37,00  
Circulation 1000 copies  
Order 470

Subscription reference in Rospechat' agency  
catalogue – 81470

Dummy layout is replicated at Belgorod  
National Research University Publishing  
house "Belgorod"  
Address: 85, Pobedy str., Belgorod, Russia,  
308015

Cognitive Function of PR and Myth in modern Society. **E. A. Kulnich** 148

Stylistic Aspect of Editing of Rewriter's Internet News (on the Materials of Agencies newsru.com and lenta.ru). **O. R. Lashchuk** 155

The Practice of media Self-Regulation based on the Specifics of Media Systems (the UK and Germany). **A. O. Panchenko** 163

Theoretical Bases of visual Communication. **V. E. Shevchenko** 174

## PEDAGOGICS

System Approach to the Formation of Competence of information Security teacher Students. **J. I. Bogatireva** 181

Categorical Apparatus of barrier Pedagogy. **I. Glazkova** 189

Normative and legal Aspect of Modernization of students physical Education and University Sports in Ukraine. **N. A. Dolgova** 195

Scientific-methodical Bases of Formation of a rhythmic-intonational Speech of junior Schoolchildren. **N. M. Ilyenko** 201

Genesis of pedagogical support System of distance Education at Universities of Russia. **I. V. Irhina, O. A. Besedina** 209

Gender culture of higher school Professors: linguistic Component. **I. F. Issaev, I. I. Lysova, O. A. Vitokhina, O. V. Volkova** 215

Self-efficacy as a self-assessment Characteristic of future managers Readiness for professional Activity. **V. N. Kobets** 222

Technologies of Forming of professional Competence of future Experts in Design of Clothes. **V. N. Kormakova, T. M. Shcheglova** 229

Technology of color Picture of the World in the language Consciousness of younger Schoolchildren. **N. I. Lybimova** 236

Development of Ideas about the Concepts of «Competence» and «Competency». **E. P. Nepochatykh** 243

National Peculiarities of Understanding and use of Adjectives in Russian folk Tales by Chinese Students. **T. V. Samosenkova, Du Yli** 252

Structure of the System of teacher higher Education in Australia. **T. Semenchenko** 258

## PSYCHOLOGY

Individual Differences of Self-Regulation Processes of Students with Various Lateral Profiles. **S. A. Kornejeva** 263

Psychological Training as a Component of professional Education of contemporary Engineers. **M. V. Lanskih** 271

Characteristics of psychological Culture of Parents with different Models of Interaction with Children. **N. I. Isaeva, E. A. Ovsyanikova** 280

Optimization of social Organizations Activities in solving Orphans Problems in Lipetsk Region. **S. I. Polozov** 290

The statistical Analysis of Research Results of Readiness of Students-Foreigners in groups Preparation for Training in technical Universities.

**I. A. Sladkih** 298

Corporate Culture as a Factor of social Adaptation of the Manager's Personality. **V. V. Shapolova** 305

Information about Authors 311

Information for Authors 314

## РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

---

УДК 81'42

### ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ

**А. В. Бондарь**

Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет

e-mail:  
bondar\_alexander\_v@mail.ru

Объектом исследования в статье выступает дискурсивное пространство поэтических текстов Бориса Пастернака. Эмотивность рассматривается как текстовая категория, которая не только интегрирует смысловое пространство отдельного поэтического текста, но и формирует целостность поэтического как особой сферы человеческого мышления. Главным средством передачи индивидуально-авторского смысла, доминантных смысловых компонентов и эмотивных топиков является поэтическая метафора. В поэтическом тексте метафорические комплексы, интегрирующиеся на основании общности смысловых компонентов и коннотаций, выполняют эмотивную функцию и отражают авторскую речемыслительную картину мира в поэтических образах.

Ключевые слова: поэтический текст, поэтическая метафора, эмотивность, эмотивная функция, эмотивные топики, эмотивный личностный смысл.

---

#### Введение

Антропоцентрический и текстоцентрический векторы развития современной лингвистической мысли обуславливают рассмотрение текста как продукта речемыслительной деятельности личности, метафорически реконструирующей (Арутюнова, Болотнова) или семантически интерпретирующей (Шаховский) фрагмент действительности.

Языковым материалом настоящего исследования выступают поэтические тексты Б. Л. Пастернака в их дискурсивной когнитивно-концептуальной взаимообусловленности. Ракурс рассмотрения *поэтического текста* в данной работе предопределён спецификой нашего понимания «поэтического» как когнитивно-дискурсивного феномена. Под *поэтическим* мы понимаем 1) эмоционально-логическую сферу речемыслительного процесса, 2) находящуюся под влиянием эмоционально-рефлекторного и ассоциативно-интуитивного постижения объективной действительности и 3) отображение её в субъективно осмысленных единицах языковой системы. Проиллюстрируем эту мысль на примере текста «Свистки милиционеров», в котором мы наблюдаем, как логико-предметные значения лексем *ночевал*, *плотвой*, *расплекавшийся* разрушаются, подчиняясь авторскому в своей основе ассоциативно-образному видению, и в их структуре актуализируются имплицитные субъективные смысловые коннотации, призванные создать чувственно воспринимаемый, как бы интуитивно и рефлекторно возникающий образ сада: *И вдруг – из садов, где твой / Лишь глаз ночевал, из милого / Душе твоей мрака, плотвой / Свисток расплекавшийся выловлен* [1, с. 72]. Для автора пространство сада оказывается с иррациональной силой восприятия «милым»: «дорогим», «любимым» и «привлекательным». При этом эксплицитная выраженность прямого значения лексемы «душа» – «внутренний, психологический мир человека» – в сочетании со смысловым комплексом лексемы



«милый» указывает на иррациональную, чувственно-эстетическую близость внутреннего пространства сада и внутреннего мира лирического субъекта. Причем предложение *Из садов плотвой свисток расплескавшийся выловлен*, усиливает представление о саде как о пространстве мрака, поскольку в лексеме *плотвой* актуализируется сема 'мгновенный (серебряный) блеск' – качество объекта, воспринимаемого зрительно. А в лексемах *расплескавшийся* и *выловлен* эксплицируются признаки, характеризующие объект как воспринимаемый на слух и физически, тактильно. Таким образом, создаётся единый чувственный, а не логически реконструируемый образ сада. С другой стороны, именно эти перцептивно-сенсорные «составляющие» членят образ сплошного мрака и создают представление о зарождении в этом мраке жизни в звуке, движении, эмоции.

**Понятие поэтического по отношению к творчеству Пастернака.** Как отмечает Лазарь Флейшман, Пастернак, во многом опираясь на феноменологию Гуссерля, стремится в поэзии к «чистой объективности» (предметности) и «чистой субъективности», к их совпадению, слиянию. «Именно это отношение «объективного» и «субъективного», именно это представление о «свободной», «безличной», «объективной» субъективности легло в основу <...> всей поэтической системы Пастернака» [2, с. 354]. Сам Пастернак выразил данную мысль в поэтической форме в тексте 1914 года «Весна»: *Поэзия! Греческой губкой в присосках / Будь ты, и меж зелени клейкой / Тебя б положил я на мокрую доску / Зелёной садовой скамейки. / Расти себе пышные брыжи и фижмы, / Вбирай облака и овраги, / А ночью, поэзия, я тебя выжму / Во здравие жадной бумаги* [1, с. 31]. Сохранению этого «объективного» субъективизма способствует «интуитивное познание», присущее искусству, ибо только оно «сохраняет предмет в его подлинности. Человек не совершает акт познания, а живёт в нём» [2, с. 354].

Осознание того, что поэзия, как и сама реконструируемая поэтическая действительность, есть только эмоционально-логическая рефлексия человеческой психики и сознания, выражено Борисом Пастернаком в тексте «Определение творчества»: *И сады, и пруды, и ограды, / И кипящее белыми воплями / Мирозданье – лишь страсти разряды, / Человеческим сердцем накопленной* [1, с. 77].

Таким образом: 1) поэтическое (поэзия) – такой «всечеловеческий, сверхличностно субъективный выдел души» (Пастернак), побуждающий «пафос преобразования», заставляющий человека выходить за собственные пределы [2, с. 361]; 2) этот выход осуществляется в поэтический текст, скрывающий духовное обнажение за категориями (единицами) языка и конструирующий подлинную поэтическую действительность, то есть поэтическую картину мира автора, которая «является вторичным (эстетическим) отражением его языковой и концептуальной картины мира, <...> является образным отражением «языкомыслительной» картины мира автора» [3, с. 20 – 21]. При этом, по замечанию А. К. Жолковского, «риторику выхода из границ можно описать <...> как гиперболу, оборачивающуюся метонимией или метафорой» [4, с. 87].

**Эмотивность поэтического текста.** Вышесказанное подводит нас к пониманию поэтического текста как дискурсивной речемыслительной единицы, создающейся и существующей в особой поэтической среде и организующейся под влиянием эмоционально-логической сферы личности автора/интерпретатора. Такое понимание позволяет нам рассматривать поэтический текст как эмотивно-когнитивную речемыслительную сущность. При этом эмотивность признаётся нами системным качеством поэтического текста, выполняющим системно-интегрирующую функцию.

В связи с этим закономерным видится заключение В. И. Шаховского, который заявляет, что «художественная литература отражает жизнь как картину мира в субъективно-эмоциональном преломлении конкретного автора» [5, с. 255]. Следовательно, содержанием поэзии является эмоциональная информация, побуждающая и регулирующая когнитивные процессы (на первичность эмоционального в поэзии указывал ещё Гумбольдт, который писал, что «поэзия берёт действительность в чувственном

проявлении» [цит. по: 6: , с. 37]). Но эмоциональная информация, предстающая в поэтическом тексте в концентрированном виде, требует особой системы языковых средств («особого языка») её достижения (выражения). Таким «особым языком» становится язык метафорический, главной целью которого является образное, а не логико-предметное отображение, представления объекта речи. Например, в тексте «Марбург» метафорическая описательная конструкция призвана не столько передать знание о действительности, сколько отразить через её характеристику эмоциональное состояние лирического героя: *Плитняк раскалялся, и улицы лоб / Был смугл, и на небо глядел исподлобья / Бульжник, и ветер, как лодочник, грёб / По липам. И всё это были подобья. / Но, как бы то ни было, я избегал / Их взглядов. Я не замечал их приветствий. / Я знать ничего не хотел из богатств. / Я вон вырывался, чтоб не разречься* [1, с. 52].

**Эмоция и метафора.** Ещё Б. В. Томашевский отмечал, что «для возможности «образного» представления необходимо, чтобы слова вызывали сами по себе чувственные представления», и именно «метафорическое употребление слова, разрушая его логическое содержание, пробуждает эмоциональные ассоциации, определённым образом направленные» [7, с. 35 – 36]. Это позволяет исследователю заключить, что «метафорическое выражение образно» [Там же, с. 35], а значит – «создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл» [8, с. 10]. А «одной из особенностей эмотивного текста является тот факт, что слово в нём может отражать не только объективную картину, но выражать особые (*индивидуально-авторские доминантные* – А. Б.) смыслы» [5, с. 191]. А поскольку поэтический текст существует в процессе его восприятия и интерпретации, мы должны понимать, что «для реципиента метафора – тот текстовый элемент, который позволяет войти в структуру авторского смысла» [9, с. 161].

Таким образом, роль метафоры, её функциональный и содержательный потенциал в поэтическом тексте велики. Метафора для поэзии – главная форма мышления и основная единица выражения, передачи смысла. Смысловое пространство поэтической метафоры многомерно; она переводит предмет за пределы стандарта восприятия: поэтическая метафора возникает «как только центр тяжести переносится на эмоциональное воздействие» [8, с. 8]. То есть, её значение каждый раз создаётся, дополняется индивидуальными коннотациями интерпретатора. Эта особенность метафоры может служить отличительной чертой в целом поэзии Бориса Леонидовича, поскольку «художественный дискурс у Пастернака характеризуется прямым нарушением того, что фиксировано сознанием как вероятностная норма действительного мира» [10, с. 88].

Н. Д. Арутюнова отмечает, что «метафора не только формирует представление об объекте, она также предопределяет способ и стиль мышления» и «согласуется с экспрессивно-эмоциональной функцией практической речи»; «метафора – это и орудие, и плод поэтической речи. Она соответствует художественному тексту своей сутью и статью» [8, с. 14 – 16]. А главной особенностью поэтического текста является его устремлённость возбудить лирическую эмоцию через апелляцию к ассоциативно-образному мышлению, орудием которого и является метафора (ср.: «Метафора не только средство выражения, метафора ещё и важное орудие мышления. <...> Метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удаётся достигнуть самых отдалённых участков нашего концептуального поля» [11, с. 70 – 71]).

Являясь продуктом и средством поэтического (ассоциативно-образного) мышления, метафора порождает особый тип смысла (особое смысловое построение) – эмотивный личностный смысл, под которым В. И. Шаховский понимает «эмоциональную нагрузку слова в индивидуальном семантическом пространстве *Nomo loquens, Nomo ludens*» [5, с. 231]. Аналогична и мысль А. А. Потебни, который, развивая принципы лингвопоэтики, заявлял, что «искусство подобно слову; <...> оно есть <...> средство



создания мысли; цель его <...> – произвести известное субъективное настроение как в самом производителе, так и в понимающем» [6, с. 29 – 30].

Таким образом, важным оказывается исследование эмотивной функции поэтической метафоры. Отметим, что в рамках языковой системности эмотивная функция рассматривается как способность языкового знака передавать эмоцию, отношение или эмоциональное состояние говорящего и пробуждать определённый эмоциональный отклик слушающего. А сама категория эмотивности рассматривается как семантическая, функциональная или семантико-функциональная категория, относящаяся к коннотации или прагматике высказывания, текста. Однако необходимо понимать, что текстовая реализация категории эмотивности отличается от языковой системности, будучи зависимой от особенностей дискурса и дискурсивной среды. Под поэтической дискурсивной средой мы понимаем «интегративное образование, системный субстрат, в котором происходят процессы реального речепроизводства» [12, с. 73], осуществляется внешняя поэтическая коммуникация в условиях двуединого лингвокреативного процесса, обеспечивающего множественность интерпретаций поэтического текста.

В настоящей работе под эмотивной функцией нами понимается способность языковых единиц, погружённых в текстовое дискурсивное пространство, возбуждать процессы когнитивных интерпретаций окружающей действительности и порождать личностные смыслы за счёт апелляции к ассоциативно-образному мышлению. В этом свете роль метафоры исключительна, поскольку «в поэзии метафора на основе частичного сходства двух объектов делает ложное утверждение об их полном тождестве. Именно это преувеличение, нарушающее границы истины, и придаёт ей поэтическую силу» [10, с. 74]. То есть, метафора, работая на категориальном сдвиге (Арутюнова), «изменяет действительность; преображаясь в подобную сущности вещь, [метафора] вступает в прямую связь с сущностью» [13, с. 147]. Отсюда бесспорно верным видится утверждение Н. Д. Арутюновой о том, что «принцип сдвига, транспозиции – один из основных ресурсов поэтической речи» [8, с. 19], и именно он лежит в основе текстовой категории эмотивности. В таком понимании категории эмотивности поэтическое мышление сопряжено с мифологическими структурами сознания и мифологическим мышлением.

Л. Л. Горелик указывает, что сам Пастернак осознавал, что «задача художника заключается в том, чтобы выявить глубинный смысл, лежащий за внешней оболочкой явления, вскрыть его первооснову. Образы строятся из деталей реальности, но сама реальность приобретает «в сердце лирика» переносный смысл. В таком образе реальность, будучи соотносена с субъективным восприятием художника, открывает в себе свою «логически непроницаемую» сущность. <...> Такой механизм построения образа сродни мифологизации изображаемого явления, ведь при мифологическом понимании реальность сама по себе имеет и вторичный, постигаемый каждым интуитивно, внятный человечеству смысл» [13, с. 93]. Таким образом, поэтическая метафора есть средство и конечная цель мифологического мышления, утверждающего тождество объектов действительности через воздействие на эмоционально-рефлекторную область человеческого сознания посредством конструируемых образов. Содержанием этих поэтических, а по сути мифологизированных, образов является не логико-предметное значение его составляющих, а эмотивные личностные доминантные смыслы.

**Метафорические комплексы как текстообразующие элементы поэтического дискурса.** Учитывая, что метафора выступает орудием поэтического мышления, а «текстообразующая роль метафоры определяется её способностью презентировать актуальный для продуцента способ порождения смысла» [9, с. 160 – 161], мы считаем необходимым выделять в рамках поэтических текстов не разрозненные метафоры, а целые метафорические комплексы (вербально-авербальные бессознательные [для реципиента] архетипические комплексы), или интегративные единства метафор. Поскольку «своеобразие художественного текста заключается как в ха-



рактуре имеющейся в ней информации – эстетической, способной вызывать ответный отклик, «лирическую эмоцию», у адресата, так и в том, что художественный текст является «многослойным и семиотически неоднородным» [14, с. 108], то именно комплекс способен выполнять текстообразующую функцию, нести смысловую нагрузку и отражать идею всего текста, быть «специфическим средством фиксации доминантного личностного смысла» [9, с. 163].

С. В. Гладь в своём диссертационном исследовании предлагает обнаруживать в тексте эмотивные топики – связанные с раскрытием тем или микротем художественного текста его ключевые компоненты, посредством которых высвечивается перспектива репрезентации знаний о текстовой действительности [15]. Уточним, что под эмотивными топиками мы понимаем ключевые *семантические* компоненты *коннотативного* порядка, выполняющие конститутивную и интегрирующую функции. Эти компоненты, сопутствуя денотативным семам, создают эмотивное пространство и способствуют эмоционально-ассоциативному восприятию образа в структуре поэтического текста.

В настоящей работе мы обратимся к одному из важных образов всей поэтической системы Бориса Пастернака – образу сада. Согласно данным словаря денотативное ядро данной лексемы (образа) составляют следующие семы: 1) 'участок земли', 2) 'засаженный деревьями, кустами, цветами'. Однако в семантической структуре конструируемого образа сада как объекта поэтической действительности, первичное значение отводится не логико-предметной характеристике, а эмоционально-ассоциативной. Рассмотрим строение образа сада в тексте «Гефсиманский сад». В данном тексте присутствуют две прямые характеристики образа: 1) *В конце был чей-то сад, надел земельный. / Учеников оставив за стеной ...;* 2) *Простор вселенной был необитаем, / И только сад был местом для житья.* В первой характеристике сконцентрированы денотативные семы значения: 1) 'надел земельный', который 2) 'ограждён, обнесён стеной, забором'. То есть эксплицировано значение 'замкнутое пространство'. Вторая характеристика – метафорическая. Метафора «сад – место для житья / дом» конструирует личностное смысловое пространство, основанное на эмоциональной ассоциации с образом сада, представленном в Библии: *И насадил Господь Бог рай в Едеме на востоке, и поместил там человека, которого создал* (Бытие: 2; 8). Таким образом, данная метафора интегрирует в смысловом пространстве коннотативные семы: 1) сад – 'место для житья'; 2) сад – 'дом'; 3) сад – 'первый дом человека; дом, созданный Богом'; 4) сад – 'дом, которого человек не достоин, в который путь ему закрыт'; 5) сад – 'райский сад, рай'. Безусловно, такая ассоциативная цепочка есть отражение концептуального поля авторского смысла, организующегося по моделям мифологического мышления, при которых сад не сравнивается с раем, а отождествляется с ним. Следовательно, в денотативной части лексического значения слова *сад* находится сема 'огороженный земельный надел', а в коннотативной – сложная система (интегрированное единство) личностных смыслов, или доминантных признаков. Однако в поэтическом пространстве происходит подмена денотативного ядра коннотативной сферой, за счёт чего образ приобретает поэтическую силу (в лингвистическом плане – эмотивную выраженность). Средством такого «перевода» с языка логического на язык поэтический выступает метафора.

Выше нами было подчёркнуто, что полноту авторского смысла способен передать метафорический комплекс. В тексте «Гефсиманский сад» ключевой метафоре, отождествляющей сад с райским домом Бога, сопутствует описание: *Ночная даль теперь казалась краем / Уничтоженья и небытия. / Простор вселенной был необитаем, / И только сад был местом для житья. / И, глядя в эти чёрные провалы, / Пустые, без начала и конца, / Чтоб чаша смерти миновала, / В поту кровавом Он молил Отца. / Смягчив молитвой смертную истому, / Он вышел за ограду* [1, с. 436]. В данном описании выделяется несколько метафор, которые интегрируются в единый



метафорический комплекс благодаря наличию в их структуре общих коннотативных компонентов.

Одним из таких компонентов семантической структуры выступает сема 'замкнутости', которая обнаруживается в ряде других текстов: *За оградю вдоль по дороге / Затопляет общественный сад* («Памяти Марины Цветаевой»); *По садам, огороженным тёсом, / Ветви яблоневые и вишнёвые / Одеваются цветом белесым* («Белая ночь»); *Ход из сада в заборе проломан* («Бабье лето»); *Перед ним заборы садов* («Ночной ветер»). Отметим, что замкнутость пространства сада условна, поскольку в поэтическом сознании Пастернака оно пронизывается тропинками, дорожками, аллеями: *Ворота с полукруглой аркой. / Холмы, луга, леса, овсы. / В оградe мрак и холод парка, / И дом невиданной красы. / Там липы в несколько обхватов / Справляют в сумраке аллеи, Вершины друг за друга спрятав, / Свой двухсотлетний юбилей. / Они смыкают сверху своды. / Внизу лужайка и цветник, / Который правильные ходы / Пересекают напрямик. / Под липами, как в подземельи, / Ни светлой точки на песке, / И лишь отверстием туннеля / Светлеет выход* вдалеке («Липовая аллея») [1, с. 451 – 452]. Заметим, что в данном примере эксплицируется также сема 'мрака, темноты', отмеченная нами ранее в примере «Свистки милиционеров»: *мрак, подземелье, ни светлой точки*. Цветовая характеристика (зрительное, цветовое восприятие) образа сада в целом присуща для поэзии Б.Л. Пастернака. Устойчивым семантическим признаком его является лиловый цвет (цвет сирени), который эксплицирован в следующих метафорических выражениях: *И слышно: гам ученья там, / Глухой, лиловый, отдалённый* («Июльская гроза»); *О, место свиданья малины с грозой, / Где, в тучи рогами лишайника тычась, / Горят, одуряя наш мозг молодой, / Лиловые топи угасших язычеств* («Орешник»); *Всё ожило, всё дышит, как в раю. / Всем роспуском кистей лилогогроздых / Сирень вбирает свежести струю* («После грозы»).

Но, несмотря на то, что пространство сада условно оказывается разомкнутым, имеющим выходы, оно стремится к «одиночеству» и противопоставлено всей окружающей вселенной. Например, в тексте 1917 г. «Плачущий сад» объект описания антропоморфизмуется и передаётся его «желание» оказаться одному на свете: *Ужасный! – Капнет и вслушается, / Всё он ли один на свете / Мнёт ветку в окне, как кружевце, / Или есть свидетель. <...> Ни звука. И нет соглядатаев. / В пустынности удостоверяться, / Берётся за старое – скатывается / По кровле, за желоб и через* [1, с. 59]. Противопоставленность сада окружающей вселенной достигается через антонимическую оппозицию, которая явлена, например, в тексте «Вторая баллада»: *Льёт дождь. Я вижу сон: я взят / Обратно в ад* [там же: 330]. В данном примере лексема *обратно* выражает отношения противопоставления между пространством ада и пространством, которое через смысловые топики соотносится с пространством сада: *Я на земле, где вы живёте, / И ваши тополя кипят // В саду <...> Деревьев паруса кипят <...> Кипит* деревьев парусина.

Среди более чем сорока поэтических текстов, в которых реконструируется образ сада, нами был обнаружен только один текст, в котором пространство сада «размыкается изнутри». Это свидетельствует о том, что одним из ключевых коннотативных признаков, доминантных смысловых компонентов является эмотивный топик 'первозданность, божественность' – сравни: *И вёл меня мудро, как старый схоластик, / Через девственный, непроходимый тростник / Нагретых деревьев, сирени и страсти* («Марбург») [1, с. 53]. Неслучайно событием, инициирующим «размыкание» этого первозданного пространства оказывается праздник Пасхи, Воскресения Господня: *А в городе, на небольшом / Пространстве, как на сходке, / Деревья смотрят нагишом / В церковные решётки. / И взгляд их ужасом объят. / Понятна их тревога. / Сады выходят из оград, / Колеблется земли уклад: / Они хоронят Бога* («На Страстной») [Там же, с. 402]. В данном примере интегрируются две метафоры, дополняющие (обуславливающие) смысловое содержание друг друга: *Сады выходят из*

оград – *Колблется земли уклад*. Данная интеграция оказывается возможной благодаря тому, что для Пастернака присуще понимание сада не просто как замкнутого первозданного пространства, но и как некоего строения, на котором держится мироздание, например, в тексте «Как бронзовой золой жаровень»: *Я в эту ночь перехожу <...> Где сад висит **постройкой свайной** / И держит небо пред собой* [Там же, с. 4]. В этом примере актуализируется ассоциация с мифологическим представлением о титанах, держащих земной свод на своих плечах. Метафора «сад – постройка свайная» эксплицирует значение 'основание, на котором нечто держится'. Функцию свай, оснований в поэтическом мире Пастернака выполняют стволы деревьев, которые антропоморфизированы, уподоблены человеку, титану: *И лес раздет и непокрыт, / И на Страстях Христовых, / Как строй молящихся, стоит / Толпой стволов сосновых* («На Страстной»); *И деревья, как призраки, белые / Высытают толпой на дорогу* («Белая ночь»); *На дороге деревья толмятся* («Ночной ветер»). Антропоморфизация образа приводит к использованию метафор, представляющих пространство сада как живое, действующее, обладающее признаками или находящееся в состояниях живого существа: *Жуками сылет сонный сад* («Как бронзовой золой жаровень»); *Сады тошнит от вёрст затишья* («Три варианта»); *Он ожил ночью нынешней, / Забормотал, запах* («Ты в ветре, веткой пробуящем»); *Ужасный, говорящий сад* («Душная ночь»).

Метафора «сад висит» отсылает нас к другому мифологическому образу – висячим садам. Особенностью пастернаковского видения является утверждение сада как некоего парящего, летящего, плывущего пространства: *По ним плывут, как спички, / Сгорая и захлёбываясь, / Сады и электрички* («Весна! Не отлучайтесь»); *По воздуху мчатся огромные роци. / Это галки, кресты и сады, и подворья / В перелётном клину пустырей <...> Это вещи ветки, / Божась чердаками, / Вылетают на тучу* («Город»); *В саду, до пят / Подветренном, кипят лохмотья. / Как флот в трёхъярусном полёте, / Деревьев паруса кипят. / Лопатами, как в листопад, / Гребут берёзы и осины* («Баллада»).

Выделенные выше доминантные смысловые компоненты и эмотивные топики концентрируются в поэтическом тексте «Сирень» [1, с. 175]. Приведём его полностью:

Положим, – **гуденье улья,**  
И сад утопает в стряпне,  
И спинки соломенных стульев,  
И чёрные зерна слепней.

И вдруг объявляется отдых,  
И всюду бросают дела.  
Далёкая молодость в **сотах,**  
Седая сирень расцвела!

Уж где-то телега и лето,  
И гром **отмыкает** кусты,  
И ливень **въезжает** в кассеты  
**Отстроившейся красоты.**

И чуть наполняет повозка  
Раскатистым воздухом **свод,**  
**Лиловое зданье из воска,**  
До облака вставши, **плывёт.**

И тучи играют в горелки,  
И слышится старшего речь,  
Что надо сирени в тарелке



Путём отстояться и стечь.

В заключении отметим наиболее устойчивые семантические компоненты и эмотивные топики данного образа:

- 1) сад – ‘строение’;
- 2) сад – ‘первозданное, божественное строение, рай’;
- 3) сад – ‘замкнутое пространство, место уединения, общения с Богом’;
- 4) сад – ‘обитель, «дом невиданной красоты»’;
- 5) сад – ‘наполненное жизнью пространство’;
- 6) сад – ‘центр вселенной, её основа’;
- 7) сад – ‘чувственно воспринимаемая сущность’;
- 8) сад – ‘образ мира’: *Там мир заключён* («Счастье»);
- 9) сад – ‘источник вдохновения, торжества, счастья, ощущения полноты жизни’.

Итак, образ сада является одной из ключевых пространственных координат в поэтической системе образов Бориса Пастернака. Главным средством воплощения этого образа в текстах поэта выступают метафорические комплексы, интегрирующиеся на основании общности смысловых компонентов и коннотаций (эмотивных топиков), проявляющихся в вариативных формах в каждом отдельном тексте, но представляющих собой инвариантное эмотивно-когнитивное единство в рамках всего дискурсивного пространства поэтических текстов.

#### Список литературы

1. Пастернак Б. Л. Стихотворения и поэмы. – М.: Худож. лит., 1990. – 511 с.
2. Флейшман Л. От Пушкина к Пастернаку. Избранные работы по поэтике и истории русской литературы. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 784 с.
3. Болотнова Н. С. Ассоциативное поле художественного текста как отражение поэтической картины мира автора // Вестник ТГПУ. – Томск, 2004. – № 1. – С. 20 – 25.
4. Жолковский А. К. Поэтика Пастернака: Инварианты, структуры, интертексты. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 608 с.
5. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
6. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.
7. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 334 с.
9. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: «Прогресс», 1990. – С. 5 – 32.
9. Пищальникова В. А. Метафора как способ представления личностного смысла // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Вып. 11. – М.: МГЭИ, 2006. – С. 160 – 166.
10. Золотых Л. Г. Когнитивно-коммуникативные признаки поэтического идиостиля // Вестник ТГПУ. – Томск, 2006. – № 5. – С. 84 – 89.
11. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры. – М.: «Прогресс», 1990. – С. 68 – 81.
12. Чумак-Жунь И. И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – начале XXI веков. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 244 с.
13. Горелик Л. Л. «Миф о творчестве» в прозе и стихах Бориса Пастернака. – М.: РГГУ, 2011. – 370 с.
14. Болотнова Н. С. О связи регулятивной и концептуальной структур поэтического текста // Вестник ТГПУ. – Томск, 2006. – № 5. – С. 108 – 113.
15. Гладь С. В. Эмотивность художественного текста: семантико-когнитивный аспект (на материале современной англоязычной прозы). Автореферат дисс. на соискание научной степ. к.ф.н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://31f.ru/futor-abstract/272-avtoreferat-emosivnost-xudozhestvennogo-teksta-semantiko-kognitivnyj-aspekt.html>



## EMOTIVE FUNCTION OF THE POETIC METAPHOR

**A. V. Bondar**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:*

*[bondar\\_alexander\\_v@mail.ru](mailto:bondar_alexander_v@mail.ru)*

The object of the research in the article is a discursive space of the poetry of Boris Pasternak. The system of quality of the poetic text recognizes the emotivity as a textual category, which integrates its semantic space and forms the integrity of the poetic as a special sphere of human thought. The main means of transmission of individual author's sense of the dominant semantic components and emotive topics is a poetic metaphor. In the poetical text the metaphor performs the emotive function and, thanks to the integration with other metaphors, reflects the author's mental picture of the world in poetic images.

Keywords: poetic text, poetic metaphor, category of emotions (emotive), emotive function, emotive topics, emotive personal meaning.



УДК 82.09:821.133.1

## АВТОПРЕДИСЛОВИЯ О.БАЛЬЗАКА К РОМАНАМ ЦИКЛА «ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ КОМЕДИЯ» И ПРОБЛЕМА ЛИТЕРАТУРНОЙ САМОРЕФЛЕКСИИ

**Н. В. Бардыкова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
Bardykova@bsu.edu.ru*

На материале цикла О.Бальзака «Человеческая комедия» изучается феномен литературной саморефлексии. В фокусе внимания – автопредисловия и автопослесловия к отдельным произведениям цикла, которые рассматриваются как «паратекстуальная» форма саморефлексии. Их анализ позволяет выявить установку Бальзака на сознательное моделирование цикла и осозанный поиск повествовательно-коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: Бальзак, способы автопрезентации, литературная саморефлексия, предисловие, «паратексты», механизмы циклообразования.

Литературная саморефлексия – важнейший компонент художественного мира О. Бальзака. Рефлексия в самом общем плане означает отражение, а также исследование познавательного акта; это своего рода самонаблюдение, средство самоконтроля и саморазвития мышления. Один из подвидов гуманитарной рефлексии – рефлексия эстетическая, которая непосредственно занимается художественными «формами презентации личностного знания о «я» – своем и других людей» [1, с. 21].

Различают три формы литературной рефлексии – ретроспективную, проспективную (перспективную) и интроспективную, с помощью которых осуществляется самонаблюдение над существенными в прошлом, возможными в будущем и происходящими в настоящем процессами. Под саморефлексией подразумевают «изучение системы знания ее собственными средствами» [2, с. 99]. Термин «литературная саморефлексия» вошел в понятийный аппарат литературоведения только во второй половине XX века. В частности, в трудах А. В. Михайлова и Ю. М. Лотмана размышления о литературной (само)рефлексивности оформились в стройную концепцию, обусловленную прорывом в самоосмыслении искусства, многообразием форм и методов рефлексии.

Литературная саморефлексия прежде всего воплощается в таких текстуальных дополнениях, как автопредисловия, автопослесловия, заключения, автокомментарии, замечания. (Жерар Женетт, крупнейший французский специалист по современной теории литературы, предложил называть этот вид саморефлексии «паратекстами»). Литературная саморефлексия выявляется и в новых редакциях ранних произведений, в их разножанровых версиях (авторские инсценировки своей прозы), т.е., по Ж. Женетту, в авторских «палимпсестах». Она отражается и в эпистолярном наследии писателя, его литературно-критических статьях, записных книжках, набросках, дневниках.

Сегодня проблема саморефлексии, выражающаяся в разнообразных свидетельствах сосредоточенности мысли автора на акте созидания, в обнаруживаемых в произведении следах творческого процесса, – одна из самых актуальных теоретических проблем (L. Hutcheon, B. F. Kavin, E. Miller, P. Waugh, R. Alter, R. Siegle, J. Williams), которая начинает увязываться с определенными тенденциями в философии, психологии, культуре, а ее осмысление предполагает междисциплинарный подход.

Теоретическому обоснованию проблемы способствует ее практическое решение. Историческое или культурологическое постижение литературы невозможно без постановки вопроса рефлексивности на примере конкретного автора. В этом аспекте особенно продуктивно исследование автопрезентации О. Бальзака, тесно связанной с нарративной и конститутивной поэтикой структурированного автором прозаического цикла – формы, усвоенной многими последующими писателями. Творчество фран-

цузского романиста изобилует обращениями к читателю, предваряющими первое издание произведения (соотносимыми с проспективной формой рефлексии) и написанными после первой публикации (ко второму или третьему изданию) и учитывающими ее рецензию (соотносимыми с ретроспективной формой рефлексии).

В письме Э. Ганской (от 26 октября 1834 г.) Бальзак в общих очертаниях намечает трехъярусную структуру будущей «Человеческой комедии» и маркирует ее целостность [3, с. 568]. В этом письме уже выкристаллизовался общий план цикла, а сама необходимость перехода от этюдов нравов к философским и далее к аналитическим подчеркивается символическим образом подъема по суживающейся спирали [Там же, с. 569].

Постепенно в автопредисловиях к отдельным сборникам и письмах Бальзака, зафиксировавших процесс движения критической мысли писателя, оформляется представление о «дроблении» первого (наиболее объемного) подцикла. Возникают шесть тематических разделов, нетрадиционно именуемых «сценами», в состав которых затем войдет 71 произведение (из задуманных 111): сцены частной, провинциальной, парижской, политической, военной и сельской жизни. Каждый из разделов имел «свой смысл, свое значение, заключал эпоху человеческой жизни» [4, с. 35] и выполнял интегрирующую функцию.

Субъективное отношение Бальзака к плану, которому заранее подчинена группировка и последовательность произведений, неоднократно оспаривалось французскими бальзаковедами (А. Беген, Ж. Дюкурно, А. Эванс, Р. Гиз). Его часто критиковали за условность и искусственность классификации, которая отделяет описания от объяснения и оценок. В наши дни данную точку зрения разделяет Ж. Женетт, настаивающий на наличии «непроницаемых перегородок», отделяющих обособленные произведения цикла [5, с. 380]. Но план этот не был догмой: художник постоянно вносил коррективы, уточняя и углубляя свой замысел, перемещая произведения из раздела в раздел, изменяя заглавия отдельных «фрагментов» и всего циклопостроения, убирая явные несоответствия и добиваясь максимального возрастания внутренней скрепленности элементов [6, с. 250; 267 – 269].

Из предисловий видно, что Бальзак, заботясь прежде всего о направленности авторского замысла и «речевой воли» (М. М. Бахтин) на создание циклического образования, где каждый элемент подчинен общей структурной закономерности, и сам понимал некоторую упрощенность и условность классификации, закрепления произведений за теми или иными подциклами. Метод классификации осознавался одновременно как необходимый и несовершенный. План же служил в какой-то степени ориентиром и рабочим инструментом художника, пытающегося донести до читателя мысль о тесной соотнесенности самодостаточных подциклов между собой, о внутренней сцепленности произведений, включенных в контекст одного и того же подцикла.

Так, в предисловии к «Сценам парижской жизни» (1835), характеризуя первый подцикл («Этюды нравов»), прозаик указывает на идейно-тематическую близость «текстовых единиц» двух разделов: сцен парижской и провинциальной жизни [Там же, с. 268], а в предисловии к «Цезарю Бирото» (1838) – на связь «Банкирского дома Нусингена» и «Цезаря Бирото» – «двух историй-близнецов» [6, с. 273] из одного раздела «Сцены парижской жизни».

Бальзак справедливо полагает, что каждое произведение в подцикле репрезентирует не завершённый художественный мир, а только его часть и что общая картина в цикле являет собой единство частных и равноправных картин мира. Более того, отдельные произведения следуют друг за другом в такой последовательности, которая обеспечивает достаточно четкую ассоциативную связь, возникаемую за счет вариативности тем, сюжетов, мотивов, персонажей и системы соотношений между ними.

При этом и сегодня некоторые французские исследователи (Ж. Фишер, С. Ж. Берар, П. Барберис), анализируя «художественно-эстетическую империю» Баль-



зака, сходятся во мнении, что ее семиотическое единство носит неустойчивый пространственный характер, а взаимное расположение подциклов определяется не каузальностью, а произвольными ассоциативными связями. Заключенные же в раму произведения не перекликаются друг с другом. Однако несмотря на кажущуюся автономность каждого произведения и подцикла, именно рама рождает возможность интертекстуального чтения в той системе координат, которая выстраивается семиотической структурой «Человеческой комедии» в целом.

Три подцикла осознавались Бальзаком в качестве составляющих единого семиотического поля, общность которого создавалась рамой «фрески» (своего рода медиатором между объективным внешним миром и художественным феноменом). В свою очередь каждый из подциклов (элементов «триптиха») обладал своим, вполне законченным смыслом, генерируемым и вне поля всей «Человеческой комедии».

Проблемы цикла и циклизации – не новые для отечественного бальзаковедения. Но литературоведы советского периода, много и плодотворно исследовавшие особенности художественного мышления и почерка Бальзака-реалиста (В. Р. Гриб, Б. А. Грифцов, Д. Д. Обломиевский, Д. В. Затонский, А. И. Пузиков), сумевшие преодолеть и опровергнуть сложившиеся за рубежом застывшие формулы, штампы рецепции и оценок «Человеческой комедии», лишь декларировали ее циклическую природу. Сама же проблема художественного воплощения цикла оказалась за скобками их научных интересов.

Замысел «Человеческой комедии», отразивший бальзаковское понимание общества, его структуры, основных «начал», двигательных сил, определил и характер структурирования цикла с учетом интересов, соединяющих и разводящих членов общественного целого. И свою важнейшую цель автор видел в создании монументальной, правдивой и всесторонней картины буржуазного мира со всеми его неразрешенными противоречиями, запутанными связями и отношениями.

Достижение этой цели позволит «Человеческой комедии» превратиться в «многогранное зеркало, где, следуя за фантазией писателя, отражается мир» [6, с. 238], а ее автору – стать «поэтом», которому «дано быть эпохой, воплощающейся в человеке». (Образ зеркала, «каждая грань которого отображает мир», возникающий в предисловии к первому изданию «Шагреновой кожи» (1831), перекликается с метафорами романа-зеркала и с проблемой «наблюдения – выражения» у Стендаля и Гюго). Не случайно в том же предисловии Бальзак заметил, что «литературное искусство состоит из двух совершенно отличных частей: *наблюдения – выражения*» [Там же, с. 238. – Курсив Бальзака], имея в виду два обязательных для талантливого художника качества: дар наблюдательности и «умение облекать свои мысли в живую форму» [Там же, с. 238].

В едином заголовочном комплексе цикла оказываются соединенными четыре ключевых понятия: «комедия», «этюды», «нравы», «сцена», маркирующие общее заглавие цикла, заглавия подциклов и разделов внутри подцикла. Название «Человеческая комедия» как «своего рода параллель и одновременно оппозиция «Божественной комедии» Данте» [8, с. 319] основывается на переносном значении «комедии» как «притворства, лицемерия в каких-либо действиях» [7, с. 263], свойственного поведению подавляющего большинства персонажей цикла [6, с. 241]. Но только этим понятие «комедия» у Бальзака не исчерпывается. Оно значительно шире и с жанровых позиций подразумевает произведение, призванное иронически снизить и развенчать концепцию жизни как «представления с веселым и смешным сюжетом».

И эта вторая дефиниция обосновывает введение автором еще одного «театрального» термина – «сцена», употребляемого им в нескольких значениях: и как «специальная площадка, на которой происходит представление» (сцена французской жизни), и как «отдельная часть действия» (фрагмент общей картины изображаемого), и как «происшествие» (наблюдение за бытовыми сценами), и как «крупный разговор» (сцена-объяснение действующих лиц) [7, с. 719 – 720]. Таким образом, статус системы



«Сцен» состоит в том, что они, являясь своего рода «магнитными полюсами», притягивающими всевозможные сведения и дополнительные обстоятельства, местом драматической концентрации, обеспечивают во временном смысле (т.е. сценической темпоральности) целостность «Человеческой комедии». Главная историческая сцена его книг – революция 1789 г., Реставрация и Июльская монархия. А основной «декорацией» этой исторической драмы становится противоборство политики роялистов и буржуазной экономики, политически ущемленной буржуазии. Так место и время действия (наряду с монтажной композицией) функционируют как циклоформирующие факторы.

Не менее значимыми оказываются и заглавия трех подциклов, повторяющих термин «этюды», тоже насыщенный разными смыслами. Прежде всего это «рисунок, картина с натуры, представляющие собой часть будущего большого произведения» [7, с. 837]. Уже в начале 1830-х годов Бальзак рассматривал отдельные произведения как «заготовки», «эскизы» к будущему циклу. «Отправляясь на этюды», писатель руководствовался стремлением нарисовать «целостную и правдивую картину нравов» [6, с. 229] (т. е. «обычаев, уклада жизни») всех сословий, создать путем синтеза национального опыта «единую книгу о Франции девятнадцатого века» [4, с. 26].

Чтобы выполнить эту задачу, необходимо было выстроить «драму с тремя-четырьмя тысячами действующих лиц, которую являет собой любое Общество» [4, с. 24]. Серфберр и Кристоф, составившие список 1810 персонажей цикла [8, с. 321], справедливо утверждали, что особое значение для автора приобрела система переходящих героев, подкреплявших непрерывность действия и единство сотворяемого им мира. «Возвращающиеся» герои – один из важнейших циклообразующих факторов «Человеческой комедии», акцентирующий, как правило, переход персонажей не в роман-продолжение, а в новое произведение.

Циклизации способствует и общность авторской позиции как «летописца жизненных столкновений» [6, с. 273], «живописца нравов» [Там же, с. 343], «археолога общественного быта» [4, с. 27], «секретаря французского общества» [Там же: 26]. В предисловии и послесловии к «Евгении Гранде» (1833) Бальзак неоднократно аттестует себя как «переписчика страниц из великой книги жизни» [6, с. 244; 246; 261]. «Статус переписчика скромн, но почетен: он выступает как транслятор смысла, посредник между высшей смысловой инстанцией, как бы она им не определялась – Бог, Природа или История – и читающим человечеством» [9, с. 4].

Нередко писатель, используя архитектурную метафору, соотносил себя с зодчим, «строителем-каменщиком» [6, с. 280]: «... каждая новая книга – лишь один из кирпичей здания, в котором все кирпичи должны быть скреплены воедино и составят в один прекрасный день огромное сооружение...» [6, с. 270]. Этот же образ перейдет и в письмо к З. Карро: «Вы не представляете себе, что такое «Человеческая комедия». В литературе это огромнее, чем Буржский собор в архитектуре» [3, с. 600]. Впоследствии, фиксируя в процессе работы нарушение первоначальных пропорций, он едко заметит: «Литературные планы поразительно напоминают сметы архитекторов» [6, с. 298].

Но из всех определений назначения художника в предисловиях, послесловиях, замечаниях и примечаниях Бальзака «сквозными» являются «историк» и «историк нравов». Прибегая к ним и в предисловии 1839 г., он попутно констатирует главную причину, побуждающую его писать автопредисловия: «Быть может, после очередного повышения в чине, которое время от времени производит общественное мнение, автор, известный как романист, будет возведен в ранг историка. Но этой высокой чести придется ему ждать до тех пор, пока не будет понят смысл его долгого труда. Вот почему автор не скупится на объяснительные предисловия, которые, по его мнению, сделались неизбежными вследствие крайнего упадка современной критики...» [6, с. 312].



И совсем не случайно темы критики («этой старой прихлебательницы литературных пиров» [6, с. 253]) и критиков («литературных бездельников» – [см. 6, с. 232]) пройдут через все предисловия и послесловия. Уверенный в том, что «в стране, в которой забывается все, какое-нибудь предисловие, и сейчас не много стоящее, со временем и вовсе теряет значение» [6, с. 252], Бальзак, однако, считает необходимым отвечать на упреки и обвинения критиков, особо не обольщаясь на счет эффективности и полезности своих «набросков» [6, с. 250] и «скромных замечаний» [6, с. 357].

Писательские предисловия в жанровом отношении, как отмечал еще А. Л. Гришунин, часто приближаются к критической заметке [10, с. 957 – 958]. Но предисловия Бальзака трудно назвать критическими эссе, автокомментариями или авторецензиями (как у Э. По или Н. Готорна, первого американского теоретика жанра предисловия). В структурно разнотипных предисловиях французского реалиста нет общей схемы анализа. Но при разном объеме и разной структуре они превращаются из обрамления, простого элемента повествовательной рамы в документы литературной саморефлексии, свидетельствующие о своеобразии культурной ситуации первой трети XIX в., об эстетических законах художественной прозы Бальзака, о его нарративных стратегиях. Они описывают метод, а сами произведения «Человеческой комедии» иллюстрируют его.

Задача большинства предисловий – помочь читателю обнаружить смыслы, входящие в интенциональную структуру произведения. Предисловие для Бальзака не только рубеж, пограничное пространство между реальным и фиктивным миром, но и зона, предназначенная для непосредственного воздействия на адресата, неформальная беседа с которым ведется на условной границе текстовой и внетекстовой реальности. Цель художника – завоевав доверие читателя, сделать его полноценным участником процесса коммуникации.

Осознавая, что творческий акт по сути своей коммуникативен и предполагает наличие отправителя и адресата информации, Бальзак, как правило, обращался только к одному типу читателей – к читателям-непрофессионалам. Тексты предисловий убеждают нас в том, что у автора не было стремления завоевать симпатии критики, защитить себя от нападков профессиональных читателей, редуцировавших сущность его книг. Болезненно переживая «коммуникативный провал», драму непонимания, писатель тем не менее не сделал критиков адресатами своих предисловий. Выстраивая отношения с читательской аудиторией, он искал «обратную связь» между автором и рядовым читателем, неискушенным в вопросах литературного мастерства [см.: 6, с. 258 – 259].

При этом нельзя не увидеть, что основным предметом литературной саморефлексии становится у Бальзака не столько конститутивность, способы сотворенности художественного мира, новые художественные средства репрезентации реальности, сколько социально-историческая и естественнонаучная обусловленность вымысла, онтологическая достоверность воображаемого, проблема взаимоотношения эстетического и реального универсумов. О повествовательных конструкциях и стратегиях, о нарративной технике говорится мало. Так, в предисловии 1835 г. к «Лилии долины» («Сцены провинциальной жизни») Бальзак, размышляя о двух манерах повествования (от первого и третьего лица), подчеркнул: «Лилия долины» – наиболее значительное из тех немногих сочинений, где автор избрал «Я», чтобы следовать извилисто-му течению более или менее правдивой истории» [6, с. 265].

Признавая, что «в течение двух последних веков редкая книга выходила без какого-нибудь предисловия» [Там же, с. 250], что долгое время они оставались нормативной частью литературного узуса, Бальзак тем не менее осознавал их «маргинальность» по отношению к основному корпусу художественного произведения. К этой мысли он пришел, поставив свои автопредисловия в контекст предшествующей традиции с ее литературными артефактами. Романист высоко оценил насыщенность романтических текстов разными формами интертекстуальной саморефлексивности:

предисловиями (Р. Шатобриана, Б. Констана, А. Виньи, В. Гюго), автокомментариями (Э. Сенанкура, Ж. Сталь, Р. Шатобриана), послесловиями, особо выделив предисловия, комментарии, авторецензии и послесловия В. Скотта.

Имя «шотландского чародея» постоянно фигурирует в предисловиях французского писателя, уверенного в том, что «единственно возможный роман о прошлом исчерпан Скоттом» [Там же, с. 304]. Бальзак восхищается «Эдинбургской темницей», «Айвенго», «Ламмермурской невестой», «Певерилом Пиком» с их сложной многоступенчатой рамкой «мнимых» авторов. Бальзак понимает их надобность для увлекательной литературной игры, которую ведет с читателями Вальтер Скотт, скрывающий свое имя под псевдонимами «Великий неизвестный» и «автор Уэверли». Но осознав выпадение индивида из анонимности как одно из условий возникновения реализма, уяснив необходимость демистифицирования действительности и постижения человеком своего истинного места внутри фундаментальной структуры природы и социума, Бальзак не рассматривал предисловие (или послесловие) в качестве объекта литературной мистификации и всегда выступал (не маскируясь) от собственного лица.

Проблема завоевания читателя, которую постоянно постулирует Бальзак, тесно взаимодействует в предисловиях 1830-х годов с целым кругом кардинальных вопросов: с психологией творчества, читательской рецепцией, социологией искусства (его социальные функции, социокультурные причины дифференциации «большой литературы» и «низкопробного чтения», соотношение искусства и игры), культурологией искусства (виды драматизма, литература и ценностные формы сознания, искусство и мораль, художественное и религиозное сознание), с личностью художника, авторским статусом, культурной самоидентификацией, местом писателя в современной социокультурной ситуации. Перечисленные проблемы ставятся, но далеко не всегда решаются французским реалистом.

Ввиду достаточной изученности отечественным литературоведением смыслового пространства предисловия 1842 г. выделим только те моменты, которые позволяют сделать предположения об общности и различиях между предыдущими и данным предисловием.

В предисловии ко всему циклу (как и ранее) – четыре сквозных образа: читателя, книги, Януса-критика («мифа, олицетворяющего критику») и автора, «непоэтического героя предисловия» [6, с. 237]. Но в отличие от предисловий 1830-х годов оно написано не от третьего, а от первого лица. «Я»-тема – не просто способ поддержания иллюзии непосредственного авторского присутствия, но и прием раскрытия конкретной творческой индивидуальности – Бальзака. Тема эта направлена на самоопределение той целостности, которую являет собой автор – типичный и бесспорный представитель французского реализма первой половины XIX столетия.

Предисловие 1842 г. фактически аккумулирует тот же проблемно-тематический комплекс: миссия художника, номинация цикла, его моделирование, архитектурные процессы, ведущие признаки реалистического метода (историзм, социальный анализ, взаимообусловленность типичных характеров и типичных обстоятельств, «саморазвитие» характеров и «самодвижение» действия, стремление воссоздать мир не как простое единство, а как противоречивую цельность, эстетическое утверждение жизненных реалий), взаимодействие реализма и романтизма, неоднозначность оценок романтизма. И Бальзак делает справедливый вывод о том, что категория «реалистического», обладая внутренней диалектичностью и способностью к развитию, не представляет собой некую эстетическую или аксиологическую константу.

Но защищая свое видение диалектики традиции и новаторства, необходимости опираться на чужой эстетический опыт, реалист под иным (циклоформирующим) углом зрения оценивает творчество Скотта, сумевшего осуществить синтез поэтического вымысла и истории. Он упрекает «современного трувера» в отсутствии интенции «связать свои повести одну с другой и таким образом создать целую историю, каждая глава которой была бы романом и каждый роман – эпохой» [4, с. 25 – 26]. Говоря о



«недостатке связи», Бальзак имел в виду, что принцип циклизации не стал творческой установкой английского романтика, хотя в структуре его произведений были заложены рудименты циклообразования.

Магистральной проблемой общего поля эстетической рефлексии оказывается и проблема философии, поэтики жанровых синтезов. Идея формообразующего синтеза возникла как итог развивающихся онтологических и антропологических взглядов Бальзака-реалиста. Еще в предисловии 1839 г. к «Дочери Евы» он писал о «жажде синтеза», о синтезирующей роли автора: «прийти к синтезу путем анализа, описать и собрать воедино основные элементы жизни, ставить важные проблемы и намечать их решение, словом, воспроизводить черты грандиозного облика своего века, изображая характерных его представителей» [6, с. 310]. Но если здесь Бальзак, еще уверенный в том, что индивид интересен только как член социальной группы, размышлял не столько о психологии, сколько о социологии типа, то в предисловии 1842 г. проводил мысль о целом (обществе) как не имеющем образа, формы вне своих индивидуальных, личностных слагаемых.

Синтез, по Бальзаку, есть художественное восстановление единства, целостности жизни человека. Без диалектического взаимопроникновения частного, индивидуального и общего, массового, типичного не существует человеческой истории, ее смысла, движения, сцепления причин и следствий. Постигнув значение эпохи, которая – вся движение, породившее «тип общественного человека» в наиболее многочисленных его проявлениях, Бальзак-художник поднялся над Бальзаком-социологом.

Но ощутив сложность природы человека («наш дух – бездна, и ему нравится погружаться в бездну»), писатель остановился перед «бездной, обладающей притягательной силой» [6, с. 321], пытался свести трактовку ее образа до рациональных и вульгарно материалистических объяснений. В этом и сказалась известная ограниченность его психологизма. Бальзаковский реализм усиленной социальной конкретики, с аналитической повествовательной доминантой не предполагал, однако, глубокого и всестороннего анализа душевного модуса и «массива» переживаний его героев.

По-прежнему актуален для Бальзака вопрос об изменении миссии художника в современном мире, о назначении литератора. Писатель «не стенограф французского суда» [6, с. 300], не «летописец добра и зла» [4, с. 27], а ученый, исследователь, «доктор социальных наук». В сближении художественного творчества с научным – новизна подхода, внутренне полемичного по отношению к эстетике романтизма. И если в 1839 г. в предисловии к «Дочери Евы» Бальзак утверждал, что «автор всего лишь историк» [6, с. 305], то уже в 1842 г. он не ограничивал себя ролью историка. «Я в лучшем положении, чем историк, – я свободнее» [4, с. 31], – заявлял он и использовал творческую свободу как для «высказывания определенного мнения о человеческих делах», так и для «исправления» истории, которая «не обязана, в отличие от романа, стремиться к идеалу <...> в то время как роман должен быть лучшим миром...» [Там же, с. 32. – Курсив Бальзака]. Из этого видно, что он четко осознавал творчески-преобразовательную функцию реалистического искусства.

Определяя форму позднего предисловия, подчеркнем ее нестандартность. Первая часть написана в виде панорамного культурологического обзора, как бы состоящего из двух мини-разделов: «научного» и «художественного». Бальзак насыщает текст «научного» раздела именами крупных ученых, прежде всего натуралистов и философов. В подавляющем большинстве это естествоиспытатели (французские, английские, голландские, итальянские, датские, швейцарские). Их 11: Кювье, Сент-Илер, Бонне, Бюффон, Нидгем, Левенгук, Сваммердам, Спалланцини, Реомюр, Мюллер, Галлер. Философско-религиозный ряд составили философы, деятели церкви и библейские персонажи (Сократ, Гоббс, Лейбниц, Кант, Сведенборг, Сен-Мартен, Лютер, Кальвин, Лафатер, Боссюэ, Христос, дева Мария, апостол Иоанн). Приводятся также имена историка Монтейля, археолога Бартеlemi, врача и анатома Галля.

Второй раздел представлен литературной ретроспективой: Петроний, Корнель, Мольер, Монтескье, Ричардсон, Руссо, Гете, В. Скотт, Сталь. Упоминание писателей и философов рождает пространство эстетической рефлексии. Однако в этой части преобладают имена вымышленных лиц: дается перечень 29 персонажей и 7 заглавий произведений «Человеческой комедии», 25 героев мировой литературы.

Бальзак включает свое творчество в мировой контекст, в общий ход развития литературы, осуществляя движение от современности навстречу классике через выбор традиций. А сама литература, исследуемая на стыках с другими типами сознания (философия, естествознание, религия), предстает как компонент единого, саморазвивающегося культурно-исторического целого. Главной же постулируемой проблемой закономерно оказывается создание новой, творчески обогащенной формы культурной целостности. Не случайно, вступая в зону контактов с прошлым, становящимся настоящим и с будущим, перед которым отчитывается писатель, он завершает предисловие единственным обращением к читателям, которые решат судьбу «Человеческой комедии», «когда труд будет закончен» [4, с. 38].

Нет оснований разделять точку зрения тех исследователей, кто (подобно М. Бардешу) считает предисловие ко всему циклу своего рода «авторефератом» ранних предисловий, якобы идентичных ему и по задачам, и по исполнению. Прежде всего изменена цель Бальзака: не овладение чужими мнениями и оценками, а завоевание чужих сознаний, для чего используются два подхода: дифференцирующий (от большого к малому, от общего к частному) и интегрирующий (от малого к большому, от частного к общему). И если авторское видение в предисловиях 1830-х годов можно условно назвать микроскопическим, то в 1842 г. – макроскопическим.

Слово, нацеленное на чужое сознание, обретает наступательность и многократно увеличивает свой семантический потенциал, смысловую емкость. Мысль выходит за пределы личного опыта автора, частности уступают место обобщениям, раздвигающим горизонты эстетической рефлексии Бальзака-реалиста. Предисловие обретает эстетическую, теоретическую и методологическую ценность. Сама тональность изложения не допускает иронии и насмешки. Нет той эмоциональной доминанты оправдания и извинения перед читателем, которая иногда была присуща ранним предисловиям. Бальзак избегает и постоянных повторений, отмеченных тавтологичностью. Отсутствуют риторические вопросы и восклицательные предложения, которыми были перенасыщены некоторые предисловия 1830-х годов. Показательно, что здесь Бальзак полностью избавился от элементов рекламирования и информирования о выходе в свет своих книг.

А частные вопросы успеха, славы, рыночной конъюнктуры культурных ценностей, литературной конкуренции и контрафакции не просто ушли на периферию, но вообще исчезли из текста заключительного предисловия, осознающего художником в качестве концептуального, программного эстетического документа. Риторика стала органической частью стилистики, акт личностного и творческого самоопределения Бальзака, раздвинув сферу рефлексии, явился результатом синтезирующей работы его мысли, включившей модель многоуровневого цикла в новую «парадигму» художественного мышления писателя-реалиста.

#### Список литературы

1. Семенов И. Н. От гуманитарной рефлексологии к технологической рефлексике: типология рефлексии и структура рефлексивности в организации творчества // Рефлексивные процессы и творчество. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПИ, 1990. – С. 20 – 22.
2. Назиров А. Э. Саморефлексия в становлении научной теории // Рефлексивные процессы и творчество. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – Ч. 1. – Новосибирск: НГПИ, 1990. – С. 99 – 101.
3. Бальзак О. Избранные письма // Бальзак О. Собр. соч.: В 15 т. – Т. 15. – М.: ГИХЛ, 1955. – С. 550 – 608.



4. Бальзак О. Предисловие к «Человеческой комедии» // Бальзак О. Собр. соч.: В 24 т. – Т. 1. – М.: Правда, 1960. – С. 21 – 38.
5. Женетт Ж. Фигуры: Работы по поэтике: В 2-х томах. – Т. 2. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 470 с.
6. Бальзак О. Литературно-критические статьи // Бальзак О. Собр.соч.: В 24 томах. – Т.24. – С. 229 – 357. Все предисловия, послесловия, замечания к отдельным произведениям цитируются по данному изданию.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
8. Луков В.А. История литературы: Зарубежная литература от истоков до наших дней. – М.: Academia, 2003. – С. 316 – 326.
9. Венедиктова Т. Д. Категория опыта в западноевропейской художественной культуре XIX века // Вестник Моск. ун-та. – Серия 9. Филология. – 1995. – № 1. – С. 3 – 9.
10. Гришунин А. Л. Предисловие // КЛЭ: В 9 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. – Т. 5. – С. 957 – 958.

## **BALZAC'S PREFACES TO THE NOVELS OF THE CYCLE 'THE HUMAN COMEDY' AND THE PROBLEM OF LITERARY SELF-REFLECTION**

**N. V. Bardykova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
Bardykova@bsu.edu.ru*

The object of research is the Balzac's cycle "The Human Comedy" as the basis for the study of the phenomenon of literary self-reflection. The study is focused on the author's prefaces and conclusions to certain novels in the cycle. They are viewed as paratextual forms of self-reflection. Their analysis reveals Balzac's determination to deliberately model the cycle and purposely search for narrative-communicative strategies as well as to study the author/reader relations emphasizing attempts at self-identification and authorial representation.

Keywords: Balzac, means of authorial representation, literary self-reflection, preface, paratexts, cycle formation mechanisms.

## РЕЧЕВОЙ СМЫСЛ «КОЛЕБАНИЕ» И СИТУАЦИЯ ВЫБОРА СУБЪЕКТА

**А. И. Долженкова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
alenoc\_888@mail.ru*

В статье анализируются особенности коммуникативно-прагматической ситуации выбора субъекта, описывается центральный для данной ситуации субъективно-модальный квалификативный смысл «колебание», рассматриваются языковые средства репрезентации ментальной операции колебания.

Ключевые слова: колебание, субъект, коммуникативно-прагматическая ситуация выбора, речевая коммуникация, квалификативный смысл, субъективно-модальные смыслы.

### Введение

Одной из основополагающих функций языка является функция общения, или коммуникативная функция. Коммуникация – общение индивидов с целью обмена информацией и установления взаимопонимания между ними. Процесс коммуникации изучает коммуникативная лингвистика, которой исследуются общие закономерности организации речевого общения, а также закономерности построения текста.

В последние десятилетия в центр исследований в научном мире выдвигается человек с его взглядами, чувствами, мыслями. В науках о человеке – философии, социологии, психологии, лингвистике – возрастает интерес к изучению феномена общения. Речевое общение – одно из самых распространенных явлений в человеческом мире. Еще в Древней Греции оно уже являлось объектом исследований. Платон в диалоге «Кратил» обозначал данный процесс как сообщение одного другому чего-либо о вещах [1, с. 613 – 681]. К. Бюлер дал название этому процессу – «сообщение» [2, с. 30 – 32]. Г. Вайнрих выделил составляющие процесса коммуникации, изобразив его как «треугольник между «я» (говорящий), «ты» (слушающий) и «он» (окружающий мир, третье между говорящим и слушающим) [3, с. 111]. Все эти три элемента являются вершинами треугольника и образуют ситуацию общения. Е. Косериу выделяет два вида сообщения: «коммуникация, цель которой что-то сообщить» и «коммуникация, цель которой вступить с кем-либо в связь», при этом отмечает, что «речь всегда направлена на другого человека, с наличием которого она обязательно считается» [4, с. 61].

### Основная часть

Процесс коммуникации создается людьми и осуществляется при помощи универсального средства общения – речи (в любом виде – устная или письменная). Следует отметить существование и неязыковой коммуникации, которая осуществляется при помощи жестов, мимики, каких-либо условных сигналов. Но суть важно то, что данная коммуникация является второстепенной по отношению к языковым средствам общения, так как используется либо как вспомогательное средство общения при языковой коммуникации, либо реализуется в специальных ситуациях. Однако не стоит смешивать неязыковую коммуникацию и коммуникацию кодовую. Как отмечает Э. П. Шубин, искусственные коды – это «система информационных сигналов, однозначно соотносящимися со знаками и элементами языка... Цель кодификации – усовершенствование языковой коммуникации, а также ее маскировка» [5, с. 11 – 12]. Примером кодовой коммуникации можно считать, например, телефонную связь, где звук преобразовывается в импульсы тока и обратно.

Обозначенные виды коммуникации образуются на основе коммуникации языковой, ядром которой является речь индивида. Общение возникает по инициативе одного из участников коммуникативного акта, когда условия коммуникативной ситуации делают необходимым его обращение к собеседнику для решения определенной



проблемы. Как и любой вид деятельности, общение имеет свои мотивы, цели и результат. Говорящий, вступая в процесс коммуникации, ставит перед собой определенную цель (сообщить/запросить информацию, выразить просьбу, недовольство и др.), которая предполагает выбор субъектом средства языкового выражения своего намерения. «Язык, в свою очередь располагает целой парадигмой коммуникативных форм предложения, которые могут обеспечить в определенной коммуникативной ситуации достижение говорящим намеченной цели. Правильно выбранная форма позволяет говорящему достичь коммуникативного эффекта, к которому он стремится» [6, с. 4].

Таким образом, можно отметить, что речевая коммуникация – это некий процесс выбора наиболее приемлемых и отвечающих целевым требованиям языковых единиц. При этом реализация коммуникативного намерения возможна несколькими способами, поэтому говорящий «делает выбор на основе их возможной эффективности, зависящей от каждого конкретного случая» [Там же, с. 5]. В коммуникативном аспекте случай, или ситуация, понимается как обстановка или условия коммуникации, включающие отношения между говорящим и адресатом.

Субъект, участвуя в коммуникативном процессе, как правило, ориентируется на собственное видение окружающей действительности. В соответствии с этим он неизбежно вынужден принимать какие-то решения, определяться в собственном выборе, репрезентировать свою точку зрения относительно квалифицируемого события или его фрагментов. Все это ведет к тому, что процесс речевого общения, помимо прочих параметров, определяет еще и параметр достоверности/недостоверности при квалификации события применительно к факторам говорящего и адресата.

Параметр достоверности/недостоверности, лежащий в основе категориального значения субъективной модальности, базируется на степени знания говорящим соответствия или несоответствия высказывания реальному положению дел. В связи с этим говорящий может констатировать факт действительности (нейтральная достоверность), уверять адресата в достоверности сообщаемого (категорическая достоверность), либо сомневаться в вероятности осуществления факта в действительности (проблематическая достоверность).

Вопрос о категории достоверности в лингвистике не имеет однозначного решения. Учеными делались попытки построения условной шкалы достоверности. Одна из первых попыток принадлежит датскому ученому О. Есперсену. В своем труде «Философия грамматики» он выделяет так называемую «сомнительную ступень», которая занимает промежуточное положение между «положительной» и «отрицательной» ступенями, но «допускает большое количество частых подразделений» [7, с. 373 – 375]. В коллективной монографии «Теории функциональной грамматики» предлагается шкала с тремя степенями вероятности существования ситуации: высокой, средней и невысокой. Крайние точки этой шкалы равны «нулю» и «единице» [8, с. 163 – 165]. И. А. Нагорный предлагает следующее определение модальной шкалы степеней достоверности: «условное градуальное построение векторного типа, отправной точкой которого выступает значение нейтральной достоверности, выражающее констатацию говорящим факта действительности» [9, с. 36]. Таким образом, промежуточное положение на данной шкале занимают модальные значения категорической и проблематической достоверности, которые основываются на некоем переосмыслении нейтрального, констатационного способа представления ситуации.

Достоверность/недостоверность, являющаяся мотивационной основой для колебания, базируется на степени осведомленности говорящего в сообщаемом, а также на степени его уверенности в достоверности сказанного. Формальными средствами выражения в данном случае являются модальные слова и частицы как со значением достоверности сообщаемого (*действительно, безусловно, конечно, несомненно*), так и со значением разной степени вероятности (*может быть, вероятно, кажется, якобы, авось, вряд ли* и др.): *Она тоже, конечно, что-то обозначала: вероятно, последнюю пристань, державность брака, нерасторжимость души, крепость смерти, а*



вернее всего, как поётся в церкви: «Оглашённые, изыдите» (Ю. Домбровский); *Может быть, допить бутылку, завалиться на диван, и гори оно всё ясным пламенем* (В. Быков); *У тебя не получилось, так у меня, авось, получится»* (В. Аксенов); *Разве вот у них, – Сергей Федорычквивнул в сторону Ивана и Ньюры. – И то вряд ли.* – *Частенько русские... домострой вспоминают* (В. Шукшин).

Отметим, что рассматриваемый нами субъективно-модальный смысл «колебание», а также сопутствующие ему модальные смыслы (возможность, сомнение, уверенность/неуверенность и др.), включаются в сферу промежуточных категориальных характеристик достоверности/недостоверности сообщаемого. Колебание располагается на модальной шкале достоверности, и, отражая сниженную степень уверенности говорящего в сказанном, занимает промежуточное положение между смысловыми полюсами, представляющими значение нейтральной достоверности. Логично предположить, что колебание как аспект достоверности/недостоверности задействовано в отображении коммуникативно-прагматических аспектов общения на предложенческом уровне.

Колебание как состояние процессуальное требует своего разрешения в одну из сторон. Данная ментальная операция характерна для субъекта, включенного в коммуникативный процесс, в разные периоды его жизни. Колебание помогает субъекту осмыслить действительное положение вещей, высказать свое отношение к событиям, оценить результат осуществленного действия с последующим перспективным его применением данного результата.

Необходимо далее рассмотреть, что представляет из себя сам процесс колебания для человека. Операция колебания является универсальной, так как ее применение возможно по отношению практически к любым событиям в действительности. Колебаться можно относительно чего угодно. И мотивация этой мыслительной операции может быть самой различной. Психофизиологические типы субъектов разнообразны, поэтому и степень уверенности субъекта проявляется в мыслях и поступках по-разному. В жизни каждого человека случаются ситуации, развитие которых представляется ему спорным, неоднозначным, неопределенным. К. Хоган описывает процесс колебания следующим образом: «Человек не испытывает никаких колебаний до определенного момента. Затем, совершенно неожиданно, в его сознание проникают иные, противоположные убеждения идеи. Процесс идет по нарастающей: сначала человек не испытывает никаких сомнений, затем возникает всплеск колебаний, нерешительности и неуверенности, после чего изменяется поведение. Затем начинается период «восстановления» человека, возобновления его гармонии с самим собой. Возникает задача: примирить случившееся со своими прежними убеждениями и представлениями. Для этого приходится либо формировать новые убеждения и представления, либо возвращаться к прежним, объяснив произошедшее минутной слабостью и пообещав себе не повторять ошибки. Колебания, которые происходят после изменения поведения, зачастую бывают не менее драматичными, чем имевшие место до инцидента. Сильные ощущения и яркие эмоции берут верх над тем, что принято называть «рациональным мышлением», и наши убеждения после минутного колебания начинают рушиться, порождая совершенно иное поведение» [10].

Интересен тот факт, как отмечают психологи, что, чем ближе оказывается человек к поставленной перед ним цели, тем более его начинают терзать сомнения, тем чаще он начинает колебаться. По мере приближения к принятию какого-либо решения возрастает желание вообще избежать выбора, так как последний приводит к ограничению будущей свободы выбора. Когда человек испытывает колебания, его порой буквально раздирают противоречия: *Стоило ему по любому вопросу, хотя бы просто для испытания, задать пару-тройку встречных вопросов или возражений, и он начинал колебаться, сомневаться, пятиться назад, выискивать хоть какую-нибудь щелочку, через которую можно было бы с достоинством и незаметно отползти, отказаться от высказанного мнения, но так, чтобы это было незаметно!*



(Д. Фурманов); *Старик начинает колебаться. Он начинает подозревать, что в «безрассудном молодом человеке» не все сплошь безрассудства, но, по временам, являются и признаки мудрости* (М. Салтыков-Щедрин).

Колебание – это некая временная невозможность осуществления выбора между возможностями. Колебания человека, как правило, тем сильнее, чем важнее для него предмет сомнений. Психологически процесс колебания является достаточно сложным явлением. Колебания изначально присущи человеческому мышлению и человеку как существу мыслящему, способному устанавливать причинно-следственные связи и отношения. Колебание – это нормальная и порой весьма полезная реакция человека на принятие решения. То есть колебание как операция ментального уровня характерна для субъекта размышляющего, находящегося в процессе поиска решения проблемы: *Я колебалась и не смела, я давала отсрочки день за днем, я сама не знала, чего я хочу и что меня ужасает* (В. Брюсов); - *В то время как вы делали предложение Китти, она именно была в том положении, когда она не могла отвечать. В ней было колебание. Колебание: вы или Вронский. Его она видела каждый день, вас давно не видала* (Л. Толстой); - *Видите ли, я очень-очень колебалась, прежде чем прийти к вам, так как не привыкла выносить наружу свои семейные дела, но, с другой стороны, было бы глупо радикально менять жизнь, не выяснив даже имени виновницы этой грустной перемены* (А. Кошко).

Колебание разворачиваемо в принятие какого-либо решения. Данное его качество отмечается многими исследователями. Обратимся к трактовкам данного понятия в справочной литературе с целью всестороннего описания коммуникативно-прагматической ситуации колебания как развития процесса колебания субъекта:

➤ «колебание – 1. Действие по глагол колебаться. **Колебание струны. Колебания маятника.** 2. перен. Нерешительность, неустойчивость, сомнение. *После долгих колебаний я решил уехать в провинцию.* || Неустойчивость, частое изменение. **Колебание в мыслях. Колебание цен**» [11, с. 1399];

➤ «колебаться – 1. Мерно двигаться, раскачиваться взад и вперед, из стороны в сторону или сверху вниз. *Листья слабо колебались в вышине. Тургенев, Касьян с Красивой Мечи. [Пламя] колебалось и дрожало* (М. Горький, Коновалов). *По колеблющемуся, готовому провалиться под ногами льду подходим к самому краю поляны.* (Соколов-Микитов, Весна в Чуне); 2. (сов. поколебаться). Терять прежнее значение, расшатываться. *Его деспотическое господство над моею мыслью начинает колебаться.* (Писарев, Наша университетская наука); 3. Быть неустойчивым, непостоянным; меняться. *Цены колеблются. Глубина реки неравномерная и колеблется от 30 до 60 см* (Арсеньев, По Уссурийской тайге); 4. Быть в нерешительности, испытывать неуверенность, сомневаться. *Юрьева колебалась и молчала, хотя ей хотелось сказать много, очень много знаменитому артисту* (Куприн, Полубог). *Своим телом, не колеблясь, он заслонит друга от вражеской пули* (А. Н. Толстой, Грозная сила народа). *Анна Петровна проснулась задолго до Краснодара и все колебалась, разбудить Лелю или нет.* (Паустовский, Героический юго-восток); 5. страд. к колебать (в 1 знач.)» [12, с. 71];

➤ «колебаться – 1) а) Покачиваясь, ритмично двигаться из стороны в сторону или сверху и вниз. б) Трепетать (о пламени, воздухе и т.п.). в) разг. Дрожать (о голосе, звуке чего-л.); 2) перен. Менять свои решения, испытывая нерешительность, сомнения; 3) перен. Терять влияние, устойчивость, вызывать сомнения по отношению к себе; 4) перен. Быть неустойчивым; меняться; 5) Страд. к глаг.: колебать» [13];

➤ «колебаться – 1. Мерно двигаться, раскачиваться взад и вперед, из стороны в сторону или сверху вниз. *Палуба колебалась под ногами. Пламя костра колеблется на ветру. Почва колеблется под кем-л., под ногами у кого-л.* (также: о непрочно-сти, шаткости положения); 2. (св. поколебаться). Терять прежнее значение, расшатываться. *Его авторитет колеблется*; 3. Быть неустойчивым, непостоянным; меняться. *Цены колеблются. Глубина реки колеблется от метра до полутора метров.*

*К. в каких-л. пределах; 4. Быть в нерешительности, испытывать неуверенность, сомневаться. Не колеблясь, выступить на защиту. Она **колебалась**, сказать об этом или промолчать. К. между добром и злом. Однокр. Разг. (1 зн.). Колебание, -я; ср. (1, 3 – 4 зн.). К. маятника. К. почвы. Звуковые **колебания**. К. цен. **Колебания** температуры. Без **колебаний** идти вперёд. Колебательный, -ая, -ое. Спец. (1 зн.). К-ые движения. К. контур. К-ые системы» [14];*

➤ «колебаться – 1. (1 и 2 л. не употр.) Раскачиваться от движения взад и вперед или сверху вниз. **Ветки колеблются от ветра**; 2. (1 и 2 л. не употр.) Терять устойчивость, прочность или прежнее значение. **Цены колеблются. Авторитет колеблетя**; 3. Находиться в состоянии нерешительности, сомнения. *К. в оценке кого-чего-н.*» [15, с. 283].

Как видим, трактовка значения слова «колебание» соотносится с факторами неустойчивости чего-то, частого изменения, отклонения в одну из сторон. В словарях колебание часто трактуется как нерешительность, неустойчивость, сомнение. Кроме того, колебание обязательно связывается с определенным состоянием субъекта, который находится в нерешительности, сомневается в чем-то, не доверяет чему-то, меняет или не может точно сформулировать свое мнение относительно чего-то, не уверен в целесообразности совершения какого-либо действия, поступка. Таким образом, колебание – это один из результатов сомнения, нерешительность в выборе, возможное изменение своего решения, обусловленное наличием каких – либо внешних или внутренних мотивов: *Она **колебалась** несколько минут. Какой-то отголосок нежной жалости к Рыбникову еще удерживал ее* (А. Куприн); *Глебов мучился, **колебался**, язык не двигался, смелости не хватало, и так они сидели некоторое время молча, как вдруг случилось непредвиденное: в животе Глебова громко, явственно забурчало* (Ю. Трифонов).

Следует отметить, что колебание, хотя его и сравнивают часто с сомнением, нерешительностью, неуверенностью, не тождественно данным понятиям. В высказывании колебание, сомнение, разного рода неуверенность в сообщаемом нередко рядоположены, накладываются друг на друга, характеризуют внутренний мир человека. Каждое из указанных понятий является не просто словом, оно выражает определенный прагматический смысл. Коммуникативно-прагматическая ситуация колебания предполагает реализацию в высказывании комплекса таких прагматически обусловленных смыслов. Например: *Эту трогательную веру высказывали люди, считавшие, что им-то самим **вряд ли** удастся дожить до мирного времени, ежедневно удивлявшиеся тому, что прожили на земле от утра до вечера* (В. Гроссман) – выражение сомнения, неуверенности; *Разумеется, не могло быть **сомнения**, что в смерти разбойника Федьки ровно ничего не было необыкновенного и что таковые развязки именно всего чаще случаются в подобных карьерах, но совпадение роковых слов: «что Федька в последний раз в этот вечер пил водку», с немедленным оправданием пророчества было до того знаменательно, что Липутин вдруг перестал **колебаться*** (Ф. Достоевский) – модальная многоплановость, где ведущим качественным смыслом является акцентированная достоверность говорящего в сообщаемом, итогом которой является нивелирование сомнения говорящего и его колебания в осмыслении перспективного результата развития события; - *Дегтярь, – доктор запнулась, **видимо, колебалась**, говорить **или** не говорить, – я не хотела, но теперь вынуждена сказать: многие наши больные возмущены тем, что некоторые пациенты имеют здесь особые привилегии* (А. Львов) – колебание с оттенком предположения.

Отметим, что смысл как лингвистическую категорию лингвисты стали рассматривать относительно недавно. В основном внимание ученых было уделено такому языковому явлению, как «значение». С возрастающей частотой функционирования слова «смысл» перед учеными стала проблема различения «смысла» и «значения». Над данной проблемой работали многие лингвисты (С. А. Васильев, Л. С. Выготский,



М. В. Никитин, А. А. Потенбя, Г. Фреге и др.). Мы не будем в подробностях освещать данный вопрос, поскольку это не входит в задачи данной статьи, но отметим наиболее существенные различия между данными понятиями с целью аргументации использования понятия «смысл» применительно к понятию «колебание».

Итак, уточним следующее:

1) значение передается языковыми средствами, а смысл может быть передан как языковыми и речевыми средствами, так и невербальным способом;

2) значение, соответственно, представляет собой языковое явление, когда смысл – явление речи, обусловленное ситуативно и личностно (смысл реализуется в контексте);

3) значение служит всегда одним из средств для выражения смысла в высказывании (т.е. значение более узкое понятие по сравнению со смыслом).

По словам Л. С. Выготского, «смысл оказывается всегда динамическим, текущим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того смысла, который приобретается в контексте какой-либо речи, и притом зона наиболее устойчивая, унифицированная и точная» [16, с. 369]. Таким образом, логично предположить, что модальное значение рассматриваемого нами явления «колебание» в предложении/высказывании может быть представлено различными смысловыми оттенками. По этой причине в нашей работе мы обратились к рассмотрению не только модальных значений, но и модально-кваликативных смыслов, сопутствующих в высказывании смыслу «колебание».

Термин «смысл» мы, вслед за А. В. Бондарко, будем понимать как информацию, которая «передается говорящим и воспринимается слушающим на основе содержания, выражаемого языковыми средствами в сочетании с контекстом и речевой ситуацией, на фоне существенных в данных условиях речи элементов опыта и знаний говорящего и слушающего» [17, с. 95]. Смыслы, определяющие отношение автора высказывания к достоверности сообщаемого, актуализируются в высказывании для решения определенной коммуникативной задачи. В тексте смысл редко выступает в неосложненном виде. В большинстве случаев смысл осложняется коннотациями, разного рода оценочными наслоениями. Таким образом, логично предположить, что смысл в высказывании должен исследоваться с коммуникативно-прагматических позиций.

В высказывании смыслы в большинстве случаев актуализируются в комплексе: один из смыслов занимает центральное место, является основой, базой для появления и выделения других, сопутствующих смыслов. Центральным для развития исследуемой коммуникативно-прагматической ситуации выступает смысл «колебание». Данный смысл является базовым и объединяющим другие кваликативные смыслы в пределах речевого контекста, репрезентирующего ситуацию колебания на коммуникативном уровне. Смысл «колебание» структурирован, несет одну из основных коммуникативных нагрузок – достижение говорящим основной цели своего сообщения – ориентации высказывания на адресата и донесение до последнего точки зрения говорящего: *Он и сам не видал никакого другого выхода и готов был на уступку, но еще продолжал немножко **колебаться**, как вдруг случилось новое обстоятельство, которое понудило правителя подчиниться внушениям Нефоры (Н. Лесков); Егор Егорыч начал как бы **колебаться**, но его выручил и поддержал Антип Ильич (А. Писемский); -Ещё увидимся, **наверное**, – сказал я тем троим (В. Аксенов); **Скорее всего, детский, хотя, вполне возможно, и женский...** (М. Сергеев); **Действительно, с чего всё это началось? Может быть, со дня нашего знакомства? Или гораздо раньше?** (С. Довлатов).*

Колебание как субъективно-модальный, авторский смысл, выдвигает на первый план фигуру говорящего в ситуации выбора, говорящего, неоднозначно оценивающего реальную ситуацию, сам факт действительности. Соответственно, колебание является субъективно-модусным смыслом. Как модусный смысл, оно пронизывает все высказывание, подчиняя себе объективное содержание предложения (диктум), сов-

местно с которым образует семантическую сторону языково-речевой единицы. В связи с этим нам представляется целесообразным с позиции модусных отношений в перспективе обратиться к описанию особенностей смысла «колебание», а также оригинальности структуры коммуникативно-прагматической ситуации колебания, средств и способов ее выражения в русском языке.

### Список литературы

1. Платон. Кратил. Собрание сочинений: В 4-х томах / Пер. Т.В. Васильевой. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 865 с.
2. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М.: Прогресс, 1993. – 502 с.
3. Weinrich H. Syntax als Dialektik (Bochumer Diskussion) / In: Poetica 1, 1967. – S. 109 – 126.
4. Coseriu E. Interdisciplinarietà e linguaggio/ In G. Braga, V. Braitenberg, C. Cipolli, E. Coseriu, S. Crespi-Reghizzi, J. Mehler, R. Titone// L'accostamento interdisciplinare allo studio del linguaggio. – Mailand, 1980. – S. 43 – 65.
5. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
6. Барташова О. А., Полякова С. Е. Соблюдение и нарушение принципов речевого общения в ситуациях деловой коммуникации: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 48 с.
7. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. – 404 с.
8. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Под ред. А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – 363 с.
9. Нагорный И. А. Функциональная перспектива предложений с модально-персуазивными частицами. Учебное пособие к спецкурсу. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – 126 с.
10. Хоган К. Секрет колебаний в науке. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.elitarium.ru/2012/11/02/sekret\\_kolebanij\\_v\\_nauke\\_vlijanija.html](http://www.elitarium.ru/2012/11/02/sekret_kolebanij_v_nauke_vlijanija.html)
11. Толковый словарь русского языка: В 4-х томах. / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Советская энциклопедия». – 1935. – Т. 1: А-Кюрины. – 1562 с.
12. Словарь русского языка: В 4-х томах / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – Т. 2. – М.: Русский язык, 1986. – 736 с.
13. Ефремова Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – М.: Дрофа, Русский язык, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.encydic.com/efremova/Kolebatsja-36382.html>
14. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.encydic.com/kuzhecov/Kolebatsja-60448.html>
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1989. – 924 с.
16. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.2. – Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
17. Бондарко А. В. Грамматическое значение и смысл. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. – 173 с.

## SPEECH MEANING "HESITATION" AND THE SITUATION OF THE SUBJECTIVE CHOICE

**A. I. Dolzenkova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
alenoc\_888@mail.ru*

The paper discusses the characteristics of communicative-pragmatic situation selecting a subject as central to describe this situation, the subjective-modal qualifying sense of "hesitation" addresses the mental representation of linguistic resources to the operations of fluctuations.

Keywords: hesitation, subject, communicative and pragmatic choice situation, verbal communication, qualifying sense, subjective-modal meanings.



УДК 811.161.1

## НЕКАТЕГОРИЧНОСТЬ РЕЧЕВОГО ДИАЛОГА И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ

**И. А. Нагорный**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
nagorny@bsu.edu.ru*

В статье анализируются особенности функционирования русских модальных частиц как выразителей комплекса субъективных авторских смыслов. Описываются функции модальных частиц в речевом высказывании. Актуализированные проблемы связываются со спецификой некатегоричности речевого диалога.

Ключевые слова: модальные частицы, семантика, смысл, значение, говорящий адресат, функции, предположение, речевое высказывание, событие.

### Введение

Коммуникативный процесс базируется на комплексе параметров, среди которых параметр некатегоричной оценки сообщаемого является одним из продуктивных инструментов для достижения говорящим цели речевого воздействия на партнера по диалогу. Сомнение, целесообразность, предположение, вероятность, возможность, кажимость, колебание как операции мыслительного уровня характерны для субъекта. Это операции, помогающие человеку высказать свою точку зрения и таким образом оказать прагматически обусловленное воздействие на адресата.

Русские модальные частицы *вряд ли, едва ли, как бы, кабы, словно, точно, будто, небось, авось, дескать, якобы, де* – это средство выражения авторского отношения к достоверности сообщаемого, донесения до адресата важнейших, с точки зрения говорящего, коммуникативных смыслов. Частицы – весьма востребованный в коммуникативном процессе класс слов. Они обладают высокой степенью частотности употребления в разговорной речи, где они выполняют в сфере речевого диалога важнейшие смысловые функции.

### Основная часть

Русская разговорная речь насыщена частицами, на что неоднократно указывали представители различных лингвистических школ [1; 2; 3]. Отмечалась и прагматическая составляющая в значении частиц, позволяющая грамматически служебному элементу выполнять в речевом высказывании доминирующую смысловую функцию донесения до адресата прагматически облигаторных смыслов [4; 5]. Попытки определить функциональную роль модальных частиц в семантическом пространстве речевого высказывания обусловили возможность размышлений на тему об актуализации частицами сферы некатегоричности речевого диалога, а также роли модальных частиц в вероятностной квалификации сообщаемого.

Интерес к подобного рода служебным элементам обусловлен ярким диссонансом между структурно-модельным и семантико-прагматическим статусами частицы. Структурная факультативность служебного элемента, грамматикализованность его значения отнюдь не мешает служебному слову быть прагматически емким, выполнять в речевом высказывании комплекс разноаспектных коммуникативно-прагматических функций. Модальные частицы относятся к словам, основная функция которых в высказывании заключается в обозначении особого, модального типа отношений. Они – фиксаторы точки зрения говорящего, автора высказывания. Модальные частицы в этом случае могут быть охарактеризованы как знаки, при помощи которых говорящий осуществляет «привязку» своего высказывания к ситуации в координатах «я – здесь – сейчас».

Являясь средствами сохранения, накопления и передачи информации, частицы способны выполнять в предложении важную структурную функцию – формировать такой особый тип предложения, как модально-ответные:

– *Как ты думаешь, он вернется?* – **Вряд ли** (В. Шишков);

– *Ты уверена?* – **Как будто...** (В. Шукшин);

– *А ты ведь видел, как это было?* – **Якобы...** (Е. Гуцин).

Модально-ответное предложение никогда не фиксируется на полюсе достоверности. Модальные частицы обозначают здесь грань, за которой предшествующее суждение переводится в иной временной континуум и осмысливается говорящим с позиции «здесь» и «сейчас». Способность частиц формировать модально-ответное предложение является их важной структурообразующей функцией в языке. В этом аспекте рассматриваемые модальные квалификаторы должны быть определены не только как речевые, но уже как языковые структурообразующие средства.

Смыслы, вводимые в предложение модальными частицами, существенно конкретизируют собственно предложенческие смыслы, соотносят их с говорящим, «проявляют» его позицию. Данные смыслы прагматически важны для высказывания, так как выражают его авторство, что для речевого образования (в отличие от конструкции, модели) является определяющим. Русские высказывания с модальными частицами интересны в том плане, что в них зафиксирован в действии процесс, который может быть условно обозначен как снятие четкой противопоставленности объективного и субъективного слоев смысла в предложении.

В предложениях с модальными частицами объективный и субъективный слои смысла приближены друг к другу, представляют собой синтез двух единств. Объективный слой смысла (диктум) при помощи частицы как бы «притягивается» к субъективному слою (модусу), в результате чего субъективные смыслы внедряются в объективные, усложняя их смысловую структуру.

Интересно в этом плане то, что модальные частицы как элементы модуса способны трансформировать и семантические поля пропозитивно значимых элементов в предложении, в первую очередь – предиката. Модусные смыслы, вводимые в структуру предложения частицами, в ряде случаев трансформируют объективные (пропозитивные) смыслы, которые используются в этом случае в качестве смысловой базы, на основе которой происходит прагматическая ориентация события говорящим:

*Он как бы примеривался к прыжку* (пропозиция действия совмещена с пропозицией состояния);

*Я будто что-то слышу* (пропозиция восприятия совмещена с пропозицией восприятия-состояния);

*Она как будто пришла к себе домой* (пропозиция движения совмещена с пропозицией состояния-восприятия).

Исходные пропозиции действия, восприятия, движения трансформируются здесь в пропозиции состояния или состояния-восприятия. Говорящий при помощи модального квалификатора ориентирует адресата на то, что имеются причины, существование которых предопределило отказ говорящего от констатационного способа изложения собственной точки зрения. Данные причины заставляют говорящего избрать иную, неконстатационную форму выражения мысли. Факт существования подобных причин доводится до адресата как знак того, что говорящий при квалификации события ориентируется именно на них.

Так как модальные частицы вводят в высказывание различные квалификативные модальные смыслы – предположение, возможность, вероятность, кажимость, сомнение (и др.), важным оказывается то, что нередко говорящий не имеет веских аргументов (базирующихся на объективных данных) для констатирующего утверждения или констатирующего отрицания факта. При этом субъект достаточно часто оперирует только своим собственным мнением, не основанном на знании всех условий, имеющих как непосредственное, так и опосредованное отношение к квалифицируемому собы-

тию. Презентация собственной точки зрения как отстраненной от ответственности за фактичность высказанного мнения, таким образом, дает говорящему право предполагать о развитии и лишь вероятностном результате события: *Да он и был почти мальчиком, очень нежным и красивым с виду, но по натуре резким и жестоким, мальчиком как будто самоуверенным, но легко и чуть ли не до слез смущающимся* (И. Бунин); *Мой собеседник, человек рассудительный, вроде решал, как ему дальше вести себя со мной* (Журн.текст); *Мы, видишь ли, народ молодой! Да ведь авось и там-то, в Европе-то, тоже давили немало - монголы всякие* (И. Бунин); *На вид ему лет двадцать, едва ли больше* (Р. Штильмарк).

Сказанное позволяет генерировать проблему выполнения модальными частицами актуализационной функции в речевом высказывании, участвовать в рема-рематическом членении предложения. Суть данной проблемы заключается в следующем.

Месторасположение частицы относительно актуализируемого компонента достаточно стабильно – это препозиция. В высказывании, как правило, логически не вычлениаются элементы, по отношению к которым частицы находятся в постпозиции (так называемое прогрессивное влияние частицы). Данные элементы в указанной позиции включены в состав темы сообщения: *Положимте, что так. Блажен, кто верует, тепла ему на свете! - Ах! боже мой! ужли я здесь опять, В Москве; у вас! да где же вас узнать!* (А. Грибоедов); *-На земле, ваша честь! На луне нет женщин, ваша честь, а потому там едва ли возможно выпить стакан вина за здоровье роженицы!* (А. Чехов); *Мы оба с ней как бы дематериализовались друг для друга, перестали реально существовать в тех привычных объемах, в которых мы только что видели и чувствовали друг друга* (Г. Семенов); *Под мостом было темно, сыро и гулко. Вырвавшись из-под него, лодка точно прибавила ходу и теперь плыла со скоростью хорошей почтовой лошади* (А. Куприн).

Исключением являются случаи, когда модальная частица занимает позицию абсолютного конца повествовательного предложения: *- Это к кому посетители? - раздался негромкий голос дежурного. - Ко мне будто, - отвечал Николай* (В. Михайлов); *- Да, встреча состоится едва ли, - уныло произнес я* (А. и Б. Стругацкие). В этой же позиции модальная частица может фиксироваться в вопросительном предложении, где допустимое регрессивное влияние частицы обусловлено коммуникативно-функциональным типом конструкции: *Мужик посмотрел на нее, тряхнул шапкой и сказал: -Эй, ты, тетка! Слышь, что ль? Баба все шла и молчала* (В. Слепцов); *Все мы, выслушав это последнее признание Ивана Северьяныча, впервые заподозрили справедливость его рассказа и хранили довольно долгое молчание, но наконец кто-то откашлянулся и молвил, - Она утонула?.. - Залилась, - отвечал Иван Северьяныч. - А как же потом? - Что такое? - Пострадали небось? - Разумеется-с* (Н. Лесков).

Препозиция частицы в большинстве случаев носит контактный характер: *Вода под лозинами стала прозрачная, ледяная и как будто тяжелая. Она мгновенно прогоняет ночную лень...* (И. Бунин); *Никогда ему не изменяет его светлое, терпеливое, чуть приукрашенное мягкой улыбкой благодущие. Вот и сейчас: у него висит на ленте важная, срочная, едва ли не зашифрованная телеграмма из-за границы* (А. Куприн); *Из Гатчинской авиационной школы вышло очень много превосходных летчиков, отличных инструкторов и отважных бойцов за родину. И вместе с тем вряд ли можно было найти на всем пространстве неизмеримой Российской империи аэродром, менее приспособленный для целей авиации* (А. Куприн). Дистантная позиция может иметь место либо при воздействии частицы на речевое высказывание в целом (в этом случае частица располагается в начале высказывания): *Небось как полагается и не соврешь-то?* (А. и Б. Стругацкие); *Вряд ли Шебалов станет держать попову сторону* (А. Гайдар); либо при выделении взаимодействующего компонента с помощью логического ударения (в этом случае место частицы, как правило, не фиксировано): *Ноги как будто переломал кто-нибудь* (Н. Гоголь); *И словно она*



перед стариком стояла (А. Иванов); «Ну, ты, – отвечает, – очень не пугайся: бог милостив, и **авось** как-нибудь выкручусь, а только я за эту Грушу в табор полсотни тысяч отдал» (Н. Лесков).

Заметим, что занимаемая модальной частицей позиция не играет существенной роли в отнесении рассматриваемых слов к тематическим или рематическим элементам. Модальные частицы всегда, во всех позициях служат выделению коммуникативного центра речевого высказывания. Это компоненты ремы. Рема же, как известно, представляет собой главную коммуникативную цель сообщения, поэтому роль частицы как рематического элемента становится значительной для семантического поля речевого высказывания. Именно с помощью модальной частицы последнее получает смысловую корректировку в сторону полюсов утверждения или отрицания, что является решающим фактором в определении места высказывания на модальной шкале степеней достоверности.

Модальные частицы нередко выступают в качестве трансформаторов тема-рематических границ [6]. В высказываниях с прогрессивным порядком следования компонентов частицы обычно занимают интерпозицию, располагаясь на границе актуального членения – после темы и открывая рему: *Черная усатая Афродита // **вряд ли** могла порадовать чей-то взор* (Р. Киреев); *«Хочешь верь, хочешь не верь, а я всегда о твоём уме вспоминаю, и спасибо тебе, что ты мне теперь про этот яхонт напомнила!» «А вы, – говорит, – // **будто** про нее так и позабыли?»* (Н. Лесков). Такие высказывания формально могут быть отнесены к конструкциям с фиксированным актуальным членением. Граница между темой и ремой проходит здесь непосредственно перед модальной частицей. Актуализации подвержен либо предикат, либо компоненты его группы: *И лицо его // **как будто бы** сразу преобразилось, просветлело и стало почти прекрасным: бледные губы слегка полуоткрылись, а глаза еще больше увеличились и сделались глубокими, влажными и сияющими* (А. Куприн); *Мы любили друг друга и всех людей, встречавших нас в этом теплом городе, – мы чувствовали себя счастливыми... и между тем знали, что мы все равно не успеем взглянуть на этот странный декабрь, которого никогда еще ни у кого из нас не было в жизни и который // **вряд ли** когда-нибудь еще повторится* (Г. Семенов). Частица выполняет здесь обычную для себя функцию – дополнительно актуализатора рематического элемента, так как самым прогрессивным порядком следования компонентов предполагается подобное актуальное членение: *Он и сам // **вроде** стремился к примирению* (Л. Леонов); *Только и слышишь в ответ: я, // **дескать**, устал и спать хочу* (Газет. текст); *Во всем, что она говорит, она // **едва ли** права* (С. Снегов). В высказываниях такого рода компоненты тематической части не сообщают принципиально новой, неизвестной для собеседника информации, однако служат выполнению определенной задачи – связи предложения с контекстом. Тем не менее было бы неверным утверждать, что тема здесь не принимает участия в создании общего информационного пространства высказывания. И тема, и рема являются лишь словесными значениями, информация же выражается их активным сочетанием (пропозицией предложения: *Я к кучерам, кои возили их: стал спрашивать, и те ничего не говорят. Сказали только, что князь // **будто** своих лошадей на станции сменил и назад отослал, а сам с Грушей куда-то на наемных поехал* (Н. Лесков); *Если додумать маляра, – до конца его додумать, то мысль // **едва ли** пойдет далее той точки, на которой Достоевский создал Марфу Петровну Свидригайлову* (И. Анненский).

В предложениях с регрессивным порядком следования компонентов отнесение модальной частицы как элемента ремы к началу высказывания может быть обусловлено рядом причин: необходимостью позиционной контактности ремы с соотносимым членом предшествующего высказывания, расчленением распространенной ремы, желанием говорящего интенсифицировать диалог, ритмом и т. п.

Известно, что конструкции с прогрессивным порядком следования компонентов в основном характерны для спокойного повествования, то логическое выделение,



рематизация слова при помощи ударения в любой другой позиции всегда проявляет дополнительную смысловую нагрузку слова в тексте, в том числе и модальной частицы. При регрессивной последовательности происходит резкое повышение значения начала высказывания. Именно здесь располагаются наиболее важные в коммуникативном аспекте элементы, а значит и модальные частицы как индексальные знаки, корректирующие семантические поля знаменательных компонентов. Смысловая функция частицы становится в этом случае определяющей, поэтому модально-квалификативное значение, реализуемое служебным компонентом, распространяется на высказывание в целом: *Едва ли осмелился бы я пойти в школу, останься у меня невыученный хоть один урок* (В. Распутин); *Восемь лет тому назад я увидел вас в цирке в ложе, и тогда же в первую секунду я сказал себе: я ее люблю потому, что на свете нет ничего похожего на нее... В вас как будто бы воплотилась вся красота земли* (А. Куприн); *Но вряд ли вашему величеству понадобятся такие перемены в календаре* (С. Маршак). Модальные частицы и здесь открывают рему, воздействуют на коммуникативно значимый компонент.

Похожим образом дело обстоит в том случае, когда автор при прямом порядке слов выносит частицу в позицию начала высказывания: *Вряд ли он ждал денщика* (Ю. Тынянов). Однако прямой (тема-рематический) порядок в таких высказываниях, на наш взгляд, нарушен. Рема расчленена. Частице в смысловом аспекте придано особое значение, соотношенное с коммуникативным заданием говорящего: во-первых, подвергнуть максимальной актуализации саму частицу и, соответственно, маркируемый ею компонент; во-вторых, выделить как самостоятельный модально-квалификативный смысл, генерализуемый частицей: *Якобы пациент и не подозревал о последствиях* (Е. Носов); *Словно пылевая завеса затягивала солнце* (Л. Кудрявцев); *Едва ли Онегин мог сказать, что «Ленский любил задаваться»* (В. Каверин); *Едва ли Диего Луис, командир «Трех идалго», выйдет в море сражаться за будущую французскую республику без своего помощника Маттео Вельмонтеса* (Р. Штильмарк). Компоненты темы дополнительной актуализации со стороны модальной частицы могут быть подвергнуты только тогда, когда они выделены логически при помощи фразового ударения. Однако в этом случае называть их компонентами темы было бы, пожалуй, необоснованно, так как они фактически включаются в состав ремы посредством актуализационного воздействия на них модально-персуазивного квалификатора (Ср.: *Словно // он болен – Словно он // болен; Вряд ли // он // пойдет в школу – Вряд ли он // пойдет в школу*).

В сравнении с теми случаями, когда частицы строго фиксировались на границе актуального членения, открывая собой рематическую часть высказывания, влияние их на предикат при регрессивном порядке следования компонентов не уменьшается, как того следовало бы ожидать, а увеличивается. Модально-квалификативные смыслы, реализуемые частицами в подобных высказываниях, гораздо «объемнее» тех смыслов уточняющего характера, которые актуализируются частицей, зафиксированной на тема-рематической границе при прогрессивном порядке следования компонентов актуального членения. В этом аспекте высказывания, аналогичные приведенным выше, нельзя, на наш взгляд, приравнять к типичным конструкциям с прогрессивным порядком следования компонентов, так как здесь фактически рематический компонент предшествует тематическому. Данные высказывания, вероятно, должны быть отнесены к особой разновидности регрессивного порядка следования компонентов актуального членения.

Таким образом, выполняя актуализационную функцию, модальные частицы способны трансформировать тема-рематические границы высказывания. Модальные частицы всегда, во всех позициях выступают в качестве членящего элемента, находятся на тема-рематической границе и открывают рематическую часть. В связи с тем, что в большинстве своем частицы оказывают прогрессивное воздействие на компонент, они всегда находятся в начале актуализированной части. Иными словами, с измене-

нием месторасположения частицы в предложении может измениться и его актуальное членение, которое здесь оказывается фиксированным. Фиксатором же вариативности является сама частица (Ср.: *Он **вряд ли** пойдет в школу сегодня – Он пойдет **вряд ли** в школу сегодня – Он пойдет в школу **вряд ли** сегодня – **Вряд ли** он пойдет в школу сегодня*). Следовательно, хотя актуальное членение предложения и основывается на порядке слов и интонации, однако наличие частицы – фиксатора и материализатора логического ударения – может оказаться решающим для определения (или перераспределения) тема-рематических границ в предложении и, соответственно, в речевом высказывании. В более широком аспекте модальная частица приобретает роль фиксатора регистровой вариативности высказывания. Рематическая актуализационная функция частиц при этом приобретает особую значимость.

Актуализационная функция частиц непосредственно вытекает и связана с таким фактором, как «степень уверенности/неуверенности говорящего в сообщаемом». Заметим однако, что выделение степени уверенности/неуверенности в качестве критерия отграничения смысла «предположение» от других квалификативных смыслов, реализуемых в высказывании модальными частицами, следует признать ненадежным параметром, так как, с одной стороны, нередко в предположительном высказывании наблюдается как раз высокая степень уверенности. Например: – *Что ты хочешь сказать?* – *Что ж тут объяснять. **Небось помните**, как я вас любила* (И. Бунин) (в основе уверенности говорящего – фактичность уже ранее произошедшего события – «любила»); *Здорово, друг, здорово, брат, здорово. **Рассказывай, чай** у тебя готово Собрание важное вестей?* (А. Грибоедов) (в основе уверенности – опыт говорящего, фамильярно-дружеские отношения). С другой стороны, сам факт актуализации квалификативных смыслов часто обусловлен не столько степенью авторской уверенности в сообщаемом, сколько причинами прагматического уровня: *У вас, **чай**, и так вороха наготовлены, брильянтовая* (А. Островский) – степень уверенности говорящего основана на общественном мнении. В более широком аспекте все это подводит к мысли о том, что модально-предположительная квалификация события лишь косвенным образом связана с уверенностью/неуверенностью говорящего, но отнюдь не является вытекающей только из нее. Это, со своей стороны, приводит к тому, что модальная частица и в плане ментально-логическом является языковым инструментом рематизации сообщаемого.

Кроме того, как следствие сложности и многоплановости ментальных и языковых процессов, возникает множество переходных ступеней и довольно большое количество высказываний, в семантике которых трудно однозначно дифференцировать наличие неосложненного модально-квалификативного смысла, фиксируемого только предположительной частицей. Смыслы сферы субъективно-модальной квалификации сообщаемого часто выступают в смешанном виде, совмещаются в пределах одного высказывания. Это обусловлено тем, в речевом коммуникативном процессе, как правило, работает целый комплекс взаимопересекающихся прагматических факторов: интенции говорящего, степени осведомленности адресата, специфики коммуникативной ситуации, социолингвистических и исторических факторов, метакатегориальной составляющей модуса и других, что в результате повышает статус модальной частицы как инструмента коммуникативно-прагматического воздействия на адресата.

Функциональный анализ антропоцентрической составляющей предложений с предположительными частицами заставляет по-иному взглянуть на проблему исключительно частеречного подхода к изучению модальных частиц. Частицы – служебные элементы – проявляют себя исключительно на уровне предложения/высказывания, что позволяет говорить о наличии у них особой, синтактико-прагматической семантики. В аспекте прагматики и антропоцентризма сказанное позволяет выделить основные цели, которые преследуются говорящим при субъективно-модальной квалификации события: высказать собственное видение ситуации, эксплицировать личностный, субъективно-авторский взгляд на ситуацию; донести свою точку зрения до адресата,



добиться того, чтобы говорящего правильно поняли, то есть адекватно тому, что заложено в основу субъективно-модальной квалификации сообщаемого самим говорящим. И в первом, и во втором случае модальные частицы как квалифицирующие средства – это сигнал важности сообщаемого адресату факта, один из способов автора высказывания продемонстрировать адресату свое безразличие к происходящему. Употребляя данные средства, говорящий боится от недопонимания его позиции адресатом, т.е. ориентирует последнего на «правильное» (по мнению говорящего, естественно) понимание ситуации, а также собственного взгляда на событие.

### Выводы

В заключение отметим, что смыслы, актуализируемые и рематизируемые в высказывании модальными частицами, не являются образованиями статичного уровня языка. В речевом процессе коммуникации для данных смыслов характерен фактор динамизма. Указанные смыслы реализуются в тексте как саморазвивающаяся система, отвечающая требованиям речевого процесса и предназначенная для решения говорящим конкретной коммуникативной задачи. Данная задача основывается на донесении говорящим до собеседника информации о некатегоричности предлагаемой квалификации события в аспекте достоверности/вероятности сообщаемого. Рематизированная презентация субъективно-модальной квалификации информации в данном случае – действенный инструмент достижения коммуникантами успеха речевой коммуникации.

Итак, модальные частицы, являясь рематизаторами сообщаемого, ярко отражают степень речевого воздействия автора речи на оппонента по диалогу, силы речевого убеждения адресата, мягкости и дипломатичности в достижении коммуникативной цели субъектом, выбора способов донесения до адресата прагматически ценных смыслов, актуализируемых в процессе речевой коммуникации. Последнее при профессионально сориентированном изучении русского языка закономерно ведет к необходимости усвоения механизмов образования и функционирования в высказывании комплекса динамически развивающихся смыслов, среди которых смыслы, вводимые модальными частицами занимают весьма важное место. Описание функциональной семантики модальных частиц, таким образом, помогает объяснить суть функциональных, коммуникативных и семантико-прагматических процессов в языке и речи, что является, на наш взгляд, перспективной сферой для дальнейшего исследования.

### Список литературы

1. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды института русского языка. – Т.2. – М.–Л.: АН СССР, 1950. – С. 38 – 79.
2. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
3. Ломтев Т. П. Предложение и его грамматические категории. – М.: МГУ, 1972. – 198 с.
4. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М.: АН СССР, 1960. – 378 с.
5. Стародумова Е. А. Русские частицы. – Владивосток: Изд-во ДГУ, 1997. – 68 с.
6. Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения. – М.: Наука, 1982. – 104 с.

## NON-CATEGORIALITY OF THE VOICE DIALOGUE AND FUNCTIONAL SEMANTICS OF MODAL PARTICLES

**I. A. Nagorny**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
nagorny@bsu.edu.ru*

The paper regards the characteristics of the functioning of Russian modal particles as an expression of the complex copyright subjective meanings. It describes the function of modal particles in the speech utterance. The author updates the issues of non-categoriality in the speech dialogue.

Keywords: modal particles, semantics, meaning, significance, function, assumed verbal expression, event.

## РОЛЬ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ДИСКУРСЕ В. С. ВЫСОЦКОГО

**Д. А. Попкова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
Dashuni44ka@mail.ru*

В статье рассмотрен один из способов контроля дискурса власти над поэтическим дискурсом В. С. Высоцкого – воздействие на адресата посредством публикации обличительных статей в СМИ. Все статьи направлены на выполнение определенных коммуникативных стратегий, заданных дискурсом власти, с помощью реализации в текстах коммуникативных тактик. На примере одной статьи мы проанализировали процесс воздействия СМИ на читателя.

Ключевые слова: поэтическая коммуникация, коммуникативная тактика, коммуникативная стратегия, социальное воздействие, оценка.

Основная цель творчества любого художника слова – эстетически воздействовать на читателя, а это возможно лишь в случае, когда процесс поэтической коммуникации осуществлен успешно, то есть поэтические тексты, как минимум, дошли до адресата. Следует уточнить, что под поэтической коммуникацией мы понимаем процесс передачи информации (знаний, опыта, чувств), выраженной в поэтической форме, от адресата (поэта) к адресанту (читателю). Данное определение будет неполным, если не указать еще одну особенность данного типа коммуникации – это осложненность коммуникативного акта противостоянием поэтического дискурса и дискурса власти. Эта особенность объясняется уникальностью поэтического текста, существующего не изолированно, а в тесной взаимосвязи с большим количеством факторов. Всю совокупность таких факторов современная лингвистика определяет понятием *дискурс*. «Понятие «дискурс» предстает как сложное коммуникативное явление, не только связанное с актом создания определенного текста, но и как явление, обнаруживающее связь со значительным количеством экстралингвистических факторов – знаний о мире, намерений, установок и конкретных целей говорящего, который является создателем текста» [1, с. 20]. Целью нашей статьи является рассмотрение поэтической коммуникации в условиях противостояния поэтического дискурса и дискурса власти, который строго отслеживая концептосферу создаваемых поэтических текстов в некоторых случаях не допускает их к читателю, то есть возникают коммуникативные помехи, и текст не достигает своего адресата или претерпевает цензурную правку.

Как мы уже отмечали в других работах [2, с. 196 – 200], дискурс власти реализует несколько способов контроля над поэтической коммуникацией и зачастую искусственно формирует различные помехи на всех этапах этого процесса. К таким помехам относятся: 1) изоляция автора, 2) трансформация текста, 3) воздействие на адресата [1, с. 186 – 195]. В данной статье мы хотели бы подробно остановиться на способах воздействия дискурса власти на адресата посредством публикаций в СМИ, связанных с поэтическим творчеством В.С. Высоцкого. Следует отметить, что в данном контексте нам важно понимание СМИ, с одной стороны, как ресурсов, «задействованных в массовом распространении информации» [3, с. 16], а с другой стороны, представление **об активном участии СМИ в социально-политических процессах** [4, с. 4]. Часто СМИ использовались как вторичный дискурс власти, отражающий её идеологемы от первого лица. Основная коммуникативная стратегия в данном случае – открытая агрессия на автора и его произведение. Такой ход рассчитан на то, что читатель, узнав мнение «профессионалов литературы», будет знакомиться с произведением, уже имея о нем негативное впечатление, или даже не откроет охарактеризованную книгу, чтобы не



тратить на неё время. Ярким примером воздействия на читателя стала травля в советских СМИ Бориса Пастернака за публикацию в Милане его романа «Доктор Живаго» (1957 г.). Писатель был объявлен предателем и антисоветчиком, а осуждение романа расценивалось как проявление высшего патриотизма. Осуждали писателя по радио и телевидению, в газетах «Правда» и «Известия», на собраниях рабочих, в институтах и министерствах, в колхозах. Именно тогда и появилась фраза: «Я романа не читал, но осуждаю». Таким образом, выражая свою оценку произведения и его автора с помощью негативно окрашенных лексем (Пастернака называли клеветником, предателем, отщепенцем общества), дискурс власти формировал отрицательное отношение читателей к тексту, которого они даже не видели.

Характер деятельности дискурса власти, связанной с контролем над творчеством В.С.Высоцкого, был комплексным: в ход шли и цензурные запреты, и использование СМИ как проводника идей дискурса власти. Однако именно анализ текстов СМИ, по нашему мнению, позволяет сделать вывод о механизмах воздействия на читателя, о том, какие конкретно языковые резервы используются для формирования определенного общественного мнения.

Статьи, клеймящие В.С. Высоцкого, появлялись в советской прессе на протяжении всего творчества поэта, начиная с конца 60-х годов. Лингвистический анализ 15 статей, посвященных песням В.С.Высоцкого, опубликованных с 1968 по 1986 годы («О чем поет Высоцкий», «Толпа послушна громким фразам» и др.), доказывает, что они направлены на достижение практической цели – сформировать негативный образ как самого поэта В.С.Высоцкого, так и его поэтических текстов в сознании читателей-современников. Эта цель достигается посредством умелого подбора фактов, освещенных с точки зрения дискурса власти при использовании определенных лингвистических средств. Для комплексного анализа способов воздействия СМИ на читателя обратимся к понятиям «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика». Коммуникативная стратегия традиционно определяется как совокупность запланированных заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта ходов [5, с. 11], то есть это общий план действий, заранее спланированная схема речевого поведения автора. Коммуникативная тактика, в отличие от коммуникативной стратегии, рассматривается как совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия. Она соотносится не с коммуникативной целью, а с набором коммуникативных намерений [5, с. 11]. Таким образом, коммуникативная стратегия складывается из набора тактик, выполняющих локальные коммуникативные задачи на определенных этапах завершения коммуникативной стратегии. Как следует из вышеприведенных определений, для успешного воздействия на получателя автор публицистического текста осознанно и продуманно выбирает ту или иную тактику коммуникативного поведения, т. е. стремится выбрать удачный «лингвистический ход» для достижения своей цели.

Определим ту коммуникативную стратегию, которая использовались дискурсом власти в СМИ по отношению к поэзии В.С. Высоцкого.

**В содержательном плане** эту стратегию можно охарактеризовать как стремление дискурса власти:

1. Представить в глазах советских граждан негативный образ В. С. Высоцкого-поэта;
2. Сформировать отрицательное мнение о песнях (соответственно, о поэтических текстах) В. С. Высоцкого;
3. Осудить «свободный» стиль художественной речи В. С. Высоцкого.

**В формальном плане** успешная реализация стратегии осуществлялась за счет частоты и постоянства выхода статей. На страницах периодики разыгрывались дискуссии, дающие дискурсу власти очередной повод для «разоблачительных» выступлений (вспомним письмо Вити Калашникова и ответ на него в «Тюменской правде», 1968). Более того, среди авторов статей, кроме известных и малоизвестных жур-

налистов, были известные деятели культуры – поэты, писатели, композиторы: Соловьев-Седой В. П., Кобалевский Д. Б., Чивилихин В. А., Кузнецов Ф. И.

Как мы уже отмечали, коммуникативная стратегия дискурса власти реализуются через набор определенных заранее тактик. Остановимся подробно на речевых тактиках авторов статей.

**Информационная тактика** – подача информации через призму позиции дискурса власти. Содержательно все статьи посвящены песням В. С. Высоцкого, языковая личность которого рисуется через восприятие авторов публицистических текстов. Соотнесем характеристики В. С. Высоцкого с уровнями языковой личности, выделенными Ю. С. Карауловым (вербально-семантический, когнитивный, коммуникативный) [6, с. 84 – 101]. Авторы статей, отталкиваясь от специфики вербально-семантического уровня поэта, характеризуют:

- когнитивный уровень, на котором отражается языковая модель мира В. С. Высоцкого, его тезаурус, культура;
- прагматический уровень, который включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности.

Отмечая, что поэт уродует язык до неузнаваемости, используя уголовный жаргон (вербально-семантический уровень), авторы статей делают выводы, что его песни, в которых «герои – люди с социальными и клиническими отклонениями от нормы», «однообразны по содержанию» и по форме, являются «издевкой над советскими людьми, их патриотической гордостью». В центре поэтического творчества В. С. Высоцкого, по их мнению, «образы дна» – «водка, психи», воспеваются у поэта «уголовщина и аполитичность». Песни поэта – «призыв к дезертирству». Мирозрение В.С.Высоцкого представлено как «натуралистический взгляд на жизнь как на нечто низкое, отвратительное, беспощадно уродующее человеческую душу, взгляд через замочную скважину или отверстие ватерклозета». Представив таким образом картину мира поэта (когнитивный уровень), авторы статей «выявляют» цели, которые стоят за появлением подобных стихов. Сформулированные (неявно) представителями СМИ мотивы, которые приписывались поэту, можно выразить следующим образом:

- эстетические: «открыто ориентировался на низкопробный вкус части публики», искал «способ духовного отравления молодежи»;
- личные: «запел он свои песни с чужого голоса»;
- социальные: «четкий замысел ухода от деятельности, от общественных обязанностей», «ему наша жизнь представляется психолечебницей, а идеалы ее – миражем»;
- идеологические: «клевета на нашу действительность», «призыв к политической и общественной пассивности, злопыхательство, издевательство над всеми нами, советскими людьми».

Таким образом, первая тактика направлена на изображение языковой личности поэта, предстающей перед читателем автором низкопробной поэзии, движимым эгоистичными и антисоветскими целями.

**Языковая тактика** – использование собственно языковых резервов для достижения прагматической цели авторами СМИ.

В статьях активно используются собственно языковые средства для воздействия на получателя описанной выше информации. Это, в частности:

- лексика уничижительной окраски. Обратимся, например, к описанию в СМИ творчества бардов той эпохи: «Эти же *песни-сплетни, песни-пасквили*, в которых *секс, индивидуализм, глумление* над человеком смешаны с махровой *антисоветчиной*, распространяются, по существу, свободно». Именно так, с помощью яркой негативной оценки, авторы статей формируют представление о творчестве В. С. Высоцкого;
- прием антитезы. Этот языковой прием пронизывает все статьи. Представители СМИ придерживаются правила: отрицательное становится ярче, если его сравнить с привычно-правильным, не требующим доказательств утверждением. Часты проти-



вопоставления советских людей бардам, целей советских граждан стремлениям поэтов и исполнителей. Так, в статье Е. Безрукова «С чужого голоса» читаем:

«Советский народ посвящает свой труд и помыслы **высокой цели** – строительству коммунистического общества. Миллионы людей отдали жизнь, отстаивая в боях наши светлые идеалы. Но что Высоцкому и другим «бардам» до этих идеалов. Они **лопочут о другом**: Лечь бы на дно, как подводная лодка...» (Е. Безруков «С чужого голоса», Тюменская правда, 7 июля 1968 г.).

Вот еще один пример из этой же статьи:

«Поколение за поколением проповедует бережное, возвышенное, благородное отношение к подруге, жене, матери – к прекраснейшей половине человечества. **А тут пожалуйте!**

И слева, и справа

Я ей основательно врезал...

Так с наглым цинизмом отбрасывается **наша** нравственность, попираются самые высокие моральные принципы».

Таким образом, в текстах статей В. С. Высоцкий оказывается «не нашим» автором, цели которого не соответствуют целям всех советских граждан. Отсюда поучающий вывод, которые авторы дискурса власти делают в одной из статей: «Конечно же, зрелому человеку на дух этих песен не надо. А если он их и прослушает раз-другой, то к нему они не пристанут» («Крик моды за трешницу», Тюменский комсомолец, 14 июня 1968 г.).

**Эмоционально настраивающая тактика** – это дополнительная тактика, помогающая сформировать у читателя определенный эмоциональный настрой, на фоне которого он будет воспринимать и оценивать информацию. В сознании читателя формируется представление о том, что слушать такую «сомнительного качества музыку» значит поддерживать «безвкусицу, пошлость и аполитичность». Авторы СМИ негативно оценивают адресата, которые «слушает такие стихи», например в статье «Крик моды за трешницу»:

«На вечер выступили инженеры, рабочие, студенты, творческая молодежь. Они со всей прямотой сказали:

– за "творчеством" отдельных бардов нет ничего, никакого общественного мнения. Кто им дал право судить о народе и обращаться к нему? Вечер показал, что пришла пора во весь рост встать на борьбу с безвкусицей, пошлостью, аполитичностью» («Крик моды за трешницу», Тюменский комсомолец, 14 июня 1968 г.).

Подробно проанализируем одну из статей, появившуюся в газете «Советская Россия» 9 июня 1968 года. Это статья Г. Мушты и А. Бондарюка «О чем поет Высоцкий». Цель статьи – призвать к борьбе за истинную литературу, за чистоту языка, за воспитание советских граждан в соответствии с идеологией страны. Эта цель, лежащая на поверхности, легко прочитывающаяся сквозь обвинения в адрес В. С. Высоцкого. Но есть и еще одна цель, скрытая за умело подобранными лингвистическими приемами: необходимость искоренить зарождавшуюся в умах читателя мысль, что помимо советской литературы с ее канонами изображения героя, построения текста, существует иная форма творчества с другими героями и средствами выразительности. Такая необходимость вызвана отнюдь не беспокойством педагогического плана (о чем заверяют авторы статьи), а страхом политическим. Тоталитарная власть не признает возможности выбора, поэтому все средства языка направляются на искоренение несоответствующих по тематике дискурсов. Таким дискурсом и предстает перед читателем творчество В. С. Высоцкого. Так чего же можно испугаться в шуточных стихах, которые сами авторы называют «мелочью, «пикантным пустячком» на фоне огромных достижений литературы»? Ответ на этот вопрос совершенно открыто дан в завершении статьи: «Сначала это просто сочувствие преступникам на том основании, что они тоже люди. Сначала – вроде шутя о милиции, которая «заламывает руки» и «с размаху бросает болезного», а потом возникает недовольство законом, правосудием». Недовольство за-



коном, а значит и властью – вот чувства, которые могут разбудить в умах и сердцах послушных граждан песни В. С. Высоцкого и других бардов. Дискурс власти не может этого позволить, следовательно, на помощь приходят силы СМИ. Мы выделили несколько тактик воздействия на читателя в статье «О чем поет Высоцкий».

### **1. Тактика трансформации хронотопа как способ подчеркнуть важность, масштабность проблемы.**

Координаты времени и пространства задаются уже в первом предложении: когда – в старину, где – в Москве. Это идеальное время и пространство для авторов статьи, время и место создания замечательных песен, которые «помогали советским людям строить и жить, бороться и побеждать». Далее, хронотоп смещается в положение «сейчас и на периферии», где положение дел признается авторами как болезненное в связи с распространением «эпидемии блатных и пошлых песен». Таким образом, в тексте существуют два параллельных хронотопа – тот, который существует, и тот, который должен существовать. Идеальному хронотопу также соответствует пространство советской школы, института, печати и радио, где «много усилий прилагается для пропаганды культуры речи». В противовес ему как явление, с которым нужно бороться, приводится лингвистическое пространство текстов В. С. Высоцкого, которое «уродует родной язык до неузнаваемости». Еще один важный авторский прием – прием растяжения времени на «сначала и потом». Это игровой прием, когда читатель представляет себя в определенной точке времени (*сначала*), где все привлекательно, интересно, спокойно. Затем автор с помощью наречия *потом*, переносит читателя в новые координаты, а соответственно, в новые условия, в которых читателю некомфортно и страшно. Далее, автор с позиции родителя наставляет читателя, в какой-то степени пугает его последствиями, тем самым формируя табу на определенное действие.

«Привлекательными кажутся многим **поначалу** и песни Высоцкого. Но вдумайтесь в текст и вы поймете, какой внутренний смысл таится за их внешностью».

На родительскую позицию явно указывают глаголы умственной деятельности (призывающие подумать, чем может грозить такая поэзия), употребленные в повелительном наклонении – *вдумайтесь, поймете*.

Таким образом, прием игры с хронотопом важен для авторов статьи. Он не только обнаруживает проблему путем сравнения хронотопов, но и указывает путь решения – борьба с эпидемией с помощью дидактического наставления граждан;

**2. Прием антитезы как проявление семантических оппозиций.** Этот прием («языковая» тактика) пронизывает всю статью, примером является и описанное выше противопоставление хронотопов. Семантические оппозиции формируют определенную «шкалу ценностей» (термин Ю. В. Рождественского), в пределах которой все разделяется на «свое» и «чужое»:

- замечательные песни – Совсем не такие песни;
- огромные достижения литературы – «пикантный пустячок»;
- борются за чистоту разговорного языка – уродует родной язык.

Таким образом, автор проводит четкую границу между тем, что читатель может считать «своим», советским, а значит достойным внимания и правильным, и тем, что «поет В. С. Высоцкий». Все, что связано с именем поэта, противопоставлено «своему» и автоматически становится «чужим», ненужным советскому обществу элементом;

### **3. Негативная оценочность как прием воздействия на адресата.**

Функция социального воздействия тесно связана с оценочностью как важным фактором формирования общественного мнения. Этот прием вытекает из описанного выше приема семантических оппозиций, так как именно на территории «чужого» может сформироваться такой тип оценочности. Анализ этого явления дан в работе Н. И. Клушиной: «Оценочность как основной стилиобразующий фактор публицистических материалов начинает играть свою роль уже на самой ранней стадии создания текста. Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения, в соотношении нега-



тивных и позитивных деталей, в специфических лингвистических средствах. Именно такую преобразованную информацию и потребляет читатель» [7, с. 270]. Таким образом, оценочность может быть представлена как оппозиция «позитивное – негативное». Под «позитивной» оценочностью мы понимаем тип представления информации на основе ведения конструктивного диалога с читателем, представления разных точек зрения и стремления прийти к оптимальному решению того или иного вопроса. «Негативная» оценочность создается в текстах, где позиция автора принимается как единственно верная, где интересы общества заменяются групповыми интересами, носящими подчас заказной характер, выдаваемыми в тексте за интересы общества в целом. Позиция автора в таком тексте – монолог с элементами открытой агрессии против любого проявления несогласия с выдвинутой позицией. Именно таким образом, по нашему мнению, построена анализируемая статья «О чем поет Высоцкий». Автор статьи использует два важных приема для формирования у читателя негативного отношения к поэзии В. С. Высоцкого:

- *эмоциональная интерпретация фактов.* Это композиционно-стилистический прием («информационная» тактика), который заключается в предоставлении фактов в необходимом количестве и в нужной последовательности для формирования такой эмоциональной реакции у читателя, какая важна автору статьи. Так, фактологическая информация первой части статьи – констатация факта появления нового направления в эстрадном искусстве – оценивается автором как «эпидемия блатных и пошлых песен». А отрывки из творчества поэта, причем взятые отдельно от всего произведения, описываются читателю, как «издевка над советскими людьми».

- *наличие определенных оценочных слов и конструкций.* Применение таких лексических средств («языковая» тактика) особенно очевидно в описании автором творчества В. С. Высоцкого – *обывательщина, пошлость, безнравственность*; в характеристике героев – *алкоголиков, шрафников, преступников, людей порочных и неполноценных*. Задевает авторов смелость В. С. Высоцкого в использовании разговорных конструкции и окказионализмов в текстах песен. По их мнению, он «уродует родной язык до неузнаваемости».

Таким образом, подача информации в статье «О чем поет Высоцкий» может быть охарактеризована как интерпретация фактов с явной негативной оценкой. Такая оценочность используется для создания отрицательного образа В.С.Высоцкого. Тексты его песен и анализ деталей творчества представлены через призму субъективного авторского комментария, отражающего интересы дискурса власти.

#### **4. Тактика манипулирования общественным сознанием с помощью**

- **цитаты**

Это дополнительный прием (эмоционально настраивающая тактика), подчеркивающий правоту адресанта с помощью обращения к авторитетам. Так, автор статьи приводит цитату Льва Толстого: «Различие между ядами вещественными и умственными в том, что большинство ядов вещественных противны на вкус, яды же умственные... к несчастью, часто привлекательны». В этом высказывании скрытое сравнение поэзии В. С. Высоцкого с умственным ядом. Через цитату читатель получает негативную картинку-образ (отравление, смерть) которая подсознательно ассоциируется у него с творчеством В. С. Высоцкого;

- **метафоры**

Метафора в СМИ предназначена для воздействия на эмоции и воображение адресата. На протяжении всей статьи создается тягостное ощущение недуга, которым заразились слушатели (читатели) В. С. Высоцкого. Лексемы «эпидемия», «лекарство», сочетание «небезобидное явление» создают образ болезни, ассоциирующийся с текстами поэта.

Итак, при анализе поэтической коммуникации важно учитывать влияние дискурсивных факторов, от которых зависит характер протекания коммуникативного акта. В нашей статье мы рассмотрели возможность «неуспешного» коммуникативного

акта, когда поэтический текст вступает в конфликт с дискурсом власти. Примером такого когнитивного конфликта является творчество В. С. Высоцкого. Мы выделили несколько тактик лингвистического воздействия адресанта на адресата с целью сформировать у последнего отрицательное представление о творчестве В. С. Высоцкого. Дискурс власти использовал СМИ как проводник своих идей, пытаясь создать коммуникативные помехи на пути поэтического произведения В. С. Высоцкого к читателю. Являясь «более сильным» коммуникативным явлением, чем поэтический дискурс, дискурс власти использовал разнообразные тактики подавления нежелательной с точки зрения идеологии информации. Тем не менее, творчество В. С. Высоцкого как уникальный для своего времени феномен было принято и понято читателями.

#### Список литературы

1. Попкова Д. А. Поэтическая коммуникация в условиях дискурсивного конфликта (на примере творчества В.С. Высоцкого) // Текст как единица филологической интерпретации. – Новосибирск: Изд-во ООО «Немо Пресс», 2012. – 280 с.
2. Чумак-Жунь И. И. Поэтический текст в русском лирическом дискурсе конца XVIII – начала XXI веков. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 244 с.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. – М.: МаксПресс, 2000.
4. Аннушкин В. И. Стиль речи СМИ - стиль жизни общества // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Тезисы докладов международной научной конференции. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – С. 2 – 7.
5. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. – М.: Издательство ПРИОР, 1998. – 224 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
7. Клушина Н. И. Общие особенности публицистического стиля // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 270 – 283.

### ROLE OF MASS MEDIA IN THE TRANSMISSION OF THE POETIC TEXT IN THE DISCOURSE OF VLADIMIR VYSOTSKY

**D. A. Popkova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
Dashuni44ka@mail.ru*

This article describes a way to control the discourse of power over a poetic discourse Vladimir Vysotsky - the impact on the recipient through the publication of a critical report in the media. All articles are directed to perform specific communication strategies, given the discourse of power, with the help of the texts in communication tactics. On the example of a single article, we analyze the effects of media on the process of the reader.

Keywords: poetic communication, communication tactics, communication strategy, social impact, estimation.



УДК 811.114

## КОНЦЕПТ «ЗНАКОМСТВО» В СЮЖЕТАХ СЕМЕЙНОГО РОДОСЛОВИЯ

**А. А. Сафонова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
safonova@bsu.edu.ru*

На материале текстов семейных родословных выявляются закономерности репрезентации концепта «знакомство», весьма частотного в текстах повествования о судьбах семьи. Исследуются лексемы, фразеологизмы, а также средства усиления экспрессии повествования.

Ключевые слова: родословные, концепт, нарратив, фразеологизм, эпитет.

В современной лингвистике терминологическое понятие «нарратив» получает всё большее распространение.

Достаточно часто термин «нарратив» употребляют в качестве едва ли не абсолютного синонима к слову «повествование», совмещающему в себе свойства и термина, и обычного слова обиходного языка и потому нуждающемуся в дополнительной терминологизации. Однако в исследованиях медиадискурса, весьма активизировавшихся за последнее десятилетие, нарратив трактуется иначе, нежели «повествование», более расширительно. «Все медиа-политические тексты имеют нарративную основу» [1, с. 128]. А. Г. Кирилов подчёркивает, что периферийный жанр политического нарратива «разговоры о политике» реализует функцию сублимации социальной агрессии и функцию регулирования [2].

В своей статье «Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы» Й. Брокмейер, Р. Харре пишут, что, в сущности, именно понятие нарратива было обобщено и расширено и в то же время специфицировано в широком спектре вопросов, которые включают исследование способов, посредством которых мы организуем нашу память, намерения, жизненные истории, идеи нашей «самости» или «персональной идентичности» [3].

В своём исследовании мы будем придерживаться устоявшейся трактовки нарратива как повествования, традиционно противопоставленного другим типам текста: описанию и рассуждению.

Материал семейных родословных открывает широкий простор для изучения нарративов, однако и здесь необходимы ограничения и исследовательские концептуальные предпочтения. Наша гипотеза состоит в том, что в жанре семейных родословных нарративный потенциал раскрывается посредством специфических концептов, одним из которых является концепт «знакомство».

Исследуемый материал, то есть тексты свободных сочинений на тему «История моей семьи», позволяет охватить весьма широкий временной пласт.

Микронарративы или «биографемы», как их называет В. К. Харченко в своем «Словаре богатств русского языка» [4], в той или иной форме содержат репрезентанты концепта «знакомство». Этот аспект мы находим жанрообразующим и весьма важным для изучения по той причине, что, как правило, именно с ним связана сама родословная, он является главным толчком в развитии сюжета, новым витком для продолжения повествования. Случаи, в которых репрезентируется концепт «знакомство», мы разбили на несколько групп, сформированных на основе различий между поколениями: текстовая реализация концепта «знакомство» применительно к поколению а) прабабушек-прадедушек; б) бабушек-дедушек; в) родителей, г) детей (непосредственных авторов текстов родословия).

Итак, к вынужденно первой группе микронарративов (в основной массе работ биографемы более древних поколений не зафиксированы!) мы отнесем случаи упо-

требления концепта «знакомство» на примере четвёртого поколения. Это прабабушки и прадедушки повествователя. Приведём яркий пример описания знакомства и сюжетного продолжения судьбы героини.

*Так на одном из знатных балов – старшая сестра Ольга Леонтьевна, познакомилась с гусаром, у них был роман. Но к несчастью тогда нельзя было девушке идти против воли отца. Они собирались пожениться, но отец Ольги – Леонтий Михайлович не дал согласия, так как Ольга уже была жалована другому боярину. И Ольга – повторив судьбу героини Лизы в повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» – не смогла пережить разлуку с любимым человеком – оборвала свою жизнь (Е. В. Иващенко).*

В текстах семейного родословия практически всегда указывается, где и при каких обстоятельствах познакомились прадедушка и прабабушка автора сочинения.

Раскрытие, развёртывание концепта знакомства по отношению к четвёртому поколению – явление не частое, но, если говорить о представленности и насыщенности содержания, то такие микронарративы, напротив, выступают как наиболее красивые и развернутые. Описание знакомства мы называем микронарративом, поскольку сама по себе история рода уже может быть истолкована, интерпретирована как нарратив. В определённой мере термины «нарратив» и «микронарратив» весьма условны, однако применительно к исследуемому жанру друг с другом они хорошо коррелируют.

Далее, следуя принятой иерархии, идут «знакомства» бабушек и дедушек. Это наиболее широкая по наполнению группа микронарративов. Как показал материал, описаний знакомства представителей 3-го поколения едва ли не больше, нежели представителей 2-го родительского поколения.

*Например, очень ярко отложились в моей памяти воспоминания бабушки о зимних каникулах во время масленицы. В центре деревни собирались все местные жители от мала до велика. Катались на тройках, ели блины, устраивали пляски под аккомпанемент гармони. Самым интересным занятием было катание на санях с большой снежной горы. На одном из таких гуляний и познакомилась моя бабушка со своим будущим мужем. Встречались некоторое время, а затем была свадьба, шумная и веселая. Жених приехал на тройке, украшенной лентами и бубенцами. Невесту нарядили в русский убор, состоящий из юбки, кофты, завески (подобие кухонного фартука), расшитой узорами, и головного убора (Т. Н. Пальникова).*

*Бабушка с дедушкой встретились в клубе, на танцах и полюбили друг друга (В. В. Капустина).*

*Василий жил в деревне, а в 53 году туда приехала Егулемова Нина Яковлевна, они познакомилась и поженились 30 апреля 54 года, и прожили ровно 50 лет вместе. У Василия и у Нины родилось четверо детей, третьим ребенком стала моя мама (А. Стародубцев).*

Как мы видим, концепт «знакомство» подчас ограничен в микронарративах одной-единственной фразой. Концепт «знакомство» в своих типовых репрезентантах пересекается с концептом «встреча»: познакомилась = встретила, иногда используется фразеологизм «встретил(а) свою судьбу (свою половинку)».

*После смерти любимого брата она (бабушка) уехала работать в город Харьков. Там жила на квартире с хозяйкой, где и встретила свою судьбу. Это был красивый молодой человек по имени Виктор, который после долгих ухаживаний стал ее мужем (И. Маслова).*

В текстах встречается удачное использование приёма перифразы, как в следующем отрывке: «решил играть для неё одной».

[Иван Кузьмич] *...познакомилась с 16-летней продавщицей сельпо Зиной Козеевой, уж больно хорошо она отплясывала «сибиряночку» на танцах, где Иван*



*Кузьмич играл на гармонии. Решил играть для нее одной. Всю жизнь они прошли вместе* (И. В. Иванцов).

Нередко авторы родословных ограничиваются одной констатацией факта состоявшегося знакомства, как в следующем фрагменте из текста:

*Мама по распределению попала в с. Штабное, где сейчас работает директором музыкальной школы; здесь же она познакомилась с моим папой* (Т. А. Ишкова).

*Дедушка – ветеран ВОВ. Бабушка ветеран труда. Они познакомились после войны. Когда поженились, их имуществом были 2 тарелки, две ложки и разваленный сарай* (А. В. Севостьянова).

К третьей группе мы отнесем биографемы, которые связаны со знакомством родителей самого нарратора.

По эмоциональной насыщенности данные микронарративы самые «душевные», «одухотворенные». В них наиболее ярко воплощено отношение повествователя к произошедшему событию, потому что именно оно положило начало новой семье и, как следствие, новой жизни. Именно в биографемах третьей группы наблюдается... некоторое замедление повествования, прорисовка самого сценария знакомства с традиционной экспозицией: *в один прекрасный день, в один из вечеров...*

По законам неспешного повествования сначала будущий родственник репрезентируется в тексте без имени: *Это был красивый молодой человек по имени Виктор; вошли двое молодых людей... одного из знакомых звали Миша.*

*Так в один из вечеров мама с подругой возвращалась с работы в студенческое общежитие. На остановке в трамвай вошли двое молодых людей, которые оказались знакомыми подруги. Они поздоровались, и подруга представила маме своих друзей. Одного из знакомых звали Миша, он в тот же вечер пригласил маму в кино. Оказалось, что они учатся в одном институте, только на разных факультетах. Вот так банально познакомились мои родители* (О. М. Маснева).

Обращает на себя внимание итоговая фраза: *Вот так банально познакомились мои родители.* Концепт «знакомство» заведомо предполагает некоторую событийность, интригующую случайность, запомнившуюся деталь, автор текста наречным эпитетом «банально» парадоксально подчёркивает заведомую значимость речевого акта знакомства. Разумеется, далеко не каждое знакомство завершается браком и рождением детей, которые про это знакомство расскажут и/или напишут. Речь идёт об особом знакомстве – преамбуле создания новой семьи.

*Мои родители познакомились в клубе. Мама с подругами пришли потанцевать, а папа с друзьями ушли в самоволку. На один из медленных танцев Иван пригласил Татьяну. Так и началось их знакомство, постепенно переросшее в дружбу и любовь* (И. И. Мясоедова).

В. К. Харченко пишет о том, что жанр семейных родословных отражает сюжеттику «счастливого случая». «В плане исследования взаимосвязи языка и сюжета на материале семейных родословных важно констатировать те участки проблемы взаимосвязи, которых «стыдится» серьезная литература и которые защищает, на которых строится массовая литература. Это счастливые совпадения, «сон в руку», стандартное описание внешности членов семьи, идеализированная оценка характера, хотя при этом в текстах сочинений не скрываются и некоторые недостатки «персонажей», впрочем, не минусы, а плюсы играют ведущую роль в развитии «сюжета семьи» [5, с. 249].

Рассказ о счастливом случае, познакомившем родителей, не редкость в текстах семейного родословия.

*Именно в этот год и произошло знакомство отца с мамой. Помог случай. Однажды она приехала к своей подруге детства в Казачью лисицу, которая там проживала будучи замужем. По воле случая она (подруга мамы) жила по соседству с Иваном Николаевичем. Так однажды в шутку они их познакомили и предложили*

им пожениться. Никто даже и не подумал, что так и получится. Уже через месяц мои родители расписались (И. И. Агаркова).

Нередки и более сухие микронарративные тексты в каждой из выделенных нами групп. Из таких микронарративов мы можем вычлениить подчас лишь время или место знакомства, например:

*В 1962 году папа приехал в город Душанбе, где и познакомился с моей мамой, там же окончил политехнический институт и работал на заводе (Т. Г. Кандаурова).*

*Когда мама закончила педагогическое училище ее направили на практику в п. Уразовский, где она и познакомилась с папой. Они поженились и остались жить там (А. В. Севостьянова).*

*В городе Строитель она (мама) познакомилась с отцом, они поженились и родилась я, Матвеева Ольга Александровна (О. А. Матвеева).*

*Она (бабушка) окончила торгово-кулинарное училище и стала работать в столовой в Купянске, по распределению. Там она и познакомилась с моим будущим дедушкой (А. П. Подольная).*

*Дедушка Иван Иванович Гориславец родился на Украине и жил в городе Кременчуге. С бабушкой Зинаидой Федоровной Дурневой он познакомился «на целине», куда они оба приехали на заработки (Ю. Бабенкова).*

*Мой дедушка сверхурочно служил на Дальнем Востоке, в г. Свободный старшиной роты. В это время моя бабушка работала телефонисткой в воинской части. Здесь они познакомилась и поженились (Д. Проскурин).*

*В 16 лет Мария Стефановна решила, что она уже в состоянии зарабатывать денег побольше и уехала в Ленинград на добычу торфа. Приехав обратно на родину, она познакомилась с будущим мужем – Посоховым Дмитрием Федоровичем (Л. Ирхина).*

*Достигнув 22 лет, встретила с одним парнем, он любил петь и танцевать, был очень красив. Этого парня звали Иваном. Он является моим прадедом. У них родился сын, то есть мой дедушка Василий. Все были счастливы, но война в 1942 году все разрушила (Н. М. Профир).*

*Иван работал в Харькове на железной дороге и там познакомился с девушкой Татьяной (впоследствии мать моей бабушки) (А. П. Подольная).*

Также в текстах сочинений на тему «История моей семьи» можно встретить концепт «знакомство», который проецируется непосредственно на повествователя.

*В свое время мне тоже пришла пора встретить спутника жизни, стать матерью, но мне так уютно оставаться любимой дочерью. Хочется верить, что это и есть счастье, которое было, есть и будет (О. М. Семушкина).*

В данном примере концепт «знакомство» репрезентируется посредством фразеологического оборота «встретить спутника жизни». Такого рода репрезентации встречаются нередко. Все они в той ли иной форме представляют «знакомственные» аспекты: трудно устоять, влюбиться с первого взгляда, хватает ее в охапку и т.п.

*Однажды Павел Васильевич Садилов собрался ехать в семью Казанцевых сватать себе в жены старшую дочь Марию, но, захав во двор, увидел младшенькую Варвару, влюбился с первого взгляда, посадил ее в сани и увез к себе домой без благословения родителей (Н. В. Ким). Только после Великой Отечественной войны он встретил свою судьбу, которая стала матерью его дочерям и родила ему еще трех сыновей (Г. Курдюкова).*

Но не только фразеологизмами насыщены биографемы, связанные с первой встречей. Немаловажную роль в таких сюжетах играют тропы: эпитеты, перифразы, которые, как правило, используются при описании непосредственных родственников повествователя, близких людей, родителей или бабушек: *милое рыжее создание, видный высокий парень, на вороном коне, очаровательная женщина, молодой красивый юноша* и т. д.



*Как-то приехав в очередной отпуск, во время службы, зашел к своему давнему другу. Там он встретил **милое рыжее создание**, его младшую сестру, и влюбился в нее. Так как он **был парень видный, высокий, с копной темных волос**, устоять было трудно. Они полюбили друг друга и решили пожениться (Е. В. Вашурина).*

Если говорить о сюжетике рассматриваемых микронарративов, то наиболее развернутые биографемы связаны с неожиданными или неординарными событиями или поступками.

*И вот под Первомайские праздники моя бабушка на велосипеде поехала к своей сестре в гости. Здесь и увидел ее и влюбился с первого взгляда только что демобилизованный солдат Алеша. Они провели вместе два вечера, а третьего мая бабушке надо было возвращаться домой. Дедушке никак не хотелось отпускать девушку домой, и он накануне вечером проколол шины на ее велосипеде. Через две недели на хутор приехали сваты, а первого июня была веселая свадьба.*

Концепт «знакомство» в свою очередь тесно переплетается с концептом «праздник», так как зачастую либо само знакомство связано с каким-либо торжеством, случилось, произошло в какой-либо праздничный день, либо оно заканчивается, «логически» завершается свадьбой. Это могут быть и Рождественские праздники, и новогодняя ночь, и Первомайские праздники, или чье-либо бракосочетание.

*Однажды **на Рождество** пошла вся молодежь на колядки. Они взяли с собой пятиконечную звезду, сделанную из толстой бумаги. В середину звезды устанавливали свечу, и когда их приглашали в дом, они вертели звездой, и было очень красивое зрелище. В сопровождение этого обряда звучали очень красивые, мелодичные песни. И вот однажды приходят они в дом, где живёт Афанасий со своей матерью Устиной. Муж её, то есть мой дедушка по отцу, погиб на гражданской войне. Афанасий как увидел мою бабушку Дусю среди молодых девушек, сразу понял, что если эта девушка споёт сама колядку, то он им даст пять рублей. В то время это были большие деньги. И её, конечно, заставили спеть. После этого случая через неделю пришёл дедушка Афанасий свататься к бабушке Дусе.*

***В новогоднюю ночь** (1984 г.), прогуливаясь по городу, отец увидел симпатичную девушку, которая смеясь, подбежала и спросила его имя. Как оказалось позже, она с подругами гадала. Гадая, она должна была спросить имя у первого мужчины, которого встретит в новом году. «Так и будут звать твоего мужа», - сказали ей подружки. Но они не знали, что мама влюбится именно в этого мужчину. В августе 1984 состоялось бракосочетание моих родителей (К. В. Алексеева).*

*1928 г. **Михайлов день**. Дмитрий собирается в д. Котусельгу на праздник. Довольно холодно, поэтому он надевает тулуп. До этого он всего один раз видел девушку Анну на празднике в д. Сона, и пригласил тогда ее на танец. В деревне он подъезжает к ее дому. В это время она подметает пол, и когда подходит к дверям, Дмитрий хватает ее в охапку, сажает в сани и везет домой. Поехали в Саригору, Дмитрий заходит в дом и говорит матери: «Я женился». Ольга Осиповна отвечает: «Раз женился, то веди жену в дом». В маленькой деревенской часовенке влюбленных обвенчали (А. Стародубцев).*

***На свадьбе Натальи и Сергея**, в апреле 1988 года, познакомились мои родители. Они встречались год после чего папа, Капустин Валерий, сделал маме предложение стать его женой (В. В. Капустина).*

Биографемы, репрезентирующие концепт «знакомство» представляют собой одно из многих проявления нарративного потенциала. Наиболее частотно в текстах семейного родословия концепт «знакомство» репрезентируется на базе второго и третьего поколений, т. е. родителей повествователя и предыдущего поколения.

*Мой **папа** встретил **маму** в Прохоровке. Тогда он работал в милиции, а мама там снимала квартиру и была на практике после учебы. Через год они поженились, потом родилась я, а через два года моя сестра (О. Бабичева).*



**Бабушка** была первая и единственная дочь в семье. Родители ее хотели, чтобы у нее был суженый с такой семьей как и она. Но получилось все иначе, ее отец ушел на войну. А девушка в то время ходила на танцы и повстречалась там с **дедушкой**. Дедушка был не из богатой семьи, поэтому мама ее была против их встречи. Но бабушка ее не удержала, и ее дочь вышла замуж (Т. И. Кравченко).

Работала **мама** ревизором, а в то время ревизоров посылали на ревизии по всем магазинам Новооскольского района. Моя мама попала на ревизию к моему **папе**, и так вот они познакомились (Т. И. Кравченко).

В двадцать восемь лет **дедушка** встретил свою единственную любовь, **бабушку** Александру. Она была красивой женщиной, у нее были густые длинные волосы, прямой греческий нос и темно-карие глаза (А. А. Полякова).

Как правило, повествователь отсылает нас к одному из родственников и его субъективным воспоминаниям о событии знакомства, это может быть как бабушка, так и мама.

Она (бабушка) мне рассказывала, как увидела первый раз деда. Он буквально влетел на колхозный двор на вороном коне, с ППШа на груди, мгновенно очаровав бабушку (Г.Л. Жилкин). Еще ученицей школы она заметила себе в мужья одного парня. В конце 80-х Степанченко Наталья проводила Леонова Сергея в армию. В 1991 году 29 мая эта молодая пара зарегистрировала свой брак в Стригуновском зале бракосочетаний (С. Леонова).

Нередки, однако, случаи, когда ярко выражено субъективное начало самого нарратора, через призму видения которого, мы узнаем о произошедшем. Отсюда вытекают оценочные характеристики повествователя.

Маме шел 33 год, когда она приехала в гости к своей подруге Наде, в Москву. С которой, в то время, дружил папа (Николай Васильевич). В жизни мамы уже имели место многочисленные увлечения и ошибки. Однако папа увидел в ней не легкомысленную, любящую путешествовать девушку, а **очаровательную** женщину, покорившую воображение отца. С первой встречи в гостях у тети Нади они виделись каждый день, после отъезда мамы переписывались. Через два месяца они поженились (А. Н. Голобородько).

Мама была **красивой девушкой с длинными волосами и очаровательными большими глазами**. А папа **молодой, красивый, высокий в десантской форме**, только что пришедший из армии юноша. Они встретились, познакомились, влюбились, поженились (С. А. Мякотин).

Концепт «знакомство» может быть репрезентирован в тексте одной родословной сразу на примере нескольких поколений одной семьи.

Особенно интересна **женитьба моего прадеда** Дмитрия Ивановича (1904-1937). 1928 г. Михайлов день. Дмитрий собирается в д. Котусельгу на праздник. Довольно холодно, поэтому он надевает тулуп. **До этого он всего один раз видел девушку Анну на празднике в д.Сона**, и пригласил тогда ее на танец. В деревне он подъезжает к ее дому. В это время она подметает пол, и когда подходит к дверям, Дмитрий хватает ее в охапку, сажает в сани и везет домой (А. Стародубцев).

Василий жил в деревне, а в 53 году туда приехала Егулемова Нина Яковлевна, **они познакомились** и поженились 30 апреля 54 года, и прожили ровно 50 лет вместе. **У Василия и у Нины родилось четверо детей, третьим ребенком стала моя мама** (А. Стародубцев).

В данном примере, как мы видим, репрезентируется концепт «знакомство» на примере прадеда и деда, т.е. двух поколений семьи Стародубцевых.

Все микронарративы связанные с концептом «знакомство» несут на себе позитивное начало, связанное с любовью, свадьбой, рождением новой семьи. Данный вывод вытекает из самого жанра семейного родословия, в котором концепт «знакомство»



возникает не как случайный эпизод, а только в связи с продолжением рода, с появлением нового поколения, новой ветви рода.

Придерживаясь традиционной трактовки нарратива, в ходе нашего исследования мы выявили четыре группы микронарративов, в которых репрезентируется концепт «знакомство». Данный концепт не локализуется сам в себе, а тесно взаимодействует с другими концептами, такими как «встреча», «праздник». Исследуемый материал обнаружил ряд ярких примеров, в которые повествователь органично влетает тропы и перифразы. Концепт «знакомство» характеризуется в жанре семейного родословия и специфическими фразеологизмами, весьма свойственными повествованиям такого рода.

В результате анализа репрезентантов концепта можно сделать вывод о том, что концепт «знакомство» весьма свойственен нарративному пространству текстов семейного родословия и входит в группу базовых концептов.

#### Список литературы

1. Марьянчик В. А. Аксиологическая структура медиа-политического дискурса (лингвостилистический эффект): Дис. ... д-ра филол. наук. – Архангельск, 2013. – 382 с.
2. Кириллов А. Г. Политический нарратив: структура и прагматика (на материале современной англоязычной прессы): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Самара, 2007. – 23 с.
3. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии, 2000 – № 3. – С. 29 – 42.
4. Харченко В. К. Словарь богатств русского языка. Редкие слова, метафоры, афоризмы, цитаты, биографемы: В 2-х томах. – Т.1. – М. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 305 с.
5. Харченко В. К. Прагматика сюжета в жанре семейных родословных // Лингвистические и методические основы филологической подготовки учителя-словесника: Материалы международной научно-методической конференции. – Т. II. – Старый Оскол: ООО «ТНТ», 2005. – С. 249 – 252.

### CONCEPT “ACQUAINTANCE” IN THE PLOTS OF GENEALOGY

**A. A. Safonova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
safonova@bsu.edu.ru*

The patterns of representation of the concept “acquaintance” in the texts of genealogy are discussed in the paper. This concept is very frequent in the texts of family’ genealogy. Lexemes, phraseological units as well as the resources of intensification in the expression of narrative are studied.

Keywords: genealogy, concept, narrative, phraseological unit, epithet.

## ЭКСПРЕССИВЫ ВТОРОЙ ОЧЕРЕДИ В РАЗГОВОРНОМ ДИСКУРСЕ

**В. К. Харченко**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
Harchenko@bsu.edu.ru*

На материале разговорных реплик, зафиксированных в 2012-2013 гг., исследуются редко используемые в спонтанной речи механизмы экспрессии: архаизмы, историзмы, гендиадис, каламбур, литота, метонимия, перифраза, экзотизм и др.

Ключевые слова: разговорный дискурс, креатив, каламбур, литота, перифраза, экзотизм.

Исследователи разговорного дискурса издавна отмечали и с нарастающим интересом исследовали феномен языковой игры, столь щедро представленный в обычном общении [1, с. 172 – 214], феномен, получивший обозначение разговорного креатива [2]. Вычленив признаки разговорного креатива в своих исследованиях и соответственно в предшествующих публикациях [3], [4], мы также постоянно обнаруживали перманентную «цветущую сложность» будто бы простого, обыденного общения. В общей сложности мы насчитали около пятидесяти способов добавления экспрессии к высказыванию [5]. При подобных описаниях-исследованиях феномена языковой игры, креатива разговорного дискурса, эстетики и экспрессии говорения в первую очередь, что ожидаемо и естественно, бросались в глаза наиболее частотные средства «разговорной экспрессии», будь то метафоры, сравнения, факты словотворчества или намеренного нарушения грамматических канонов.

Интересно, однако, посмотреть на проблему разговорной экспрессии с противоположной стороны собранного материала: какие средства редко используются говорящими, не являясь, однако, совсем не используемыми, «нулевыми», абсолютно не востребованными. Целью данной статьи и является рассмотрение таких экспрессивов, которых можно условно назвать «экспрессивами второй очереди». Представим блоки подобного материала и дадим ему краткий комментарий.

**Архаизмы.** [Председатель дис. совета, г. Курск, о требовании хорошей записи защиты:] Микрофоны есть, и, как просит Константин Константинович, держать их ближе к УСТАМ! (23.05.2012); [Председатель аттестационной комиссии, 78 л.:] Ещё у нас остались БАРЫШНИ... (22.06.2012); [Бывший работник железной дороги, 63 г.:] Весь поезд забит! Я РУНДУК открываю – а там уже много всего! (26.06.2012); [На почте мужчина лет 50:] Ручка КАЗЁННАЯ? (04.07.2012).

**Историзмы.** [Работник офиса, 48 л., знакомой по телефону:] Женька, когда это случилось, забрал своего СЕКУНДАНТА, ну, секретаря, и обчистили они весь кабинет, забрал из сейфа там... – Так, наверное, отец и просил всё забрать? (31.08.2012); [Знакомый клиент в фотоателье лет 40 работнице:] Сынок твой в разведке вчера ходил по площади, сынок твой! МИЛОРД МОЛОДОЙ! – Они с приятелем гуляли (смеются) (11.01.2013); [Архангельск, женщина лет 55:] У нас их называют «маршрутные такси». У нас они по всему городу шастают с кавказскими людьми в качестве КУЧЕРОВ (27.09.2013).

В собранном корпусе спонтанных реплик архаизмов и историзмов оказалось так мало, что поначалу мы и не предполагали их выделения, тем более подразделения. Даже если рассматривать лексическую архаику и историзмы в едином блоке, едином ключе, их все равно оказывается неожиданно мало, во всяком случае меньше ожидаемого. Говорящие не стремятся использовать старинную лексику в качестве сырья для производства метафор и сравнений, внимание говорящих переключено в первую очередь и по большей части на жаргонные слова и обороты. Подчеркнём, что



речь идёт об экспрессии говорения, тогда как многие архаизмы и историзмы вернулись к жизни в виде реактивированной лексики: *гимназия, лицей, гильдия, губернатор* – и уже не воспринимаются как историзмы и архаизмы [6]

Гендиадис. [Соседки по модулям, обе лет 35:] ...И не вот эти СУПЕР-ПУПЕР коттеджи, которые дорогущие, а... (20.07.2012); [О зяте, сочиняющем рекламные тексты:] Так он там столько выиграл – Я падаю! И пароварку, и какую-то ерундовину типа МИКСЕР-ФИКСЕР, и какую-то штуковину типа проектора! (06.08.2012); [Доцент 55 л. о знакомом, американском писателе Рэе 80 лет:] Он там берёт названия каких-то для нас совершенно неизвестных зверей, имена ШИШЕК-МЫШЕК. Америка – это котёл, там и немецкие, и испанские, и китайские (корни?) (08.08.2012); [Доцент 55 л., вручая статуэтку Эйфелевой башни:] Это пособие малышам, чтоб они запомнили ЭЙФЕЛЬ-МЕЙФЕЛЬ! (01.09.2012); [Врач, 71 г., г. Харьков:] А ей нравится! СЮНЬКИ-ПУНЬКИ! Она придёт, ей нравится! (03.09.2012); [Доцент 53 лет о поездке в Италию:] Больше всего мне понравились спагетти: ИТАЛЬОНЕ-МИТАЛЬОНЕ-БИТАЛЬОНЕ. Ещё маленькие пельмени очень вкусные. Или спагетти или, как они их называют, траля-ля-ля! (06.09.2012); [Доцент 55 л.:] «Да, я буду работать! Но купите, записывайте!» ЗДРАСЬТЕ-НАСТИ! А потом: вы не то купили! (07.09.2012); [Преподавательница о муже:] Вчера он тоже написал: мне неинтересно с тобой общаться, потому что у тебя только ГРАНТЫ-ШМАНТЫ и больше ничего! (10.09.2013); [Реализаторы женщины лет 40:] Я вчера целый день то туда, то сюда, то туда, то сюда. И Юльку то в школу, то в ШМОЛУ! Разогнуться не могу. Люди в маршрутках от меня шарахаются! (24.09.2013).

Гендиадиса по определению не может быть много. За исключением *суперпупер*, то есть гендиадиса, становящегося уже фраземой-жаргонизмом и употребляемого многими говорящими, а также приближающемуся к поговорке *Здрасьте-Насту!*, все остальные факты, попадающие под данную рубрику, остаются речевыми, окказиональными, одноразовыми. Гендиадис – это реакция на слово, причём на ключевое слово (*гранты, Эйфель, миксер*). Такое обыгрывание звуковой формы через мену начального звука, обычно на [м] становится способом усиления внимания адресата к слову, ставшему объектом, «жертвой» гендиадиса.

Каламбур. [Выпускница, поступающая в аспирантуру, которой зав. кафедрой подписывает выписку из протокола:] Всё! Спасибо! Завтра пойдём СДАВАТЬСЯ! (сдавать документы) (18.07.2012); [Молодой человек, лет 30, по сотовому:] Здорово, ШЕФ! Вопрос НА ЗАСЫПКУ! СЫПАТЬ? (24.07.2012); [Купаются женщины 35-40 лет. Похолодало, вода кажется тёплой: А ВОДА ГОРЯЧАЯ! – Это ты её согрела, ГОРЯЧАЯ ДЕВУШКА! (10.08.2012); [Путеец лет 48 подходя к конторе, своим курящим приятелям шутливо:] Я бы НА ВАШЕМ МЕСТЕ поторопился НА РАБОЧЕЕ МЕСТО. А то стыдно... (29.08.2012); [Доцент 49 л. встаёт идти на занятие, шутит:] Ой, чего-то в глаз! ДАВЛЕНИЕ ПРИДАВЛИВАЕТ... (24.09.2012); [Женщина профессор коллеге профессору 67 лет:] Надо, чтоб Вы послали [комментарий к рейтингу]. – ПОСЛАЛИ ИХ [смех]! (01.10.2012); [Разговор о поездке профессора в Тамбов к известному когнитологу Н.Н. Болдыреву:] Это Болдыревский конгресс! – БОЛДЫРЕВСКАЯ ОСЕНЬ называется (Ср.: Болдинская осень. Смех) (12.10.2012); [Профессор 65 л. о Тамбове, где работает:] Нас хотели объединить с технологическим университетом, сейчас ведь сплошные ФУ-ФУ (ФЕДЕРАЛЬНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ) (27.05.2013); [Соседка лет 70 во дворе соседке шутливо:] Одна женщина мне рассказывала: прихожу с работы, смотрю: и там пыль лежит, и там лежит. Ну, говорит: ТЫ ЛЕЖИШЬ – И Я ПОЛЕЖУ! (12.07.2013); [Председатель дис.совета о явочном листе:] Распишитесь за ПРИХОД! – [Профессор 54 л., намекая о наркожаргоне:] ПРИХОД? (смех) (24.09.2013).

Каламбур строится на обыгрывании смысла, состыковке переносного и прямого значений слова. В разговорной речи он выступает не просто как одно из средств создания комического, а как особое, интеллектуальное средство, свидетельство остроумия говорящего. Непреднамеренные каламбуры встречаются, но это, скорее исключение. Интересно, что, за исключением примеров непреднамеренного каламбура, весь

остальной блок материала практически полностью вписывается в возрастной «ценз» 50-60-летних. Означает ли это, что каламбур, как серебро, исчезающий металл или каламбуру человек учится бессознательно смолоду, но осваивает эту непростую игру, приближаясь к пенсионному возрасту? Помимо юмористической, оценочной функций (ФУ-ФУ – федеральные университеты), помимо семантики олицетворения (*чтобы квартиры не уходили с уходящими товарищами*) каламбур по своей природе и своему предназначению призван напоминать о присутствии в слове другого значения, создавая ещё и семантическую вертикаль восприятия корня слова. Конечно, говорящие используют и привычные каламбуры (*ЗАВТРАками кормишь*), но чаще каламбур возникает и умирает ситуативно.

**Креация.** [Москва. Прохожий лет 30 по сотовому: Сейчас (в) прямой эфир как ШАРАМДАРАХНЕТ! (26.06.2012); [Папа, 42 г., сыну о верхней полке:] НЕ ЧЕБУРАХНИСЬ! (29.06.2012); [В музее Казанского университета. Экскурсовод:] Рыков, Симашко здесь учились. [Профессор из Азербайджана, 65 лет, женщина, подхватывает тихо:] А потом Северный Азербайджан ОТШМАХАЛИ! (29.06.2012); [По телефону, доцент 55 лет:] Я крутилась-крутилась, а эта штукавина куда-то ЗАФИГАЧИЛАСЬ... (04.07.2012); [Женщина реализатор лет 26 напарницам:] Уже у меня колбасНЯ начинается. Уже жарко. Моё давление 110 (02.08.2012); [Женщина, в прошлом инженер, 57 лет свахе о чуть было не потерявшемся ошейнике:] Я думала, я его с мусором зашарАхала! (16.08.2012); [Врач 71 г. дочери 51 г. и соседке о разговоре:] Ну что, трынДИте сидите? (23.08.2012); [Бабушка родственникам:] Ну, ладно, ребят, пойду я ПОШКАНДЫБАЮ с собакой (выведу). Бабу Аню сегодня помыла... (24.08.2012); [Пенсионерка, в прошлом инженер, 57 л., о твороге внуку:] Ты ж столько СМАТУЗИЛ, потом обедать не будешь! (09.09.2012); [Бабушка, 57 л. внуку 9 лет:] А уроков много? – Мало. – У тебя всегда: один номер – а к этому номеру такие ФИНТЮЛИ! Вчера на целую страницу написали! (09.09.2012); [Бывший инженер, 57 л., свахе о работе:] Ему ПРОЧУХАН такой сделали! (25.09.2012); [Реализатор женщина лет 48 о муже:] Зеркало висело. И он его РАССАДЫКАЛ! И всё! (10.01.2013); [Мать инженер и дочь 33 л. преподаватель за праздничным столом:] Я уже больше не хочу крошки! – Я ее много НАБУЗЮКАЛА! – По литру (в тарелку), да? (05.05.2013); [По дороге знакомой женщина лет 30:] Кабачок растёт-растёт, а потом – раз! – БЛЯМБА такая белая образовалась (02.07.2013); [Собираются цементировать ступени виадука. Рабочий лет 45 напарнику о предупредительной ленте и сильном ветре:] Давай эту привяжем к этой, чтоб она не КОПУЛЯВИЛА! (16.08.2013); [Водитель лет 50 водителю перед отправкой:] Я с этой гитарой ПРОБУДОХКАЛСЯ! Один колпачок выпал. То искал, то искал! А он под стеллаж закатился, еле нашли... (25.08.2013).

Создание нового, условного, «искусственного» корня свойственно разговорному дискурсу, об этом свидетельствует широкое использование креации в диалектах [7]. Из-за диалектной привязке этот аспект в городской разговорной речи, в том числе в речи образованных слоёв населения, исследован в принципе недостаточно, начиная с функций таких слов и мотивов их создания. Необходима проверка гипотезы, что причиной креативного производства глаголов (*не чебурахнись, шамдарахнет, набузюкала*) становится потребность в более яркой, даже гротескной звуковой оболочке (*ахн, рахн, юк*), оболочке, нехарактерной для других слов, за исключением звукоподражательных глаголов; интересно изучить в связи с этим, какие звуко сочетания оказываются наиболее востребованными; в этом плане выразительным примером является глагольная словоформа *зафордыбачилась*. Креация в разговорной речи необходима как подтверждение некоторой условности корня, феномена *Глокой куздры* (Л. В. Щерба), напоминание о роли, во-первых, префиксально-суффиксальной части слова; во-вторых, креация – это напоминание о роли контекста, так что можно провести эксперимент, предложив респондентам «сочинить» корень в представленных с опущенным корнем контекстах, например: [Реализатор женщина лет 48 о муже:] Зеркало висело. И он его РАС/РАЗ <...>АЛ! И всё! (10.01.2013). Интересен словарь имён



существительных с креативными корнями: *блямба, кули-мули, прочухан*; креация охватывает преимущественно глагольную лексику, реже задействованы имена существительные.

**Литота.** [Аспирантка 25 л.:] Я ПОДРАСПЕЧАТАЛА...(03.02.2012); [Соседка у подъезда лет 80:]: Там он женился. И ещё дочка родилась. Она сейчас уже БОЛЬШЕВИТАЯ! (17.04.2012); [Продавщица покупательнице:] И ещё захватите! Семья будет НЕГОЛОДНОЙ! (07.05.2012); [В гостях, собираются уходить:] Пойдём, Наташ! А то ПРИСНЁМ! (07.05.2012); [В маршрутке женщины, лет 40:] Ты морковку рано сажаешь? – Рано. В начале апреля, как тепло стало. СЫРОВАТО ещё было... (08.05.2012); [Водитель, лет 40, водителю:] Завтра около девяти народ БУДЕТ ШЕВЕЛИТЬСЯ. Кто на парад, кто куда! (08.05.2012); [Пенсионер, в прошлом механик на флоте, г. Курск:] Немного ПОДРАЗГРУЗИЛИ, сделали одностороннее движение, так машин-то прибавилось! (22.05.2012); [Профессор, г. Курск, о свекрови:] Она ПРИУСТАЛА немножко! (23.05.2012); [Реализатор, лет 40, жалуется коллеге:] Я убежала, ПОДЗАБРАЛА всё, а ей другой цвет [подавай]! (30.05.2012); [В маршрутном автобусе сердито:] Люда, я еду, мне держаться не за что, а ты мне ПОЗВЯКИВАЕШЬ! (01.06.2012); [Доцент о кредите:] И вот этот долг у меня, конечно, ПОДВИСАЕТ! (15.06.2012); [Профессор из Узбекистана, 64 года:] Он талыш! У него иранская ПОДЛОВАТОСТЬ. Азербайджанцы открытые. И вражда, и дружба – всё наружу! (27.06.2012); [Муж жене, лет 45, на рынке:] Да какие-то они БОЛЬШЕВАТЫЕ. – Да ты просто привык к тому размеру! (17.07.2012); [Женщина, лет 25, по сотовому:] Сейчас поморосил немножко, СЕКУНДОЧКУ, и перестал... (18.07.2012); [Пенсионерки, лет 70, торгуют у подземного перехода, одна другой:] Я думаю, она ПРИБОЛЕЛА чего-нибудь... (25.07.2012); [Мама лет 35 дочке лет 10 на улице:] Тебе те ботинки БОЛЬШЕВАТЫ? (30.07.2012).

Литота – преуменьшение. «Литота: отрицание признака, не свойственного объекту, отрицание отрицания: Не без помощи. Мейозис (разновидность литоты): преуменьшается существующее свойство: *терпимая, сносная погода. Как дела? Ничего* [8, с. 73]. Строго говоря, термин «литота» в его интерпретации, в учебной литературе трактуется, как видим, узко.

Как альтернатива преувеличению преуменьшение, «литота» требует более широкого спектра, более гибкого подхода к интерпретации и квалификации языковых и речевых фактов. Необходим термин – альтернатива гиперболе, однако использовать в качестве термина слово «преуменьшение» пока представляется нам тоже не совсем удачным решением. Не случайно в обиходной речи можно услышать от лиц, далёких от филологии: это гипербола! Но адекватного обозначения преуменьшения в спонтанной речи не зафиксировано. Отчасти это объясняется особенностями национально-менталитета. Хотя теоретически и эстетически преуменьшение столь же эффектно, как и преувеличение, гипербола, но на самом деле литот меньше. Русскому языковому сознанию постоянно требуется преувеличение и интенсив, а если литота, то... до наноразмеров.

Ситуация начала меняться в последнее десятилетие. И «поставщиками», выразителями литот стали глаголы: *подвериться, подсуетиться, пристывать*.

**Метонимия.** [На заседании НТС проректор:] Нужны академики в редколлегиях. Эти люди принесут качественные статьи. Вы ж понимаете: народ ИДЁТ НА ИМЕНА! (24.01.2013); [Профессор женщине 63 л. на совещании тихо:] Я в день выпиваю два литра воды. – Я тоже, но я газировку люблю. – Это ужас! Мой друг в Воронеже говорил, что эта углекислота – это неорганическая химия. ВЫ ВНУТРЬ ПОСЫЛАЕТЕ НЕОРГАНИЧЕСКУЮ ХИМИЮ! (01.02.2013); [Типография, бухгалтер лет 36:] Алла! ПАЛИТРА приехала! (15.03.2013); [Молодая женщина заскакивает в маршрутку спросить водителя:] А ВОРКУТА где? – Сзади. За мной! (смеясь, выходит) (15.02.2013); [Женщина кассир охраннику:] Скажи, что мне РАЗМЕН нужен, мелочь. – Мелочь большая бывает! – Сто, пятьдесят, десятки... (31.07.2013); [Женщина лет 60 из Смоленска, торгующая лесными ягодами:] Чтоб ГЛАЗКИ (зрение) не потерять! А то на операцию по-

том 40 тысяч отдаём, а двести рублей за килограмм (черники) жалеем! (14.08.2013); [Водитель напарнику перед поездкой:] С мелзавода летит всякая... Пыль! У меня машина у подъезда стоит вся белая, а она же чёрная! Только уксусом чищу, ХИМИЯ не берёт! (22.08.2013); [Жена мужу по сотовому в маршрутке:] Ай! Ну, пусть идёт сама. У неё физкультура. Я собрала. МЕШОК С ФИЗКУЛЬТУРОЙ ей дай! (17.09.2013); [Реализатор женщина лет 50 мужчине лет 60:] Рюкзаки (школьные)? Рюкзаков нету. На конце! На том входе у девчонок были. А здесь только КАНЦЕЛЯЦИЯ (канцтовары) (24.09.2013); [Архангельск. Поезд № 15. Женщина лет 48 по сотовому:] Представляешь: 23 вагона – и все битком! А весь вокзал был В ЧЁРНЫХ ФУРАЖКАХ! И с двумя звёздами, и... И детей в Ярославль отправляли – моложе Женьки (спортсмены)... (27.09.2013).

Метонимические формулы разговорного дискурса обнаруживают себя в производственной сфере: водитель: салона не слышу, стоматолог: на химии держится, работник типографии: палитра приехала, кассир: обмен нужен; реализатор: давай сюда Азербайджан, о парикмахере: уши не обрезают. Яркую метонимическую формулу (одежда – человек) сохраняют ситуации очередей: я за голубой кофтой). Буквально каждый пример в рубрике «метонимия» может стать точкой роста интересных изысканий, когда метонимия порождает прозвище, метонимия порождает оксюморон, метонимия становится средством, приёмом, механизмом комического: с грязью пошли, кофе открылось, приступаю к формату; метонимия порождает вокатив: Слышь, прокуратура?; метонимия украшает предложение, причём предложение высокого стиля: Удержалась улица пока!; метонимия организует антитезу с недоговорённостью: Пришла в пуме, а ушла...); метонимия становится символом: всё тот же молоток – о невропатологах. Разговорный дискурс творит формулы подсказки, тоже подчас опираясь на метонимическое сокращение: чтобы выиграть для себя аудиторию! Немало случаев совмещения метафорического и метонимического переноса: бугаёв набрали (о больших размерах).

За исключением ряда примеров с привычным, примелькавшимся смещением: потерять глаза (зрение) – в живой разговорной речи метонимия неожиданно оказывается весьма выразительной, открывая горизонты смещённой, ускользающей от контроля коммуникации. «Возможно, речь, коммуникация сами испорчены... Необходимо преобразование речи. Всегда создавать нечто другое для коммуникации. Важно, что это, возможно, будет создание вакуолей не коммуникации, выключателей, с целью ускользнуть от контроля» [9, с. 224]. Метонимия как раз демонстрирует это живое, пульсирующее создание «нечто другого» для коммуникации, граничащего с некоммуникацией.

**Оксюморон.** [Председатель дис.совета:] Диссертационное дело будет отправлено В МЕСЯЧНЫЙ СРОК, ЖЕЛАТЕЛЬНО ПОСЛЕЗАВТРА (смех) (15.02.2012); [Профессор, 70 л., женщина:] О соискателях с сомнением: Они и замечания, если больше трёх, не воспринимают: «Я ЗАРАНЕЕ ГЕНИАЛЬНА!» (02.05.2012); [Водитель по сотовому:] Вчера гремел, вроде как сорвался, но это было ТРЁХМИНУТНОЕ МГНОВЕНЬЕ. ЭТО БЫЛО ТРЁХМИНУТНОЕ МГНОВЕНЬЕ. Там ужасаются уже. Если дождя не будет... (10.05.2012); [На защите:] Хотелось бы узнать, как материал отбирался? Здесь и XIX, и XX век, и стиль разный. Был ли принцип [отбора] или методом НАУЧНОГО ТЫКА? (15.05.2012); [Врач, 71 г., Харьков:] Я люблю украинский язык, но настоящий, чистый! Всё делается, чтобы противопоставить один язык другому! У нас директор тоже тужится-пыхится! Это ШЁПОТ В СТОЛ! Как он хочет кого обгадить – переходит на украинский! (22.08.2012); [Мужчина лет 55 приближающемуся приятелю:] Ну, уже после кроссика, нет? Надо ОТДЫХАТЬ МЕСТАМИ (иногда)! (25.08.2012); [Учительница, 51 г., г. Харьков, о котлетах из цветной капусты:] Сделала. Красивые такие! Откусила: где цветная капуста? Ну, пахнут немного цветной капустой. Не-ет, ЭТОТ ЭКСПЕРИМЕНТ БЫЛ ДВА РАЗА: ПЕРВЫЙ И ПОСЛЕДНИЙ! (смех) (27.08.2012); [Работник офиса, 48 л., знакомой по телефону:] Он хотел проверенного. А разве такие люди



проверенные? Они ПРОВЕРЕННЫЕ, НО В ДРУГУЮ СТОРОНУ! (31.08.2012); [Профессор 71 г. о пенсионерах:] Они организуют какие-то отряды, как пионерские! Читают стихи, басни. Танцуют. Чай пьют. Но это ВЕСЁЛАЯ СКУКА или СКУЧАЮЩАЯ ВЕСЁЛОСТЬ, я считаю! (04.10.2012); [Тверь, соискательница:] И хочу предупредить уважаемую аудиторию, что отвечать всё-таки буду ДОЛГО, НО КОРОТКО» (смех) (29.10.2012); [Тверь, хозяйка дома, 62 г.:] Мы тоже, когда едем, всё в последнюю минуту, на грани опоздания. А Томочка любит за час приезжать, как она говорит, «КИШЕТЬ НА ВОКЗАЛЕ» (30.10.2012); [Тверь, вспоминает о много работавшей матери:] Она доезжала до моста, а потом БЕГ был ПЕШКОМ. И вечером приходила только к 11. И я выходила её встречать. И мы топили печку, ставили котелок с картошкой. И наша жизнь кончалась к часу ночи (09.12.2012); [Профессор о бывшей коллеге:] В-а просто слаба на деньги. А это СИЛЬНАЯ СЛАБОСТЬ! А так она общительная. Но когда деньги (показывает рукой знак доллара) – теряет голову! (23.05.2013); [Декан на аттестационной комиссии:] Александр Яковлевич ЕДИНСТВЕННЫЙ человек, который занимается ионно-плазменными технологиями, ОДИН ИЗ ЕДИНСТВЕННЫХ кто! (21.06.2013); [На дне рождения внук принёс показать гостям случайно обнаруженную на пианино медаль папы за научные успехи. Бабушка 64 г., строго, возвращая медаль:] ПОЛОЖИ НА МЕСТО, ГДЕ ВАЛЯЛАСЬ! (смех) (04.08.2013); [На совещании о тех, кто работает «на общественных началах»:] Технические секретари (дис.советов) тоже! ИХ НЕТ. А ОНИ ЕСТЬ! (10.09.2013); [Проректор об оборудованных аудиториях для защиты диссертаций и расписании защит:] Бывает день, когда защит нет, когда аудитория СТОИТ И ГУЛЯЕТ! (10.09.2013).

Оксюморон в живой разговорной речи свидетельствует о глубине понимания ситуации (скучающая весёлость), о диалектике языкового сознания и мышления, о совмещении противоположного и зарождения нового, «сферического» смысла. И хотя многие факты (мы это фиксировали в скобках!) вызывали у слушателей смех (отвечать долго, но коротко, буду кишеть на вокзале), своя глубинная правда в таких обозначениях присутствует и требует выявления и описания. Носитель языка нередко имеет дело с противоположностями: это антонимы, это сложносочинённые предложения с противительными отношениями, выраженными посредством противительных союзов (... , но...), это факты энантиосемии (*задуть домну, свечу*), это художественный приём антитезы, но в этом перечне важен и оксюморон как итоговое, аккордовое обозначение «единства противоположностей». Множества примеров здесь быть не может. Это весьма трудное искусство – в спонтанной речи произнести оксюморон. Иногда он возникает непреднамеренно, как в примере с медалью (*положи на место, где валялась*).

Перифраза. [Профессор 58 л. на конференции:] Я думаю, и Ирина Ивановна – ПТЕНЕЦ ГНЕЗДА ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА... (11.04.2012); [Ректор 61 г. приглашает председателя счетной комиссии:] Так, СЧЁТНАЯ ПАЛАТА, пожалуйста! (28.04.2012); [О подготовке банкета:] Ну, наверное, Наталья НАКРЫВАЕТ ПОЛЯНУ... (15.05.2012); [Доцент, 55 л., о пенсионном фонде:] И тут началось! ТУШИ СВЕТ! «А хотите, Вы сами будете ходить по налоговым?» (17.05.2012); [Студент студенткам долго сидевшим на подоконнике в туалете:] ТУАЛЕТНЫЕ БАРЫШНИ! – Там окно открывается! Сам ты «туалетные барышни!» (21.05.2012); [О дипломнице:] Все тут сидят, БУМАЖКАМИ ШЕЛЕСТЯТ, а её нет (25.05.2012); [Зав.кафедрой о не востребованном Центре психологической помощи:] А если НЕ ДАВАТЬ НАМ КУШАТЬ (не платить денег), то хотя бы не говорить, что мы гуманитарные дрова! (07.06.2012); [Провожающий, лет 50, таможеннику о контроле:] Через два человека поставьте. – А вы кто? – Я вообще человек, ЧЕЛОВЕК РОССИИ. – Не командуйте. – Я не командую – я вам советую. Через два человека поставьте! (24.07.2012); [Прохожая лет 50 знакомой о смерти матери:] Она ДЕНЬГАМИ РУКОВОДИЛА, за квартплату заполняла. Я этого момента, смерти мамы, боялась, я не знаю как! – Страшно! Я тоже подхожу, смотрю: спит или... Страшно! (02.08.2012); [Женщина лет 40 мужу на улице:] Она ест маленькими порциями простую пищу пять раз в день. А то я НАКИДАЮ В ЖЕЛУДОК, и он у меня болит



(08.08.2012); [Пенсионерка, в прошлом инженер, о внуках:] Я говорю Женьке: чего тебе СИДЕТЬ В ЭТИХ ЛЁВКИНЫХ МИКРОБАХ? (17.08.2012); [Учительница 51 г. г. Харьков:] Меня в обком звали. Вита родилась, мне трезвонили, а я пряталась. Я не умею РАБОТАТЬ ПОПОЛАМ! Один режиссёр развёл в две стороны танцовщиц: «А теперь сходимся двумя ПОПОЛАМАМИ!» (23.08.2012); [Пенсионерка, в прошлом инженер, 57 л. о собаке и прогулке в дождь с командами:] «Ложись!» На траву ложиться ей как-то не хотелось. Но она тут же ПРЕДЛОЖИЛА МНЕ СВОЁ КОПЫТО! (подала лапу) А этого мне не хотелось (27.08.2012); [Врач-онколог, 71 г., г. Харьков:] Вот лежит больная. Я говорю: а что такое? Вы что, забыли что-то одеть? А она так смотри: а что? Я одета! Я: Вы УЛЫБКУ забыли ОДЕТЬ! (27.08.2012); [Шестилетний внук повис на двери. Бабушка, 57 л., за бережливость иронично:] Женёк! От этого двери не будут закрываться, КОРМИЛЕЦ ТЫ НАШ! Они провиснут... (30.08.2012); [Доцент 59 л. о мюсли:] Это называется «ДЛИННЫЕ УГЛЕВОДЫ!» Поел – и на весь день! Ты же не знаешь, когда поешь! (06.09.2012); [Женщина дворник лет 48 знакомому:] Чего мне ЛИШНЯЯ ГОЛОВНАЯ БОЛЬ? (05.10.2012); [Профессор 59 л. о фильме «Иваново детство», на который привели школьников и с которого стали уходить во время сеанса:] Это седьмые-восьмые классы! А до этого реклама была, какая-то БУМАЖНАЯ СМЕРТЬ! (05.10.2012); [Тверь, женщина-инженер 62 г. о знакомом стоматологе:] Хостинг, тысяча четыреста сорок, это, чтоб сохранялось это место (на сайте). ЗУБНАЯ ФЕЯ наша тоже просит сайт, Анжела. Тоже они будут делать (28.10.2012); [Три студентки и гардеробщица лет 58 весело:] Здравствуйте! – Здравствуйте, ЦВЕТ НАШЕЙ МОЛОДЁЖИ! (31.01.2013); [Профессор 63 л. и доцент 59 л.:] Вчера не спалось, случайно взяла «Путешествие из Петербурга в Москву» Радищева и зачиталась! – Ещё бы! – А тебе нравится? – «ТЮЛЬПАН ДУШИ МОЕЙ!» А сын Радищева был наичестнейший человек. Его царь направил в губернию, прославившуюся казнокрадством и коррупцией как самого честного человека! (05.02.2013); [Мать 57 л. о кормящей дочери 33 л.:] Утром проснётся, ПОКИДАЕТ, ПОКИДАЕТ, ПОКИДАЕТ ЧЕГО-НИБУДЬ В ЖЕЛУДОК, а есть как следует не хочет (06.02.2013); [Бывший инженер 57 л. о переносе памятника Ленину и новом карикатурном памятнике писателю:] Памятник Ленину помешал, снесли! А этот МУТАНТ С СОБАКОЙ в парке, всех пугает! Так никто ничего! (06.04.2013); [Охранник лет 50 напарнику:] Пойдём покурим! Пойдём-пойдём! ИНГАЛЯЦИЮ ПРИМЕМ! Курить же нельзя! Лечиться будем... (16.09.2013); [Доцент 57 л.:] Я никогда не думала, что это такой человек. Я думала: это просто серый человек. А это МАСТЕР ИНТРИГ, МАГИСТР! (03.10.2013).

Среди перифраз небольшую, не всегда заметную, но интересную группу составляют глагольные перифразы-словосочетания (в рот кинуть, деньгами руководила, улыбку надеть, не печатаю ничего – о деньгах). Именные перифразы можно разделить на две группы. Это перифразы с адъективной кульминацией: *длинные углеводы*. Это значит, что удачно найденный эпитет способен породить ещё одну перифразу. Вторую группу составляют перифразы с кульминацией субстантивной: *туалетные барышни*, *бумажная смерть*. Равновесная экспрессия на адъективном и субстантивном компонентах приближает перифразу или к метонимии (лишняя головная боль), или к оксюмору, или к олицетворению (*предложила своё копыто* вм. протянула лапу). Зафиксирована наречная кульминация в глагольной перифразе: *работать пополам* (халтурить). В разговорных перифразах несколько большего объёма просматривается цитатный след: кормилец ты наш, главный наш враг на сегодняшний день (о солнце). Повторение удачной перифразы приближает её к фразеологизмам (*накрывает поляну* – об угощении, банкете), междометиям (*Туши свет!*), метонимии (*сидеть в микробах*, *бумажками шелестеть* – писать диплом, диссертацию). Как видим, лишь малая часть материала образует ядро рубрики, большая часть падает в зону турбулентности, переходности, полипризнаковости. Тем не менее разговорные перифразы заслуживают своего изучения и детальнейшего описания.



**Экзотизм.** [Доцент лет 70 входит в приёмную проректора, где две женщины:] Здравствуйте, КАМАРАДЫ! (Обращается к секретарше) Машенька требует номер приказа! (03.04.2012); [Студент, лет 20, по сотовому подходя к вестибюлю:] Я? К ГАРДЕРОБ-АВЕНЮ (подхожу)... (06.06.2012); [Декан о муже, фотографирующем вручение диплома студентке-заочнице:] Это ваш ДОМАШНИЙ ПАПАРАЦЦИ? (08.06.2012); [Профессор, 71 г., перед защитой дипломных работ:] Но опоздала я не потому, что день рождения, а потому, что меня не предупредили. Вышла техническая ошибка. ПОМЫЛКА, как говорят на Украине (21.06.2012); [Реализатор женщина лет 50 ровеснику:] Юричка! – У меня денек ЁК! – «ЁК» даже для Люси, Юрча? (13.07.2012); [Врач, 71 г., Харьков:] Требуют, чтоб мы говорили только по-украински. У нас же больные! Она ж меня понимает. И я её розумЕю! (22.08.2012); [Женщина лет 35 спрашивает в продуктовом киоске шутливо:] Что у вас есть из ЕДАЛЬНИ? (съестного. Ср. укр. «ідальня» – столовая) (23.07.2012); [Врач 71 г., г. Харьков:] Акушерка – ПУПОРИЗКА, а шприц – шТРЫкалка. Но это современный украинский язык. Западенцы напридумали. Акушерка делает надрез пула, ну и роды принимает, конечно (27.08.2012); [Работник офиса, 48 л., знакомой по телефону:] А потом папа ходил к П-у на АУТОДАФЕ! «Да вы что? Оставайтесь в своём кабинете!» (31.08.2012); [Доцент 55 л. о Париже:] Но и вме-есте с тем совершенно удивительная (поездка). ЖАНДАРМЕРКИ, например, я увидела, там женщины на дорогах, да (01.09.2012); [Ученый секретарь совета, 48 лет, профессор:] Она человек замечательный. Он говорит: она сама на своей волне! Она такая активная ЛЕДИ! (07.09.2012); [Менеджер лет 25 по телефону:] Саш, это по вырубке. Всё, я поняла, О'КЕЙ! (21.12.2012); [Мужчина лет 40 в фотоателье, прощаясь с работниками:] До свидания! – АУФИДЕРЗЕЙН! АЙОТ! – Это ещё что? – По-шведски «до свидания!» (11.01.2013); [Доцент 59 л.:] Нет, я теперь буду ФРИЛАНСТЕРОМ! Лев Толстой был ФРИЛАНСТЕРОМ (свободным человеком) (смеётся) (26.01.2013); [Профессоры:] Перезимовали! Через два месяца лето! – Лето-лето! Украинцы говорят – вчера по телевизору смотрела лето (о прогнозе) – будет ВЕЛИКА СПЕКА! (01.04.2013); [Тверь. Инженер-компьютерщик, женщина 63 л.:] «ОБИ» – немецкое, «ИКЕА» – шведское. Я уже совсем избалована этими магазинами, я никуда заходить не хочу. У кассы девушки такие вежливые! (25.05.2013); [Санкт-Петербург, профессор, лет 55:] Я посмотрела: мой доклад почти полностью совпал с докладом Веры Константиновны, так что я выступаю в режиме АЛАВЕРДЫ! (26.06.2013); [Студентка в сквере лет 18 рассказывает подруге о Франции:] У них есть, как называется, ПРОМЕНАД. У нас это набережная. И все бегают! С детьми, объясняют детям, как дышать. И старые. Вплоть до семидесяти... (18.08.2013); [Преподавательница:] Я его зову на кафедру посидеть с нами. А он говорит: а кто я? Хочет, чтобы мы расписались. Говорит: не хочу быть БОЙФРЕНДОМ! (02.09.2013).

Не каждое заимствование, разумеется, сохраняет черты слова-экзота, и носители языка, как видно из приведённых высказываний, интуитивно ощущают эту разницу, прибегая к экзотизмам как к самостоятельному, отдельному, особому, хотя и не частотному способу повышения экспрессии речи, игры с языком. Вариантов такой игры несколько. Экзотизмом иногда становится вышедший из употребления архаизм: променад. Ставшими привычными для говорящего названия магазинной могут звучать словами-экзотами для реципиента речи: «Оби», «ИКЕА»). Экзотический шарм почти утратили (но именно «почти»!) слова *алаверды*, *о'кей*. Для общедискурсионной картины включение в общий свод устной речи небольшого, неплотного блока слов-экзотизмов можно интерпретировать как напоминание о других языках и соответственно о других культурах. Естественно, когда подобное слово обнаруживается в рассказе вернувшегося из дальних странствий (*жандармерки*), но столь же естественно, когда экзотизм вклинивается в речь «ни с того ни с сего» (*векика спека*, *ёк*). Материала по экзотизмам мало, но само его присутствие свидетельствует о необходимости этой «специи» в живой речи.

Использование каждого из экспрессивов второй очереди мы пытались по возможности полновесно проиллюстрировать, чтобы показать, что и они занимают определённое место в многообразии, в палитре поддержки креатива спонтанных высказываний. Сопоставляя русскоязычный разговорный дискурс с разговорной стихией других языков, лица, оказавшиеся за рубежом (в частности, доцент А. В. Зеленов, 18 лет живущий в Финляндии), *in private conversation* отмечают такую бросающуюся в глаза особенность родного языка, как обилие крылатых выражений, реминисценций классических текстов, чего нет в спонтанном общении носителей новознакомого языка. По уровню используемой метафоричности разговорный русский сопоставим с аналогичным пространством других высокоразвитых языков, например немецкого языка [9]. Цитаты и метафоры делают практически незаметными другие способы разговорного языкотворчества, о которых мы и вели речь и которые требуют дальнейшего изучения и осмысления.

### Список литературы

1. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Языковая игра // Русская разговорная речь. Фонетика, Морфология. Лексика. Жест. – М.: Наука, 1983. – С. 172 – 214.
2. Гридина Т. А. Языковая игра как стереотип и творчество. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 1996. – 243 с.
3. Харченко В. К. Современная повседневная речь: монография. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 184 с.
4. Харченко В.К. Лингвоэстетика разговорного дискурса // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Вып. 15. – 2012. – № 18 (137). – С. 18 – 24.
5. Харченко В. К. Мозаика разговорной речи: новые аспекты исследования, электронная база высказываний. – М.: Изд-во Литературного института им. А. М. Горького, 2013. – 192 с.
6. Геращенко М. Б. Реактивизация лексики к началу XXI века (семанто-лексикографический аспект). Дис. ...канд.филол.наук. – Белгород, 2009. – 250 с.
7. Красовская Н. А. Организация и функционирование диалектных антропоцентрических глаголов (на материале тульских говоров). Дис. ...д-ра филол. наук. Тула, 2013. – 574 с.
8. Ганеев Б. Т. Язык: Учебное пособие. 2-е изд. Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 272 с.
9. Девкин В. Д. Немецкая лексикография: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2005. – 670 с.

## MINOR EXPRESSIVES IN COLLOQUIAL DISCOURSE

**V. K. Kharchenko**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
Harchenko@bsu.edu.ru*

The article deals with the mechanism of rarely used expressiveness measures of the modern spontaneous speech based on the material of colloquial utterances recorded in 2012-2013 including archaic, historic words, hendiadys, pun, litotes, metonymy, periphrasis, exoticism.

Keywords: colloquial discourse, language creativity, pun, litotes, periphrasis, exoticism.



УДК 81.42

## ПОЭТИЧЕСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ: ШТАМП КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СМЫСЛА

**И. И. Чумак-Жунь**

*Белгородский  
государственный  
университет*

*e-mail:  
Chumak@edu.bsu.ru*

В статье речь идет об особых ресурсах поэтического дискурса – о поэтических фразеологизмах. Фразеологизмы представлены как единицы, способствующие образованию индивидуально-авторского смысла.

Ключевые слова: поэтический дискурс, фразеологизм, индивидуально-авторский смысл.

Если смысл поэтического слова формируется в поэтическом тексте, то порождением поэтической дискурсивной среды являются поэтические формулы. А. М. Веселовский писал: «Поэтические формулы – это нервные узлы, прикосновение к которым будит в нас ряды определенных образов, в одном более, в другом менее; по мере нашего развития, опыта и способности умножать и сочетать вызванные образом ассоциации» [1, с. 86].

Поэтические формулы являются смыслообразующим ресурсом поэтического дискурса, так как отражают специфическое поэтическое мышление и выражают особые, поэтические знания о мире и о месте в нем поэта. По мнению Н. А. Кузьминой, поэтическая формула не связана ни с одним конкретным текстом и воспринимается как знак, употреблявшийся в различных текстах, причем список формул представляет собой открытое множество [2]. Собственно «автор» поэтической формулы может мыслиться лишь как коллективный субъект – «совокупность говорящих на данном языке». Поэтические формулы представляют собой метафорические обороты, в основе которых лежат семантические универсалии-архетипы. С помощью этих метафор формируется образ мироздания. Важно в этой связи, с одной стороны, определить особенности метафоры как когнитивного образования, а, с другой – специфику универсалий-архетипов. Метафора по своей природе является не чисто языковым, а концептуальным явлением, ибо она «тесно связана с культурно специфическими моделями сенсорно-моторным и пространственным опытом человека» [3, с. 2]. Учёные неоднократно указывали на то, что метафора сходна с аналогией и что «такие аналогии порою дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретённые в одной области, для решения проблем в другой области». Метафора представляется как «способ думать об одной области через призму другой» [4].

У метафоры есть две важные области указания на окружающую действительность. Донорская зона – это тот самый элемент, на основе которого выполняется перенос, то есть область-источник концептуализации. Говоря об области-источнике, Дж. Лакофф подчёркивал, что область-источник интуитивно понятнее, конкретнее, и, как правило, связан с непосредственным физическим или пространственно первичным опытом человека, будучи известен более детально обоим собеседникам. Вторая область – это реципиентная зона, то есть область-мишень концептуальной метафоры. Метафора является конвенциональной, если метафорический объект характеризуется с помощью «используемой» части области-источника. В таком случае метафора принадлежит нашему обыденному языку, который мы воспринимаем как буквальный, не ощущая метафоричности [4].

Несмотря на то, что конвенциональная метафора лишь фрагментарно отражает концепт-«источник», она задает направление для создания творческой метафоры, которая более полно, детально, в специальных аспектах представляет метафорический концепт.

В основе формул лежат семантические универсалии – архетипы: *жизнь – движение, смерть – сон, мир – театр* и под. Природа же архетипов не столько психологическая, сколько гносеологическая: они «суть категории художественного мышления, познающего мир через сопоставление явлений различных предметных сфер» [5]. Это объясняет тот факт, что традиционно-поэтические сочетания и их трансформы существуют в поэзии с древнейших времен и актуализируются, «оживают» в определенные периоды ее истории в коллективных и индивидуальных поэтических системах в ответ на «новые спросы чувства, направленного широкими образовательными и общественными течениями» [6, с. 153]. Их функционирование в поэтическом языке не зависит от воли автора, недаром К.-Г. Юнг помещал архетипы в область «коллективного бессознательного» [7, с. 11].

Группа поэтических фразеологизмов выделяется среди специфических языковых ресурсов поэтического дискурса, так как представление о них как о поэтических штампах, на первый взгляд, плохо согласуется с представлением об индивидуальной структуре сознания, о «своей картине мира», которую, по словам Ю. М. Лотмана, художник навязывает аудитории [8, с. 18]. В основе любой индивидуально-авторской художественной (в том числе, поэтической) картины мира лежит индивидуальное восприятие мира и индивидуальные же средства его описания. Но поэтические штампы (традиционные слова, традиционные формулы) – это элемент поэзии, без которых не обходится ни одно литературное направление, даже самое «антипоэтическое» и разрушительное [9]. Ярким подтверждением этому, служит, например, большое количество повторений и самоповторений, характерных для русской поэзии, которые приводит в своих исследованиях Б. М. Гаспаров. В частности, за набором пушкинских клише *Твои ревнивые мечты, Твои неясные мечты* и т.д. у других поэтов стоят *Мои ревнивые мечты* (Некрасов), *Мои неясные мечты* (Лермонтов), *Мои унылые мечты* (Полежаев), *Твои стыдливые мечты* (Тургенев), *Мои любимые мечты* (Языков, Баратынский) и т. д. [10, с. 4]. Каким же образом взаимодействие узусального (каким является поэтический штамп) и окказионального (поэтическая речь) создает уникальную неповторимость поэтического текста?

Для начала определим понятие поэтического фразеологизма. Несмотря на то, что впервые термин *поэтическая фразеология* употребил еще В. В. Виноградов при анализе устойчивых сочетаний поэтического идиолекта А. С. Пушкина [11], а в дальнейшем его идеи получили развитие в работах А. Д. Григорьевой, Н. А. Кузьминой, Е. И. Алещенко и др., в научной литературе до сих пор не существует единого мнения о сущности поэтического фразеологизма. В филологических исследованиях наряду с сочетанием *поэтическая фразеология* употребляются термины «поэтическая формула», «романсная фразеология», «перифраза», «перифрастическое выражение», «описательно-метафорическое сочетание», «общепоэтический штамп», «фразеологический штамп стихотворной речи», «традиционно-поэтическое сочетание», «метафорическое словосочетание» и т. д.

Вслед за А. Д. Григорьевой под поэтической фразеологией мы понимаем типичную для поэзии «совокупность разного рода сочетаний слов, отличающихся определенной устойчивостью соединения». В состав таких единиц включаются «сочетания, в той или иной мере семантически связанные, употребляющиеся для обозначения одного предмета или явления (т.е. фразеологические синонимы слова), и сочетания свободные, семантически не связанные, не эквивалентные слову, обозначающие совокупности предметов или явлений в определенных устойчивых отношениях друг к другу» [12, с. 4]. Как отмечает А. Д. Григорьева, поэтическую фразеологию составляют «перифрастические выражения» (перифразы), которые представляют собой иноска-



зательное обозначение предмета или явления (например, обозначение поэта как любимца муз, юности как весны жизни) и «описательно-метафорические сочетания» (метафоры), заключающие в себе уподобление одного предмета или явления другому (например, обозначение любви как язвящего жала).

Традиционная поэтическая фразеология своим рождением обязана, главным образом, перифразе, которая в лирике начала XIX в. довольно часто выступала в виде развернутой метафоры. Перифраза – специфическое явление поэтического дискурса. Общими признаками перифразы и фразеологизма являются вторичная номинация, сходство структуры, эмоционально-экспрессивная окрашенность, а также воспроизводимость, которую по отношению к перифразам можно определить как относительную, «так как эти сочетания не готовые единицы языка, а описательные выражения, ограниченные по времени либо авторским словоупотреблением, либо стилем, либо рамками определенного литературного направления» [13, с. 257]. Кроме того, сходство перифразы и фразеологизма обусловлено тем, что в перифразах, которые могут обладать большей или меньшей образностью номинации, оба компонента частично утрачивают свои индивидуальные лексические значения, из которых актуализируются лишь некоторые семы.

Для поэтических фразеологизмов характерна особая образная основа, связанная с системой традиционных поэтических образов, к которым обращаются писатели разных наций и эпох. Фразеологической номинации в поэзии подвергаются лишь определенные предметы и явления, обозначенные опорными словами перифраз и метафор. Круг таких предметов довольно широк, но не все соответствующие группы слов одинаково активны в разные периоды развития поэтического творчества.

Широчайшим потенциалом образности обладает как архетип стихия воды. Архетипы, пишет С. С. Аверинцев, «это не сами образы, а схемы образов, их психологические предпосылки, их возможность. Словами Юнга, архетипы имеют не содержательную, но исключительно формальную характеристику, да и ту лишь в весьма ограниченном виде. Содержательную характеристику первообраз получает лишь тогда, когда он проникает в сознание и при этом наполняется материалом сознательного опыта. Его форму Юнг сравнивает с системой осей какого-нибудь кристалла, которая до известной степени преформирует образование кристалла в маточном растворе, сама не обладая вещественным бытием [14, с. 110]. С одной стороны, сами свойства воды как стихии (текучесть, изменчивость) являются концептуально значимыми, что неоднократно отмечалось исследователями. М. В. Пименова ссылается на работу Яски (автора IV в. до н. э.), где приводится классификация предметов по отношению к трем частям тогдашней модели мира: земля, пространство между небом и землей, небо. «Примечательно отнесение к категории «воды» (100 слов) не только важнейших жидкостей (мед, молоко, вино и т.п.), но и ... всего «текучего», «изменчивого». Так, сюда включены «успех», «слава», а также прошедшее, «существование», «бывание» и «будущее»» [15, с. 9].

В национальной концептосфере вода связана с музыкой и временем, что зафиксировано лексикографически. Например, в словаре С. И. Ожегова: Течь: О звуках, запахах: распространяться. *Текут звуки вальса. Из сада текут ароматы. Течёт неторопливая беседа.* О времени, состоянии: идти, проходить, протекать. *Время течёт быстро. Жизнь течёт нормально. События текут своим чередом.*

Многообразие символических значений, заложенное в этом архетипе, описала Е. А. Козицкая в статье «Архетип «вода» в творчестве А. А. Ахматовой» [16]. Суммируя материал, который предлагают «Мифологический словарь», «Словарь символов» Х. Э. Керлота и энциклопедия «Мифы народов мира», она определяет воду как:

- 1) первоначало, исходное состояние всего сущего, эквивалент первобытного хаоса;
- 2) андрогинное начало жизни, воплощение мужской или женской плодотворяющей силы;

- 3) эквивалент всех жизненных соков человека;
- 4) метафора смерти, опасности, исчезновения, иногда – забвения;
- 5) начало и финал всех вещей;
- 6) символ неизмеримой, безличной мудрости.

Разнообразие и фундаментальность названных символических архетипических значений определяет множественность мотивов и образов, которые возникают на этом фундаменте. Символические значения принимают участие не только в формировании концепта «Вода» как такового, но и определяют образную составляющую множества других концептов. В поэтическом дискурсе эти концепты нередко выражаются посредством поэтических фразеологизмов.

Каким же образом архетипические смыслы, «вложенные» в поэтический фразеологизм, проявляются в поэтическом тексте? Что стоит за внешней простотой, даже архаичностью таких метафорических перифраз, как *океан любви* или *одинокий парус*, которые в определенной коммуникативной ситуации могут восприниматься как некая поэтическая банальность? В частности, достаточно банально (правда, с нашей субъективной точки зрения) звучат поэтические строки песни современной эстрадной группы «Непара», которые включают распространенный поэтический фразеологизм *озера глаз*, представляющий собой прозрачную метафору (*глаза как озера*): *Милая, озёра глаз небесно-синие, А в них – печаль необъяснимая – они, как зеркало души. Милая, какой неведомою силою прикован я к тебе, Любимая, кто сотворил тебя, скажи?* В этом тексте механизмы метафоризации представлены предельно просто – метафора *озера глаз* служит не только для образного описания внешнего сходства глаз героини с гладью озера по цвету (*небесно-синие*) и для передачи эстетического впечатления, а занимает позицию метафоры *зеркало души* (*озера глаз как зеркало души*). Этому способствует восприятие поверхности озера как «зеркальной», способной к отражению. В данном примере *озера глаз* отражают *необъяснимую печаль*. С нашей точки зрения, благодаря простоте данного описания, на его основе можно выделить некие инвариантные характеристики данного поэтического фразеологизма, которые можно сформулировать следующим образом:

- 1) художественная – метафорическая перифраза используется в описании внешности человека (его глаз), при этом образ непрост, он художественно потенциально богат, так как глаза могут уподобляться озеру по разным признакам – это может быть не только величина и цвет, но и неподвижность, глубина, красота водной поверхности и т. д.,

- 2) эстетическая (аксиологическая) – метафора, несомненно, воспринимается положительно, *озера глаз* – это образ прекрасного;

- 3) когнитивная – перифраза служит для вербализации концепта «Душа»: существующая в культурной традиции и сильная в русской ментальности ассоциация *глаза – душа* «перевешивает» чисто изобразительные функции названной метафоры и переводит поэтический фразеологизм из области внешнего изображения в изображение внутреннее, в изображение человеческой души.

В классическом поэтическом тексте на первый план выступает та характеристика перифразы, которая необходима для реализации художественного замысла. Возникает авторский вариант: образ, пропущенный через поэтическое сознание, получает разное художественное воплощение в зависимости от авторской задачи, нередко чрезвычайно усложняясь и обрастая новыми поэтическими смыслами. Смыслообразование, в первую очередь, определяется теми трансформациями, которые претерпевает перифраза в поэтическом тексте.

В конкретном художественном описании образ уточняется, как правило, за счет выделения доминирующего признака. Таким признаком в бунинском поэтическом переводе «Песни о Гайавате», например, является признак цвета. Цветообозначение дважды употребляется при каждом члене перифразы, представленной как сравнительный оборот (*очи голубые, как два озера лазурных*), что, на первый взгляд, создает



смысловую избыточность. Но именно благодаря этому повтору возникает ощущение красоты изображаемого, при этом стилистически маркированное слово *лазурный* поддерживается другими поэтизмами – *задумчивая дева, прекрасный Вебо, стремиться сердцем*. Именно благодаря этому в описании преобладает эстетическая (аксиологическая) характеристика глаз как совершенной красоты:

*С той поры, на землю глядя,  
Только очи голубые  
Видал Вебон на рассвете:  
Как два озера лазурных,  
На него они смотрели,  
И задумчивую деву,  
Что к нему стремилась сердцем,  
Полюбил прекрасный Вебон:  
Оба были одиноки,  
На земле – она, он – в небе.*

Совсем по-другому представлен доминирующий признак цвета в стихотворении Н. Асеева, посвященном Велимиру Хлебникову. В поэтическом сознании образ получает содержательную характеристику и оказывается, что через внешние признаки, связанные с перцептивно-сенсорным восприятием (глаза *цвета озера осенью*, соответственно, *суровая ледяная прозрачность*), дается характеристика души героя, причем в описании душевных качеств «читается» свойство воды как архетипа (вода – символ мудрости):

*Глаза его – / осени светлой озера –  
беседу с лесною вели тишиной,  
без слов / холодя пошляка и фразера  
суровой прозрачностью ледяной.*

(Н. Н. Асеев. Хлебников).

Если в предыдущем примере возникновение нового поэтического смысла обусловлено перцептивно-сенсорной оставляющей, то в поэтическом тексте Вс.А. Рождественского образ осложняется символикой звезды как знака духовности. Фразеологизм представлен в усеченном виде, и текстообразующим в данном случае является символический смысл стихии воды как воплощения женской плодотворяющей силы:

*На нас глядят два озера печали,  
И в каждом по звезде отражено.  
В эпоху Возрождения писали  
Так лишь мадонн на фоне синей дали,  
Земных или небесных – всё равно.  
Вот почему извечный лик мадонны,  
Лик женщины с младенцем на руках,  
Сияньем материнства озаренный,  
Стал обликом не фрески иль иконы,  
А вечности, земной презревшей прах!*

(Вс. А. Рождественский. «На нас глядят два озера печали...»).

Тайна воздействия искусства, по Юнгу, состоит в особой способности художника почувствовать архетипические формы и точно реализовать их в своих произведениях. Именно актуализация архетипических смыслов стихии воды нередко является смыслопорождающей в поэтическом тексте. Так, в стихотворении Н. Гумилева определение *подземные* по отношению к существительному *озера* актуализирует представление о воде как символе исчезновения, забвения, а в строках А. Ахматовой вода озера – это символ смерти:



*Его глаза – подземные озера,  
Покинутые царские чертоги.  
Отмечен знаком высшего позора,  
Он никогда не говорит о Боге.*

(Н.С. Гумилев. Портрет мужчины).

*Пусть глаза его как озера...  
От такого мертвого взора  
Для меня он как смертный час.*

(А. А. Ахматова. Строфы, не вошедшие в «Поэму без героя»).

Иногда, как в приведенных ниже строках М. Цветаевой, архетипические смыслы, заложенные в поэтическом тексте, сформулировать трудно, но несомненно, что *очи – пустынные озера*, которые определены как *Господние откровения*, представляют собой некую воплощенную духовность:

*Очи – два пустынных озера,  
Два Господних откровения –  
На лице, туманно-розовом  
От Войны и Вдохновения.*

(М. И. Цветаева. Але).

Поэтические штампы (фразеологизмы) являются смыслообразующим ресурсом поэтического дискурса, так как отражают специфическое поэтическое мышление и выражают особые, поэтические знания о мире и о месте в нем поэта.

Как нам представляется, смыслопорождающая энергия дискурса подпитывается различными смысловыми энергопотоками:

- сенсорно-перцептивной образностью,
- знаково-символической интерпретацией первичных образов,
- действием превращенной формы в тексте, и, наконец,
- воздействием экстралингвистической среды (ситуативного, коммуникативно-прагматического и культурного контекстов).

Обращение к функционированию в поэтическом тексте перифраз способствует пониманию индивидуально-авторского образа мира, под которым мы подразумеваем субъективное, имеющее разнонаправленную и многоуровневую природу представление индивидуума об окружающем его мире, которое основывается на архетипах коллективного бессознательного и на индивидуальном когнитивном опыте.

Совокупность внутри- и внедискурсивных факторов (когнитивных, лингвистических и экстралингвистических) способствует поиску оживления фразеологизма, вследствие чего общепоэтические штампы в поэтическом дискурсе со временем утрачивают свои позиции или трансформируются. Однако семантический архетип, заключенный во фразеологизме как инвариант [17, с. 102], продолжает функционировать в поэтическом дискурсе.

Таким образом, поэтическая фразеология, восходящая к перифразе, – типичное явление поэтического дискурса, его смыслообразующий феномен. Своей внутренней формой поэтический фразеологизм обращен к национально-культурному сознанию, к человеку, к поэту, к языку. Семантический архетип, заключенный в поэтическом фразеологизме, прослеживается в поэтическом дискурсе даже тогда, когда сам поэтический фразеологизм уходит из активного употребления.

#### Список литературы

1. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – 406 с.
2. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – Екатеринбург, Омск: Изд-во ОмГУ, 1999. – 268 с.
3. Манерко Л. А. Основы концептуального интегрирования ментальных пространств // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования: сб. науч. тр. – Рязань: Изд-во РГПУ им. С.А. Есенина, 2002. – С.17 – 29.



4. Лакофф, Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 126 – 170.
5. Кузьмина Н. А. Концепты художественного мышления: к постановке вопроса // Проблемы деривации: семантика и поэтика. – Пермь: ПГУ, 1991. – С. 57 – 64.
6. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – 406 с.
7. Юнг К.-Г. Психология и поэтическое творчество // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – С. 103 – 118.
8. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – 288 с.
9. Гинзбург Л. Я. О лирике. – М.: Интрада, 1997. – 381 с.
10. Гаспаров М. Л. Литературный интертекст и языковой интертекст // Известия АН. Серия лит. и яз. – 2002. – Т. 61. – № 4. – С.3 – 9.
11. Виноградов В. В. Стиль Пушкина. – М.: Гослитиздат, 1941. – 620 с.
12. Григорьева А. Д. Поэтическая фразеология конца XVIII-начала XIX века (именные сочетания) // Образование новой стилистики русского языка в пушкинскую эпоху. – М.: Наука, 1964. – С. 3 – 121.
13. Синельникова Л.Н. К вопросу о сущности перифразы как функционально-семантической единицы // Вопросы грамматического строя современного русского языка. – М.: МГПИ им. Ленина, 1972. – С. 255 – 261.
14. Аверинцев С. Архетипы // Мифы народов мира. – Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1980 – С.110 – 111.
15. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. – Кемерово: ИПК «Графика», 2004. – 386 с.
16. Козицкая Е. А. Архетип «вода» в творчестве А. А. Ахматовой // Ахматовские чтения. – Тверь: ТГУ, 1995. – С. 49 – 59.
17. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – Екатеринбург, Омск: Изд-во ОмГУ, 1999. – 268 с.

## **POETIC IDIOM: THE STAMP AS A BASIS FOR THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL SENSE**

**I. I. Chumak-Zhun**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
Beketova@bsu.edu.ru*

The article focuses on the special resources of poetic discourse - a poetic phraseology. Idioms are presented as resources to promote the formation of individual copyright sense.

Keywords: the poetic discourse, idiom, the meaning of individual authors.

## РОМАНО-ГЕРМАНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

---

УДК 81 373: 811.161.1

### ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АФРИКЕ

**Ж. Багана**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
baghana@yandex.ru*

В статье рассматриваются особенности фразеологизмов Африки в разные периоды их формирования и функционирования: доколониальные, постколониальный и современный периоды. Описываются особенности взаимодействия местных языков каждой страны и французского языка.

Ключевые слова: фразеологизмы, Африка, французский язык, исторический аспект, тематические группы, вариативность.

#### Введение

В настоящее время лингвисты рассматривают объекты наименования, связанные с ними действия, как особые явления национальной культуры страны распространения языка. Более того, их относят к специфическим оценочным представлениям людей. Это означает, что в результате номинативной деятельности в лексико-семантических системах языков формируются особые центры денотативных и эмоционально-оценочных новообразований. Все это свидетельствует о непростой адаптации местных языков и, конечно, французского языка к среде существования африканских народов. А. Кошгоута замечает, что «африканцы, адаптировав французский язык, должны [...] его изменять для своего удобства, и они вводят в него слова, выражения, синтаксис, новый ритм [...]» [цит. по 4].

Состояние французского и местных языков отражается в особенностях наименования объектов окружающего мира, мира в его бесконечном многообразии и целостности, а также связанных с ними действий. А. И. Чередниченко подчеркивает, что «разнообразие самого чувственного (или материального) мира и несовпадение представлений о нем у разных народов Африки обуславливают специфику образных ассоциаций, возникающих на основе реально существующих предметов и закрепляющихся в языке данной общности. Эта специфика гораздо ярче выражена у далеких в этническом отношении народов, у родственных этносов она может быть почти незаметной» [2].

Наименования объектов окружающего мира, их действия или действия по отношению к ним, создают специфическую группу лексики в классе фразеологических единиц. Речь идет, конечно, о фразеологических африканизмах. Рассмотрение особенностей данных языковых единиц в доколониальный, постколониальный и современный периоды существования африканских государств способно помочь ответить на вопрос: Как формировались и формируются, функционировали и функционируют фразеологические африканизмы в условиях Африки?



### Теоретический анализ

*Фразеологизмы в доколониальный период.* Современный фразеологический пласт Африки свидетельствует о том, что фразеологизмы возникали уже в доколониальный период существования африканского общества. Однако следует выяснить, можно ли было говорить о системности и регулярности появления таких единиц в доколониальное время.

В доколониальный период фразеологизмы использовались только в местных языках – внутриэтнических и межэтнических. Этот факт обусловил формирование и функционирование первых африканских фразеологических единиц. Они, безусловно, оказывали свое влияние на локальные формы речи.

Первые фразеологизмы применялись как по отношению к одному человеку, так и к целым группам людей, и описывали характерные физические умственные черты, действие и поведение. Они появились, когда африканские народы жили в согласии с природой, в отрыве от урбанизированных территорий государств Европы, Азии и т. д. Их жизнь полностью зависела от окружающего мира. С течением времени образовывались отдельные народы со своей культурой и языком. Люди занимались земледелием, охотой, рыболовством и собирательством. Природа (растительный и животный мир) и социальные отношения внутри народов послужили предпосылками возникновения первых африканских фразеологизмов. Примером первых африканских фразеологизмов на местных языках служит фразеологическое выражение *Maboko tilaya* (Лингала) – букв. *У вора длинные руки*. Еще одним примером может выступать выражение *Mwasi nde ndeke* (Лингала) – букв. *Женщина как птица*, которое показывает, что женский пол может изменять свое решение по нескольку раз, также как птица с легкостью меняет направление своего полета.

Своеобразными социальными и культурными центрами в доколониальный период были так называемые *mbongi* – хижины для мужчин. Это место, где собирались все члены клана чаще всего для обучающей, религиозной или культурной деятельности [5]. Именно здесь в Африке продолжали появляться фразеологизмы. Они использовались в назидание членам общины, т.е. в целях воспитания, совета, порицания и т. д.

В традиционном африканском обществе фразеологические единицы обладали высокой степенью частотности употребления в речи, что являлось своеобразной чертой африканской культуры. Они являлись обобщенным опытом носителей языка, т. е. его коллективной памятью.

Система образования фразеологизмов в африканских языках в доколониальный период служила в Африке чем-то вроде устного социально-юридического кодекса. Данные единицы выступали регулятором общественных отношений, они влияли на процессы поддержания общественного порядка. Так, фразеологическая единица *Elongi na elongi etalana, bongo toyebana malam.* (Лингала) – букв. *Смотрите друг другу в лицо*. – сем. зн. *Чтобы лучше узнать друг друга, посмотрите друг другу в глаза*. использовалась в качестве совета. Другой фразеологизм был призван предостеречь человека от напрасного занятия, которое не при каких условиях не может быть реализовано: *Koteka mozindo na mosapi te.* (Лингала) – букв. *Не мерьте глубину пальцем*. Таким образом, человеку советовали не пытаться делать невозможное.

Африканцы часто использовали фразеологические обороты в своем повседневном общении, в бытовых дискуссиях, которые для африканского народа являются традиционной связью с предками в спокойном обмене аргументами. Африканская дискуссия имеет особый ритуал. Старшие жители деревни, т.е. старейшины, использовали дискуссию как систематизированный религиозный механизм. Очередность участников разговора определялась его возрастом. Первым по имени или прозвищу называли самого младшего, который начинал свое высказывание. За ним обращались к более старшему, который продолжал беседу.

Возрастная иерархия строго соблюдалась. Последним свое слово произносил старейшина. Благодаря такой иерархической последовательности дискуссия позволяла решать самые сложные проблемы. Заключение старейшины представляли объединенное мнение большинства. Поскольку старейшина подводил итог дебатам, он представлял общие интересы, что подтверждает тот факт, что старейшина всегда был прав.

В процессе именно такой дискуссии для высказывания своих мыслей очень часто использовались фразеологизмы. Таким образом, происходил обмен мнениями выступающего с другими участниками дебатов. Говорящий не замечал, что его высказывания впоследствии становились общеупотребительными, выражающими определенную народную мудрость. В большинстве случаев сказанная или вновь созданная крылатое выражение было маркером сформированного отношения к выступающему, различным объектам окружающего мира, сообщало об различных способностях и умениях разобраться в жизненной ситуации. Например, фразеологизм *Ebale eboti mbonge*. (Лингала) – букв. *Река дает волны*. – рус. экв. *Река рождает волны*. использовался, когда речь шла о серьезной, тяжелой ситуации. Другой фразеологизм *Mayele na bokasi ezali mpo yoko te* (Лингала) – букв. *Ум и сила – это не одно и то же*. – рус. экв. *Разум силу победит*. показывал, что в разных ситуациях лучше думать, чем сразу применять силу.

Так формировался фразеологическая система доколониального периода. Многие фразеологизмы доколониального периода являлись простыми социальными идентификаторами, описывающими отношение человека к самому себе и к окружающему миру.

*Фразеологизмы в колониальный период*. Расцвет фразеологического творчества в Африке наступает в колониальный период. С приходом французских колонизаторов африканцы сталкиваются с новой культурой и языком.

Вслед за временем природной свободы наступает колониальный период, качественно отличающийся от доколониального. Это было время новых социальных отношений колонизаторов и колонизированных африканских народов, которые отражались в культуре и языках, местных языках и привнесённом французском. Начинались закладываться первые основы будущих территориальных вариантов французского языка Африки.

На всем протяжении колониального периода африканцы использовались в качестве прислуги в домах колонизаторов, а также бесплатной рабочей силы на плантациях, строительстве зданий и дорог. Они не знали, да и не могли должным образом знать европейский язык. Ими усваивались только некоторые отдельные слова или предложения. Французский язык медленно навязывался местному населению, которое было вынуждено приспособливаться к новой культурной и социальной жизни.

С течением времени африканцы начали разговаривать на чужом для себя языке. Они подражали колонизаторам во всем. Этот этап был очень важным. Язык «хозяев» стал языком общения, и африканцы пытались воспроизводить африканские фразеологизмы на французском языке с учетом фонетических, морфологических и лексических особенностей местных языков и наоборот. Именно в это время зарождалась первая афрофранцузская фразеологическая система.

Примером вышеназванных процессов служит фразеологизм *Disiplini ezali moumbu te*. (Лингала), который буквально переводится как *Дисциплина – это не раб*. Он появился в результате фонетической трансформации французского слова *discipline* – «дисциплина». Им показывали, что дисциплина не свойственна рабам, их постоянно били, чтобы они работали лучше и быстрее. Дисциплина в своем прямом значении не подразумевает применение силы для наведения порядка.

В колониальное время оригинальные французские фразеологизмы использовались наряду с фразеологизмами из местных языков, т.е. французские



фразеологические единицы были фразеологизмами-заимствованиями. Количество таких единиц из местных языков оценивается как незначительное. Ж. Багана отмечает: «В колониальные времена количество заимствований было незначительным. Р. Мони свидетельствует о том, что лишь 8% специфических слов и выражений во французском языке Африки было заимствовано из языков африканцев. Относительно невысокий уровень лексического заимствования из местных языков был обусловлен прежде всего языковой политикой французской администрации. В основе ее лежала забота о чистоте французского языка при полном игнорировании местных языков» [1].

Таким образом, в колониальное время начинала происходить всесторонняя адаптация французского языка к чужеродной африканской среде и африканских языков к европейскому языку и культуре. Состояние европейского языка стран Африки в этот период уже определялось сосуществованием французского фразеологизма и фразеологизма-африканизма.

*Фразеологизмы в постколониальное и современное время.* Вслед за колониальным временем наступает постколониальный или современный период. Можно попытаться выделить отдельно и постколониальное, и современное время. Однако это делать нецелесообразно, потому что жизнь африканцев за 20-30 лет изменилась не значительно в целом и в отношении языковой ситуации в частности. В настоящее время все, что было создано сразу после освобождения африканцев от колониальной зависимости, развивается усиленными темпами.

Постколониальный или современный период – это время, когда африканцы начинают «новую» жизнь, жизнь свободных людей. Они получают свою независимость. Все это естественно отражается в культуре и языках, местных и привнесенных (французском, английском, португальском и т. д.). Начинают формироваться и изменяться территориальные варианты французского языка. Изменения затрагивают африканскую фразеологическую систему.

Все объекты наименования в лингвистике, как известно, рассматриваются как особые явления национальной культуры страны распространения языка. Более того, их относят к специфическим оценочным представлениям людей. Это означает, что в результате номинативной деятельности в лексико-семантических системах языков формируются особые центры денотативных и эмоционально-оценочных новообразований. Все это свидетельствует о непростой адаптации французского языка, который становится языком коммуникации между многими африканскими народами. Он используется вместе с внутриэтническими и межэтническими языками среди африканцев [3].

Фразеологические единицы в современном понимании исследователей французского языка Африки выступают в качестве чрезвычайно важной языковой части в общей картине мира африканских народов, наций. Они вбирают в себя историю. Они изобретаются африканцами как для африканцев, так и для других людей самых разных стран мира, и становятся образцом сложного, изощренного образного изречения, обобщающего, типизирующего различные явления жизни и имеющего назидательный смысл. Независимо от культурных условий каждый африканец оказывается сегодня погружен во фразеологическую систему с самого детства.

Африканское общество, как было сказано выше, обладает своей собственной культурной традицией, которая отражается как раз во фразеологизмах. Данные языковые единицы проникают во французский язык Африки через не только национальные традиции и обычаи, песни, сказки, а также и художественную литературу, СМИ, школьное образование и т. д. Их содержание имеет общую внутреннюю языковую направленность и выражает общее отношение человека к человеку и окружающему миру. В африканских странах с богатой языковой традицией современные фразеологические единицы употребляются как для выражения

отношения к конкретному лицу, так и для воспроизведения правил этического поведения.

Современная фразеологическая ситуация Африки характеризуется обилием фразеологических единиц разного типа. Это обусловлено временными факторами постколониального существования африканских государств. Начавшиеся в них социально-экономические преобразования повлекли за собой изменения в социальной структуре общества и, как следствие, породили ряд новообразований в языке. Очевидно, что данное явление существовало до и после образования независимых стран Африки, однако широкое освещение этот процесс получает только лишь в настоящее время, когда африканскому обществу предоставляют необходимые условия для изучения языковой ситуации своего континента и ее сравнения с ситуациями в других франкоязычных странах мира.

Фразеологизм во французском языке африканского континента характеризуется яркой образностью:

*Chaque rivière a sa propre source.* (Лингала / Конго) – букв. *Каждая река имеет свой собственный источник.* – сем. зн. *В каждом человеке можно найти что-то хорошее.*

*Se gaver, ce n'est pas être gros.* (Эвондо / Камерун) – букв. *Объедаться – не значит быть толстым.* – сем. зн. *Обжорство не означает хорошее здоровье, наоборот, вызывает болезнь.*

*Quand tu manges avec une cuillère, n'oublie pas ton doigt.* (Бауле / Кот д'Ивуар) – букв. *Если кушаешь ложкой, не забывай о пальцах.* – сем. зн. *В счастье не забывай о беде.*

*Quand l'eau se retire, les poissons l'accompagnent.* (Басаката / ДРК) – букв. *Когда вода отступает, рыба следует за ней.* – сем. зн. *Жена следует за мужем, дети следуют за родителями.*

*Si le lézard tombe parmi les fourmis, les fourmis se disputent.* (Бассар / Того) – букв. *Если ящерица падает в муравейник, муравьи спорят.* – сем. зн. *Злого человека стараются избегать.*

Для всей системы территориальных вариантов французского языка Африки характерна вариативность средств, обусловленная не только функционально-коммуникативными факторами, но и факторами социальными – различиями говорящих в возрасте, роде занятий, в уровне и характере образования и некоторых других признаках.

Несомненно, что в разном возрасте, в разных условиях жизни происходит перемена в системе используемых фразеологических единиц. Фразеологизмы, использовавшиеся ранее, могут переставать существовать, и тогда возникает новая фразеологическая единица. Опытным путем установлено, что новые афрофранцузские фразеологические единицы определяются, например, такими тематиками, как:

«Счастье» / «Несчастье»: *Le sexe a de la chance l'année où meurent les nouveaux-nés.* (Моси / Буркина-Фасо) – букв. *Секс удачлив в год, когда умирают новорожденные.* – сем. зн. *Несчастье одних – счастье других.*

«Доброта» / «Зло»: *La bienfaisance de la perdix lui a tordu le cou.* (Санго / ЦАР) – букв. *Благотворительность куропатки оторвала ей шею.* – рус. экв. *Инициатива наказуема.*

«Удача» / «Неудача»:

*Celui dont le gravillon est bon pétrit l'argile et ses cruches se vendent.* (Дида / Кот д'Ивуар) – букв. *Тот, у кого хорошая глина, хорошо продает свои кувшины.* – сем. зн. *Удача и труд обеспечивают успех.*

«Храбрость» / «Трусость»: *Si tu crains les yeux exorbités du hibou, tu ne peux pas le manger.* (Маленке / Гвинея) – букв. *Если ты боишься выпученных глаз совы, ты не*



*сможешь ее съесть.* – рус. экв. *Трудности следует встречать с мужеством и достоинством.*

### **Заключение**

Представленные афрофранцузские фразеологические единицы не ограничиваются вышеназванными тематическими группами. Их намного больше, они пронизывают самые разные сферы жизни африканцев.

Все без исключения фразеологизмы Африки отражают специфическое состояние духовного богатства и сложившегося мировоззрения африканского народа. Описанные особенности происхождения и функционирования фразеологических образований позволяют сделать вывод о том, что когнитивно-экспрессивные взаимодействия французского языка с африканской культурой образуют связи, которые в настоящее время все больше и больше укрепляются.

Несомненно, французскому языку Африки свойственно активное фразеологическое творчество. Вариант французского языка каждой отдельной страны отличается обилием фразеологических единиц, пронизывающих самые разные сферы жизни африканского общества.

### **Список литературы**

1. Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: Дис... д-ра филол. наук / Ж. Багана. – Саратов, 2004. – 350 с.
2. Чередниченко А. И. Язык и общество в развивающихся странах Африки / А. И. Чередниченко. – Киев: Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1983. – 165 с.
3. Daff M. Le français mesolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie / M. Daff // Le français en Afrique. – Paris, 1998. – P. 95 – 104.
4. Dumont P. Allah n'est pas oblige : Merci, Monsieur Ahmadou Kourouma / P. Dumont // Le français en Afrique, 15. – Nice, 2001. – P. 1 – 8.
5. Queffelec A., Niangouna A. Le français au Congo / A. Queffelec, A. Niangouna. – Nice/Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 1990. – 333 p.

## **THE HISTORICAL ASPECTS OF THE FORMATION AND THE FUNCTIONING OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN AFRICA**

**J. Baghana**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
baghana@yandex.ru*

The article deals with the peculiarities of phraseology in Africa in different periods of its formation and functioning: the pre-colonial, post-colonial and modern periods. The peculiarities of the interaction of local languages of each country and the French language.

Keywords: phraseological units, Africa, the French language, the historical aspect, thematic groups variability.



## ПОДХОДЫ К СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТАКТИК РЕАЛИЗАЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕБАТОВ

**Е. В. Богатырева**

*Приазовский  
государственный  
технический  
университет, Мариуполь,  
Украина*

*e-mail:  
evgeniya@interia.pl*

В статье освещаются подходы к систематизации тактик, служащих для реализации дискурсивных стратегий англоязычных политических дебатов. Систематизация осуществлена посредством анализа теоретических источников и материала исследования – предвыборных политических дебатов США и Великобритании. В основе систематизации лежит деление тактик на манипулятивные и аргументативные.

Ключевые слова: дискурсивная тактика; дискурсивная стратегия; политический дискурс; политические дебаты.

Для определения подходов к выделению тактик реализации стратегий требуется решение двух ключевых вопросов. Первым вопросом является установление критериев выделения тактик как способов реализации стратегии. Реализация стратегий является процессом, а способ протекания процесса соответствует разновидности объекта. Соответственно, способы реализации стратегий должны классифицироваться по определенным признакам процесса их реализации, подобно тому, как выделяются разновидности объекта.

Второй вопрос заключается в выяснении того, требуют ли установленные критерии выделения специфических тактик для отдельных стратегий, или система стратегий предусматривает установление перечня общих тактик. Формирование списка тактик, общего для всех стратегий, имеет место, если признак, по которому происходит выделение тактик, присущ всем рассматриваемым стратегиям. В противном случае тактики будут носить исключительно или частично специфический характер.

В нашей работе в качестве основных стратегий политических дебатов выделяются стратегии позитивной самопрезентации и негативной презентации оппонента. Для обеих стратегий принимается общая таксономия тактик. В качестве критерия выделения тактик выступают способы реализации персуазивности.

Персуазивность реализует попытку воздействия адресанта на ментальную сферу реципиента с целью изменения его поведения (побуждение к совершению / отказу от осуществления определенных посткоммуникативных действий) [1, с. 3]. Механизмы персуазивности имеют интегративный характер и осуществляются в единстве рационального и эмоционально-чувственного начал. Рациональное влияние эксплицируется в речи адресанта путем логических доводов и аргументации. Особым типом персуазивного речевого воздействия является манипуляция, которая <...> базируется не столько на логическом, сколько на эмоциональном воздействии [2, с. 65].

В соответствии с изложенным выше проводим разделение дискурсивных тактик на аргументативные и манипулятивные. Уточним наше понимание манипулирования и аргументации. Соглашаясь с Б. Н. Бессоновым, рассматриваем манипулирование шире, чем эмоциональное воздействие, понимая его как «духовное управление человеком, обусловленное воздействием иррациональных средств» [3, с. 7]. Под аргументацией, вслед за А. А. Ивиным, понимаем «речевое действие, включающее систему утверждений, предназначенных для оправдания или опровержения какого-то мнения, <...> обращенную в первую очередь к разуму человека» [4, с. 6].

Таким образом, аргументативные тактики, в отличие от манипулятивных, направлены на рациональное воздействие, ведь «рациональное — это воздействие на разум» [5, с. 188]. Рациональная модель массовых коммуникаций рассчитана на убежде-



ние людей с помощью информирования и аргументации, построенной в соответствии с законами логики [6, с. 338].

Выделение аргументативных и манипулятивных (псевдоаргументативных) стратегий и тактик уже осуществляли такие ученые, как И. В. Сентенберг, В. И. Карасик [7], В. Н. Панкратов [8], Т. В. Полетаева [9]. Разграничение двух способов речевого воздействия — рационального и нерационального — встречается и в работах других исследователей под разными названиями: убеждение и внушение [10, с. 142], логическая (или рациональная) и прагматическая (или риторическая, эмоциональная) аргументация [11, с. 361; 12, с. 160], суггестия и убеждение [13, с. 7], рациональное и эмоциональное воздействие [14]. На наличие оппозиции «аргументативные – манипулятивные средства» именно в политическом дискурсе указывает В. А. Ущина, которая утверждает, что «реализация речевых действий коммуникантов в институциональной обстановке политического дискурса происходит путем использования лингвистических средств аргументации и манипуляции» [15, с. 6].

По нашему мнению, принцип разделения дискурсивных тактик на аргументативные и манипулятивные имеет ряд преимуществ. Во-первых, этот принцип позволяет глубже раскрыть ключевой признак тактики как способа реализации дискурсивных стратегий — механизм воздействия, который лежит в ее основе. Если мы просто называем тактику (например «обида», «обвинение», «косвенная оценка» — как тактики, функционирующие в рамках стратегии негативной презентации оппонента), мы указываем только на способ осуществления стратегии. Если же мы относим тактику к определенному типу в зависимости от механизмов восприятия адресата, на которые она направлена, мы дополнительно указываем на средство осуществления способа.

Во-вторых, в современной науке имеется широкая база знаний о механизме реализации аргументации и речевого манипулирования, что дает возможность установить объемный, систематизированный список тактик. Такой список отличается от перечней, созданных на основе анализа отдельного материала без обращения к систематизации тактик путем установления их корреляции с определенными глубоко исследованными процессами.

Итак, к аргументативным тактикам в нашем исследовании относим тактики, основанные на тех механизмах реализации персуазивности, которые предусматривают воздействие на рациональную сферу мировосприятия человека и осуществляются с помощью системы утверждений, предназначенных для оправдания или опровержения какого-то мнения. К манипулятивным тактикам относим такие способы реализации дискурсивных стратегий, в которых механизм влияния направлен на нерациональные процессы взаимодействия индивидуума с миром — чувства, установки, шаблоны речевого поведения и т. п.

В контексте политических дебатов употребление **аргументативных тактик** предусматривает порождение в речи смыслов, которые актуализируют одну из положительных (в случае реализации стратегии позитивной самопрезентации) или отрицательных (в случае реализации стратегии негативной презентации опонента) составляющих образа политика, как продемонстрировано в следующем примере:

*BROWN: Like me or not, I can deliver that plan. The way to do it is with a majority Labour government [16].*

Аргументативные тактики также косвенно реализуются в высказываниях, которые являются аргументом или тезисом в рамках доказательства определенного суждения. Это связано с тем, что одним из самых ценных качеств политика в глазах избирателей является умение вести дискуссию и доказывать свою точку зрения [17]. Таким образом, защищая свое мнение или опровергая доводы оппонента, политик совершает положительную презентацию себя или отрицательную презентацию оппонента:

*MCCAIN: Is it expensive? Yes. But we all know, my friends, until we stabilize home values in America, we're never going to start turning around and creating jobs and fixing our economy [18].*

В данном примере Дж. Маккейн приводит аргументы в пользу государственных дотаций, направленных на помощь населению в выплате ипотеки. Отстаивая свою точку зрения, политик пытается добиться признания своей правоты, что является одним из способов реализации позитивной самопрезентации.

Актуализация положительных или отрицательных признаков может быть осуществлена не только эксплицитно, но и имплицитно или на пресуппозициональном уровне:

*MCCAIN: And I still believe, under the right leadership, our best days are ahead of us [18].*

В приведенном примере имплицитно исполняется действие: под «правильным руководством» подразумевается руководство Дж. Маккейна. Возможность имплицитного и пресуппозиционального представления смыслов в рамках аргументации связана с тем, что аргументация отличается от манипулирования не по способу конструирования смыслов – прямому или косвенному, явному или скрытому. Аргументацию отличает предполагаемый уровень восприятия смыслов адресатом – рациональный (в отличие от иррационального, характерного для манипулирования).

Употребление **манипулятивных тактик**, с одной стороны, призвано усилить эффект от аргументации: вызвать эмоциональную реакцию, сделать аргументацию более убедительной за счет апелляции к стереотипам, которые труднее, чем аргументы, подвергаются критическому осмыслению. С другой стороны, важной функцией речевого манипулирования в политических дебатах является также уход от невыгодных для политиков ситуаций, таких как предоставление неудобной для говорящего информации, ложного ответа на вопрос, четко сформулированных обещаний.

С этой целью, а также с целью замаскировать такой уход, манипулятор может прибегнуть к эксплуатации тех или иных шаблонов речевого поведения или стереотипов коммуникации. В этом случае актуализация положительных или отрицательных составляющих образа политика может вообще не происходить:

*BROWN: My first thoughts will always be for our troops, for our dedicated forces, our professional forces [16].*

В этом примере Г. Браун манипулирует потребностью слушателей в уважении и почете. Достоинства политика не актуализируются ни на одном уровне – эксплицитном, имплицитном или пресуппозициональном. Однако политик, с целью улучшить отношение к себе, задействует манипулятивные механизмы: человек склонен положительно оценивать тех, кто его хвалит. Приведенное высказывание, кроме того, выполняет функцию «эмоционального заражения» контекста, усиливая его воздействие на слушателей.

В других случаях актуализация составляющих образа политика имеет место, но сопровождается необязательными деталями – дополнительными смыслами, при отсутствии которых стратегия все равно реализуется:

*MCCAIN: And the -- the worst symptom on this disease is what my friend, Tom Coburn, calls earmarking as a gateway drug, because it's a gateway [19].*

В этом примере в рамках доказательства своей точки зрения, которое, как упоминалось выше, является одним из способов положительной презентации себя, Дж. Маккейн применяет манипулятивную тактику апелляции к авторитету. Манипулятивная тактика увеличивает убеждающую силу высказывания.

В отдельных случаях реализации речевого манипулирования актуализация составляющих образа президента сопровождается отходом от тех или иных речевых и коммуникативных стандартов с целью внедрения манипулятивных механизмов:

*NICK CLEGG: We need to do things differently to build a new, stronger and fairer economy [20].*

В приведенном примере Н. Клегг, доказывая свою точку зрения и представляя себя как борца за справедливость и политика, разбирающегося в экономике, нарушает постулат способа. Неясными являются такие определения как «to do things differently»



и «new economy»; определение «stronger and fairer economy» является слишком общим. Нарушение постулата способа в данном случае позволяет, во-первых, гиперболизировать возможности кандидата, во-вторых – избежать ответственности за возможное нарушение обещаний в будущем.

Завершая рассмотрение основ систематизации тактик исследуемого вида дискурса и переходя к рассмотрению перечня тактик низших уровней систематизации, отметим, что таксономия аргументативных и манипулятивных тактик носит открытый характер и не претендует на полноту. Большинство ее звеньев характеризуются неисчерпаемостью составляющих, поскольку касаются онтологических категорий, набор элементов которых в принципе не является ни определенным, ни неизменным.

В нашей таксономии не даем отдельных названий единицам различных уровней. Поскольку установленная система тактик содержит элементы разных классификаций, уровни систематизации на различных ветвях таксономии не сопоставимы ни по сущности элементов, ни по потенциальному объему их применения. И единицы высших уровней, и подчиненные единицы в отдельных ветвях таксономии можно определить как тактики.

**Манипулятивные тактики** разделяем на две большие группы. К первой относим *тактики, направленные на эксплуатацию иррациональных компонентов внутреннего мира адресата* – потребностей, слабостей, чувств, стереотипов. Эти тактики сосредоточены на явлениях, которые происходят на конечном звене процесса коммуникации, когда внутренний мир адресата «вступает в реакцию» с переданными адресантом смыслами и происходит их интерпретация. Опираясь на результаты анализа теоретических источников ([21; 10; 22; 23; 24]), разделяем тактики, направленные на эксплуатацию иррациональных компонентов внутреннего мира адресата, на те, которые направлены на манипулирование:

- потребностями, слабостями и чувствами;
- стереотипами восприятия (конвенциональное манипулирование).

Как отмечает В. П. Шейнов, «нами управляют наши потребности <...> Кроме того, каждому из нас присущи определенные слабости, и все это может быть использовано манипулятором» [23, с. 10]. По нашему мнению, в одном ряду с манипулированием слабостями надо рассматривать и манипулирование человеческими чувствами. Не всегда объектом неявного управления становятся негативные духовно-эмоциональные склонности, каковыми являются слабости. Объектом манипулирования могут стать и положительные с точки зрения общепринятой морали человеческие переживания. Аппеляцию к чувствам в качестве средства реализации внушения, которое рассматривается как эмоциональное воздействие в противоположность рациональному, рассматривает и О. С. Иссерс [10, с. 151 – 152].

Манипулятивные тактики, основанные на манипулировании потребностями, слабостями и чувствами, направлены на увеличение эмоциональной реакции аудитории от высказываний политика. Они используются совместно с другими типами манипулятивных тактик и с аргументативными тактиками, усиливая перлокутивный эффект их применения.

К конвенциональному манипулированию, или манипулированию стереотипами восприятия, относим «манипуляцию, основанную на эксплуатации «конвенциональной силы (норм, правил, ритуалов и т.д.)» [21, с. 161]. Стереотипы выступают своеобразной основой для манипуляции сознанием, поскольку являются упрощенной формой восприятия информации. Благодаря использованию стереотипов манипулятор имеет возможность привлечь <...> установки аудитории [22, с. 9].

В результате анализа работ, в которых исследуется манипулирование, построенное на злоупотреблении стереотипами, установлено, что оно прежде всего основывается на эксплуатации онтологических стереотипов, стандартных ситуаций, стандартных сценариев и коммуникативных стереотипов. Исходя из этого производим дальнейшее деление тактик. Приведенный перечень отражает систему видения адресатом

бытия. Это видение основывается на имеющемся фактуальном знании о бытии (онтологические стереотипы). Со знаниями о бытии связаны определенные представления о его стереотипных воплощениях, которые могут носить статический (стандартные ситуации) и динамический (стандартные сценарии) характер. Среди последних ключевое место в речевом общении занимают стереотипы коммуникации.

Ко второй группе манипулятивных тактик относим *тактики, основанные на несовершенстве механизма восприятия смыслов*. Эти тактики эксплуатируют свойственные большинству людей несовершенства в способности воспринимать вербальную информацию, вызванные ограниченными возможностями памяти, внимания и т. д. Они сосредоточены на явлениях, которые имеют место на предпоследнем звене процесса коммуникации, когда происходит прием переданных смыслов адресатом. Их характеризует независимость от особенностей мировоззрения человека и реализация в пределах сравнительно крупных дискурсивных фрагментов. Тактики, основанные на несовершенстве механизма восприятия смыслов, в зависимости от способа действия манипулятивного механизма разделяем на тактики, основанные на способе подачи блока информации, и тактики, основанные на манипулятивном злоупотреблении контекстом.

При составлении перечня **аргументативных тактик** берем за основу достижения теории аргументации, в разных объемах изложенные в таких работах, как [25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40]. Аргументация представляет собой способ рассуждения, в ходе которого создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса [25, с. 180]. Аргументация состоит из тезиса (положение, которое необходимо обосновать), аргументов (утверждений, с помощью которых обосновывают тезис) и формы (способ, применяемый для обоснования тезиса). Само построение на основе рассуждения обуславливает рациональный характер аргументации [37, с. 198-199] (что, как указывалось выше, является признаком, по которому она отличается от манипулирования).

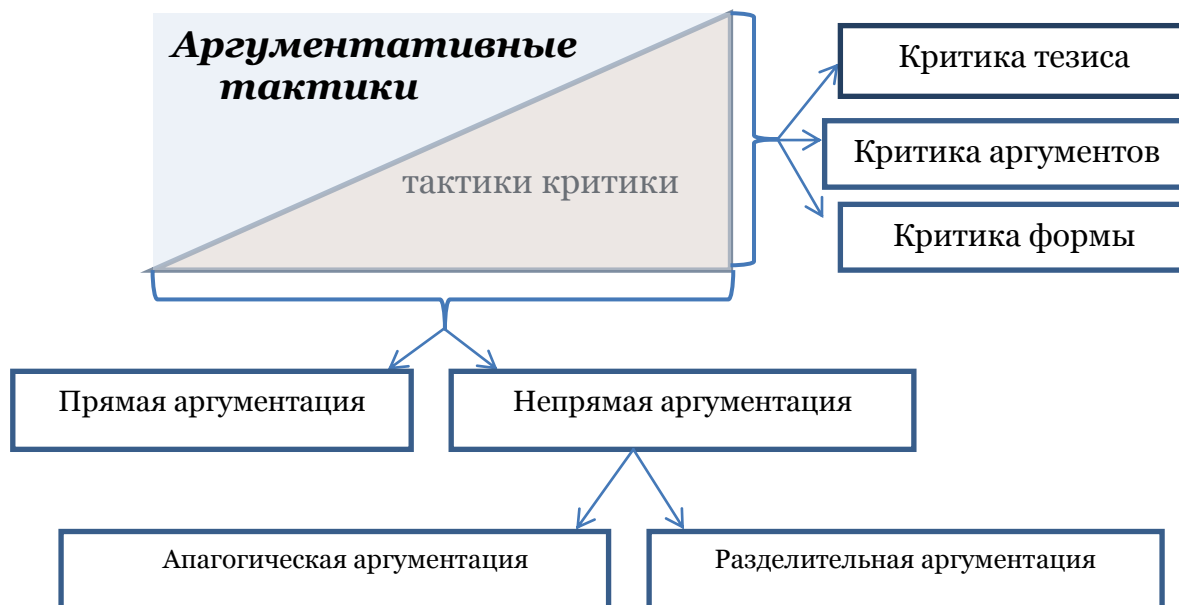
Перечень аргументативных тактик устанавливаем в соответствии с традиционной типологией способов аргументации. Различаем тактики прямой и непрямой аргументации, выделяя в пределах последней тактики апагогической и разделительной аргументации. *Прямая аргументация* представляет собой обоснование тезиса без обращения к конкурирующему с тезисом предположению [26, с. 207].

При *косвенной аргументации* истинность тезиса обосновывают косвенно через обоснование ложности другого, противоположного тезиса [31, с. 46]. В основу апагогической аргументации положено рассуждение по схеме «доказательство от противного». Мысль в таких рассуждениях движется от формулировки антитезиса через вывод из него аргументов противоречия (двух утверждений, одно из которых отрицает другое) к неприемлемости антитезиса и правильности самого тезиса [36, с. 33]. Разделительная аргументация заключается в обосновании тезиса, который является членом некой дизъюнкции высказываний, путем установления ложности и исключения всех положений — членов этой дизъюнкции, конкурирующих с тезисом [37, с. 206].

Учитывая особенности материала исследования, в котором наблюдается противопоставление двух основных дискурсивных стратегий — положительной самопрезентации и негативной презентации оппонента — считаем нужным выделить среди аргументативных тактик группу тактик, основанных на *критике*. Критика является разновидностью аргументации и представляет собой «логическую операцию, направленную на обоснование несостоятельности процесса аргументации, который состоялся раньше» [37, с. 207]. То есть, при употреблении критики в качестве тезиса выступает отрицание предыдущих утверждений оппонента.

Таксономию тактик, основанных на критике, также выстраиваем на основе разновидностей критики, которые выделяются в рамках теории аргументации. Выделяем следующие тактики:

- критика тезиса;
- критики аргументов;
- критика формы (схемы).



**Рис. Типология аргументативных тактик**

Относительно последних двух тактик заметим, что «ложность аргументов еще не свидетельствует о ложности тезиса», и «критика формы так же, как и критика аргументов, только разрушает аргументацию, приведенную проponentом» [37, с. 209 – 210]. Таким образом, отнесение фрагмента дискурса к одной из выделенных тактик позволяет установить опровергающую значимость критики, реализованной политиком.

Следует отметить, что не каждый реципиент способен верно оценить убедительность тезиса. Первой проблемой является установление истинности/ степени правдоподобности тезиса или аргументов. Не всем удастся и установить, какой характер имеет форма рассуждения — дедуктивный или правдоподобный. В связи с этим тезис может приниматься уже при условии принятия реципиентом аргументов, независимо от их подтверждающей силы и отношения к тезису.

Таким образом, употребление аргументации, так же, как и употребление манипулирования, может иметь различную персуазивную силу. Исследование распределения аргументативных и манипулятивных тактик в политическом дискурсе позволяет сделать вывод о том, на какие механизмы мировосприятия реципиента преимущественно опираются политики при реализации своих дискурсивных стратегий.

#### Список литературы

1. Голоднов А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы). Автореф. . канд. филол. наук. СПб., 2003. — 23 с.
2. Чеберяк А. М. Лінгвостилістичні та комунікативно-прагматичні особливості реалізації стратегії персуазивності у текстах відкритих листів. ВІСНИК Житомирського державного державного університету імені Івана Франка (58). — С. 65 — 72.
3. Бессонов Б. Н. Идеология духовного подавления; Акад. обществ. наук при ЦК КПСС. Кафедра марксистско-ленинской философии. — М.: Мысль, 1971. — 295 с.
4. Ивин А. А. — Основы теории аргументации. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 352 с.
5. Чистякова О. Н. Языковые средства создания негативного эмоционального фона в газетных текстах // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая

школа: традиции и современность (Казань, 11–13 декабря 2003 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р.Галиуллина, Г.А.Николаева.– Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003.– Т. 1.– С. 188 – 190.

6. Пугачев В. П., Соловьев А. И. Введение в политологию. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2000. – 477 с.

7. Сентенберг И. В. Псевдоаргументация: Некоторые виды речевой манипуляции / И.В. Сентенберг, В.И. Карасик // Речевое общение и аргументация. СПб.: «Экополис и культура», 1993. – Вып. 1. – С. 30 –38.

8. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация / В.Н. Панкратов. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2000. – 208 с.

9. Полетаева Т. В. Речевые манипуляции в современной англоязычной рекламе (прагматический аспект): Автореф. дис. . канд. филол. наук: 10.02.04 / РГПУ им. А. И. Герцена СПб., 2001. – 18 с.

10. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Едиториал УРСС, 2003 (а). – 284 с.

11. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса: Монография. – Волгоград: Парадигма, 2004. – 507 с.

12. Мартинюк А. П. Дискурсивний інструментарій аналізу англомовної реклами / А. П. Мартинюк // Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи. – 2009. – Вип. 3. – С. 159 – 167.

13. Малишенко А. О. Гендерні особливості англомовного рекламного дискурсу друкованих засобів масової інформації [Текст] : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. філологічних наук. Спец. 10.02.04 – германські мови; Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна (Харків). – Харків : ХНУ, 2010. – 20 с.

14. Орлов С. В. Психолінгвістические и психологические факторы воздействия рекламного текста: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Орлов Сергей Владимирович; [Место защиты: Современная гуманитарная академия]. – Москва, 2012.– 28 с.

15. Ущина В. А. Соціолінгвістична категорія домінантності та її реалізація в англомовному політичному дискурсі: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 19 с.

16. Second prime ministerial debate 22 April 2010. Transcript. – Mode of Access: [http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/23\\_04\\_10\\_seconddebate.pdf](http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/23_04_10_seconddebate.pdf).

17. Gallup Alec M., Newport, Frank. The Gallup Poll: Public Opinion 2004. – Rowman & Littlefield, 2006. – 554 p.

18. Commission on presidential debates. September 26, 2008 Debate Transcript. – Mode of Access: <http://www.debates.org/index.php?page=2008-debate-transcript>.

19. Commission on presidential debates. October 07, 2008 Debate Transcript. – Mode of Access: <http://www.debates.org/index.php?page=october-7-2008-debate-transcript>.

20. Mode of Access: [http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/30\\_04\\_10\\_finaldebate.pdf](http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/30_04_10_finaldebate.pdf).

21. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита.– М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.

22. Дмитрук О. В. Маніпулятивні стратегії в сучасній англомовній комунікації (на матеріалі текстів друкованих та інтернет-видань 2000–2005 років) : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" – К., 2006. – 19 с.

23. Шейнов В. П. Манипулирование сознанием: В. П. Шейнов – Санкт-Петербург, Харвест, 2010 г. – 768 с.

24. Копнина Г. А. Речевое манипулирование: учеб. Пособие – 2-е издание. М.: Флинта, 2008. – 176 с.

25. Гетманова А. Д. Учебник по логике. 2-е изд. – М.: «ВЛАДОС», 1995. – 303 с.

26. Кириллов В. И., Старченко А. А. Логика: Учебник для юридических вузов. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1999. – 256 с.

27. Лагута О. Н. Логика и лингвистика: Материалы специального курса: Уч. пособ. для студ. филол. отд. / О. Н. Лагута. – Новосибирск: Б. и., 2000. – 116 с.

28. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – 4-е изд. – М.: Дело, 2002. – 480 с.



29. Тофтул М. Г. Логіка: Посіб.. К.:Академія, 2002. – 368 с.
30. Бевз М. В. Логіка. Методичні вказівки для вивчення курсу студентами усіх форм навчання. – Хмельницький: ХНУ, 2004. – 75 с.
31. Бурега В.В., Пасько Я.І., Білецький В.В., Савенкова М.Є. Логіка : навчально-методичний посібник / Заг. ред. Бурега В. В. – Донецьк: ДонДДУ, 2004. – 59 с.
32. Щербина О. Ю. Логіка для юристів: Курс лекцій. Вид. 2-ге, допов. і перероб.— К.: Юридична думка, 2004.— 264 с.
33. Miller, Jason. Why Do We Hate Them? August 18, 2006. – Mode of Access: [http://bellacio.org/en/article.php?id\\_article=13116](http://bellacio.org/en/article.php?id_article=13116).
34. Осипова Н. П., Воднік В. Д., Клімова Г. П. Ораторське мистецтво: Навчальний посібник для студентів вищ. навч. закл. юрид. спец. Видання друге / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. За ред. Професора Н. П. Осипової. – Х.: Одиссей, 2006. – 144 с.
35. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування: навчальний посібник / К.: Центр учбової літератури, 2007.— 344 с.
36. Колотілова Н. А. Риторика: навч. посіб. для студ. вузів. – К. : ЦУЛ, 2007. – 232 с.
37. Хоменко І. В. Логіка. Підручник. – К. Центр учбової літератури, 2007. – 335 с.
38. Новая философская энциклопедия: В 4 томах Ред. совет: Степин В. С., Гусейнов А. А., Семигин Г. Ю., Огурцов А. П. и др. М.: Мысль, 2010.— 744 с.
39. Ивлев Ю. В.. Теория и практика аргументации. Уч.—М. Проспект, 2011. – 288 с.
40. Copi I.M., Cohen C., McMahon K. Introduction to Logic, 14th Edition. Published by Pearson, 2011. – 688 pp.

## THE TACTICS OPERATING WITHIN ENGLISH POLITICAL DEBATE DISCOURSE STRATEGIES: VIEWS OF SYSTEMATIZATION

**Ye.V. Bogatyrova**

*Pryazovskyi State  
Technical University,  
Mariupol, Ukraine*

*e-mail:  
evgeniya@interia.pl*

The article addresses the author's approach to how the tactics operating within English political debate discourse strategies may be systematized. The systematization is carried out through theoretical sources and corpus analysis, the latter being the US and the GB election political debate. The systematization is based on breaking down the tactics into two groups, namely manipulative and argumentative ones.

Keywords: discourse tactics; discourse strategy; political discourse; political debate.



## ПУТИ МЕТАФОРИЗАЦИИ ПРИЗНАКОВ «ТЯЖЕЛЫЙ» И «ЛЕГКИЙ» В РУССКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ, АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Ж. А. Бубырева**  
**С. А. Моисеева**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
Bubyreva@bsu.edu.ru  
Moisseeva@bsu.edu.ru*

Статья посвящена метафоризации признаков «тяжелый» – «легкий» в неродственных языках. Рассматриваемые кинестетические признаки номинируются существительными, прилагательными и глаголами, которые составили соответственно три группы образных средств русского, французского и английского языков. Анализируется возможность осмысления абстрактных явлений посредством образов, связанных со знакомыми сенсорными ощущениями.

Ключевые слова: мышление, сенсорные ощущения, метафора, части речи, образ, образные параллели.

Как известно, центральное место в когнитивной лингвистике занимает проблема категоризации окружающей действительности. Важную роль в этой проблеме играет метафора как проявление аналоговых возможностей человеческого разума. Метафору в современной когнитивистике, по мнению Э. В. Будаева, принято определять как *ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира* [1].

В 1976 г. американский ученый Дж. Джейнс выпустил книгу “The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind”, в которой отдельная глава была посвящена метафорам, что отражает ту роль, которую ученый отводил метафоре в формировании когнитивной системы человека [2]. Дж. Джейнс связывал эволюцию сознания со способностью к метафоризации и считал, что метафора – это способ расширения нашего понимания мира, экспансии человеческого сознания. Как отмечает автор, «абстрактные концепты формируются с помощью конкретных метафор» [2, с. 50]. По Джейнсу, понять – это значит найти хорошую метафору, подобрать хорошо знакомый и связанный с нашими сенсорными ощущениями образ для осмысления неизвестного и малопонятного.

В своей книге «Логика метафорических преобразований» О. И. Глазунова пишет, что в основе каждого продуктивного информационного сообщения лежат образ и его звуковое оформление как отражение понятийно-системных связей окружающей нас действительности. Получаемая извне и хранимая в памяти информация представлена в виде разветвленной образной системы, хранимой в виде моделей, контуров и очертаний, которые при необходимости обрабатываются сознанием на вербальном уровне на основе выработанных в процессе познания логических схем мышления. «Слова – чувственные знаки, необходимые для общения» (Дж. Локк). На стадии последующей переработки информации, в логических формах отражения мысли (в суждениях, умозаключениях, вопросах), представляющих более сложные по сравнению со словами-понятиями образования, выявляются те связи и отношения между объектами, которые не могут быть даны непосредственно в чувственном опыте [3].

Все существующее в настоящее время языковое многообразие является лишь приблизительным отражением хранящихся в памяти и отраженных в сознании личности образов и образных систем. Используя небольшой по объему словарный состав, можно создать бесконечные метафорические смысловые значения, осложненные тончайшими нюансами человеческой мысли и чувства.

Метафоризации подвергаются различные части речи: существительные, прилагательные, глаголы, составляющие соответственно три группы образных средств язы-



ка. По словам С. Д. Канцельсона, части речи рассматриваются, прежде всего, как речемыслительные категории, которые называют разные по своей природе фрагменты мира [4, с. 137]. Категория “предметность” обозначена Р. Лэнекером как “представление о вещи”, по его мнению, соотносится не столько с самими физическими объектами, сколько с когнитивной деятельностью субъекта, соответствующей их восприятию [5, с. 183, 189]. В нашем исследовании предметные образы-эталоны мы выделили в первую группу образных средств языка.

Категориальная основа имен прилагательных – это «качество» [6, с. 157], «признак» предмета [7], которые могут соотноситься с характеристикой состояния, обозначающей постоянный, характеризующий признак, или действия, предполагающего динамический, “проявляющийся” характер признака [8], то есть эти лексические единицы (ЛЕ) называют качества, свойства, признаки, присущие предметам окружающего мира. Таким образом, прилагательные образуют вторую группу ЛЕ, выражающую метафорическое воплощение признака.

Семантика глагола отличается емкостью содержания, широкой и достаточно неопределенной сферой референции [9, с. 102]. Наименование действия, состояния или процесса обусловлено наличием различных смысловых связей в объективном мире, что и находит свое полное выражение в специфике глагольной номинации [10; 11]. Компоненты образного представления глагольного характера составляют третью группу образных средств языка. Рассмотрим существительные, прилагательные и глаголы, входящие в выделенные нами группы.

#### 1. Предметные образы-эталоны.

Образы *молота, кувалды, гири, ноши, груза, оков, камня*, служащие в русском языке эталоном тяжести, образно воплощают представления о таких качествах, как мощь, большой размер, сила, значительный вес, трудность поднятия и перемещения: *В девяносто первом году взметнулась над страной **кувалда** ГКЧП, и в какой уж раз брызнули по всему миру российские мозги; Этот самый духовный, идейный фактор бьет нас подобно тысячетонному чугунному **молоту**; Да, природа нуждается в равновесии во всем, и на весы наших судеб, колы на одну их сторону мы желаем положить какие-либо результаты, на другую лягут – и с этим приходится считаться – тяжелые **гири** наших бессонных ночей, пота, а может быть, и сами жизни!; Каждая нота, как бы легко она ни была сыграна, ложится тяжелой **ношей** и окрашивается беспроектной замогильной тоской* [12].

Образные значения слов группы *тяжелый* выражают значение трудности жизни, сложные обстоятельства, требующие от человека больших душевных или физических усилий, равных усилиям, необходимым, чтобы поднять или удержать тяжелый предмет.

Во французском и английском языке образы (фр.) *fardeau* (m), *chariot* (m), (англ.) *load*, *fetters* воплощают представление о большом весе, силе, бремени: (фр.) *Pour ne pas sentir l'horrible **fardeau du temps** qui brise vos épaules et vous penche vers la terre, il faut vous enivrer sans trêve; La femme enceinte porte son cher fardeau; La passion (...) est un **chariot** qui passe et vous inonde de boue* [13]; (англ.) *In these cases the **tax load** is excessively high, or the property may carry added liabilities; He would be bound by the **social fetters** of Lucy's unsuitability simply because he too would believe in them* [14].

Образы *перышка, пушинки, снежинки, ваты, воздушного шара* – эталоны легкости, невесомости – выражают незначительность веса, и возможность перемещения этих предметов без усилий: *А у войлочной отцовской сумки появились вдруг ручки, и она стала легкой, как **снежинка**; Она невесома была, как **пушинка** с одуванчика; В ушах непрерывно шелестело, голова была пустой и невесома, как **воздушный шар**; Маленький храм воткнут в вершину, как **перышко**, что еще больше увеличивает схожесть холма с крестьянской шляпой; Большие льдины, крутясь, быстро проплывали мимо лодки и казались легкими, как **вата**; Сейчас начнется*

борьба религий, как в средние века, и все то тонкое и чудесное, что нарождалось – весь тот тонкий слой интеллигенции, людей думающих и рассуждающих, – его сдует, как перышко со стола [12]. Из примеров видно, что образы-эталоны легкости значительно чаще употребляются в сравнительных конструкциях: (напр.) как **перышко**. Сравним с образами-эталонами *тяжести*, имеющими переносное значение: (напр.) *тяжелые гирьки* бессонных ночей, *кувалда* ГКЧП.

Образ-эталон легкости, номинированный лексемой *перо*, также активно используется во французском и английском языках: (фр.) *Vous fine et légère, vous êtes une plume, vous êtes un oiseau; Une jambe de coureur, légère et douce, une jambe de plume* [13]; (англ.) *A gold-crusted, feather light soufflé is one of the most delicious supper dishes; I lifted the small body, almost feather light, wrapped it in the sheet which had been spread on the rug and took it out to the car* [14];

## 2. Компоненты образного представления адъективного характера.

При описании денотативной ситуации тяжести для дескрипции отмеченного признака используются ядерные лексемы: (рус.) **тяжелый** (*тяжелая сумка, тяжелый молоток, тяжелый камень*), (фр.) **lourd** (*coffres lourds, vêtements lourds, porte lourde, couronne lourde*); (англ.) **heavy** (*heavy bag, heavy furniture, heavy door, heavy coat*). Как отмечает Е.А. Ширшикова, эти лексические единицы объединены одним типом значения – «имеющий большой вес, с грузом большого веса; требующий для своего передвижения или подъема большой затраты физической силы, энергии», по которому они эквивалентны в трех языках, и в котором репрезентировано знание онтологического характера об экспериенциальной категории тяжести [15, с.528].

Для описания признака легкости в русском, французском и английском языках используются ядерные лексемы: (рус.) **легкий** (*легкий возок, легкий камень, легкий предмет*), (фр.) **léger** (*instrument léger, chose légère, duvet léger*), (англ.) **light** (*light load, light truck, light bag*). Эти лексемы также объединены одним типом значения – «незначительный по весу, не отягощающий» [16, с. 274]; передвижаемый или поднимаемый без особого физического напряжения, без усилий, по этому признаку они совпадают в трех языках. Однако, в анализируемых языках пути их метафоризации различны.

Атрибутивные образные параллели представлены в нижеприведенных примерах. Например, тяжелый предмет – (рус.) *тяжелый вздох*; (англ.) *heavy sigh* (выражение сильного чувства огорчения, сожаления и т.п.): *Василий вытер рукавом куртки глаза и отвернулся, подавив тяжелый вздох* [12]; *With a heavy sigh, and not even daring to look at her slim, almost naked form in the mirror, Laura slowly made her way out of the cottage, and down towards the ocean* [14]. Во французском языке существительное *soupir* (m) тоже номинирует усиленный вдох и выдох как выражение сильного чувства, но не сочетается с прилагательным *lourd*, подобно прилагательным в русском и английском языках *тяжелый* и *heavy*, которые характеризуют вздох. Французские словари перечисляют такие сочетания как *grands, énormes, longs, profonds, gros soupirs* [13]: *Chacun en proie à la terreur écoutait dans le plus profond silence les aspirations de la mourante, qui déjà s'étaient ralenties. Puis, par intervalles, un soupir profond annonçait encore la vie en trahissant tout un débat intérieur. Enfin, la mère ne respire plus* [13].

Авторы работы «Прилагательные тяжелый и легкий в типологической перспективе» отмечают, что *легкий*, в отличие от *тяжелого*, больше «сдвинут» в сторону переносных значений [17]. Эта гипотеза подтверждается и тем, что у прилагательного *тяжелый* есть несколько квазисинонимов именно в метафорических контекстах: *тяжкий стон, трудная жизнь, тягостное чувство*, в то время как прилагательное *легкий* покрывает свои переносные значения в основном самостоятельно, сильно пересекаясь только с прилагательным *простой*. Например: *Он действительно оказался интересным и простым (легким) в общении собеседником, из тех, с которыми приятно обсудить любую тему и у которых наготове всегда есть какая-нибудь интересная история* [12]; *А жизнь, трудная, тяжкая, все же куда-то – наверно-*



таки вперед – катилась и катилась себе (В. Астафьев) [12]; *Томимый скукою, душевною пустотою и тягостным чувством одиночества, он решил жениться; выбрал небогатую, но украшенную всеми добродетелями девушку* [12].

В статье «Прилагательные *тяжелый* и *легкий* в типологической перспективе» внимание также уделяется тому факту, что такие абстрактные понятия, как *интенсивность*, *количество*, *скорость* и *оценка (положительная/отрицательная)* ясно проявляются в метафорических употреблениях рассматриваемых прилагательных [17].

Значение интенсивности, которое отмечается у русских прилагательных *тяжелый* – *легкий*, выражено неодинаково. Так, *тяжелый* в некоторых сочетаниях имеет значение *сильный*, проявляющийся с большой степенью (ср. *тяжелая болезнь*, *тяжелое похмелье*), но антонимичное значение прилагательного *легкий* развито намного сильнее. Возможны сочетания *легкие морщины*, *легкий морозец*, *легкий смешок*, *легкий румянец*. В качестве антонимов прилагательного *легкий* в этих контекстах используются лексемы *глубокий*, *сильный*, *громкий* и *яркий*, соответственно, а не *тяжелый*.

Французский и английский языки демонстрируют большую развитость значения интенсификации, у прилагательных *lourd*, *heavy* по сравнению с русским коррелятом *тяжелый*. Так, в английском языке возможны сочетания *heavy cold* (букв. «тяжелая простуда»), *heavy thunderstorm* (букв. «тяжелая гроза»), *heavy rain* (букв. «тяжелый дождь»). Во французском возможно редкое для русского языка сочетание *chaleur lourde* (букв. «тяжелая жара»). Нужно сказать, что поле «интенсивности» у прилагательных *тяжелый* – *легкий* в этих языках развито лучше, чем в русском. Одно из доказательств тому – расширение количества допустимых контекстов для этого значения до такой степени, что появляются слова, в сочетании с которыми рассматриваемые прилагательные начинают передавать смежный смысл – большой по количеству. Так во французском языке распространены сочетания *lourdes dépenses* (букв. «тяжелые расходы»), *lourdes dettes* (букв. «тяжелые долги»), *frais lourds* (букв. «тяжелые издержки»). Все эти контексты предполагают идею – много денег. Заметим, что в русском языке подобные сочетания возможны (ср., *тяжелая дань*), однако по большей части они устарели и употребляются достаточно редко. Идея количества проявляется и в употреблении прилагательного *легкий*, ср. (фр.) *un budget trop léger*; (англ.) *light taxes*.

Следующее значение, которое демонстрируют переносные употребления слов *тяжелый* – *легкий* – это *скорость*. Русское прилагательное *тяжелый* в некоторых контекстах приобретает компонент значения *медленный*. Такая коннотация логично связана с первым значением прилагательного: движение нагруженного человека, животного или транспортного средства обычно медленнее, чем движение без груза. Таким образом, *тяжелая походка* – медленная, грузная походка, *тяжелые движения* – медленные движения. Проявляется компонент ‘медленный’ и во французском прилагательном *lourd*. Французский словарь Grand Robert толкует адъектив *lourd* как *maladroit* (букв. «нерасторопный»): *personnes, qui est intellectuellement et physiquement incapable de réagir vite et bien* [18].

Прилагательное *легкий* может приобретать противоположный компонент значения – *быстрый*: если человек идет налегке, не нагруженный тяжелыми вещами, скорость его передвижения увеличивается. Например: *В общем, ощущение мгновенной, легкой победы, блестяще сданного экзамена не покидало меня весь путь назад домой* [12]. Однако у прилагательного *легкий* есть и противоположное значение, синонимичное значению *тяжелый*, – *медленный*. Ср. *легкий галоп*; здесь *легкий* означает *спокойный*, *небыстрый*. Например: *По Ольви он не просто ступал, он, точно балерина, не стуча копытами, то пританцовывал, то сдваивал шаг, то рассыпал его в легком галопе* [12].

Еще одно значение, которое проявляется в метафорическом употреблении лексем *тяжелый* – *легкий* – *оценка*. С русским прилагательным *тяжелый* логично связана отрицательная коннотация, поскольку в своем первом значении оно обозначает

переизбыток веса, доставляющий неудобство. *Тяжелая сумка* – это не просто сумка, в которой много вещей, это сумка, нести которую *тяжело*. Отрицательная оценка сохраняется и в метафорических значениях: *тяжелая жизнь* – это жизнь трудная, полная проблем; *тяжелый разговор* никогда не бывает приятным; тяжелые известия всегда печальны; с *тяжелым человеком* неприятно общаться, потому что его характер сложно вынести. Отрицательный аксиологический компонент присутствует во французском прилагательном *lourd = maladroit* (букв. «медленно соображающий и действующий»), и в английской лексеме *heavy*. Ср. *Her husband was apparently a heavy drinker, and their marriage was deeply unhappy* [14].

Напротив, если ноша легка и не доставляет неудобств, это приятно. Таким образом, положительные коннотации, связанные с прилагательным *легкий* вполне ожидаемы. С *легким человеком* приятно общаться, *легкая комедия* смотрится с удовольствием и без напряжения, *легкая жизнь* – это жизнь без забот и лишений. Например: *Легкий такой красивый фильм, комедийного жанра, с красивыми актерами, с очень даже смешными эпизодами; И так получилось, что два культурных человека превратили более чем легкий жанр в своего рода образец искусства* [12].

Подобные словосочетания встречаются и в других языках, ср. (фр.) *comédie légère* и (англ.) *light opera*. Однако прилагательное *легкий* может демонстрировать энантиосемию: с ним может быть связана и отрицательная оценка. *Homme léger = grand parleur* – это несерьезный, беспечный, безответственный человек, *femme légère* – женщина чересчур свободной манеры поведения (ср. рус. *женщина легкого поведения*). В русском языке для передачи подобных значений используется прилагательное *легкомысленный*. Чем же мотивирована эта негативная оценка? Дело в том, что *легкий* значит без «излишнего груза», но ведь груз может быть и ценным. На первый взгляд, это противоречит нашему предположению о том, что *тяжелый* развивает только отрицательные коннотации. Однако при ближайшем рассмотрении становится ясно, что речь идет о двух разных *тяжелых* – антропоцентричном *тяжелом*, описывающем предметы, которые *человеку тяжело нести, поднимать* (ср. связь внутренней формы данного прилагательного с глаголом *тянуть*) и объективным имеющим большой вес (ср. *весомый, веский*);

3. Компоненты образного представления, опорным словом в которых является глагол (рус. *тяжелеть*, англ. *get heavy*), выявляют процессуальные образные параллели. Например, способность предметов *тяжелеть* (прибавлять в весе) ассоциируется в английском языке с возможностью отягощения отношений: (англ.) *to get heavy = serious, intense, difficult*. Например: *Our relationship's getting a bit heavy* (букв. «отношения становятся тяжелыми»). *I think we need to go out more and have a bit more fun* [14]. В русском языке глагол *тяжелеть* также употребляется метафорически: *Воздух бывал разным: иногда легким, сухим «благорасположенным», как определяла его Новенькая, иногда тяжелел, густел и, казалось, наливался темной влагой; Северо-западной Сталинграда, в среднем течении Дона, сгущалась, тяжелела сила нового фронта; Он потрянул головой, пытаясь сосредоточиться, но перед глазами поплыли какие-то круги, веки стали тяжелеть, словно наливаясь свинцом* [12]. Во французской языковой картине глагола с подобным значением выявить не удалось.

Хотя, следует отметить глагол *lourder* с пометкой (*argo. fam.*), который в Новом французско-русском словаре трактуется как 1) выставить за дверь, 2) избавиться от чего-л., 3) закрыть дверь. На наш взгляд данный глагол является дериватом существительного *lourde* (f) – *дверь*, тоже имеющем в словаре пометку (*fam.*). Например: *Elle traversa la pièce pour aller coller une oreille contre la lourde* [18]. Появление существительного *lourde* (f) вместо словосочетания *la porte lourde* (*тяжелая дверь*) в речи французов, вероятно, объясняется законом экономии в языке и метафоричностью мышления. Действительно, как правило, входные двери во Франции – тяжелые.



Американский когнитолог Дж. Лакофф подчеркивает, что метафора не ограничивается лишь сферой языка, что сами процессы мышления человека в значительной степени метафоричны. Метафора как феномен сознания проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в действии. «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [19]. Такой подход позволил окончательно вывести метафору за рамки языковой системы и рассматривать ее как феномен взаимодействия языка, мышления и культуры.

Изучение механизмов преобразования чувственных и мыслительных категорий в языковые структуры, роль и значение образов в процессе получения, передачи и переработки информации является неотъемлемой частью лингвистических исследований, цель которых заключается в постижении миропорядка, в раскрытии законов развития окружающей действительности и человеческой личности как составной ее части.

Итак, метафора играет важную роль в формировании когнитивной системы человека. Понять – значит найти хорошую метафору, подобрать хорошо знакомый и связанный с нашими сенсорными ощущениями образ для осмысления малопонятно-го. Метафоризации подвергаются различные части речи: существительные, прилагательные, глаголы. В нашем исследовании они составили три группы: 1) предметные образы-эталоны, 2) прилагательные, выражающие метафорическое воплощение признака, 3) компоненты образного представления глагольного характера. Образы тяжелых и легких предметов помогают лучше понять информацию, получаемую реципиентом. Атрибутивные параллели наглядно передают такие абстрактные понятия, как *интенсивность*, *количество*, *скорость*, *оценка*. Французский и английский языки демонстрируют большую развитость значения интенсива у прилагательных *lourd* и *heavy* по сравнению с русским коррелятом *тяжелый*. Так, данные прилагательные во французском и английском языках могут передавать смежный смысл – большой по количеству. Прилагательное со значением *легкий* может приобретать такие компоненты значения, как *быстрый* и *медленный*, а также развивать как положительные, так и отрицательные коннотации. Напротив, русское прилагательное *тяжелый* склонно к обозначению только низкой скорости и отрицательной оценки, что связано с его антропоцентричностью – изначально оно описывает предметы, которые человеку тяжело нести, поднимать. Что касается глаголов, то в русском языке глагол *тяжелеть* передает процессуальные образные параллели: *предмет тяжелеет – воздух тяжелеет*. В английском языке выражение *get heavy* ассоциируется с *отягощением отношений*: *relationship gets heavy – relationship gets difficult*. Во французском языке глагола, отражающего образ тяжести, выявить не удалось, кроме просторечного глагола *lourder*.

#### Список литературы

1. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры. Лингвокультурология. – Вып.1. – Екатеринбург, 2007. – С. 16 – 32. – Режим доступа: <http://www.Philology.ru>.
2. Jaynes J. The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. Boston: Houghton Mifflin, 1976. – Режим доступа: <http://www.Philology.ru>.
3. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований. – СПб., 2000. – 190 с. – Режим доступа: <http://www.Philology.ru>.
4. Канцельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. - Л.: Наука, 1972. – 216 с.
5. Langacker R. W. Foundations of cognitive grammar. In 2 Vol. – Stanford: Stanford University Press, 1987. – Vol. II: Descriptive Application.
6. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Русский язык, 2001. – 720 с.
7. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). – Ленинград, Изд-во Ленинградского университета, 1979. – 132 с.
8. Рузин И. Г. Возможности и пределы концептуального объяснения языковых фактов // Вопросы языкознания. – 1996. – № 5. – С. 39 – 48.

9. Кубрякова Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении. – М.: Наука, 1978. – 114 с.
10. Кубрякова Е. С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Лингвистический анализ языка. Модели действия. – М.: Наука, 1992. – С. 84 - 89.
11. Уфимцева А. А. Семантика слова // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980. – 365 с.
12. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – Режим доступа: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
13. TLFi – Le Trésor de la Langue Française informatisé. – Режим доступа: [www.atilf.atilf.fr](http://www.atilf.atilf.fr).
14. BNC – The British National Corpus. – Режим доступа: [www.natcorp.ox.ac.uk](http://www.natcorp.ox.ac.uk).
15. Ширшикова Е. А. Основание семантических метаморфоз номинаций признака «тяжелый» в неблизкородственных языках // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. мат-лов 29 сентября – 1 октября 2010 / отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 559 с.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 769 с.
17. Кюсева М. В. Прилагательные *тяжелый* и *легкий* в типологической перспективе / М. В. Кюсева, Д. А. Рыжова, Л. С. Холкина // В кн.: Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 30 мая – 3 июня 2012 г.). В 2 томах / отв. ред. А. Е. Кибрик. Т.1 : Основная программа конференции. Вып. 11. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. – С. 247 – 255.
18. GRLF – Le Grand Robert de la langue française. – Электронный толковый словарь французского языка в 6 томах.
19. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под. ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

## **METAPHORIZATION WAYS OF ATTRIBUTES “HEAVY” AND “LIGHT” IN THE RUSSIAN, FRENCH, ENGLISH LANGUAGES**

**Zh. A. Bubyreva**  
**S. A. Moisseeva**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:*  
*Bubyreva@bsu.edu.ru*  
*Moisseeva@bsu.edu.ru*

The article is devoted to metaphORIZATION ways of attributes *heavy* and *light* in the Russian, French, English languages. These kinesthetic attributes can be nominated by nouns, adjectives and verbs, which constitute three groups of figurative means of the language. The possibility to digest abstract things through well-known images related to sensorial perception is analyzed.

Keywords: thinking, sensorial perception, metaphor, parts of speech, image, figurative parallel.



УДК 811.11:81

## ПРОЦЕССЫ ЗАИМСТВОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ СТОМАТОЛОГИИ

**С. М. Величкова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:**velichkova-svetlana@yandex.ru*

В статье рассматривается проблема языкового заимствования в области стоматологии. Дается определение данного способа пополнения лексического состава языка. Описываются заимствования из классических (латинский, греческий) и других языков.

Ключевые слова: заимствование, медицинская терминология, терминологический элемент, стоматология.

### Введение

Медицинская терминология – это совокупность наименований, обозначающих понятия медицины как науки, и специальных номенклатурных наименований медицины как сферы профессиональной деятельности. Современная медицинская терминология – одна из самых обширных и сложных в понятийном, содержательном отношении систем терминов. Медицинский лексикон, включая употребляемые в научной медицине термины других наук (биологии, химии, физики, микробиологии, радиологии, генетики, антропологии, психологии, кибернетики и др.), составляет несколько сот тысяч слов и словосочетаний. Огромному объему современной медицинской терминологии сопутствует исключительное многообразие отражаемых ею категорий научных понятий.

Лингвистами выполнен целый ряд исследований медицинской терминологии, определяющих их основные характеристики. Несмотря на большое количество трудов, посвященных медицинской терминологии в отечественной, и в зарубежной литературе, лингвистический аспект изучения терминологической лексики всё еще нуждается в глубинных её исследованиях.

Неисчерпаемость проблематики данного лексического пласта продолжает привлекать сегодня внимание лингвистов-исследователей к открытию её новых качеств, сторон, характеристик, особенностей как подсистемы языка.

Для того чтобы иметь объективные данные для представления современного научного языка стоматологии, учеными проводится комплексное исследование, совмещенное с этимологическим анализом терминологической лексики и экскурсом в историю создания и развития терминов-наименований стоматологии как науки. Рассмотрение стоматологической терминологии проводится в виде целостного объекта, обладающего системными свойствами, что вносит определенный вклад в теорию терминоведения и имеет существенное значение для разработки теории системности лексики.

### Теоретический анализ

В последние десятилетия в связи с активной разработкой различных аспектов взаимодействия языков актуализировалась проблема языкового заимствования. Вопросы заимствований посвящено много работ как зарубежных, так и отечественных авторов (Л. П. Крысин, Э. А. Райст, Э. Хауген, Л. Блумфильд, Е. В. Шустрова, Л. В. Дубровина, Л. А. Булаховский, В. В. Виноградов, В. П. Даниленко, Т. Л. Канделаки, В. Г. Костомаров, и другие).

В связи с этим на фоне растущего числа исследований проявилось противоречие между традиционными схемами объяснения заимствования, в основном



сложившимися еще в XIX в., и новыми представлениями о языковых процессах и структуре языка, распространившимися во второй половине XX в. Это обусловило то, что исследование процессов и результатов лексических заимствований в последнее время ведется в двух направлениях. В рамках первого направления лингвисты сосредоточили внимание на внутрисистемном аспекте вхождения иноязычных элементов в заимствующий язык (Н. Н. Амосова, Л. Блумфильд, Л. П. Крысин, А. П. Майоров). В рамках второго подхода исследователи концентрируются на рассмотрении заимствования в контексте двуязычия, межъязыкового контакта и межсистемного взаимодействия языков (В. М. Аристова, Ж. Багана, В. А. Виноградов, В. Т. Клоков, Н. Ф. Мехеева, А. М. Молодкин, Н. М. Фирсова, У. Вайнрайх, Э. Хауген).

При изучении данного способа пополнения лексического состава языка необходимо решить вопрос о том, что следует понимать под заимствованием и какие термины можно считать заимствованными.

Заимствование – это универсальное языковое явление, заключающееся в акцепции одним языком лингвистического материала из другого языка вследствие экстралингвистических контактов между ними, различающихся по уровню и формам. Следует подчеркнуть, что изучение этого процесса как результата контактов между народами и их языками имеет важное значение для решения ряда лингвистических проблем, а также вопросов, связанных с историей, археологией, психологией и другими науками [5].

Согласно общепринятому определению, заимствование – это процесс перемещения элементов различного вида из одного языка в другие языки.

В частности, Ж. Ф. Фелизон дает следующую трактовку: «Заимствование – это процесс, в ходе которого язык получает лингвистические единицы из другого языка» [8].

В «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахманова определяет данное понятие следующим образом: «Заимствование – это переход элементов одного языка в другой как результат языковых контактов, взаимодействия языков; заимствованием также называются сами элементы (слова, морфемы, синтаксические конструкции и т. п.), перенесенные из одного языка в другой. Чаще всего заимствуются слова, реже – синтаксические конструкции. Заимствование звуков и словообразовательных элементов другого языка происходит через заимствованные слова, которые осваиваются заимствующим языком, приспособляясь к его особенностям. В ходе этого приспособления иностранные слова усваиваются настолько, что их иноязычное происхождение может совершенно не ощущаться и обнаруживается лишь этимологами» [1].

Следует отметить, что заимствование относится не только к области лексики. При наличии благоприятных условий заимствуется любой лингвистический материал, а это возможно, по словам У. Вайнрайха, в условиях языкового контакта, определенного уровня двуязычия, количественного соотношения контактирующих народов, продолжительности и интенсивности контактов, степени владения языками, функциональной роли языков в жизни билингвального общества, статуса и престижа контактирующих языков и культур народов, их представляющих, оценки и отношения к би- или мультилингвизму, а также к интерференции, сопровождающей данное явление [3].

Л. Блумфильд под заимствованием понимает определенный вид языковых изменений и различает: 1) понятие культуры; 2) внутреннее заимствование, происходящее в результате непосредственных языковых контактов, обусловленных территориальной или политической близостью; 3) диалектные заимствования, проникавшие в литературный язык из диалектов [2].

Все заимствованные слова находятся в определенных отношениях с системой заимствующего языка. Освоение языком заимствованных слов – сложный диахронический процесс, в котором тесно переплетаются связи и отношения, с одной



стороны, заимствующего языка и языка-источника, с другой, в системе заимствующего языка.

Ю. А. Шаповалов выделяет некоторые условия вхождения иноязычных слов в заимствующий язык:

1. Передача слов фонетическими и грамматическими средствами заимствующего языка;

2. Соотнесение слов с грамматическими классами и категориями заимствующего языка;

3. Фонетическое усвоение иностранного слова;

4. Его грамматическое усвоение;

5. Словообразовательная активность слова;

6. Семантическое освоение иноязычного слова: определение значений, дифференциация значений и их оттенков между существующими в языке словами и появившимися иностранными словами [7].

Деривационную активность заимствованных слов в новой для них системе языка-реципиента считают одним из важных показателей глубины их словообразовательной адаптации.

Известно, что заимствование как способ обогащения словарного состава играет большую роль в пополнении медицинской терминологии. Основной корпус медицинских терминов в разных европейских языках представлен заимствованными латинскими и греческими терминами. Проблема освоения латинизмов особенно важна для определения критериев терминологичности языкового знака в системе данного разряда терминов. Латынь, принятая в определённый исторический период в качестве особого языка науки в западноевропейских странах, оставила глубокие следы в формировании национальных языков науки в общем, и в особенности в медицинской терминологии, например: *материя* – лат. «*material*», *атом* – лат. «*atomus*», *эксперимент* – лат. «*experimentum*».

Немаловажным является тот факт, что античное терминологическое наследие стало основой международного терминологического фонда, а греко-латинские словообразовательные элементы получили статус международных терминоэлементов [4]. Терминоэлементам греко-латинского происхождения, т. е. структурным элементам терминов, которые имеют специальное значение в терминологической системе и служат для образования искусственных терминов, принадлежит особая роль в медицинской терминологии. В. Ф. Новодранова рассматривает терминоэлемент несколько иначе: «Терминоэлемент – это регулярно повторяющийся и воспроизводимый элемент производных терминов, который, как правило, занимает определённое место в структуре термина и передаёт достаточно стабильное обобщённое значение» [6]. Примерами терминоэлементов являются словообразовательные корни: *my-* *мышца*, *chol-* *желчь*, *card-* *сердце*, *alg-* *боль*, *ectomia-* *удаление*, *arthr-* *сустав*, *gastr-* *желудок* и др.; приставки: *an-* *отрицание*, *hyper-* *выше*, *hypo-* *ниже*, *dys-* *нарушение* и др.; суффиксы: *itis-* *воспаление*, *oma-* *опухоль*, *osis-* *хронический процесс*. Греко-латинские языковые элементы стандартизируются, что очень ценно для медицины.

Греческий и латинский – территориально и исторически взаимодействующие индоевропейские языки, поэтому недостающие обозначения заимствовались латинским языком из греческого и легко в нем ассимилировались. Мотивация большинства медицинских терминов зависит от знания латинских и греческих словообразовательных элементов, переведенных или заимствованных из иноязычных источников. Заимствования укоренялись довольно быстро, чему немало способствовало то обстоятельство, что большинство практикующих в Риме врачей были греками.

Греко-латинская терминология включает в себя все основные понятия и термины медицины, без знания которых невозможно осмысленное усвоение

специальных предметов. В подъязыке стоматологии греко-латинские элементы используются в соответствии с требованиями современной медицины. Основным критерием при выборе термина или термиоэлемента является его значение в системе современной медицинской терминологии. Латинский язык оказал существенное влияние на развитие как литературного языка вообще, так и отраслевой терминологии, в частности. Роль латыни в обогащении медицинской терминологии заключается не только в ее непосредственном воздействии на терминосистемы, но и в том, что через ее посредство в терминосистемы проникли греческие заимствования и термиоэлементы. Наряду с наименованиями, которые заимствовались из словарей классических языков в готовом виде, стали в большом количестве появляться неоклассицизмы (неогрецизмы и неолатинизмы), искусственно созданные учеными разных стран на основе лексического и словообразовательного материала классических языков.

Говоря о стоматологической терминологии, важно признать тот факт, что основным источником возникновения терминов, на наш взгляд, являются заимствования греческих и латинских терминов, составляющих базис международной медицинской терминологии. Термины из классических языков используются в основном как источники обозначений в клинической терминологии. Таким образом, для обозначения заболевания, связанного с воспалением десен без нарушения целостности зубодесневого соединения используется термин греко-латинского происхождения *гингивит* (лат. *gingiva* десна и греч. суффикс *-itis*, обозначающий воспалительные процессы).

При этом термины, обозначающие названия анатомических органов, как правило, имеют латинское происхождение. Например, термин *моляр* (лат. *dens molaris*) обозначает *большой коренной зуб*, а слово латинского происхождения *септум* используется в стоматологии для обозначения такого анатомического понятия, как *цемент корня зуба*.

Необходимо отметить, что не только анатомическая терминология построена на основе греко-латинских моделей, но и названия лекарственных средств, например слово *токсин*, обозначающее яд биологического происхождения, происходит от древне-греческого *toxikos* – «ядовитый».

Следует сказать, что целую группу образуют полные заимствования звукового комплекса, слова (почти без изменений) с сохранением основных элементов его значения в классическом языке (*кариес* – «*caries*»). Другую группу составляют неполные заимствования, т. е. слова греческого или латинского языков, которые, войдя в состав научной медицинской терминологии, приобрели новое значение. Среди них некоторые вообще не имели в классическом языке специального медицинского значения, а были общеупотребительными («*infectio*»).

Современная стоматологическая наука пользуется, в основном, латинскими терминами или лексическими элементами греческого языка. Заимствования сохраняют следы своего иноязычного происхождения в виде звуковых, орфографических, грамматических и семантических особенностей, которые чужды исконным словам.

Однако наряду с терминами из классических языков, которые используются до сих пор как источники обозначений, в стоматологической терминологии встречаются слова, заимствованные из других языков, например, «*винир*» (англ. *veneer*) – это стоматологический термин, обозначающий фарфоровые или композитные пластинки, замещающие вестибулярный (внешний) слой зубов. Частыми признаками заимствованных слов из английского языка являются продуктивные словообразовательные морфемы: *-ер*, *-ор* (*пъезоскалер*, *биопраймер*, *мономер*, *полимеризатор*); *-инг* (*бондинг*, *КТ-скрининг*, *синус-лифтинг*); *-мент* (*абатмент*, *аттачмент*).



Термины немецкого происхождения, относящиеся к медицинской технике — зуботехнические термины, имеют другие отличительные признаки: сочетания начальных *шт* и *шп*, *чт*, *хт*, *фт*, сложные слова без соединительной гласной: *шпатель* (*Spatel m*), *коффердам* (*Kofferdamm m*), *бор* (*Bohrer m*); *бюгель* (*Bügel m*); *штонфер* (*Stopfer m*), *штифт* (*Stift m*).

Принимая во внимание вышеизложенное, следует отметить, что слова иноязычного происхождения занимают значительное место в словарном составе подъязыка стоматологии, отражая процесс исторического взаимодействия разных языков и их смешения.

### Заключение

Роль заимствований в период формирования языка медицинской терминологии не ограничивалось только тем, что они помогли обогащению отраслевых терминологий. Греческий и латинский языки традиционно признаются основными источниками пополнения лексики.

Появление заимствованных терминов, обусловленное интенсивным развитием стоматологии, как сферы науки, так и практического обслуживания, требует их тщательного изучения, а также знания латинского и иностранного языков.

Большинство терминов продолжает активно создаваться в наши дни на базе различных клинических дисциплин. Таким образом, многообразие зубоврачебной терминологии вызывает необходимость ее изучения и классификации по типу специализации. Кроме того, появление новой стоматологической терминологии в профессиональной литературе российских и иностранных издательств и интернет-источниках пробуждает осознанную потребность в изучении вышеописанного лексического явления (заимствование), а также раскрывать значение термина и употреблять его в конкретном контексте.

### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. – С. 150.
2. Блумфилд Л. Язык – М., 2002. – С. 487 – 543.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты – Киев: Выща школа, 1979. – 246 с.
4. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова 1953. // Избр. тр. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. – С. 162 – 189.
5. Володарская В.Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 2002. – С. 96 – 118.
6. Новодранова В. Ф. Сопоставление систем именного словообразования в латинском языке и системы терминологического словообразования в подъязыке медицины // Терминоведение, 1994. – № 3. – С. 18 – 24.
7. Шаповалов Ю. А. Англо-американизмы в современных немецкоязычных культурологических текстах // Вопросы романо-германского языкознания: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. – Вып. 13. – С. 122 – 125.
8. Phelizon J. H. Vocabulaire de la linguistique. – Paris: edsRoudel. – 1976. – 280 p.

## THE PROCESSES OF LINGUISTIC BORROWINGS IN THE MEDICAL TERMINOLOGY IN STOMATOLOGY

**S. Velichkova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
velichkova-svetlana@yandex.ru*

The article deals with a problem of linguistic borrowings in the dentistry. It gives a definition of the given method to replenish the lexical composition of the language. The borrowings from the classic (Latin, Greek) and other languages are described.

Keywords: borrowings, medical terminology, terminological element, stomatology.

УДК 1811.161.1 + 811.111'27

## ОЦЕНОЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ» И СПОСОБЫ ЕГО ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ)

**О. Д. Вишнякова**  
**Д. М. Костина**

*Московский  
государственный университет  
имени М.В. Ломоносова*

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
ol-vish@mail.ru  
dkostina@bsu.edu.ru*

На уровне языковой репрезентации концепт multiculturalism может быть представлен целым конгломератом значений, приобретающих свое смысловое становление в различных типах контекстов, подчиненных решению основной задачи языка СМИ – передаче информации с учетом конкретных установок и убеждений. Вербально выраженная оценочность выступает как способ развития определенной политической ориентации и создания системы ценностей адресата.

Ключевые слова: мультикультурализм, концепт, вербальная репрезентация, оценка, язык СМИ, политическая публицистика.

Важнейшей характеристикой современного общества является интеграция, включающая такие параметрические признаки, как объединение в целое различных частей, восстановление элементов целого, развитие составляющих в направлении их объединения. Известный исследователь интегративных политических процессов Карл Дойч подчеркивал важность таких факторов, как наличие формальных и неформальных институтов для совместного решения тех или иных вопросов, повышение уровня трансакций между участниками интеграции, возрастание общности интересов и ценностей, а также мирное разрешение конфликтов при наличии у сторон устойчивых взаимных ожиданий [19]. Совершенно очевидно, что все вышеперечисленные и многие другие процессы находят отражение как на уровне человеческого сознания, так и основного способа коммуникации – естественного человеческого языка, обеспечивающего возможность представления концептуальных структур (в традиционной терминологии – «понятий») в вербальной форме. В этой связи О. С. Ахманова отмечала факт «трехсторонней обусловленности» понятий: «1. Они основываются на познании действительности. При этом, являясь элементами мышления, они представляют общее, извлеченное из бесконечного многообразия объективной действительности. 2. Поскольку понятия не существуют и не могут существовать без опоры на конкретные, частные явления данной звуковой формы, они зависят в известной мере от существующих в ней особенностей и различий. Таким образом, создается обратная связь мышления от языка: мышление, возникая прежде всего через отражение действительности, видоизменяется в зависимости от той системы внешних (звуковых и пр.) различий, с которыми в языке связываются данные понятия. 3. Понятия модифицируются не только данной системой внешних различий, но также и тем, что они существуют не изолированно, а входят в систему понятий. Дальнейшее познание действительности, направленное на более адекватное ее отражение, меняет как отдельные понятия, так и их общую систему» [1, с. 29]. Известный отечественный исследователь подчеркивает, что важнейшим способом развития и усовершенствования понятия является его осмысление с точки зрения соотношения с другими понятиями, поскольку «в этом осмыслении отражается познание связи между отдельными явлениями самой действительности» [Там же]. В этом отношении актуальным оказывается рассмотре-



ние дефиниционного аспекта понятий, позволяющего установить специфику языкового значения как общественно осознанного явления. В осуществленных в дальнейшем исследованиях, проведенных в рамках функционально-когнитивного анализа, был уточнен статус терминов «понятие» и «концепт» в собственном смысле слова, – где «концепт» обладает более широким спектром отражения действительности в сознании человека и стоит за вырабатываемым на его основе научным понятием [4].

Обращаясь к проблеме бытования понятий, или концептов, в рамках определенной системы, отметим, что особое значение принадлежит фактору динамики концептуальной структуры, с одной стороны, а также факторам преобразования самой системы, – с другой [5; 14]. Так, например, тесно взаимосвязанные члены категории регулятивных концептов, характеризующих культуру социума, вследствие наличия общих элементов предметного содержания, объединяют общественно и культурно значимые (коллективные) смыслы, а также явно выраженные аксиологические черты, обуславливающие специфику ценностных ориентиров и этических норм, что позволяет эксплицировать культурные и лингвокультурные доминанты поведения в данном обществе [3].

Одним из наиболее сложных культурных феноменов современного общества, репрезентируемых как на уровне обладающего широкой ассоциативной сферой вербально представленного концепта, так и на уровне научного понятия, относящегося к гуманитарной и частично экономической областям знания, является *мультикультурализм (multiculturalism)*, не без оснований привлекающий внимание исследователей. Обращаясь к более общей, экстралингвистической, стороне вопроса, необходимо напомнить о том, что *мультикультурализм* как один из видов интеграции в последнее время вызывает весьма неоднозначное отношение со стороны самых различных слоев общественности. Как отмечают компетентные источники, Великобритания – одна из первых среди европейских стран, наиболее активно воплощавших идеологию мультикультурализма. В то же время в отличие от Канады или Австралии, Великобритания никогда не провозглашала мультикультурализм официальной доктриной, определяющей политику государства в отношении этнических меньшинств [22]. Специалисты подчеркивают тот факт, что «британская политика по интеграции инокультурных и иноконфессиональных иммигрантов в общество на протяжении длительного времени считалась настолько успешной, что на нее по существу ориентировались и другие страны Евросоюза» [11]. Важнейшей общественно-политической позицией в этой связи явилась приверженность *толерантности*: «Великобритания являет собой яркий пример воплощения в жизнь модели «жесткого» мультикультурализма: в стране была не только разработана и активно внедрялась широкая система мер по поддержке национальных меньшинств с целью сохранения ими самобытности, культуры, традиций и обычаев, но и принят целый ряд законов, направленных на недопущение любых форм дискриминации по национальному или расовому признакам. Толерантность по существу превратилась в догму, требовавшую от британцев неукоснительного соблюдения» [Там же]. Особое внимание в данном случае заслуживает и категория *партнерства*, реализация которой направлена на привлечение представителей этнических кругов к полноценной деятельности в рамках британского общества. Например, в этой связи могут быть перечислены такие организации и мероприятия, как Harrow's E-Safety Training Workshop (Учебный семинар Хэрроуз по электронной безопасности), инновационный проект с символическим названием «STREET» («Стратегия расширения возможностей и просвещения тинейджеров»), the Barnet Muslim Engagement Partnership (Партнерство мусульманских обязательств Барнета), участие имамов в помощи полиции и социальным службам в предотвращении участия исламской молодежи в войне уличных группировок и др. [13].

Вместе с тем, политика мультикультурализма оказалась по ряду показателей несостоятельной, о чем было заявлено в официальных выступлениях лидеров ряда стран (например, в октябре 2010 г. – выступление канцлера Германии А. Меркель, не-

сколько позже – президента Франции Н. Саркози, затем – выступление премьер-министра Великобритании Д. Кэмерона 5 февраля 2011 г. на международной конференции по безопасности в Мюнхене). Важнейшей причиной данной ситуации явилась *разобщенность* населения Великобритании и вследствие этого – *страх* перед неизвестностью: «Поскольку коренные британцы и иммигрантские общины в повседневной жизни не соприкасаются и ничего не знают друг о друге, это порождает у них взаимный страх, и этот страх ощущается особенно сильно в тех городах, где экстремистские группы развернули активную деятельность с целью подорвать гармонию в отношениях между британцами и иммигрантами и усилить раскол между ними» [11.]. Существенный вклад в процесс распада идеологии мультикультурализма внесен *беспорядками (riots)* в различных частях страны, а также отголосками террористического акта 11 сентября 2001 г. в США и другими проявлениями *терроризма (terrorism)*, стремление мусульман выделиться в различных поведенческих актах, подчеркнуть свою принадлежность к определенному *этническому (ethnic)* слою населения, *идентичность (identity) в агрессивной манере (aggressive manner)* также повлияло на формирование *негативного отношения (negative attitude)* общественности и вызвало целый ряд дискуссий.

Важными в этой связи представляются слова Д. Кэмерона относительно отказа от политики мультикультурализма в ее прежнем понимании во имя сохранения *британской идентичности (British identity)* в собственном смысле слова, заменяя принцип пассивной терпимости на гораздо более активный, энергичный либерализм и объясняя всем, что британское общество строится на определенных *базовых ценностях (basic values)*, включающих такие, как *свобода (freedom)* слова, свобода вероисповедания, демократия (*democracy*), главенство закона (*law and order*), *равные права (equal rights)* для всех, независимо от пола, расовой принадлежности или сексуальной ориентации, причем, *все граждане данного общества должны разделять эти ценности*: “Frankly, we need a lot less of the passive tolerance of recent years and a much more active, muscular liberalism. A passively tolerant society says to its citizens, as long as you obey the law we will just leave you alone. It stands neutral between different values. But I believe a genuinely liberal country does much more; it believes in certain values and actively promotes them. Freedom of speech, freedom of worship, democracy, the rule of law, equal rights regardless of race, sex or sexuality. It says to its citizens, this is what defines us as a society: to belong here is to believe in these things. Now, each of us in our own countries, I believe, must be unambiguous and hard-nosed about this defence of our liberty” [29]. Таким образом, структура содержательной области концепта *мультикультурализм (multiculturalism)* оказывается сопряженной с целым рядом концептуальных сущностей, находящихся языковую репрезентацию в различных сферах употребления на разных уровнях языка. Существенным фактором реализации данных единиц является эмоционально-экспрессивно-оценочный компонент, также характеризующийся своей неоднозначностью и в значительной степени социокультурной обусловленностью.

Как известно, концепты как часть пространства культуры обладают способностью быть выраженными на уровне эмоционально-экспрессивно-оценочных категорий (они «переживаются», по словам Ю.С. Степанова). Материал политической публицистики представляет собой, несомненно, благодатную область для рассмотрения реализации концепта *мультикультурализм* в различных идеологических контекстах. В этой связи особую роль играет оценочная составляющая в реализации концепта *multiculturalism (мультикультурализм)* и ассоциативно связанных с ним структурно-содержательных элементов данного многокомпонентного концептуального поля, представленного на семантическом уровне целой палитрой смысловых вариаций.

Следует подчеркнуть в этой связи, что обращение к материалу политического дискурса является наиболее показательным в терминах изучения концептуальных структур подобного рода. По мнению Т. ван Дейка, убеждающий характер политического дискурса и процесс его влияния на все общество выступают в качестве его важ-



нейших характеристик: «Политический дискурс, в отличие от большинства прочих дискурсивных форм, имеет отношение ко всем гражданам. Его власть связана как с ареалом его действия, так и с различными уровнями легитимности. Некоторые формы устного дискурса широко известны, их цитируют в повседневной жизни, массово распространяют СМИ, как, например, дискурс ведущих политиков, таких как президент и премьер-министр» [7, с. 74]. Исследователь отмечает особую роль «политического языка» по вербализации ключевых концептов политического дискурса, в связи с чем «идеологии изучаются в контексте анализа особого использования специфичных лексических единиц или концептов» [Там же, с. 75]. Не менее актуальной проблемой, находящейся в центре дискурсивных исследований, является вопрос о способах вербального воплощения различных идеологических установок в обществе, поскольку, как отмечает Т. ван Дейк, дискурс обладает потенциалом «вербальной дискриминации», «что справедливо и для других социальных практик, направленных против меньшинств. Таким образом, дискурс элит может конституировать основные элитарные формы расизма; равным образом, (вос) производство этнических предрассудков, лежащих в основе таких вербальных и социальных практик, осуществляется посредством текстов, речи и коммуникации в целом» [Там же, с. 127]. В этом плане особое место занимает тезис о дискурсивных стратегиях «отрицания расизма», рассматриваемых как способ позитивной само-репрезентации, реализуемой на уровне индивидуального и социального измерений [Там же, с. 152].

Обратимся к материалу. “That way, common purpose can be formed as people come together and work together in their neighbourhoods. It will also help build stronger pride in local identity, so people feel free to say, ‘Yes, I am a Muslim, I am a Hindu, I am Christian, but I am also a Londonder or a Berliner too’. It’s that identity, that feeling of belonging in our countries, that I believe is the key to achieving true cohesion” [29]. В данном отрывке из упомянутой выше речи Д. Кэмерона процесс вербального воплощения концепта *multiculturalism* сопровождается обладающим позитивной тональностью контекстом, в котором реализуется целый ряд лексико-синтаксических единиц, последовательно организованных на уровне синтаксического повтора, имеющего адекватное интонационное оформление (*I am a Muslim, I am a Hindu, I am Christian, I am a Londonder or a Berliner*), – что позволяет достичь эффекта убедительности и служит реализации определенных риторических целей, равно как и употребление конструкции *I believe*. Функционирование в данном контексте таких словосочетаний с положительными коннотациями, как *common purpose, people come together, work together in their neighbourhoods, help build stronger pride, feel free, feeling of belonging in our countries, the key to achieving true cohesion*, репрезентирующих идею совместного существования и совместного труда, выдвигает на первый план те характеристики мультикультурного общества, которые могут соотноситься с его несомненными преимуществами.

Иными словами, контекст употребления рассматриваемой нами языковой единицы выступает в качестве основного оценочного критерия ее реализации. Мультикультурализм как значимое общественное явление, репрезентируемое соответствующим социокультурным понятием, а в языке – соответствующим термином, вследствие сложившейся политической, экономической и пр. ситуации на данном этапе развития общества воплощается в языковом сознании как обладающая высокой степенью оценочности концептуальная структура, вербальные реализации которой практически всегда сопровождаются мотивирующими контекстами, характеризующимися особой тональностью и специфическим выбором языковых средств, что оказывает влияние на конкретизацию значения данной языковой единицы и ее экспрессивно-эмоционально-оценочную нагруженность. Например, Ю. А. Бельчиков указывает на тот факт, что отбор языковых средств осуществляется в соответствии с прагматическими установками и жанром текста, видом и функциональным статусом речи, а также подчеркивает, что «слово внутри текста выступает в ансамбле с другими языковыми единицами, организуемом единым идейно-содержательным и стилистическим за-



данием, экспрессивно-стилистической тональностью текста или его композиционно значимых фрагментов» [2, с. 97]. Исследователь придает большое значение роли контекста в смысловом становлении значений слов, специфике конкретных речеупотреблений: «В процессе речевой коммуникации происходит уточнение и обновление грамматических и словообразовательных связей слова, постоянно обогащается и совершенствуется его смысловая структура, определяется сфера распространения, складывается его стилистический облик» [Там же, с. 107]. Таким образом, предметно-логическая основа слова приобретает дополнительные оценочные характеристики, которые в ряде случаев постепенно могут становиться частью его семантики.

СМИ как основной способ формирования общественного мнения сыграли огромную роль в формировании позитивного имиджа политики мультикультурализма, подкрепляя его различными фактами, в том числе статистического характера, например: “Don't believe me? The former Tory chairman Lord Ashcroft did a representative survey of British ethnic minority voters last week, and found that 90% think we have become a *multicultural country*, and a similar proportion say *this is a good thing*. A broader national survey found that 90% of all Britons also agreed *Britain had become a multicultural country*, and 70% were in favour of this development” [21].

Приведем ряд словарных определений, подтверждающих наличие позитивной составляющей в оценочной характеристике мультикультурализма:

“Multiculturalism - is a situation in which all the different cultural or racial groups in a society have equal rights and opportunities, and none is ignored or regarded as unimportant” (English Collins Dictionary).

“Multiculturalism - the belief that it is important and good to include people or ideas from many different countries, races, or religions” (Longman Dictionary of Contemporary English).

“Multiculturalism - the belief and practice of giving equal importance to each of the different cultures in a society” (Macmillan Dictionary and Thesaurus: Free English Dictionary Online).

“Multiculturalism (n) - The practice of acknowledging and respecting the various cultures, religions, races, ethnicities, attitudes and opinions within an environment” (Diversity Dictionary)

Иными словами, позитивный аспект *мультикультурализма* находит вербальное воплощение не только в дискурсивной практике политической публицистики, но и в словарных и справочных источниках, содержащих соответствующие контексты, характеризующиеся определенным репертуаром языковых средств лексико-семантического уровня, обладающих адекватной синтаксической и просодической организацией.

Во многих словарных толкованиях единица *multiculturalism*, как и целый ряд политических и идеологических понятий, во многих случаях освещается в терминах идеологических воззрений, принятых в данном обществе и, как правило, характерных для автора словарной статьи, представляя, таким образом, обусловленный контекстом своего употребления обладающий оценочной окраской вербальный репрезентант одного из элементов политического дискурса. В следующих примерах развернутое толкование рассматриваемого феномена включает описание проблем, возникающих в связи с его появлением: “Multiculturalism – the term ‘multiculturalism’ emerged in the 1960s in Anglophone countries in relation to the cultural needs of non-European migrants. It now means the political accommodation by the state and/or a dominant group of all minority cultures defined first and foremost by reference to race or ethnicity; and more controversially, by reference to nationality, aboriginality, or religion, the latter being groups that tend to make larger claims and so tend to resist having their claims reduced to those of immigrants” (The Concise Oxford Dictionary of Politics, 1996); “Multiculturalism – the view that the various cultures in a society merit equal respect and scholarly interest. It became a significant force in American society in the 1970s and 1980s as African-Americans, Latinos,



and other ethnic groups explored their own history” (The American Heritage New Dictionary of Cultural Literacy, 2005).

Далее рассмотрим пример, воплощающий очевидное противоречие доктрине, выдвинутой Д. Кэмероном на Мюнхенском совещании: “Multiculturalism is the acceptance or promotion of multiple ethnic cultures, applied to the demographic make-up of a specific place, usually at the organizational level, e.g. schools, businesses, neighborhoods, cities or nations. In this context, multiculturalists advocate extending equitable status to distinct ethnic and religious groups without promoting any specific ethnic, religious, and/or cultural community values as central. The policy of multiculturalism is often contrasted with the concepts of assimilationism and social integration” (<http://dictionary.reference.com>). В данном примере реализуется достаточно нейтральный в плане эмоционально-экспрессивно-оценочной окрашенности набор языковых средств, содержащий в то же время ряд ключевых языковых единиц, обуславливающих реализацию конкретной идеи, противостоящей в том числе и выдвиганию на передний план исконно британских ценностей (...*multiculturalists advocate extending equitable status to distinct ethnic and religious groups without promoting any specific ethnic, religious, and/or cultural community values as central; is often contrasted with the concepts assimilationism and social integration*). В этом отношении заслуживают внимания семантические характеристики таких единиц, репрезентирующих отражающие социально-политические и общественно-организационные процессы понятия, как *promotion of multiple ethnic cultures, the organizational level, the demographic make-up, to distinct ethnic and religious groups, ethnic, religious, cultural values, the policy of multiculturalism, concepts of assimilationism, social integration*. Важная роль принадлежит в данном случае семантической специфике глаголов и предложных сочетаний *advocate, to distinct, without promoting, is contrasted with* и др. Идея невозможности выделения и провозглашения первичности ценностей определенной этнической группы, независимо от исконного характера проживания на данной территории воплощена и в следующем контексте: “Multiculturalism: The policy or process whereby the distinctive identities of the cultural groups within a society are maintained or supported” (Oxford English Dictionary).

В анализируемом нами материале имеется целый ряд случаев репрезентации как позитивного, так и негативного отношений к данному феномену в текстах, характеризующихся контекстуальной контактностью единиц multiculturalism и British (Britain) или British identity, нередко противопоставляемых по своим смысловым и оценочным характеристикам: “But is *multiculturalism* really a counter-racist, inclusive ideal? On the contrary, it seems to me, *the so-called British model of multiculturalism* is quite profoundly racist in a rather subtle way, which in turn reveals what *British anglophobia* and *British Islamophobia* have in common. This is because *British multiculturalism* involves the idea that the different cultures in *Britain* should remain different, multiple and separate; and the state and the public sector provides support for the different communities to preserve and express their distinct cultures. But it’s this that reinforces cultural and racial apartheid: each ethnic group in their separate compartments, not overlapping, intermingling and being transformed in the mutual exchange of values, customs and shared humanity” [30]; “In our schools, this militant anti-racism spilled over into history teaching, where an agenda took over whose aim was nothing less than the dissolution of *British national identity* and *the construction of a new, multicultural ‘narrative’*. Educationists objected in particular to teaching classic *English authors or British history* to ethnic minority children on the grounds that this was racist. I remember one education lecturer questioning whether there could be any shared values at all” [28].

Обращаясь к материалу, мы обнаруживаем целый ряд контекстов, включающих ироническую составляющую и репрезентирующих *мультикультурализм* как сугубо негативное явление. Например: “The therapeutic state undertakes the building of a multicultural society, pledged to ‘diversity’, by treating citizens as objects of socialization. Some

will be pumped up to feel good about whoever they are, while others will be required to forfeit, disavow, or disparage their inherited identities" [20].

В последнее время идея негативного восприятия мультикультурализма отражена в целом ряде текстов СМИ, где данный концепт представлен на вербальном уровне посредством различных обусловленных контекстом тождественных по значению пейоративно окрашенных единиц (*community separatism, racism, cultural imperialism, racial segregation* и др.). Следует напомнить в этой связи, что, по замечанию исследователей, целый ряд лексических единиц английского языка, являющихся носителями определенной оценочной семантики, в реальной речевой действительности могут демонстрировать различные свойства своего оценочного потенциала [16, с. 66].

Приведем ряд высказываний.

"What did you think of David Cameron's Munich speech on the state and *multiculturalism*, a senior Tory asked me the other day? Pretty unhelpful, I said. I think he wants an end to the threat – perhaps the occasional reality – of *community separatism*. And in his mind, that threat was best defined by the term *multiculturalism*. But there are so many definitions of *multiculturalism* that his condemnation meant different things to different people [25].

"In the world beyond Western liberal democracies, there are few societies that practice (or even believe in) equality and multiculturalism compels liberals to say that cultures where people are routinely discriminated against on grounds of gender, sexual orientation, and social caste are of equal value to our own. Not only that but, to take diversity to its logical conclusion, these differences between cultures have not just to be tolerated by liberals, they have to be celebrated. To do otherwise would be "shockingly ethnocentric". So a culture that is free, progressive and enlightened cannot be viewed as better than one that is not. All cultures are equal and to deny that is to invite allegations of racism or cultural imperialism" [17].

"Similar to multiculturalism, "community cohesion" bypasses the very roots of racism, poverty and class inequality. The subtle difference between the two being that whilst the former suggested that Britain's "race relations problem" was borne out by ethnic minorities suffering from too little opportunity to express their cultures, the latter supposes that ethnic minorities have been given too much cultural expression and that this, in itself, has led to racial segregation"[18].

Фактор контекстуальной контактности также оказывается существенно значимым при характеристике мультикультурализма как негативного, так и позитивного явления. В данных контекстах ключевыми единицами являются такие пейоративные реализации, как *riots, media hysteria, asylum seekers, barriers between different cultures, lack of civic pride, terrorism, violence, cultural empathy towards Muslims*, отражающие реальное состояние дел и воплощающие сущности, которые рассматриваются в качестве «попутчиков» мультикультурализма и с которыми, по мнению одних, необходимо бороться, положив конец самой мультикультурной политике, а по мнению других – которые нужно преодолевать и продолжать строить мультикультурное общество. Иными словами, содержательная область рассматриваемого нами концепта характеризуется многоаспектной, богатейшей ассоциативной сферой, немаловажную роль в реализации которой играет оценочный компонент, выраженный на различных уровнях языковой репрезентации и в первую очередь – лексической и лексико-фразеологической. Обратимся к материалу.

"A number of things happened in 2001 which prompted a government policy shift away from multiculturalism toward that of assimilation: the riots in the northern cities of Oldham, Burnley and Bradford; the Home Office commissioned Cattle report; the media hysteria over asylum seekers (echoing the earlier New Right discourse of Britain being "flooded"); and, of course, 9/11. The Cattle report summoned up the language of "community cohesion", and concluded that the problem of Britain's "race relations" is one of barriers between different cultures and a lack of civic pride, and that the solution is one of bringing Britain's ethnic minorities into the fold of its national institutions" [ 18].



“The rhetoric always revolves around the idea that British Muslims are not British enough, and feel more cultural empathy towards Muslims in other countries than their fellow non Muslim citizens in Britain. However as Mehdi Hasan points out, the largest studies of Muslims demonstrate that support for "Islamic" violence, is generally underlined by political motives. In fact the only people (aside from the media at the moment) who are calling terrorism a cultural or religious war, are extreme Muslim groups such as Al-Qaeda... Let's hope that the media can rectify this position, and stop treating the main stream Muslim community in Britain, as people who are almost interlopers in the British way of life. Let's really personify multiculturalism and start talking about one nation, in a fight against oppression and discrimination all over the world” [26].

Существует также значительное количество примеров, содержащих более объективные, представляющие «плюсы» и «минусы» мультикультурной политики мнения, в ряде случаев достаточно противоречивые, ставящие своей целью либо примирить сторонников разных направлений, либо завлечь или запутать адресата сообщения, объясняя это нечеткостью самого термина. Так, например: “Multiculturalism” is a vague word, and no doubt to some it does mean “hands-off” – complete disengagement from different cultural groups by the establishment. But the term is best understood as the antithesis to “assimilation” – the process by which minority cultures are destroyed so that everybody has the same cultural identity. Assimilation should have no part as an official ideology in modern British society. We should celebrate diversity and draw strength from it. The problem about attacking multiculturalism is that it sends a dog-whistle signal of support to assimilationists and nativists. It is much better to try and redefine multiculturalism in a more helpful way than to attack it” [27].

Определение отношения автора высказывания к его содержанию, выражение своей точки зрения и оценивание содержания сообщения в значительной мере обусловлено ориентировкой на определенную шкалу ценностей. По словам Ю.В. Рождественского, важнейшим параметром языка публицистики является шкала ценностей, в основе которой лежит семантическая оппозиция «свое»/«чужое» [10]. Важным свойством ценностной шкалы в данном случае является способность к мобильности, подвижность, определяемая базовыми ценностными установками на данном этапе развития общества. Так, рассмотренный нами материал характеризуется появлением значительного количества примеров, отражающих негативную оценку мультикультурной политики и ее последствий, в связи с выдвижением новой доктрины Д. Кэмероном, хотя, безусловно, и в предыдущие периоды критика мультикультурализма, представленная на разных уровнях языковой репрезентации, имела место в СМИ, однако, в гораздо меньшем объеме. Иными словами, на определенных этапах развития общества под действием экстралингвистических факторов, включающих и фактор переоценки прежних реалий в сфере соотношения семантических областей «свое» и «чужое», происходят определенные трансформации, определяющие смещение смыслов в плане позитивных или негативных коннотаций [Там же]. Социальная оценочность выступает как один из важнейших критериев языка СМИ [6; 9; 12; 15].

В этой связи следует напомнить и о таком важном факторе, как идеологическая позиция автора высказывания - адресанта в СМИ. Отметим, что в целом ряде случаев информированный о тех или иных взглядах известного публициста адресат уже заранее может быть настроен на определенный тип оценочности, обусловленной авторской позицией. Причем, как показывает анализ материала, многим авторам свойственно освещение мультикультурализма как противоречивого явления. Данная ситуация обуславливает необходимость тщательного анализа содержательной области концепта *multiculturalism* и способов его вербальной репрезентации. Например, известный специалист в данной области Пол Готфрид освещает целый ряд проблем, связанных с вопросами мультикультурализма и политкорректности в плане адекватности данных категорий для современного общества [20], что сопровождается следующим комментарием в ‘Mises Review’: “Gotfried has seen an aspect of multiculturalism and polit-

ical correctness that previous critics of these doctrines have failed adequately to stress” [Там же]. Публицист Кенан Малик посвящает свои статьи вопросам взаимодействия и противоречий мультикультурной политики как таковой и реалий обыденной жизни в мультикультурном обществе: “*Kenan Malik distinguishes between the positive lived experience of a multicultural society, and multicultural state policies which foster division. ‘Has multiculturalism been good or bad for Britain?’ It’s a question to which the answers have become increasingly polarised in recent years. For some, multiculturalism expresses the essence of a modern, liberal society. For others, it has helped create an anxious, fragmented nation. Part of the difficulty with this debate is that both sides confuse the lived experience of diversity, on the one hand, with multiculturalism as a political process, on the other. The experience of living in a society transformed by mass immigration, a society that is less insular, more vibrant and more cosmopolitan, is positive. As a political process, however, multiculturalism means something very different*” [24].

Исследователи отмечают, что оценочность как основной стилеобразующий фактор публицистических материалов начинает играть свою роль уже на самой ранней стадии создания текста: «Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения, в соотношении негативных и позитивных деталей, в специфических лингвистических средствах. Именно такую преобразованную информацию и потребляет читатель» [10]. Следует подчеркнуть в этой связи, что именно язык играет решающую роль в процессе воздействия на процесс преобразования картины мира адресата с целью необходимой трансформации его ценностных установок. Адекватным выбором языковых средств для передачи информации обусловлена возможность как эксплицитного, так и имплицитного формирования оценки у читателя или слушателя, лежащего в основе манипулирования массовым сознанием [8]. Так, например, в следующем примере автор использует целый ряд лексических единиц и словосочетаний, обладающих как положительной, так и отрицательной коннотациями, представляя повествование в виде анализа определенного явления, постепенно, структурируя текст в соответствии с определенной логикой, приводя читателя к мысли о необходимости особого, выборочного подхода к феномену мультикультурализма и его составляющим, добиваясь эффекта создания полной картины объективного характера, отражая в каждом абзаце ту или иную сторону описываемой сущности, в целом опираясь на прием сопоставления:

“The irony of multiculturalism as a political process is that it undermines much of what is valuable about diversity as lived experience. When we talk about diversity, what we mean is that the world is a messy place, full of clashes and conflicts. That’s all for the good, for such clashes and conflicts are the stuff of political and cultural engagement.

But the very thing that’s valuable about diversity – the clashes and conflicts that it brings about – is the very thing that worries many multiculturalists. They seek to minimise such conflicts by parceling people up into neat ethnic boxes, and policing the boundaries of those boxes in the name of tolerance and respect. Far from minimising conflict what this does is generate a new set of more destructive, less resolvable conflicts.....

The logical end point of such policies came with Communities Minister John Denham’s announcement last year of £12m for white working class communities. There are clearly many working class, predominantly white, communities crying out for resources, not because they are white, because they have been politically and financially abandoned over the past decade.....

To challenge all this, we need to separate the debate about immigration and diversity, on the one hand, from that about multiculturalism, on the other, and defend the one, but oppose the other. The lived experience of diversity has been good for Britain. Multiculturalism has been bad”. [24].

В целях формирования определенной оценки у адресата Кенан Малик, осуществивший анализ известных идеологом “From Fatwa to Jihad”, “Here to stay, here to fight” [23], в своей статье “Multiculturalism undermines diversity” обращается к ряду приемов, используя коннотативно окрашенные единицы, оценочные слова и интен-



сификаторы, (worries, valuable, good, bad; the very thing, clearly), одновременно реализующая категорию степеней (more destructive, less resolvable), такие стилистические средства, как образные сравнения и метафоры (the world is a messy place; parceling people up into neat ethnic boxes; policing the boundaries of those boxes in the name of tolerance and respect), эвфемистические замены (the irony of multiculturalism), противопоставления (we need to separate the debate about immigration and diversity, on the one hand, from that about multiculturalism, on the other, and defend the one, but oppose the other), в том числе – иронического (not because they are white, because they have been politically and financially abandoned over the past decade), создавая квазисинонимические ситуации (That's all for the good, for such clashes and conflicts are the stuff of political and cultural engagement; the very thing that's valuable about diversity is the very thing that worries many multiculturalists), опираясь на контекстуальную контактность языковых единиц, репрезентирующих концепцию мультикультурализма (multiculturalism; immigration and diversity), а также упоминая некоторые политические реалии для фактического подтверждения достоверного характера информации (Communities Minister John Denham's announcement), реализуя ряд клишированных сочетаний, убеждающих адресата в компетентности автора и официальном признании излагаемой позиции (the logical end point, to challenge all this), - что позволяет ему не только ясно выразить свою точку зрения и оценку, но и оказать определенное воздействие на читателя, убеждая его в корректности излагаемой доктрины, несмотря на определенную двуплановость изложения. В значительной степени данному процессу способствует поддержание имиджа объективности на уровне заключающего статью синтаксического повтора, находящегося в позиции активизирующего внимание адресата выдвижения: "The lived experience of diversity has been good for Britain. Multiculturalism has been bad".

Таким образом, анализ материала политической публицистики позволяет заключить, что вербально репрезентируемый концепт *multiculturalism* обладает высоким потенциалом по выражению оценочных коннотаций различного характера, что обусловлено его содержательной спецификой и особенностями когнитивного статуса: выступающий в качестве социокультурного понятия, функционирующего также и в политической, экономической, религиозной, образовательной и других общественных сферах, данная концептуальная структура одновременно характеризуется широкой и исключительно многослойной содержательной областью, взаимодействующей с целым рядом ассоциативных областей. На уровне языковой репрезентации данная концептуальная сущность может быть представлена целым конгломератом значений, приобретающих свое смысловое становление в различных типах контекстов, в данном случае подчиненных решению основной задачи языка СМИ – передаче информации с учетом конкретных политических установок и убеждений, отражающих ситуацию в современном лингвокультурном социуме. Иными словами, оценочный компонент значений языковых единиц, репрезентирующих концепт *multiculturalism*, характеризуется определенной спецификой – выражением субъективной позиции автора данного контекста, обуславливающего оценочную преференцию языковых репрезентантов данного концепта.

#### Список литературы

1. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 296 с.
2. Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. – М.: КомКнига, 2005. – 176 с.
3. Вишнякова О. Д. Анализ культурного концепта в контексте «фамильного сходства» Вестник Поморского университета. – Сер. Гуманитарные и социальные науки. – № 2. – Архангельск: Изд-во Поморского университета 2009. – С. 43 – 48.
4. Вишнякова О. Д. О роли речеупотребления в процессе разграничения концепта и понятия. Сборник научных и учебно-методических трудов. Статьи. Программы / Под общей редакцией проф. С. Г. Тер-Минасовой и доц. М. Г. Бахтиозиной, М., 2011. Вып. 8. – С. 97 – 1117.

5. Вишнякова О. Д. Языковой знак как предмет семиотической концептологии. – Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – 196 с.
6. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 9 – 31.
7. Дейк Т. А. ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 344 с.
8. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв. ред. М. Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, 2003. – С. 116 – 133.
9. Казак М. Ю., Шайдорова Ю. А. Феномен разговорности в языке газеты: Монография. – Белгород: ИПЦ «Полиатра», 2009. – 160 с.
10. Клушина Н. И. Общие особенности публицистического стиля // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text12/15.htm>
11. Кондратьева Т. С. Великобритания в ловушке мультикультурализма. Режим доступа: [http://www.perspektivy.info/srez/val/velikobritanija\\_v\\_lovushke\\_multikulturalizma\\_2011-1007.htm](http://www.perspektivy.info/srez/val/velikobritanija_v_lovushke_multikulturalizma_2011-1007.htm)
12. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
13. Плещунов Ф. О. Великобритания и ислам: толерантность против свободы слова. Режим доступа: <http://www.iimes.ru/?p=8348>.
14. Прохорова О. Н., Чекулай И. В. Принцип матрично-сетевой организации системы ценностных концептов. – Вестник РУДН. - Серия Лингвистика. 2007. – № 1 (10). – С. 44 – 50.
15. Солганик Г. Я. Стилистика публицистической речи // Язык средств массовой информации: Учеб. пособие. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2008. – С. 456 – 468.
16. Чекулай И. В. Функционально-деятельностный подход к изучению принципов оценочной категоризации в современном английском языке: Монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 236 с.
17. Against Multiculturalism. Mode of access: <http://liberalconspiracy.org/2010/03/15/against-multiculturalism/>
18. Bassi C. Multiculturalism, racism and class in Britain today. Mode of access: <http://www.workersliberty.org/node/7682/>
19. Deutsch K. Nationalism and Social Communication. - M.I.T. Press, 1966.
20. Gottfried P.E. Multiculturalism and the Politics of Guilt. Towards a Secular Theocracy. – Columbia and London: University of Missouri Press, 2004. – 158 p.
21. Hundull S. Multiculturalism has won the day. Let's move on. Режим доступа: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/apr/22/multiculturalism-won-uk-move-on/>
22. Kepel G. Muslims and multiculturalism in Britain: Where did we go wrong? Mode of access: <http://www.quilliamfoundation.org/index.php/component/content/article/365/>
23. Malik K. Here to stay, here to fight. Режим доступа: <http://libcom.org/history/here-stay-here-fight-kenan-malik>
24. Malik K. Multiculturalism undermines diversity. Mode of access: <http://libcom.org/library/multiculturalism-undermines-diversity-kenan-malik/>
25. Multiculturalism: a toxic term for Tories Mode of access: <http://www.theguardian.com/politics/2013/feb/11/multiculturalism-toxic-term-for-tories/>
26. Multiculturalism and Terrorism in Britain. Mode of access: <http://www.orble.com/multiculturalism-and-terrorism-in-britain/>
27. Multiculturalism and terrorism. Matthew Green's blog. Mode of access: <http://thinkingliberal.co.uk/?p=21/>
28. Phillips M. My immigrant family were proud to assimilate. Режим доступа: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2320940/MELANIE-PHILLIPS-Too-immigrants-today-expect-Britain-adopt-THEIR-culture.html>
29. PM's speech at Munich Security conference. Mode of access: <http://www.number10.gov.uk/news/speeches-and-transcripts/2011/02/pms-speech-at-munich-security-conference-60293/>
30. 'Racist' English nationalism: Britain's anglophobia and Islamophobia. Mode of access: <http://britologywatch.wordpress.com/>



---

**EVALUATIVE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT “MULTICULTURALISM”  
AND THE WAYS OF ITS LINGUISTIC REPRESENTATION  
(ON THE MATERIAL OF THE MODERN POLITICAL PRESS)**

**O. D. Vishnyakova**  
**D. M. Kostina**

*Lomonosov Moscow  
State University*

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
ol-vish@mail.ru,  
dkostina@bsu.edu.ru*

On the level of linguistic representation the concept of *multiculturalism* can be presented by a number of semantic meanings which find their expression and content in specific contexts determined by the basic task of Media language, i.e. to transfer information in accordance with particular attitudes and beliefs. Evaluation is an important category which helps to create a certain political orientation and system of values.

Keywords: multiculturalism, concept, verbal representation, evaluation, Media language, political press.



## ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

**О. Н. Крот**  
**Е. Ф. Рослякова**

*Белгородский  
университет  
кооперации,  
экономики и права*

*e-mail:  
kate\_roslyakova@yahoo.com*

В статье предпринята попытка описания присоединительных конструкций современного немецкого языка с точки зрения их грамматических и стилистических функций, структурно-грамматического оформления, состава, смысловых связей с базовой частью высказывания.

Ключевые слова: присоединение, присоединительная связь, присоединительные конструкции, союзное присоединение, бессоюзное присоединение.

Явление присоединения является спорным явлением для некоторых авторов [2, с. 181], его зачастую не отделяют от сочинения и подчинения и рассматривают в соответствующих разделах теоретических грамматик [3]. Однако, многие исследователи уже давно отмечали особый статус присоединения по сравнению с сочинением и подчинением. Элементы сочинения являются синтаксически равноправными, при подчинении один элемент зависим от другого. Кроме того, в присоединительных конструкциях получают выражение не только факты и их связи и отношения, но и то, как информация об этих фактах и их связях интерпретируется автором речи. Точнее всего характерную особенность присоединительной связи подметил Л. В. Щерба. Он писал, что при сочинении «оба члена присутствуют в сознании, хотя бы в смутном виде, уже при самом начале высказывания», а при присоединении «второй элемент появляется в сознании лишь после первого или во время его высказывания» (выделено нами – Е. Р., О. К.) [цит. по 1, с. 405].

Присоединительные конструкции представляют собой особое синтаксическое явление, выполняющее функцию дополнительно возникшего высказывания, уточняющего, поясняющего и развивающего основное высказывание. Такие синтаксические построения состоят из двух частей, первая из которых представляет собой основное сообщение, а вторая, следующая за ней, содержит добавочное сообщение, вызванное содержанием первой, базовой части высказывания. Такие построения объединяет единство функционального употребления в речи – с их помощью передается мысль, возникшая в сознании говорящего и в его речи после основного высказывания, после того, как основная мысль была уже высказана. В. В. Виноградов называет присоединительные конструкции еще сдвинутыми конструкциями, «в которых фразы часто не умещаются сразу, в одну смысловую плоскость, но образуют ассоциативную цепь присоединений» [цит. по: 1, с. 406].

Присоединительные конструкции являлись и прежде предметом исследований, но в основном, изучались союзные присоединения, бессоюзные присоединительные конструкции более активно изучаются в настоящее время. Причина этого в том, что союзное присоединение было распространено в письменном языке прошлого (а изучались, прежде всего, конструкции письменного языка), тогда как бессоюзное подчинение – явление, составляющее своеобразие устной разговорной речи – не представляло особого интереса для лингвистов. Бессоюзные присоединительные конструкции как парцелляция были предметом стилистических исследований.

Под присоединительными конструкциями мы понимаем синтаксические построения, передающие мысль, возникшую в сознании автора речи не сразу, а после того, как высказана основная мысль, т. е. представляющие собой дополнительно возникшее высказывание. Эти конструкции характеризуются прерывистым



характером синтаксической связи, которая создается особой интонацией после длительной паузы, обозначаемой на письме точкой. Добавочные сообщения, передаваемые присоединительными конструкциями, имеют значение уточняющее, поясняющее и развивающее основное высказывание. Часть присоединительных конструкций представляют собой парцеллированные конструкции, т. е. бессоюзные, предельно самостоятельные по отношению к предложению, которое является для них базовым.

Цель использования присоединительных конструкций – придать речи особые смысловые и экспрессивно-стилистические оттенки, отдельным членам высказывания бóльшую смысловую и эмоциональную нагрузку, развить и углубить авторскую мысль, донести ее до адресата с высокой степенью экспрессивности.

Присоединительные конструкции разнообразны по структурно-грамматическому оформлению, по их смысловым связям с основной частью фразы, по их грамматическим и стилистическим функциям.

В немецком языке, как и в русском, можно выделить четыре структурно-грамматических типа присоединительных конструкций:

1. Конструкции с присоединительными союзами;
2. Конструкции с сочинительными союзами. Als sie anrief, ihn hinüberrief zu sich, kam er sich betäubt vor, oder wie betäubt (Walser 7, 186);
3. Конструкции с подчинительными союзами;
4. Бессоюзные конструкции.

Присоединительные конструкции выделяются логически и интонационно. Между базовой частью и присоединительной – разрыв, более длительная пауза, сигнализирующая прерывистый характер синтаксической связи. На письме длительная пауза перед присоединением обозначается главным образом точкой, хотя возможными вариантами являются тире и запятая. Показателем бессоюзного присоединения служит, прежде всего, точка. Ср.:

(1) [Два бывших одноклассника вспоминают о своем детстве, о школе] Du hattest es ja sicher nicht leicht mit uns, *damals*. Du warst ein bißchen isoliert, glaube ich. (Walser 5, s. 38)

(2) “Ist Joachim denn nicht mehr verheiratet?”

“Nein”, sagte er.

“Geschieden?”

“Ja”, sagte er.

“Wir haben viel Schach gespielt – *damals*.”

“So”, sagte er. (Frisch 2, s. 28)

(3) Er war erst vor drei Monaten angekommen. Ich hatte ihn im Louvre kennegelernt – *vor den Bildern der Impressionisten*. (Remarque 4, s. 17)

Характер смысловой связи присоединительных конструкций с основной частью высказывания может быть различным. Эти конструкции могут содержать важные сведения, на которых специально акцентируется внимание:

Ср. (4) Aber er war so begeistert von seiner Idee. Er war ein Kind. Oder er wollte es sein. Man kann alles. Das war so auch ein Spruch von ihm. Er hätte Sportlehrer werden sollen. Oder Entdeckungsreisender. Aber nicht heute. Vor hundert Jahren. Segelschiffskapitän. Abenteurer. Jemand, der mit allen Schwierigkeiten fertig wird. *Wenn sie aus der Natur kommen*. (Walser 5, s. 92). Автор речи стремится подчеркнуть силу человека, способного противостоять природе, стихии в жизненной борьбе, который, однако, не в состоянии справиться с проблемами психологического характера, возникающими в процессе социального взаимодействия.

Присоединительные части высказывания могут содержать дополнительные детали к основной части:

Ср. (5) Er kommt nur hierher, wenn er bei euch nicht mehr weiterweiß. *Wenn er sich ausruhen muß*. (Regener 3, s. 228)

Присоединительные конструкции также могут усиливать или уточнять значение частей основного высказывания:

Ср. (6) Sie kennen das sicher! Den Emigranten-Koller in seiner reinsten Form. *Den Krampf im Magen, in der Kehle und hinter den Augen.* (Remarque 4, s. 21) .

(7) “Nie hat es soviel Glauben an Wunder gegeben wie in unserer Zeit, wo es keine mehr gibt.” “Es gibt noch welche”, erwiderte ich. “Sonst wären wir alle nicht mehr am Leben”. Schwarz nickte. “Sie haben recht. *Private Wunder.* Ich habe selbst eines erlebt”. (Remarque 4, s. 17)

Союзные присоединительные конструкции, кроме собственно присоединительного значения с оттенками добавления, пояснения, уточнения, расширения, получают дополнительные значения от подчинения, которое обнаруживается в связях слов, в значении подчинительного союза, и от сочинения, которое заложено в сочинительном союзе, присоединяющем вторую часть высказывания к базовой – противительное, уступительное, пояснительно-включающее:

Ср. (8) Als sie anrief, ihn hinüberrief zu sich, kam er sich betäubt vor. Oder wie betäubt. (Walser 7, s. 186)

(9) Mein Entschluss, eine Dienstreise einfach zu ändern und einen privaten Umweg über Guatemala zu machen, bloß um einen alten Jugendfreund wiederzusehen, fiel auf dem neuen Flugplatz in Mexico-City, und zwar im letzten Augenblick... (Frisch 2, s. 33)

Присоединительные конструкции разнообразны по своему составу, они могут содержать от одного слова – отдельного члена предложения – до словосочетаний, частей предложений и целых предложений. Ср.:

- отдельное слово:

(10) Er hatte außerdem noch zwei kleine Porträts von Ingres mitgenommen. *Bleistiftzeichnungen.* (Remarque 4, s. 19)

- словосочетание:

(11) Ich habe das Spotten längst aufgegeben. *Die Angst vor großen Worten auch.* (Remarque 4, s. 36)

- целое предложение:

(12) Briefmarken sind für Sammler. *Sammler fragen nicht viel.* (Remarque 4, s. 18)

- часть предложения (например, придаточное предложение):

(13) Kommst du denn auch mal wieder zu Weihnachten? *Wenn doch auch dein Bruder kommt?* (Regener 3, s. 167).

(14) Er kommt nur hierher, wenn er bei euch nicht mehr weiterweiß. *Wenn er sich ausruhen muß.* (Regener 3, s. 228).

(15) Die Welt erscheint einem nie schöner als in dem Augenblick, wenn man eingesperrt wird. *Bevor man sie verlassen muß.* Wenn man sie nur immer so fühlen konnte! Vielleicht hat man zuwenig Zeit dazu. Zuwenig Ruhe. (Remarque 4, s. 26)

Присоединительные конструкции выполняют разные грамматические и стилистические функции.

Они могут выполнять роль членов предложения, однородных с имеющимися в основной части высказывания:

Ср. однородные сказуемые в следующем предложении:

(16) Sie sprang auf. *Ging hin und her.* Sie hatte das Glas in der Hand. *Ließ es sich füllen. Trank.* (Walser 5, s. 93). В приведенном примере автор с помощью присоединения (наряду с усечением подлежащего) стремится показать возбужденное душевное состояние персонажа, беспокойство и динамизм его внешнего поведения.

Присоединение часто уточняет и поясняет члены основного высказывания:

(17) “Wird man uns hereinlassen?” fragte ich. “Natürlich, mein Herr. Ich wollte nur sagen, dass es elegante Damen dort gibt. *Alle Nationen. Deutsche auch.*” (Remarque 4, s. 35)

Присоединительные конструкции сообщают дополнительную характеристику членам основного высказывания:



(18) Es waren gerade noch zwei Stühle frei. *Allerdings zwei schöne Stühle.* (Walser 7, s. 177)

(19) [В ресторане кельнер говорит своему коллеге о предложенном посетителям вине]:

– Ich habe den guten empfohlen.

– Den guten was?

– Den Roten. *Von dem kaum noch was da ist. Den 85er* (Regener 3, s. 170).

Они могут содержать второстепенные члены (определение, дополнение, обстоятельство), отсутствующие в основной части, и тем самым распространять основное высказывание. Чаще это обстоятельства места и времени:

(20) Ich habe geschlafen. *Seit Tagen das erste Mal.* Der verfluchte Magen. (Dürrenmatt 1, s. 20)

(21) Anna nahm den Krug mit der Sonnenblume und trug ihn hinaus. *In den Garten.* (Walser 7, s. 220)

Это может быть и обстоятельство причины:

(22) Es war nicht leicht mit ihm, das kann ich euch sagen. *Wegen seiner Empfindlichkeit.* (Walser 5, s. 93)

В следующем примере присоединительная часть представляет собой предложное дополнение:

(23) ...aber sie sage ihm trotzdem, was sie geträumt habe. Sie sei im Traum geohrfeigt worden. *Von einer ihr unbekanntem Frau.* (Walser 7, s. 185) Здесь с помощью вынесения за рамки основного высказывания (со сказуемым в пассиве) предложного дополнения, обозначающего действующее лицо, акцентируется внимание на самом действии в главной части..

Большую, чем члены простого высказывания, смысловую нагрузку присоединительные конструкции получают благодаря своей оторванности и удалению от базовой части :

(24) Aber er war so begeistert von seiner Idee. Er war ein Kind. Oder er wollte es sein. Man kann alles. Das war so auch ein Spruch von ihm. Er hätte Sportlehrer werden sollen. Oder Entdeckungsreisender. Aber nicht heute. Vor hundert Jahren. *Segelschiffskapitän. Abenteurer. Jemand, der mit allen Schwierigkeiten fertig wird.* Wenn sie aus der Natur kommen. (Walser 5, s. 92)

Присоединительные конструкции получили широкое распространение в современной художественной литературе, язык которой все более приближается к разговорной речи. Они используются при передаче собственно прямой речи в рамках диалога, в несобственно-прямой речи, во внутреннем монологе с целью передачи таких характерных особенностей разговорной речи, как расчлененность речевой цепи, выделение, акцентирование внимания на наиболее важных моментах разворачивающегося «в данный момент» высказывания, прерывистое оформление сообщения, дробление его на части. Ср. показательный в этом смысле пример внутреннего монолога:

(25) Er hatte nichts dagegen zu denken, wie er dachte. *Wie es dachte. In ihm. Bitte. Ich lasse euch alle köpfen. Nicht gleich. Aber später.* Bis dahin schmeichle ich euch. *Auf eine begabte Art.* Ich will den äußersten Effekt. *Kein Argwohn mehr.* (Walser 7, s. 185)

Присоединительные конструкции получают все более широкое употребление не только в сфере художественной речи, они широко используются в публицистике. Предельно самостоятельные по отношению к базовой части высказывания парцелированные конструкции, используемые в письменной речи в сфере публицистики, художественной литературы связаны со стремлением автора речи передать интонации живой речи. В таких жанрах публицистической литературы, как фельетон, очерк, корреспонденция, присоединение как особый способ синтаксического членения становится устойчивой жанровой чертой. С его помощью создается иллюзия свободной, непринужденной речи.

Как особый стилистический прием присоединительные конструкции (чаще всего парцелляция) используются в рекламных текстах:

(26) Sir international ist eine Herrenserie neuen Typs. *Herb, klar, ausgesprochen männlich. Von internationalem Format. Mit dem Siegel einer weltweit anerkannten Qualität.* Hier ist alles, was ein Mann täglich braucht, um gepflegt zu sein. *Um sich in seiner Haut wohl zu fühlen.* Sir international ist auch für Sie, mein Herr – *weil Sie ein Mann sind.* (Цит. по: 3, s. 849)

Цель автора текста – побудить потенциального покупателя к приобретению рекламируемого товара. Поэтому каждое присоединение несет здесь особую смысловую нагрузку, привлекая внимание адресата речи к той части, которую выделяет автор.

В рекламе издания “Handelsblatt” выделяется каждый элемент инфинитивного предложения: (27) Informieren. *Entscheiden. Profitieren. Mit Deutschlands großer Wirtschafts- und Finanzzeitung.* (Manager 8, s. 123)

Рекламный текст “Windows Server 2012” выделяет посредством присоединения предложное дополнение, дающее характеристику технического средства: (28) Windows Server 2012 holt mehr aus ihren Speicherkapazitäten heraus. Optimieren Sie die Effizienz in Ihrem Rechenzentrum. *Mit dem einzigartigen Server, der auf jahrelanger Cloud-Erfahrung basiert.* Mit Hilfe der integrierten Speicher-Virtualisierung können Sie Ihre Storage-Ressourcen bündeln – *für eine höhere Elastizität und mehr Effizienz.* (Manager 8, s. 79)

В рекламе автомобиля Лексус присоединяемой союзной конструкцией подчеркивается важная для потребителя деталь – высокое качество и техническое совершенство: (29) Ob luxuriöse Limousine oder Premium-SUV, die neuen Lexus Modelle GS450h und RH450h vereinen durch die intelligente Kombination von Benzin- und Elektromotoren scheinbar Unvereinbares. Viel Kraft und wenig Verbrauch – so wird Fahrspaß heute definiert! *Und das in einem Ambiente voll technischer Innovationen und in einer Qualität, die begeistert.* (Manager 8, s. 39)

Выделяемые посредством присоединения части информации призваны акцентировать внимание на самых важных характеристиках рекламируемых изделий, что должно способствовать положительному решению о приобретении товара, как в рекламе часов фирмы Брайтлинг: (30) David Beckham. Ein Mann von Welt, der sich der Perfektion verschrieben hat. *Der Präzision und dem Stil.* Eine Legende, die High Performance zelebriert. Am Handgelenk die Breitling Transocean Chronograph Unitime, die ultimative Reiseuhr mit von der COSC offiziell Chronometer-zertifiziertem Manufakturkaliber B05 und 5-jähriger Britling Garantie. *Automatischer Hochleistungschronograph. Patentierter Universalzeitmechanismus mit ständiger Zeitanzeige aller 24 Zeitzonen und ultrabedienungsfreundlichem Korrektursystem über die Krone.* Komfort und Eleganz für First-Class-Reisen. *Von Breitling.* (8, s. 32). Для достижения желаемого эффекта привлекается и личность рекламирующей продукт знаменитости.

В современном немецком языке присоединительные конструкции представляют собой не только и уже не столько характерную для разговорной речи особенность. Они все шире используются в других функциональных стилях речи в эмоционально-экспрессивной функции (в художественной литературе и публицистике), в рекламе – для привлечения внимания и побуждения к определенным действиям со стороны адресата речи.

#### Список литературы

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
2. Гулыга Е. В. Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке. – М.: высшая школа, 1971. – 206 с.
3. Русская грамматика под ред Н. Ю. Шведовой в 2 т. – М., 1980.



4. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. – Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1971. – 939 s.

#### **Источники языковых примеров**

1. Dürrenmatt F. Der Richter und sein Henker. Verlag Philipp Reclam jun. Leipzig, 1967. – 100 s.
2. Frisch M. Homo faber. Suhrkamp Verlag, 1997. – 203 s.
3. Regener S. Herr Lehmann. Eichborn Verlag AG, 2003. – 285 s.
4. Remarque E. M. Die Nacht von Lissabon. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1976. – 304 s.
5. Walser M. Ein fliehendes Pferd. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 2002. – 164 s.
6. Walser M. Tod eines Kritikers. List Verlag, 2003. – 219 s.
7. Walser M. Der Augenblick der Liebe. Rowohlt Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 2004 – 254 S.
8. Managermagazin 12/2012.

### **MOUNTING STRUCTURES IN MODERN GERMAN**

**O. N. Krot**  
**E. F. Roslyakova**

*Belgorod University  
of Cooperation,  
Economics, and Law*

*e-mail:  
kate\_roslyakova@yahoo.com*

The article attempts to describe the connecting structures of the modern German language in terms of their grammatical and stylistic features of structural and grammatical design, composition, semantic links with the base portion of the utterance.

Keywords: joining, connecting link, connecting structures, union affiliation, connection conjunctionless.

УДК 808.2-318+802.0-318

## КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОЗВИЩНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ АФРИКАНСКИХ СТРАН\*

**А. Н. Лангнер**  
**Э. А. Бочарова**

*Белгородский  
государственный  
университет*

*e-mail:  
langner@bsu.edu.ru*

Современная антропонимическая ситуация в Африке отличается сложностью и неоднородностью, особенно это касается части прозвищных наименований, функционирующих во французском языке. Соотношение французского языка и автохтонных языков африканцев меняется в зависимости от географических и социальных факторов, что предопределяет возникновение уникального прозвищного материала, отражающего культурную составляющую жизни африканского общества. В данной работе описывается отечественная и зарубежная традиции классификации неофициальных антропонимов, предлагается авторская классификация бытующих во французском языке африканских прозвищных наименований по лексико-семантическим группам.

Ключевые слова: антропоним, прозвище, прозвищное наименование, французский язык, территориальный вариант, классификация, семантически-мотивированные группы.

Обоснованным представляется мнение о том, что формирование и функционирование прозвищных наименований во французском языке африканских стран проявляется по-разному. Это, конечно, связано с культурной и лингвокультурологической интерференциями во французский язык, а также с различием структур используемых языков. При культурной интерференции имеет место проникновение в воспринимаемую систему идей и суждений, зафиксированных в передающей культуре и при которой осуществляется перенос некоторых стереотипов поведения, отдельных норм, идеологических представлений, а также языковых средств общения, свойственных родной (передающей) культуре. Таким образом, к изучению процессов приспособления французского языка в Африке, к миропониманию его африканских носителей целесообразно подходить с более широких позиций культурной интерференции, трактуемой как проникновение в язык исторически сложившихся национальных стереотипов миропонимания. При интерференции лингвокультурологического характера происходит перенос той части лингвистических и паралингвистических элементов родного языка, которые определенным образом связаны с внеязыковыми элементами культуры. Это касается знаков, значений, оценок и прочих элементов, так или иначе представляющих лингвистическую и общую концептуально-оценочную картину мира. Сюда же относятся навыки речевого поведения. По характеру переносимых элементов выделяются концептуальная, ассоциативная, оценочная, эмотивная и поведенческая разновидности лингвокультурологической интерференции.

Современных лингвистов в прозвищах больше всего интересуют мотивация и конкретные причины, приводящие к возникновению неофициального имени у человека. Подобный подход учитывает исторический аспект формирования прозвищ. Однако мотивация прозвища может оказаться подвижной, ее можно уточнить [5, с. 20]. Причина образования прозвища иногда может быть настолько случайной, что в употреблении неофициальное имя рассматривается и как немотивированное.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке целевого конкурса РГНФ для молодых ученых 2012 года (№ 12-34-01235, Вариативность прозвищной номинации французского языка Франции и Африки).



Д. И. Ермолович указывает на то, что, «анализируя прозвища не с точки зрения их возникновения, а с точки зрения употребления, можно отвлечься от конкретных мотивов наречения человека прозвищем. Большинство прозвищ, конечно, образны, но эта образность носит обобщённый характер. Одни прозвища действительно называют какую-то черту характера или внешнюю примету, другие же расплывчато-образны, допускают различные толкования или вообще не связаны с характеристиками человека» [4, с. 89].

Исследования последних 5 – 10 лет подтверждают, что неизменной пока остается традиция деления прозвищ на семантические группы. Такое деление интересно, так как учитывается исторический аспект формирования прозвищ. Это означает, что исследователь может определить истоки возникновения прозвищ, способы прозвищных номинаций, а также разобраться в особенностях речевых практик и особенностях быта людей различных территорий.

Указанный тип деления прозвищ на семантические группы в лингвистических исследованиях носит название этнографического. В современной лингвистике его именуют семантическим. Как отмечает Т. Т. Денисова, «этнографический тип классификаций прозвищ помогает первоначальной обработке материала и может явиться своеобразной исходной точкой для его исследования. Но ...мало установить смысл прозвища – нужно более подробно исследовать его грамматическую сторону, функциональный и социальный аспекты образования» [3, с. 37]. К перечисленным аспектам, на наш взгляд, необходимо добавлять и культурологический аспект.

На сегодняшний момент в антропонимике представлено большое разнообразие классификаций прозвищных наименований. Например, исследователь И. С. Гасимова, основываясь на работах В. К. Чичагова, А. М. Селищева и А. Б. Буткуса, предлагает выделять десять больших семантических групп, которые в свою очередь делятся на тематические группировки, затем на разряды или же подгруппы. Она выделяет: 1) прозвища, указывающие на внешние признаки человека; 2) прозвища, связанные с речью человека; 3) прозвища, указывающие на родство, происхождение человека; 4) прозвища, связанные с деятельностью человека; 5) прозвища, связанные с личнособственным именем человека; 6) прозвища, указывающие на место жительства человека; 7) прозвища, характеризующие человека по физиологическим, физическим, духовным и умственным особенностям; 8) прозвища, указывающие на какой-либо (единичный) случай, произошедший с человеком; 9) другие мотивы: состоятельность, отличительный возраст, убеждения, взгляды; 10) прозвища, мотивы возникновения которых невозможно установить [1, с. 46 – 104].

При попытке отнести прозвище к тому или иному типу классификации Д. И. Ермолович предлагает использовать следующие критерии: а) зависимость прозвища от ситуации; б) состав прозвища; в) характер коммуникативной сферы, в которой прозвища становятся индивидуальными; г) степень характеристики референта. Поэтому им выделяется три классификации прозвищных наименований: 1) классификация прозвищ по степени зависимости от ситуации – ситуативные и внеситуативные; 2) классификация прозвищ по их составу – антропонимические прозвища, прозвища смешанного типа, несобственные прозвища; 3) единичные и множественные прозвища – к множественным относят: а) прозвища, указывающие на внешний вид в целом, б) прозвища, указывающие на рост и особенности телосложения, в) прозвища, указывающие на особенности отдельных частей тела и детали внешнего облика, г) прозвища, указывающие на привычки и особенности поведения, д) прозвища по этническому или расовому происхождению, е) прозвища по занимаемому положению, профессии, занятию, ж) прозвища, содержащие оценку умственных способностей [4, с. 89 – 98].

Изучая прозвища, исследователь И. В. Ляшенко говорит о следующих классификациях: 1) лексико-семантическая классификация референтов, лежащих в основе этнических прозвищ; 2) классификация этнических прозвищ по половой принадлежности и возрастным признакам объектов номинации и 3) классификация этнических



прозвищ по этно-расовой и религиозной принадлежности объектов номинации [6, с. 151 – 182].

Р. А. Мусаева разделяет прозвищные наименования на: 1) коллективно-территориальные, 2) прозвища по связи со свойствами человека и 3) прозвища по происхождению [8, с. 71 – 122]. Она говорит о необходимости производить классификацию прозвищ с учетом таких социальных факторов, как семейное положение именованного и его родственные связи, положение номината и номинатора в коллективе, степень известности прозываемого лица и отношения денотата и именуемого [8, с. 30]. Такой подход особенно важен в настоящее время, так как изучение конкретных социальных фактов на материале прозвищ позволяет определить тесную связь теоретических и практических задач ономастики.

Довольно удачной представляется классификация прозвищ, предложенная лингвистом А. Н. Гладковой, которая выделяет: 1) прозвища по способу употребления; 2) прозвища по степени распространенности; 3) прозвища по уникальности референта; 4) прозвища по коммуникативной интенции говорящего; 5) прозвища по структуре – простые и сложные; 6) прозвища по способу образования; 7) прозвища по способу мотивации – с внешней и внутренней мотивацией [2, с. 51 – 53]. Данная классификация основывается на материалах классификаций известных зарубежных лингвистов [Morgan, O'Neill, Harré 1979; Holland 1990; Leslie, Skipper 1990; Dunkling 1990, 1995; Wilson 1998 и др.].

Заслуживает внимания и классификация прозвищ Е.С. Манченко, которая делит их на: 1) семантически-мотивированный тип прозвищ с содержательно-мотивированным подтипом прозвищ по деятельности, по внутренним и внешним признакам; 2) фонеморфологически-мотивированный тип прозвищ [7, с. 106-200]. Данный исследователь подчеркивает в своей работе, что нынешний обзор работ, посвященных экстралингвистическим и социолингвистическим, семантическим, прагматическим характеристикам прозвищ является ценным для исследования их специфических характеристик и приходит к выводу о том, прозвища в комплексе можно различать: 1) по социальной обусловленности – индивидуальные и групповые; 2) по характеру эмоциональной оценки – возвеличивающие, уничижительные и насмешливые; 3) по степени зависимости от ситуации – ситуативные и внеситуативные; 4) по принципу образования на различных уровнях языка – морфологические, фонетические и стилистические; 5) по составу – антропонимические, смешанные, несобственные; 6) по семантическим признакам – оттопонимические, отантропонимические и отэпитетные; 7) по структуре образования отапеллятивных прозвищ – однотемные, двутемные, многотемные прозвища и прозвища смешанного типа; 8) характеризующие референта – по внешним, наружным признакам, по нескольким параметрам сразу (социальный статус – топонимическая принадлежность) [7, с. 53 – 56].

Говоря о современных исследованиях прозвищных наименований, проводимых во Франции, следует отметить работу J. Sessaldi и D. Colonna, которые в 2009 году выпустили монографию «Прозвищные наименования Дё-Севи». Данный труд был издан по итогам проделанной работы в рамках проекта, поддержанного региональным конкурсом правительства Корсики. В своей книге данные лингвисты выделяют следующие группы прозвищ: 1) прозвищные наименования, описывающие физические и моральные характеристики: рост, вес, цвет кожи, волос и глаз, форма прически, бороды и усов, манера поведения и т.д.; 2) антропоморфные прозвища: антропонимы, образованные от названий флоры или фауны на основе сходных физических черт или манер поведения; 3) прозвищные наименования, описывающие привычки людей: жесты, повторяющиеся действия, часто используемая манера выражения своих чувств; 4) прозвищные наименования, описывающие профессию или социальное занятие, включая службу в армии; 5) прозвищные наименования, показывающие географическую и семейную принадлежность человека; 6) прозвищные наименования, связанные с яркими событиями в жизни именованного; 7) прозвища, представляющие черты ха-



рактера: недостатки и преимущества; 8) прозвища, созданные на основе ассоциации с каким-либо известным политиком, историческим событием, предметом искусства или литературным произведением. Необходимо подчеркнуть, что вышеназванные французские исследователи отдельным блоком описывают прозвища, отражающие образ жизни человека: 1) прозвища, описывающие дом, предметы быта, домашних животных, женщину и ее работу по хозяйству; 2) прозвищные наименования, описывающие человека, его дела по хозяйству, охоту, игры и застолье; 3) прозвища, отражающие участие человека в политической и социальной жизни общества [9, с. 27].

На наш взгляд, особого внимания заслуживает классификация прозвищ, предложенная современной африканской исследовательницей O. Yermèche. В 2001 – 2004 гг. она вместе со своими африканскими коллегами (F. Benramdane, A. Mahmoudi, B. Atoui, M. Margouma, H.N. Dadoua) выполняла исследования афрофранцузских прозвищ в рамках проекта «Номинация и репрезентация ментальных ономастических и топонимических языковых структур». Собранный корпус афрофранцузских прозвищных наименований данный лингвист делит на основе физических, моральных и других характеристиках именуемого лица. Так, в своей классификации ею выделяются следующие группы прозвищ: 1) прозвищные наименования, описывающие физические и моральные характеристики: а) прозвища на основе антономазии; б) прозвища, описывающие физическую или моральную черту человека (метафорический и метонимический перенос); в) прозвище, образованное на основе расовой принадлежности (сравнение); г) прозвище на основе сравнения с животным, птицей или насекомым (метафорический перенос); д) прозвище на основе сравнения с реальным или вымышленным персонажем мультфильма или героем фильма (метонимический перенос); е) прозвище на основе сравнения с фруктом или иным предметом (метонимический перенос); ж) прозвище на основе сравнения со звуком или шумом (ономатопея); 2) прозвищные наименования, характеризующие внешний вид (указание на внешний элемент): а) прозвища, описывающие одежду именуемого; б) прозвища, указывающие на занятие, профессию, занимаемое положение; в) прозвища, указывающие на социальное положение или социальное явление; г) прозвища, описывающие поведение; д) прозвища по происхождению и территориальной принадлежности; е) прозвища, образованные от абстрактного понятия; ж) прозвища, образованные по названию фильмов; 3) прозвища по предмету, которым владеет именуемый [13, с. 102 – 109].

Как можно заметить, представленные системы классификаций прозвищных наименований современной антропонимики различаются в зависимости от выбранного подхода, реализуемого в ходе исследования. При изучении прозвищ интерес представляет анализ признаков, раскрывающих как физические, биологические, психические, моральные, интеллектуальные характеристики человека, так и его социальную, национальную, территориальную принадлежность, а также родственные связи, ситуативную обусловленность и т.д. В описании (классификации) прозвищных наименований, как отмечает большинство отечественных из исследователей, необходимо учитывать семантический, структурный, функциональный и эмоционально-оценочный аспекты.

Современные отечественные и зарубежные классификации прозвищ показывают, что продуктивность образования и существования выделяемых групп неофициальных антропонимических единиц, употребляющихся с личным именем или вместо него, неодинакова. Она зависит от влияния определенных экстралингвистических факторов: географических, социально-исторических и этнокультурных. Классификация прозвищ в отдельных случаях усложняется из-за того, что производящие лексемы полисемны.

Самые общие наблюдения последних лет показывают, что лингвистическая сторона классификаций функционирующих афрофранцузских прозвищ в целом должна базироваться на семантическом критерии с учетом характера основ, способов номинации, с привлечением структурного плана в исследовании. Однако нужно обязательно учитывать и особый эмоциональный характер, свойственный афрофранцуз-

ским прозвищам, их образность, меткость. Кроме того, естественно, требуется учет и функциональной стороны неофициальных антропонимов. Необходимо также обратить внимание на изучение создания и учет способов проявления образности лингвистическими средствами. Внутренняя форма слова собственно и делает прозвище прозвищем.

В наибольшей степени в афрофранцузских прозвищах нас сегодня интересуют мотивация и конкретные причины возникновения неофициальной антропонимической категории у конкретного жителя Африки. Подобный исторический подход может быть любопытен, однако, как мы уже говорили выше, мотивация прозвища может оказаться подвижной. Она уточняется, меняется и к тому же может иметь совершенно случайный характер.

Рассматривая афрофранцузские прозвища с точки зрения их функционирования, можно отстраниться от истинных мотивов их образования и определить их смысловое соответствие качествам именуемых африканцев.

В Африке (Северной и Субсахарской) прозвища бесконечно разнообразны и практически необозримы. Однако среди них выделяется ядро, образующее своеобразную номенклатуру. Это типичные, можно даже сказать, стандартные прозвища, основное свойство которых в том, что они регулярно употребляются в отношении людей с определенными характеристиками.

Прозвища во французском языке Африки маркированы яркой национально-культурной спецификой. Они образуют чрезвычайно широкий и разносторонний пласт африканской антропонимической системы. Опираясь на имеющиеся наблюдения современных лингвистов, исследующих французский язык Африки (отечественные лингвисты: Ж. Багана, В. А. Виноградов, В. М. Дебов, В. Т. Клоков, А. И. Коваль, А. М. Молодкин, В. Я. Порхомовский, С. Г. Сахадзе, В. П. Хабиров, А. И. Чередниченко и др., а также зарубежные: В. Atoui, F. Benramdane, H. N. Dadoua, M. Daff, P. Dumont, A. B. Edema, F. M. Ibouanga, N. Ilunga, A. Kourouma, S. Lafage, M. M. Ngalasso, S. N'Sial, L. Nzessé, A. Queffelec, A. Mahmoudi, J.-P. Makuta-Mboukou, M. Margouma, O. Massoumou, J. Tabi-Manga, O. Yermeche и др.), мы приходим к выводу о том, что изобилие прозвищных наименований в территориальных вариантах французского языка стран Африки можно объяснить следующими факторами:

- 1) высокой эмоциональностью представителей франкоговорящих этносов Африки;
- 2) множеством разнообразных этнических меньшинств, населяющих франкоговорящую часть африканского континента, со своей уникальной культурой или культурами;
- 3) делением франкоязычных государств на многочисленные департаменты, автономные сообщества, провинции и т. д., что отражается и на специфике прозвищных наименований;
- 4) большим числом территориальных вариантов французского языка, в каждом из которых прослеживаются языковые особенности и национальное своеобразие;
- 5) интерференционными процессами во французском языке африканских стран.

Данные факторы позволяют нам разграничить афрофранцузские прозвища по территориальному признаку:

- общефранцузские прозвища, которые реализуются во всех территориальных вариантах французского языка, в том числе и национальном варианте французского языка Франции;
- панафриканизмы (общафриканские прозвища), которые реализуются во всех территориальных вариантах французского языка Африки;
- территориальные прозвища, функционирующие в одном или нескольких территориальных вариантах французского языка Африки;
- регионализмы (региональные прозвища), функционирующие в нескольких франкоязычных странах Африки, объединенных в один регион (Северная Африка, Центральная Африка, Западная Африка и т. д.).

Таким образом, анализ этнокультурной специфики функционирования прозвищных наименований позволяет нам выделить три типа прозвищ во франкоязычных странах Африки: прозвища-панафриканизмы, прозвища-регионализмы и территориальные прозвищные наименования. Данную типологию можно представить в виде следующей схемы.



**Рис. Типология прозвищ**

Данная схема показывает существующие пути формирования и границы функционирования современных прозвищ во французском языке африканских стран. Представленная типология нами используется при исследовании прозвищного материала, отобранного в рамках выполняемого проекта «Вариативность прозвищной номинации французского языка Франции и Африки», поддержанного Российским гуманитарным научным фондом.

Создавая классификации прозвищ, любой современный исследователь, занимающийся изучением географической и социальной вариативности языка, включая французский язык, обязан учитывать не только территориальный признак, но и функциональные различительные черты прозвищ в описываемых языковых вариантах. Как показывает анализ вариативности французского языка Африки, к подобным общим чертам можно отнести следующие:

а) прозвища используются при неформальном общении в разговорно-обиходной и диалектной речи; они особенно типичны для речи современной африканской молодежи. Прозвища вносят в речь яркий элемент оценочности (отрицательной или положительной). Так, в зависимости от коммуникативной ситуации они бывают маркированы иронической или ласкательной коннотацией;

б) прозвища нередко функционируют в качестве обращений. Употребление прозвищ-обращений придает высказыванию весьма яркую эмоционально-экспрессивную окраску;

в) прозвища даются и адресуются чаще мужчинам, чем женщинам. Данный феномен объясняется особенностями культурной составляющей африканских народов, где мужчина традиционно занимает более высокое положение, нежели женщина;

г) в прозвищах отражаются различные признаки, характеризующие человека.

Как показывает исследование отобранного прозвищного материала, именно признаки, характеризующие человека, служат лучшей основой для классификации неофициальных антропонимов африканских стран и анализа их лексико-семантических особенностей. Таким образом, в территориальных вариантах французского языка Африки в настоящее время возможно выделение следующих семантически-мотивированных групп:

- 1) прозвища, указывающие на внешний вид в целом;
- 2) прозвища, указывающие на рост, возраст и особенности телосложения;
- 3) прозвища, указывающие на особенности отдельных частей тела и детали внешнего облика;
- 4) прозвища, указывающие на привычки, особенности поведения и образ жизни;
- 5) прозвища, указывающие на этническое происхождение и территориальную принадлежность;
- 6) прозвища, указывающие на профессию, занятие и занимаемое положение;
- 7) прозвища, содержащие описание особенностей характера и оценку умственных способностей.

Предложенная нами классификация прозвищных наименований территориальных вариантов французского языка Африки позволяет охватить лексические единицы как с положительными, так и с отрицательными значениями. Корпус собранного материала подтверждает, что большинство производящих лексем неофициальных антропонимов подверглись различного рода изменениям (семантическим и словообразовательным), обусловленным как национально-культурными особенностями, возникающими в результате интерференционных процессов в территориальных вариантах французского языка, так и особенностями местных языков стран Африки.

Отобранные нами современные африканские прозвища и наблюдаемые у них лексико-семантические особенности дают основание полагать, что тематическое распределение неофициальных антропонимов нынешнего африканского антропонимикона является правильным. Сопоставительный семантический анализ афрофранцузских прозвищных единиц показывает, что все без исключения прозвища наполнены национально-культурным содержанием. Наиболее продуктивными группами прозвищных наименований выступают прозвища, указывающие на привычки и особенности поведения, и прозвища, указывающие на профессию, занятие и занимаемое положение в обществе. Их доля составляет около 50 % всех прозвищ территориальных вариантов французского языка Африки.

#### Список литературы

1. Гасимова С. И. Историко-лингвистический анализ татарских прозвищ: дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2006. – 322 с.
2. Гладкова А. Н. Лингвокультурный анализ прозвищных номинаций президентов США: дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2003. – 160 с.
3. Денисова Т. Т. Прозвище как вид антропонимов и их функционирование в современной речевой коммуникации (на материале прозвищ Шумячского и Ершичского районов Смоленской области): дис. ... канд. филол. наук. – Смоленск, 2007. – 175 с.
4. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур: заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода (с прил. правил практ. транскрипции имен с 23 иностр. яз., в том числе табл. слоговых соответствий для кит. и яп. яз.). – М.: Р. Валент, 2001. – 198 с.
5. Лангнер А. Н. К вопросу изучения мотивов образования прозвищ в современной лингвистической науке // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 19 – 21.



6. Ляшенко И. В. Языковая сущность и прагматические функции этнических прозвищ (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Пятигорск, 2002. – 207 с.
7. Манченко Е. С. Лингвокультурные и структурно-функциональные характеристики английских прозвищ: дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2008. – 231 с.
8. Мусаева Р.А. Кумыкская антропонимика: прозвища и полуимена: дис. ... канд. филол. наук / Р.А. Мусаева – Махачкала, 2008. – 139 с.
9. Ceccaldi J., Colonna D. Les surnoms dans les Deux Sévi : un état-civil parallèle / J. Ceccaldi, D. Colonna. – Bonchamp-Lès-Laval, 2009. – 184 p.
10. Holland T. J. (Jnr.) The many faces of nicknames // Names. – 1990. – No. 38(4) – P. 255 – 272.
11. Leslie P., Skipper J. K. Towards a theory of nicknames: a case for socioonomastic // Names. – 1990. – No. 34(4). – P. 273 – 282.
12. McDowell J. H. Towards a semiotic of nicknaming: The Kamsa example // Journal of American Folklore. – 1981. – No. 94. – P. 1 – 18.
13. Yermèche O. Le sobriquet algérien : une pratique langagière et sociale // Insaniyat. – 2002. – № 17 – 18. – P. 97 – 110.

## **CLASSIFICATION OF NICKNAMES IN THE FRENCH LANGUAGE OF MODERN AFRICA**

**A. Langner  
E. Bocharova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
langner@bsu.edu.ru*

The paper presents naming practices in African French-speaking countries form a complex and patchy pattern, and this applies especially to the system of nick-names. The correlation of French and original languages spoken changes due to geographic and social context; this leads to the formation of a vast and unique investigation material reflecting the cultural characteristics of modern African society. The paper reviews the works of Russian and international scholars on the classification of informal names, and presents a lexical-semantic based classification of informal names popular in the French Language of Africa.

Keywords: anthroponym, nick-name, informal name, the French language, territorial variant, classification, semantic stipulated groups.

## ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

---

УДК 316.77

### ДЕФИЦИТ ДИАЛОГА В PR-КОММУНИКАЦИИ ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

**А. В. Зайцев***Костромской  
государственный  
университет имени  
Н. А. Некрасова**e-mail:**aleksandr-kostroma@mail.ru*

В статье рассказывается о роли диалоговой коммуникации во взаимодействии государства и гражданского общества. При этом автор приходит к неутешительному выводу о дефиците диалога в политической жизни современной России.

Ключевые слова: диалог, государство, гражданское общество, коммуникация, взаимодействие, связи с общественностью.

Диалог в сфере общественно-политических отношений и PR-коммуникации всегда занимал и продолжает занимать особое место в политической жизни мирового сообщества, являясь разумной альтернативой насилию, войне, терроризму, революциям, восстаниям, бунтам и другим проявлениям политического экстремизма, радикализма, нонтолерантности и нетерпимости. При этом под диалогом в сфере политических PR-коммуникаций понимается не разговор двух и более лиц по политической проблематике, а определенная конфигурация взаимодействия, переговорный процесс и партнерство, строящиеся на принципах дискурсивного равноправия между субъектами политической коммуникации, стремящихся к взаимопониманию и достижению взаимовыгодного результата, учитывающего широкий спектр существующих мнений и интересов.

Необходимыми условиями диалога в политических связях с общественностью является, во-первых, наличие плюрализма, во-вторых, обладание субъектами диалога толерантностью, и, в-третьих, их коммуникативная компетенция, умение слушать, понимать и идти на встречу друг другу ради сохранения мира, стабильности и преодоления разногласий.

«В настоящее время термины «диалог», «коммуникация», «толерантность» послужили основой переименования ряда процессов, которые прежде имели другие названия, например, «дискуссия», «обсуждение», «взаимодействие», «взаимоотношение противоположностей», «компромисс», «солидарность», «социальность». – Полагают В. Г. Федотова и А. Ф. Яковлева. – Диалог, коммуникация – это, несомненно, и дискуссия, и обсуждение, и взаимодействие людей и идей». [1, с. 67]. Диалог в PR-коммуникации все более становится нормой цивилизованного сотрудничества и демократического взаимодействия сторон, отличающихся друг от друга по тем или иным параметрам, но признающим право на существование иных, альтернативных по отношению к собственной точке зрения, взглядов, мнений, убеждений, ценностей, идеологий и даже форм общественного, политического и государственного устройства.

Аксиологически статус диалога настолько высок, что он по праву находится в одном смысловом ряду с такими фундаментальными политическими ценностями, как



демократия, свобода, равенство, право на свободу слова, выражения мнений и даже на саму жизнь. С точки зрения современных российских исследователей политического дискурса, демократия – это «не столько совокупность процедур и их применения, сколько диалогическое взаимодействие между различными политическими партиями, общественными движениями и даже отдельными людьми» [2, с. 6]. А М. С. Каган даже призывает отказаться от «неопределенно-бессодержательного понятия постмодернизм» и переименовать современную эпоху в «эпоху многомерного диалога», всеохватывающего универсального диалога, являющегося альтернативой грозящего обществу и человеку самоубийства. Перефразируя широко известное изречение Ж.-П. Сартра о том, что человек – это существо, «приговоренное к свободе», М. С. Каган утверждает, что «ныне человечество "приговорено к диалогу"» [3, с. 404, 402].

PR-диалог государства и гражданского общества, являясь одной из разновидностей политического диалога, в тоже время нередко выступает как социальный (в широком смысле) или гражданский (общественный) диалог. В такой диалог вовлечены не только институциональные субъекты, акторы или агенты политики (государство, политические партии, политические лидеры, политтехнологи и т. д.), но и рядовые граждане, общественные объединения и некоммерческие организации «третьего сектора», напрямую не связанные со сферой политики, но играющие все более возрастающую роль в политической жизни общества. На смену конфронтации государства и гражданского общества, недоверия и настороженности по отношению к НКО постепенно приходит и утверждается осознание необходимости сотрудничества и взаимодействия, расширения публичной сферы, институционализации гражданского диалога и вовлечения широких слоев общества в социальный диалог и в публичную политику.

В практике политического управления и связей с общественностью данные процессы нередко сопровождались критикой либеральной модели демократии, где центральным моментом долгое время оставались электоральные процедуры и формирование представительной системы осуществления и функционирования власти, обусловившие отчуждение широких слоев общества от реального участия в политике, снижение активности избирателей, легитимности власти и принимаемых ей решений. Выход был найден в соединении ценностей электоральной демократии с механизмами и процедурами демократии участия (партиципаторной) и делиберативной (дискуссионной или совещательной) демократии, существенно расширивших и институционализировавших многочисленные диалоговые процедуры и практики. Механизмы и технологии связей с общественностью (PR) в сфере политического и государственного управления были дополнены GR-технологиями, где уже общественность (третий сектор) и бизнес (второй сектор) выступали инициаторами взаимодействия, коммуникации и диалога с государством, правительством и властью (первым сектором).

Прежде казавшиеся утопическими многие нормативные идеи делиберативной демократии и делиберативного диалогического дискурса, механизмов и технологий симметричных и равноправных PR- и GR-коммуникаций в режиме диалога, в конце XX в. – начале XXI в. получили дальнейшее развитие в коммуникативных практиках «открытого правительства», «электронного государства», и «электронной демократии». Реляционные сетевые сообщества с диалоговыми горизонтальными связями и отношениями формируют новое сетевое гражданское общество, неподконтрольное и неподвластное, но, в тоже время, не противостоящее государству, играющее все более заметную и существенную роль в реальном политическом процессе внутри государства и на международном уровне. Новые интерактивные медиа, функционирующие в режиме он-лайн в сфере интернет-пространства, стали альтернативой унифицированной единой информационной политике авторитарных режимов, прежде строивших коммуникацию с обществом на доминировании государства, информационной монополии и монологе власти, пропаганде, тотальном контроле над информационной повесткой дня, а также на манипулятивных технологиях информирования граждан и формирования общественного мнения.



В результате инновационных процессов в области связей с общественностью и политической коммуникации гражданское общество и некоммерческие организации третьего сектора все более и более признаются государствами в качестве равноправных партнеров по диалогу. Формирование органов и институтов власти, их легитимность и легитимация принимаемых ими решений порождает новое, дискурсивное измерение политики, связанное с развитием диалоговых процедур и форм интеракции государственных институтов и институтов гражданского общества, что находит закрепление в соответствующих законах и других нормативно-правовых актах.

В современной России ситуация выглядит несколько иначе. С одной стороны, государственная власть признает необходимость развития и укрепления гражданского общества и расширения общественного диалога. С другой стороны, эти процессы осуществляются под жестким контролем со стороны самой власти и, вследствие этого, формализуются, бюрократизируются, лишаются живого творческого начала. Гражданское общество в России фактически все более оказывается встроеным в единую вертикаль государственной власти. Соответственно этому, горизонтальные, то есть партнерские, диалоговые связи, разрушаются или симулируются. На смену так и не укоренившегося в политической культуре современной России PR-диалога государства и гражданского общества возвращается характерный для российской социокультурной и политической традиции монолог власти и общества, слегка диалогизированный с помощью современных информационно-коммуникативных технологий.

Рецепция традиционной модели авторитарно-тоталитарной модели интеракции, где государство доминирует, а слабое гражданское общество действует в анклав жестко очерченных властью полномочий, убивает гражданскую инициативу, порождает общественную апатию, разочарование, сводит на нет усилия по модернизации экономической, социальной и политической сфер жизни российского общества. При этом, нередко, налаживания диалога с несистемной и внепарламентской оппозицией в политическом дискурсе власти доминирует желание скомпрометировать оппозиционных стейкхолдеров в глазах общества, и даже подвести их действия под ту или иную статью Уголовного Кодекса РФ, продемонстрировав тем самым якобы несостоятельность ее (оппозиции) обвинений и критики российского государства и его лидеров. Вместо институционализации реальных дискурсивных механизмов и дискуссионных площадок для честного и откутого публичного диалога государства и гражданского общества, власть создает его многочисленные симулякры в виде псевдодиалоговых, ангажированных и созданных самым же государством фиктивных институтов гражданского и организаций общества. Получившие наименование ГОНГО (GONGO, как аббревиатура от понятия «государством организованные негосударственные организации»), эти псевдообщественные организации в действительности выступают в роли клиентелы государства, отстаивая не интересы гражданского общества, а обслуживая власть и отрабатывая полученные от нее преференции («Идущие вместе», «Наши», Фонд содействия развития гражданского общества, Объединенный народный фронт и др.).

Не подкрепленные креативным потенциалом гражданского общества, призванного творчески взаимодействовать с государством в критическом диалоге, данные интенции обрекают Россию на деградацию и все большее отставание от наиболее развитых демократических стран, на усиление центробежных и сепаратистских тенденций, возникновение и эскалацию внутриполитических конфликтов, рост недовольства, агрессивности и политического экстремизма.

На обозначенную в наименовании нашей статьи проблему совершенно справедливо обращает внимание М. Р. Радовель, который подчеркивает, что характерная черта современной России – это «глубокий дефицит диалогичности». Государство, как ведущий социальный актор, «сегодня явно не справляется с налаживанием диалоговой культуры и функцией интеграции общества». А это значит, что в сложившихся



«условиях требуется максимальная мобилизация субъектности той части общества, которая находится за пределами власти» [4, с. 1636].

Отсутствие полноценного диалога власти и общества, эффективных механизмов обратной власти от гражданского общества к государству и назад, лишают власть респонзивности, делают ее инертной, костной, глухой не способной к своевременному реагированию на трансформацию общественного мнения и политических настроений в обществе. Финалом данного тренда может стать очередной социокультурный и политический раскол общества и новая геополитическая катастрофа. Чтобы не допустить того или иного варианта подобного негативного сценария развития политической ситуации в современной России, требуется серьезная реконфигурация взаимодействия государства и гражданского общества на основе институционализации двухстороннего и симметричного диалога между ними.

Тем более, что «о необходимости гражданского диалога как средства единения общества говорят и представители высшего политического руководства, и конструктивная оппозиция». С этой точкой зрения солидарны и ведущие российские политологи, которые «практически единодушны во мнении, что развертывание диалога власти с обществом есть единственная альтернатива негативному сценарию развития страны» [5, с. 5]. Диалог государства и гражданского общества, недооцененный и незаслуженно отвергнутый российской политической наукой, обладает большим эвристическим потенциалом.

С. П. Поцелуев, практически первым из российских политологов детально исследовавший политический диалог в его соотношении с коммуникативными теориями демократии, пришел к неутешительному выводу о практически полном отсутствии в российской политической науке серьезных исследований как политического, так и гражданского или общественного диалога: «В России парадоксальным образом к проблеме концептуализации политического диалога ближе всего подходят не столько политологи, сколько их коллеги из смежных отраслей знания: философы, лингвисты, социологи, медиаведы» [5, с. 6]. Сюда же можно добавить психологов, специалистов в области коммуникативистики и связей с общественностью, культурологов, антропологов, историков и специалистов из других областей обществознания. Политическая наука парадоксальным образом проходит мимо специального изучения этого социокоммуникативного конструкта.

Несмотря на множество научных изысканий в сфере взаимодействия государства и гражданского общества, российская политическая наука оставила без должного внимания проблему их диалогического взаимодействия. Даже несмотря на то, что практически в каждой научной статье (монографии, диссертации и проч.), упоминается необходимость выстраивания диалога (равноправного, конструктивного, полноценного, подлинного, двухстороннего, симметричного, взаимовыгодного, обоюдного и т. д.), сам концепт «диалог государства и гражданского общества», превратившийся в расхожий бессодержательный штамп с массой сопутствующих ему красочных определений, до сих пор, вопреки здравому смыслу и логике, остается неизученным и неисследованным. Эта теоретическая лакуна, вызванная спецификой политического процесса в современной России, без сомнения, оказывает и обратное воздействие на политическую жизнь общества: отсутствие теоретических разработок в политической коммуникативистике и теории связей с общественностью делает интеракцию государства и гражданского общества еще более монологичной, односторонней, антидемократичной.

В чем причина такой парадоксальной ситуации? Почему ученые-политологи и специалисты в сфере PR-технологий, признавая теоретическую и практическую актуальность диалогической коммуникации государства и гражданского общества, оставляют этот вопрос без глубокой проработки в стороне от магистральной линии развития политической науки? На взгляд автора этих строк, причин здесь может быть несколько.

Во-первых, это самоочевидность и даже превращение утверждения о необходимости дискурсивного взаимодействия государства и гражданского общества в коммуникативном режиме диалога в шаблон, трафарет, штамп. «Распространенность, обычность диалога столь на первый взгляд интуитивно достоверна и очевидна, что это порой ведет к взгляду на диалог, как на нечто недостойное особого исследования», – пишет по этому поводу философ-логик К. Д. Скрипник [6, с. 4]. Раз все солидарны в мнении о необходимости диалога, то в чем, спрашивается проблема? Нужно ли доказывать или как-то обосновывать то, что всем на первый взгляд понятно и так?

Во-вторых, диалог изначально являлся формой речевого взаимодействия между людьми. Следовательно, диалог в целом – это предмет исследования лингвистики, которая занимается исследованием языковых явлений, в том числе общественно-политической лексики. Диалог в политике – это разновидность политического дискурса, следовательно его исследование и изучение должно быть отнесено к социолингвистике или ее такой новой разновидности как политическая лингвистика.

В-третьих, диалог является не только объектом изучения лингвистики, но и привлекает к себе внимание литературоведов, философов, педагогов, психологов, религиоведов, культурологов, социологов, специалистов в сфере коммуникалистики, связей с общественностью и других областей социогуманитарного знания. Диалог в политике – это частный случай применения диалога в коммуникалистике, культуре, педагогике, философии, науке и т. д. Поэтому специального исследования диалога государства и гражданского общества не требуется.

В-четвертых, внимание современных исследователей как бы «по инерции» все еще направлено на агитационно-пропагандистский и манипулятивный разновидности политического дискурса, характерных для идеологического противоборства эпохи «холодной войны» и противостояния двух супердержав в лице США и СССР. Данные коммуникативные технологии, активно применявшиеся в середине XX века, вплоть до настоящего времени окончательно не исчерпали свой потенциал и продолжают использоваться в современных политических коммуникациях, тем более, что реальной альтернативы им российская политическая наука до сих пор так и не выработала. Прежние формы и жанры политической коммуникации востребованы и самой властью, все еще предпочитающей не диалог, а монолог, не взаимодействие, а воздействие, не аргументацию, а манипуляцию, не делиберацию, а приказ, команду или распоряжение.

В-пятых, политика все еще в ряде случаев остается наиболее конкурентной сферой деятельности (в духе Н. Макиавелли), где преобладает не стремление к кооперации, согласию, компромиссу, консенсусу и к диалогу, а к победе любой ценой. При этом интенция к обладанию властью рассматривается не столько как конкуренция, состязание, соперничество, сколько как непримиримая борьба, вражда или даже как война. В такой парадигме понимания политики и политической власти диалог вытесняется за пределы политического процесса и рассматривается как проявление политического романтизма, не имеющего никакого отношения к «реальной политике» и подлинным политическим интересам.

В действительности политика предполагает как конкуренцию, так и согласие, которые могут проявляться в формате различных типов общественного диалога, которые, как это уже было сказано в начале нашей статьи, являются разумной альтернативой насилию, кровопролитию и гражданским междоусобицам. Реальный, а не симулятивный PR-диалог способен трансформировать любой, даже самый острый социально-политический конфликт, из которого все стороны могут получить какую-то выгоду и удовлетворение. К примеру, власть – стабилизацию и успокоение общества, оппозиция – какие-то дополнительные гарантии для расширения своей легальной деятельности, в виде расширения доступа к каналам распространения массовой информации, участия в делиберативных процедурах или, даже, пусть и формально, в отпоре политическую власть. Так на смену диалогу конфликтного типа (митингам,



акциям протеста, полемике, острым дебатам и др.) придет диалог кооперативного типа (переговоры, консультации, слушания, экспертизы, гражданский контроль и так далее).

Процесс общественного диалога предполагает наличие инструментов и механизмов для того, чтобы правительственные учреждения и органы власти могли быть более полно информированы о мнениях рядовых граждан. Общественный диалог – это одна из разновидностей диалога, направленная на предотвращение общественного раскола и углубление взаимопонимания, улучшение взаимодействия и построения конструктивного сотрудничества между различными стратами общества. Такой диалог представляет собой непрерывный, постоянно развивающийся и совершенствующийся коммуникативный процесс, в который вовлечены как представители всех уровней власти, так и рядовые граждане, как работодатели, так и наемные работники. Многосторонний и всеобъемлющий характер общественного диалога заключается в объективной необходимости формирования в обществе и в государстве атмосферы доверия, открытости, готовности к включению в институционализированную систему обмена информацией. В отличие от России, за рубежом существует достаточно развитая практика изучения диалога в целом, включая общественный (публичный) диалог по актуальным социально-политическим проблемам.

По мнению американского исследователя В. Айзекса, целью диалога, является не столько решение проблем, сколько «растворение их» [7, р. 19]. Диалог определяется В. Айзексом в русле герменевтики – как процесс коммуникации, целенаправленно обращенный на поиск, изучение и формирование понимания. Диалог создает пространство и способ для изучения и исследования сущности вопроса на основе анализа коллективных и индивидуальных идей, убеждений и чувств. В диалоге не идет речи об изменении убеждения людей или их поведения, а о информировании и обучении. Диалог предоставляет возможности для его участников слушать и быть услышанными; говорить и с другими и при этом разговаривать уважительно; развивать или углублять взаимопонимание; узнавать о других мнениях, говорить о собственной точке зрения; строить отношения в позитивном плане. Диалог создает пространство и способ для изучения и исследования сущности вопроса на основе анализа коллективных и индивидуальных идей, убеждений и чувств. В диалоге не идет речи об изменении убеждения людей или их поведения, а об информировании и обучении. Диалог предоставляет возможности для его участников слушать и быть услышанными; говорить и с другими и при этом разговаривать уважительно; развивать или углублять взаимопонимание; узнавать о других мнениях, говорить о собственной точке зрения; строить отношения в позитивном плане.

Для Л. К. Хос главной составляющей диалога является сокращение степени конфликтности, поскольку диалог – это «практика посредничества в конкурирующих и противоречивых дискурсах» [8, р. 229]. Л. Эллинон и Ж. Жерар описывают диалог как основополагающий процесс коммуникации, который способствует созданию условий высокого доверия и открытости [9, р. 19 – 27]. Процессу диалога не препятствует наличие разногласий. Диалог, с точки зрения этих авторов, используется для понимания характера существующей проблемы [9, р. 22].

По мнению С. Лондона, цель диалога состоит не в том, чтобы решить или устранить проблему, а в том, «чтобы изучить наиболее перспективные направления для действий». Диалог акцентирует внимание на общих интересах, а не на разногласиях [10]. С. Диц и Дж. Симпсон полагают, что диалог, начиная со второй половины XX века, стал основной чертой общества и надеждой человечества на то, что оно когда-нибудь окажется в состоянии противостоять глобальным вызовам современности. Ими на основе идей Ю. Хабермаса и Г.-Х. Гадамера разработана политически отзывчивая коммуникативная теория (PRCT) конструкционистского диалога, которая признает особую важность политической ситуативности и понимания «другого» [11, р. 5]. Для С. Диц и Дж. Симпсон диалог органически связан с общением по социально зна-

чимым общественным проблемам между заинтересованными сторонами. Для них такой диалог синонимичен общественной дискуссии.

Весьма развита за рубежом, особенно в Северной Америке (Канаде и США) и в Европе, диалогическая теория связей с общественностью. По неформально сложившейся традиции историки и теоретики российской пиарологии возникновения диалогической модели связей с общественностью связывают с именем американского исследователя в сфере PR-технологий: Дж. Грюнига [12]. Но в своем стремлении разработать и обосновать диалогический подход в сфере этической коммуникации и связей с общественностью, Дж. Грюниг не одинок. Наряду с ним, а также после него, то есть в настоящее время, над этой же проблемой работали и продолжают работать и другие зарубежные мыслители.

В конце 1990-х – начале 2000-х гг. целый ряд мыслителей и ученых-обществоведов фиксируют так называемый «диалогический поворот» в связях с общественностью (Dialogical Turn of Public Relation). Особенно очень много для исследования диалогической модели связей с общественностью сделали Р. Пирсон [13], Р. Липер, К. Боцан, М. Кент и М. Тейлор [14], Р. Буркарт [15]. К великому сожалению большинство из этих имен, разве что за исключением Дж. Грюнига, в России остаются практически неизвестными, а сам PR-диалог не востребованным в сфере социальных и, особенно, политических коммуникаций. А диалогические методы субъект-субъектного взаимодействия в российских PR-коммуникациях используются все еще крайне редко, неэффективно и осторожно, с большой долей подозрительности и недоверия к двухсторонним технологиям связей с общественностью. Очень многие отечественные теоретики и практики связей с общественностью скептически относятся к рецепции диалогической модели коммуникации в сфере взаимодействия органов власти и институтов гражданского общества в современной России. В то же время социальная практика и рост гражданской активности населения свидетельствуют, что традиционные социокультурные модели монологической коммуникации государства и гражданского общества требуют модернизации, развития механизмов обратной связи и институционализации новых механизмов коммуникации власти и общества и технологий связи с общественностью в формате симметричного диалога.

Избирательный цикл 2011 – 2012 гг., уже вошедший в политическую историю нашей страны, вывел на первый план в публичном политическом дискурсе современной России концепт диалога, диалога государства и гражданского общества, власти и оппозиции. О необходимости диалога заговорили и власть, и общество, его потребовала как системная, так и несистемная оппозиция, о нем вспомнили парламент, церковь, бизнес, правозащитники, эксперты и политологи, диалога жаждал и средний класс, и сами представители высшего эшелона публичной политической власти. Однако реальный процесс диалогизации и перехода от слов к делу в сфере политической коммуникации государства и гражданского общества остается на крайне низком уровне: власть не пошла на диалог с креативным меньшинством российского социума. Отсюда неутешительный диагноз: хронический дефицит политического PR-диалога в интеракции государства и гражданского общества по-прежнему сохраняется в коммуникативных практиках современной России.

Сделанный нами вывод подтверждается социологическими исследованиями. Так в мае 2012 г. автором этих строк совместно с Л. И. Никовской и В. Н. Якимцом было проведено исследование публичной политики в Костромской области [16]. В опросе участвовали представители трех секторов общества: 1) Государственные и муниципальные служащие, депутаты, сотрудники законодательной и исполнительной власти области. 2) Представители малого и среднего бизнеса: владельцы и наемные работники. 3) Представители «третьего сектора», включая членов некоммерческих и общественных организаций.

Опросная анкета представляла собой набор из 22 вопросов, раскрывающих степень развитости и состоятельности региональных субъектов, институтов,



механизмов и акторов, которые респонденты были должны оценить по 10-балльной шкале. Среди сформулированных вопросов для изучения действенности механизма диалоговой интеракции был специально сформулирован и задан такой: «Население реально участвует в обсуждении значимых вопросов на основе открытого диалога с властью в регионе». Выяснилось, что в рейтинге субъектов и акторов региональной публичной политики, диалог населения с властью занял самое последнее замыкающее место. При этом представители всех трех секторов оказались едины в этом диагнозе [16, с. 149].

В мае 2013 г. был проведен повторный социологический опрос по этой же методике. При этом при положительной динамике состояния публичной политики в регионе, что во многом в процессе фокус-группы было объяснено произошедшей сменой губернатора – «варяга» на коренного костромича, диалог населения с властью вновь оказался в аутсайдерах. Иначе говоря, 5 субъектов и акторов публичной политики в Костромской области оказались несостоятельны, и диалог населения с властью получил наиболее низкую оценку со стороны респондентов

Несостоятельными и слабосостоятельными как в 2012 году, так и в 2013 году оказалось также большинство региональных институтов и механизмов публичной политики Костромской области, в том числе публичный контроль за деятельностью органов власти, поддержки гражданских и общественных инициатив, формирования и отстаивания общественных интересов (рис. 1, где несостоятельные субъекты помечены черными точками). Но если в 2012 году в соответствии с результатами проведенного исследования 10 региональных институтов публичной политики получили статус несостоятельных, то в 2013 году их количество сократилось уже до 6.

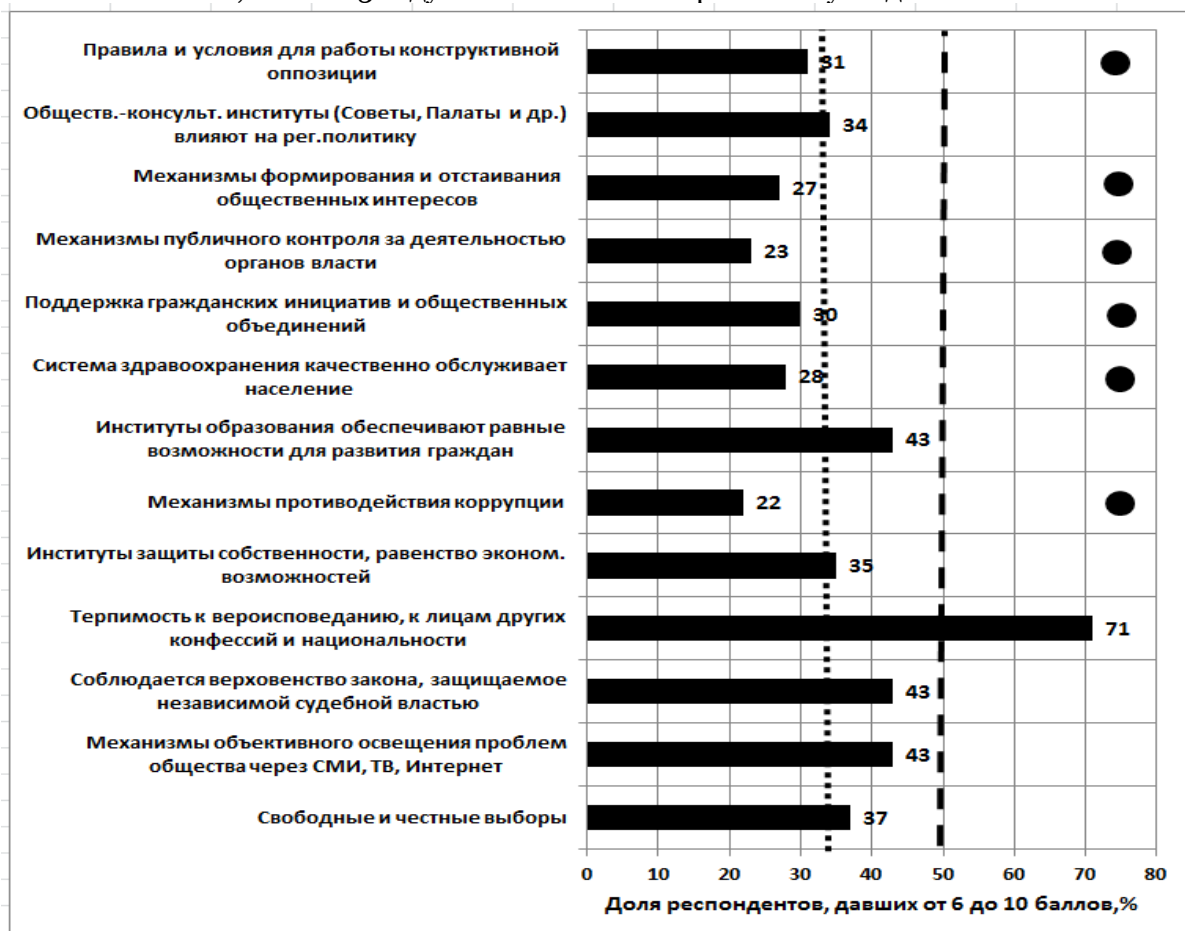


Рис. 1. Состоятельность институтов публичной политики Костромской области (2013 г.)

Почти аналогичная, хотя чуть более оптимистичная ситуация с развитием общественного диалога, складывается и в соседней Ярославской области. По мнению Е. В. Исаевой, исследовавшей опыт создания диалоговых площадок в этом регионе, данный институт, в том числе и Общественная палата Ярославской области, «демонстрируют свою неэффективность и неспособность выполнения возложенных на них функций» [17, с. 89]. Здесь в 2013 г. в соответствии с социологическим исследованием, проведенным А. В. Соколовым совместно с В. Н. Якимцом и Л. И. Никовской, 4 института из 13 получили статус несостоятельных и еще 7 оказались относительно состоятельными региональными институтами публичной политики (см.: рис. 2).

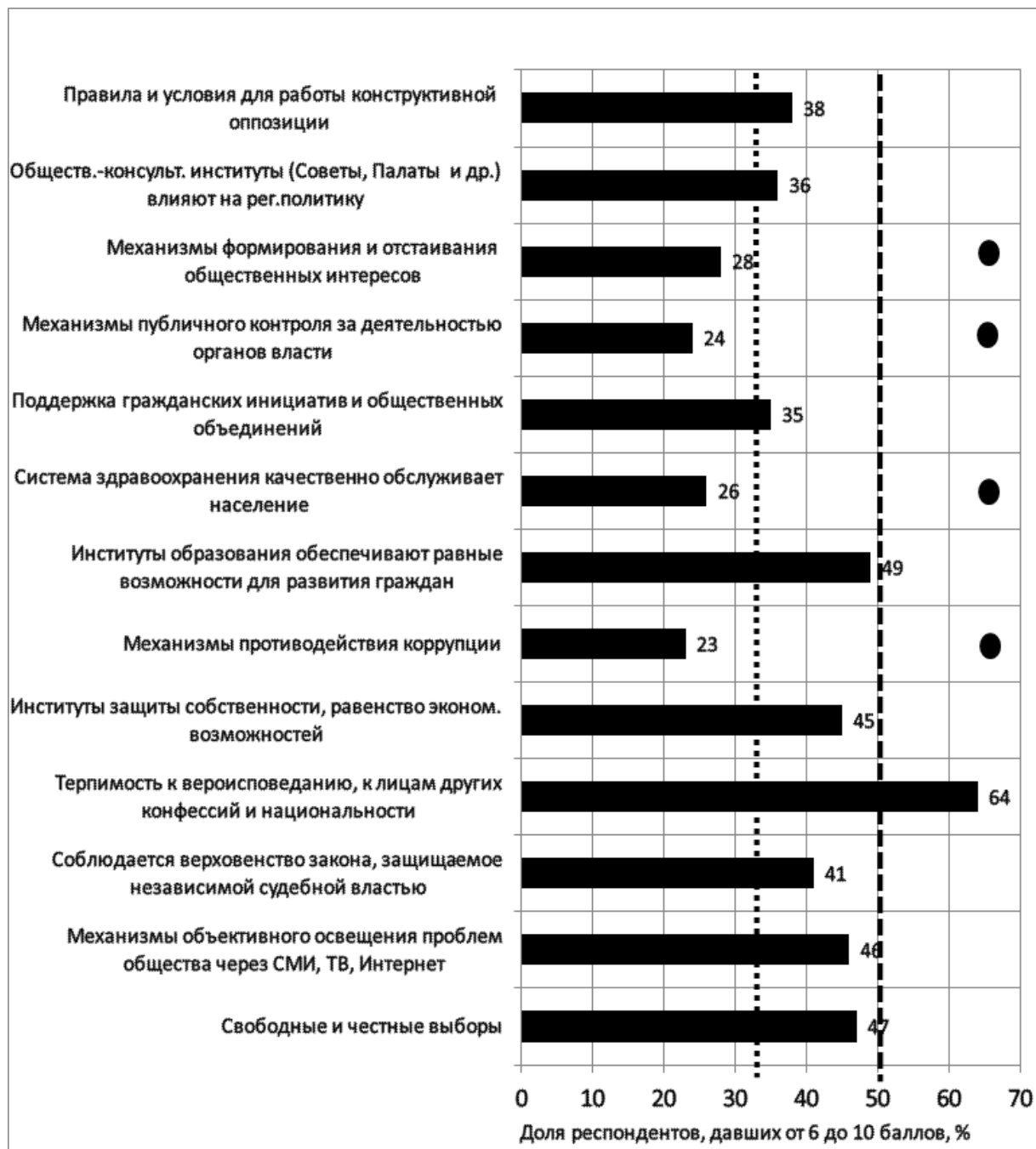
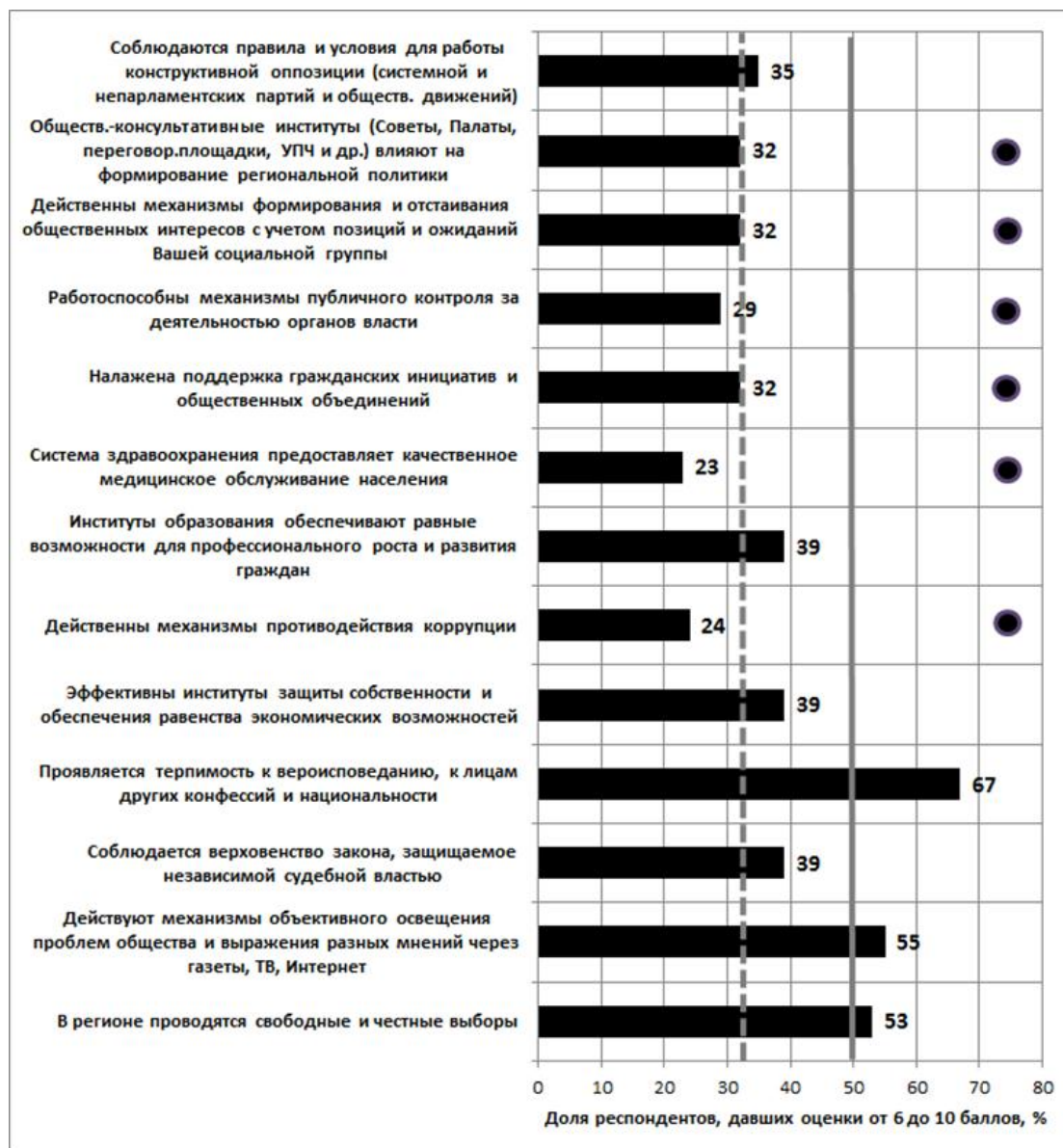


Рис. 2. Состоятельность институтов публичной политики Ярославской области (2013 г.)



На рис. 3 показаны оценки состоятельности институтов ПП для Курской области. Там в 2012 году было опрошено 209 человек (74 госслужащих, включая представителей исполнительной и представительной власти, а также сотрудников государственных и муниципальных учреждений, 55 сотрудников НКО и 80 предпринимателей и наемных работников из сферы малого и среднего бизнеса).



**Рис.3. Оценка состоятельности институтов и механизмов ПП в Курской области. 2012 г.**

Из рис. 3 видно, что в Курской области 6 из 13 проанализированных институтов ПП (помечены точками), получившие от 71 до 77 % неудовлетворительных оценок (от 1 до 5 баллов), в том числе, региональная система здравоохранения, механизмы противодействия коррупции и механизмы публичного контроля за деятельностью органов власти и др. Четыре института и механизма ПП попали в категорию слабосостоятельных (от 33 до 50% оценок в диапазоне 6-10 баллов) – это институт судебной власти, институт защиты собственности, институт образования и правила и условия деятельности для конструктивной оппозиции.



Три института ПП в Курской области попали в категорию состоятельных, это - терпимость к вероисповеданию, к лицам других конфессий и национальности, механизмы объективного освещения проблем общества в СМИ и институт выборов.

По итогам исследований во всех трех регионах установлено: при сохраняющейся безапелляционности органов федеральной власти при введении «реформаторских решений» без обсуждения с другими акторами и без пилотной отработки в регионах, неминуемо возникают негативные последствия их реализации (например, социальные последствия монетизации льгот; получение полномочий без соответствующих материальных активов для местного самоуправления; повышение ставки страховых взносов для малого и среднего бизнеса и пр.), отражающиеся в ухудшении оценок состояния ПП со стороны гражданского общества.

Л. И. Никовская и В. Н. Якимец по итогам комплексного исследования публичной политики в целом ряде регионов Российской Федерации выявили в большинстве из них «неэффективность деятельности институтов и технологий диалога между властью и обществом... низкий уровень доверия и взаимопонимания всех основных акторов публичной политики» [18, с. 93]. Из сказанного можно сделать вывод, что современная публичная сфера общества и публичная политика остро нуждаются в диалогизации практики связей с общественностью, развитии диалога государства и гражданского общества, а также в симметричном и равноправном трехстороннем партнерском диалоге власти, бизнеса и некоммерческого сектора российского социума.

#### Список литературы

1. Федотова В. Г., Яковлева А. Ф. Наука и модернизация // *Философия и культура*. 2012. – № 9 (57) – С. 61 – 72.
2. Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации // *Новое в жизни, науке, технике*. Сер. «Наука убеждать – риторика». – № 10. М., 1991 – 64 с.
3. Каган М. С. *Философия культуры*. – СПб., 1996 – 415 с.
4. Радовель М. Р. Диалоговая культура постсоветского российского социума в зеркале современной коммуникативистики // 6 Всероссийский социологический конгресс. Секция 26. Социология коммуникации. [Электронный ресурс]. URL: Радовель М. Р. Диалоговая культура постсоветского российского социума в зеркале современной коммуникативистики // 6 Всероссийский социологический конгресс. Секция 26. Социология коммуникации. [Электронный ресурс]. URL: [http://all-russia-sc.ru/netcat\\_files/File/Part26.pdf](http://all-russia-sc.ru/netcat_files/File/Part26.pdf). С. 1636- 1637.
5. Поцелуев С. П. Диалог и парадиалог как формы дискурсивного взаимодействия в политической практике коммуникативного общества. Автореферат... доктора политических наук. – Ростов-на-Дону, 2010 – 51 с.
6. Скрипник К. Д. *Философия. Логика. Диалог*. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. Ун-та, 1996 – 146 с.
7. Isaacs W. *Dialogue and the Art of Thinking Together: A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life*. – Bantam Doubleday Dell Publishing Group. 1999. – 428 p.
8. Hawes L. C. *The dialogics of conversation: Power, control, and vulnerability* // *Communication Theory*, 1999. – № 9, – p. 229 – 264.
9. Ellinor, L., Gerard, G. *Dialogue: Rediscover the Transforming Power of Conversation*. – London: Wiley, 1988.
10. London S. *The Power of Dialogue*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scottlondon.com/articles/ondialogue.html>.
11. Deetz S., Simpson G. *Critical Organizational Dialogue: Open Formation and the Demand of «Otherness»*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.colorado.edu/Communication/comm4600880/DeetzSimpson2003.pdf>.
12. Зайцев А. В. Диалогическая модель связей с общественностью Дж. Грюнига и современность // *Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова*. 2013, т. 18, – № 3.
13. Зайцев А. В. Политический PR и диалогическая модель связей с общественностью Р. Пирсона // *Гуманитарные научные исследования*. Научно-практический журнал. ISSN 2225-3157 – № 7 (23) Июль 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/07/3582>.
14. Зайцев А. В. Диалогическая модель связи с общественностью: М. Кент и М. Тейлор // *Современные научные исследования и инновации* – № 7 (27) Июль 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/07/25725>.



15. Зайцев А. В. Р. Буркарт: PR-диалог и консенсус-ориентированные связи с ответственностью // Общество: политика, экономика, право. - 2013, № 4.

16. Зайцев А. В., Никовская Л. И., Якимец В. Н. Публичная политика в Костромской области: субъекты и институты (по результатам социологического исследования) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2012, том 18. – №4, – С. 146 – 153.

17. Исаева Е. В. Диалоговые площадки власти и общества в Ярославской области: оценка эффективности // III Всероссийский научно-практический симпозиум с международным участием «Стратегия поиска баланса между стабильностью и развитием: соотношение властного и общественного выбора». Сборник тезисов: М. 2013. – С.88 – 90.

18. Никовская Л. И., Якимец В. Н. Публичная политика в регионах России: типы, субъекты, институты и современные вызовы // Политические исследования. 2011. – № 1. – С. 80 – 96.

## **LACK OF DIALOGUE IN THE PR-COMMUNICATION BETWEEN THE STATE AND THE CIVIL SOCIETY IN MODERN RUSSIA**

**A. V. Zaitsev**

*Kostroma State  
University named  
after N. A. Nekrasov*

*e-mail:*

*aleksandr-kostroma@mail.ru*

This article discusses the role of interactive communication in the interaction between the state and civil society. The author comes to the sad conclusion about the lack of dialogue in the political life of modern Russia.

Keywords: the dialogue, the state, civil society, communication, interaction, communication with the public.

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПУБЛИЦИСТИКИ С. П. ЗАЛЫГИНА

**И. И. Карпенко**  
**В. Ю. Меринов**

*Белгородский  
государственный  
университет*

*e-mail:  
karpenkoirina@bsu.edu.ru  
merinov@bsu.edu.ru*

В статье проводится анализ публицистических произведений Сергея Павловича Залыгина с точки зрения экологических проблем действительности, современной автору; анализируется публицистика с позиции её действенности; выделяются основные проблемные области, интересовавшие автора.

Ключевые слова: Залыгин, публицистика, экология, Сибирь, Байкал.

### Введение

Тематически отечественная публицистика второй половины XX в. многоаспектна и разнообразна: в работах публицистов этого периода мы находим темы русской деревни (В. Овечкин), темы патриотизма и национального самосознания (В. Крупин, А. Солженицын, Ф. Абрамов, В. Астафьев) и многие другие. Особо в этом тематическом ряду стоят экологические проблемы. Это связано во многом с тем, что именно со второй половины XX в. вторжение людей в природу достигло колоссальных размеров. Человечество, столкнувшись с проблемами, которые вызваны его жестоким вторжением в органичную экосистему, стало осознавать, что история рода людского неотделима от истории природы. Такое понимание, увы, не имело предвосхитительного характера, а стало следствием экологического кризиса, усиливавшегося по мере возрастания темпов научно-технического прогресса: вторжение людей в природный мир приобрело колоссальные размеры, что нанесло природе не просто очевидный, а огромный урон.

Следствием этого становится закрепление в научном и публицистическом дискурсе таких понятий как «экологические проблемы», «экологическая опасность», «экологическая катастрофа», «экологическое сознание». Став частью экологической культуры, зародившейся в середине XX в. экологическое сознание включало в себя «представления о генетической, производственной и духовной связях человека в частности и общества в целом с природой, а также программные установки по преобразованию и сохранению природы» [Экологическое сознание... 2002, [http](http://)], а также «познавательную-ценностную форму социального отражения взаимодействия человека (общества) и природы, представленную в виде идеальных или реальных потребностей и интересов, обладающую активностью, а также деятельностным, всеобщим характером» [4, с. 3].

### Основная часть

Публицистика во все времена «стояла на передовой» в обсуждении насущных вопросов. Не осталась она в стороне и на этот раз, когда ущерб, нанесенный человеком природе, стал наиболее очевидным. Публицистика прочно закрепила в общественном сознании такие понятия, как «экологическая проблема», «экологическая катастрофа», «экологическая угроза». Проблемы, с которыми столкнулось человечество в тот период метко обозначил в своей работе «Ремесло отчуждения» русский писатель Василий Белов: «Мы называем землю матерью, матушкой, кормилицей, поём ей гимны и славословим. Это лишь на словах. На деле мы поступаем с ней безнравственно и жестоко, мы давно забыли, что она живая. Как всё живое, она ждала милосердия. Но произошло отчуждение. Вместо любви и милосердия земле было уготовано презрение и равнодушие» [1, с. 179].



Темы экологии, симбиоза человека и окружающей среды звучат в работах В. Солоухина, В. Белова, С. Залыгина, Ф. Абрамова, П. Проскурина, В. Распутина, В. Крупина, Ю. Казакова, И. Васильева, В. Астафьева, В. Чивилихина, В. Пескова, В. Ситникова, Е. Дороша и др. В своем творчестве публицисты обозначают колоссальный разрыв между человеком и природой и воспринимают его, как разрыв между личностью и обществом, как «кризис индивидуального человеческого бытия», что свидетельствует о несомненной значимости данной проблемы в условиях культурно-исторической ситуации в России, сложившейся во второй половине XX века.

Нельзя сказать, что на сегодняшний день экологическая проблематика в отечественном национальном дискурсе сошла на нет. Обсуждение проблем экологии проходит новый виток в своем развитии. Во многом это опосредовано актуализацией экологического мышления современного социума. По этой причине опора на опыт экологического миропонимания предыдущих поколений становится более актуальной. Темы «человек и окружающий мир», «человек и земля» получают развитие в творчестве ряда писателей и публицистов второй половины XX в.: В. Солоухина, В. Белова, С. Залыгина, Ф. Абрамова, П. Проскурина, В. Распутина, В. Крупина, Ю. Казакова, И. Васильева, В. Астафьева, В. Чивилихина, В. Пескова, В. Ситникова, Е. Дороша и др.

Проблемы рассматривались публицистами прежде всего как результат антропогенного воздействия на окружающую среду. Эта деятельность виделась публицистам как целенаправленная деятельность общества по насильственному подчинению и преобразованию природы. Авторы констатировали нарушение взаимосвязей природы и человека. Без внимания в публицистике 1960 – 1980-х гг. не осталась ни одна из «болевых точек» на экологической карте России. Важным является то, что все локальные экологические проблемы осмысливались публицистами в комплексе, виделись в планетарном масштабе: *«Чего бы это Богу существовать ради пустого космоса? Без планеты Земля? – спросил он. – Сам по себе космос и без Бога обойдется! Ну а если так – у Земли должно быть будущее»* (4, [http](http://)).

Разрушение экосистем и истощение природных ресурсов расценивалось публицистами как пограничная ситуация между жизнью и смертью, к которой пришло человечество, избрав неверный, гибельный путь развития: *«Реки я отношу к живому веществу. Уже по одному тому, что все живое вещество, так же как и река, есть “продукт климата”. Кроме того: нет вещества, в состав которого не входила бы вода, она содержится и в золоте, и в граните – везде, а жизнь на планете Земля теоретически возможна до тех пор, покуда Земля не растеряет свою воду в космическом пространстве»* (4, [http](http://)).

Первыми попытками освещения тем экологической проблематики в СМИ были усилия, связанные с журналом «Сельская молодежь», во главе которого находился Олег Попцов (с 1968 по 1990 гг.). О. Попцов – рассказывал в своем интервью: «Сельская молодежь» заложила основы экологического движения в нашей стране (за «формирование экологического мировоззрения», как было записано в решении ЦК ВЛКСМ, ваш покорный слуга вместе с коллегами из журнала был удостоен премии Ленинского комсомола). В те времена еще никто не знал, как вообще пишется слово экология – через “о” или “а”. <...>. Журналы “Наш современник” и “Новый мир”, яркие выступления в печати Сергея Залыгина – все это было потом. А в начале всех начал были экспедиции нашего журнала “Живая вода” (таких ежегодных экспедиций мы провели 18)», [3, с. 45].

С. Залыгин обращается к экологической проблематике с середины 1950-х гг. («Насущные нужды Барабы»). В качестве собкора «Известий» он посещает строительство канала «Волго-Дон», Цимлянкой, Волжской, Новосибирской, Усть-Каменогорской, Красноярской ГЭС, и в поле его зрения оказывается гигантское по масштабам техническое воздействие на природу. Писатель становится одним из самых авторитетных участников экологического движения в стране, когда при его непосредственном участии закрывается проект Нижне-Обской ГЭС: см. публикации «Леса,

земли, воды» (1962), «Леса, земли, воды и ведомство», «Дело народное, а не ведомственное» (1963).

Начиная с 1960-х гг. публикуются десятки выступлений С. Залыгина по вопросам экологии: «Вода и земля Земли» (1968), «НТР и литература. Размышления и догадки» (1973), «Литература и природа» (1980), «Вода подвижная, вода неподвижная» (1984), «Проект: научная обоснованность и ответственность», «Водное хозяйство без стоимости... воды?» (1985), «Интеллект и литература» (1986), «Поворот. Уроки одной дискуссии», «Разумный союз с природой», «А что же дальше? Кому нужен и кому не нужен поворот?» (1987) и т.д. В 1993 г. в «Новом мире» выходит «Экологический роман», в художественно-публицистической форме выражающий экологическую этику писателя. В 1994 г. в журнале «Новый мир» публикуется размышление Сергея Залыгина «Экологический консерватизм: шанс для выживания» – наиболее яркое и критическое выступление публициста: *«Экология сегодня – это, вернее всего, тот разумный консерватизм, который не отрицает завтрашнего дня, но и не рвется в него, пренебрегая днем сегодняшним»* (5).

В 1998 г., находясь в инфарктной палате, С. Залыгин создает свои «заметки по ходу жизни» – «Моя демократия», где подводит итог, в том числе и своей экологической позиции.

В экологической публицистике воплощаются система представлений С. Залыгина об организации бытия, развитии человечества, современности, утверждаются основные этические категории писателя, формируется критическое отношение к советской системе и идеологии, что дает основание рассматривать экологию писателя как воплощение его онтологии, историософии, этической системы и т. д.

Характер экологической ситуации во второй половине XX в. осмысливается в цивилизационном (мегаисторическом) аспекте и связывается с логикой развития человечества (эпоха научно-технической революции). С. Залыгин констатирует невиданный на всем протяжении истории рост масштабов вмешательства человека в природу в условиях научно-технической революции. Революционный характер современного этапа истории цивилизации позволяет трактовать его как время кризиса, пограничную стадию развития человечества: *«Научно-техническая революция потому и революция, что она уже сегодня определяет пути развития грядущего...»* (2, с. 46 – 47).

Природа, в восприятии С. Залыгина, – совершенная динамическая система, в которой все элементы строго упорядочены и уравновешены. Она возникает в ходе компромисса между бытием и небытием при случайном стечении обстоятельств. Имманентным качеством системы бытия является разумное начало. В систему природных связей и отношений органически включен человек. Он осмысливается как неотъемлемая часть целого природы, генетически природное существо. Природа, как высшая разумная организованность, называется источником человеческого разума.

В результате человеческого развития происходит нарушение равновесия бытия в целом. *«Не предусмотренный природой»* рост потребностей человека вызывает рост его производительных сил. Новые технические возможности подчинения природы своим потребностям приводят к самонадеянности, вере в собственное всемогущество. Человек, как часть целого природы, возвышаясь над ней, утрачивает естественные связи, теряет понимание природных законов и своего места в бытии, его существование характеризуется обособленностью, самозамкнутостью: *«Природный процесс <...> не приобщен к нашей повседневной жизни, мы <...> чувствуем некий рубикон между ним, этим процессом, и нами самими»* (Там же, 62). Отрыв от природы приводит и к неполноценности человека как природного существа, утрате опор существования: *«...мы – тоже часть природы, и, покоряя целое, мы неизбежно уродуем и ту ее часть, которая – мы сами»* (2, с. 51 – 52).

Эпоха научно-технической революции трактуется как естественный этап истории человечества, что связано с представлениями писателя об истории цивилизации как постоянной адаптации человека к меняющимся условиям. Это – незаверши-



мый процесс. С. Залыгин подчеркивает сложность адаптации к новым условиям существования на каждом этапе: *«Пришествие каждой новой эпохи всегда смущало человечество. И в самом деле, в пришествии этом неизбежно было заложено множество противоречий, которые предстояло решить. Однако возможности и способы их решения оставались неясными и спорными для мыслителей, причем не только выдающихся. И общественное мнение сходилось на том, что «время покажет» и «сама жизнь подскажет», как дальше жить и что делать и как эти противоречия устранять. Но прежде чем находились ответы и подсказки на «главные вопросы», наступала следующая эпоха, она тут же незамедлительно выдвигала свои собственные проблемы, в то время как не были решены проблемы предыдущих десятилетий. И таким образом, каждое поколение, освобождаясь от груза прошлого, всего того, что отжило свой век, все более и более тяготилось грузом будущего: каким-то оно будет и как-то мы сумеем его осуществить, да и вообще сумеем ли?»* (2, с. 49).

Цивилизационные тенденции в России осложняются ложными доктринами (утопическая идея борьбы с природой): *«Уже в первые годы нашего социалистического существования даже от великих наших писателей можно было услышать о том, что вот, мол, вскоре мы решим проблемы международных и классовых столкновений, а тогда единственным нашим врагом останется... природа. С ней и будем бороться. И, вместо того чтобы искать с природой разумного союза, используя для этого все возможности, мы принялись природу покорять... Покорять и покорять»* (2, с. 51).

Новый масштаб угроз и последствий вмешательства человека в равновесие природных систем ставит человечество на грань существования, выделяет современный этап из ряда предшествующих, диктуя особую необходимость самоопределения – определения опор, выработки новых подходов к существованию: *«...сама-то жизнь нынче вписывается в иные явления, и сама Земля становится другой, поскольку она оказалась в наших руках, и совсем не такой надежной для жизни, как это было всего несколько десятилетий тому назад»* (2, с. 61 – 62).

Экологический императив С. Залыгина расширяется до социально-исторического. Экологическая программа связывается с обновлением общества и государства: *«Время наступило такое, о котором можно сказать: сейчас или никогда! Можно сказать: если не мы, тогда кто же?»* (2, с. 29).

Сергей Павлович Залыгин активно выступал в борьбе за экологию. Благодаря его работам общественности удалось добиться:

1. Сначала **приостановления, а потом и закрытия проекта поворота северных сибирских рек\***.

В 1987 г. в издательстве «Мысль» выходит книга публицистики С. Залыгина «Поворот», включающая программные статьи, опубликованные после апрельского Пленума ЦК КПСС 1985 г., когда партия взяла курс на перестройку [см. 2].

Этот ключевой публицистический сборник С. Залыгина второй половины 1980-х гг. составлен по итогам решения Политбюро ЦК КПСС от 16 августа 1986 г., прекращавшего проектные работы по переброске части стока северных и сибирских рек в южные районы страны (проект перераспределения стока северных и сибирских рек) и предусматривавшего более экономное и эффективное использование «имеющихся водных ресурсов» и комплексное использование *«всех факторов интенсификации сельскохозяйственного производства»* (2, с. 5). Это постановление содержало идеи, сформулированные писателем еще в начале 1960-х гг.

С. Залыгин подводит итоги многолетней борьбы с глобальным проектом преобразования природы – спора *«между сторонниками и противниками проектов переброски»* (2, с. 5), осмысливая ее опыт и значение: *«Итак, о чем же говорит опыт этой дискуссии, первой в своем роде за всю нашу историю? Каковы ее уроки? Како-*

---

\* Проект по перераспределению речного стока сибирских рек и направлению его в Казахстан, Узбекистан и, возможно, Туркмению. Один из самых масштабных проектов XX века.

вы – масштабы? Каково ее происхождение?» (Там же, 7). Исходная точка размышлений – осознание губительных экологических последствий ведомственных проектов преобразования природы – бессмысленное строительство плотины в заливе Кара-Богаз, отсекающей его от Каспия, засоление почв при орошении из озера Сасык, трагедия земель Каракалпакии.

Писатель предостерегает от громадных последствий реализации нецелесообразных и непроработанных проектов переброски вод Дуная в Днепр, полной регуляции стока Енисея каскадом из 12 плотин, Даугавпилсской ГЭС, заградительной дамбы в Ленинграде, Ржевского водохранилища и т. д., аргументируя свои выводы о «расточительном природопользовании» сообщениями центральной печати, вырезками из местных газет, а в области орошения, как специалист, своими наблюдениями: низкая агрокультура при орошении приводит к потере 100 тысяч гектаров продуктивной земли в год – гибели пашен, пастбищ, деградации чернозема, заболачиванию пустыни, сокращению ресурсов пресной воды и т. д. Деятельность по изменению гидрогеографического ландшафта приводит к изменениям климата.

В социальном аспекте С. Залыгин определяет стороны дискуссии, характеризуя тех, кто был «за», и тех, кто был «против». «За» – проектный истеблишмент, который характеризуется как малочисленный: «Во всяком случае не составляет особых трудностей перечислить всех, кто был за» (2, с. 6). Противников проекта перечислить невозможно, движение «против» имеет всеобщий, всенародный размах: «А вот кто был против – этого мы никогда, наверное, так и не определим, потому что против выступала общественность... <...> люди самых разных возрастов и профессий»: ученые, писатели, врачи, агрономы, историки, филологи, инженеры, учащиеся, пенсионеры, рабочие, служащие, журналисты, выступавшие как в частном порядке, так и в составе целых профессиональных сообществ – «Сколько их было – никто не знает, наверное, не один миллион» (2, с. 6). Таким образом, коллизия сторонников и противников проекта осмысливается как антагонизм общества и ведомств.

Советские ведомства, планирующие и осуществляющие гигантские проекты в области гидростроительства, с точки зрения С. Залыгина, представляют собой, во-первых, закрытые структуры, не предполагающие внешнего контроля за своей деятельностью. Они пренебрегают общественным мнением и интересами, не предрасположены к диалогу – самоизолируются от общества, отчуждены от него. В этом качестве они узурпируют функции общественности, когда, например, ИВП АН СССР выступает в одном лице и как головная организация по комплексным исследованиям, и как главный эксперт по проекту, а Минводхоз принимал на себя и функции строителя (подрядчика), и функции заказчика. Во-вторых, это самодовлеющая хозяйственно-экономическая машина, не учитывающая законов экономического развития и принципов целесообразности. Она раздута с оргштатной точки зрения: «В специально созданном Всесоюзном проектно-изыскательском и научно-исследовательском институте по переброске и распределению вод северных и сибирских рек работали уже 6 тысяч человек, но и тут говорилось: «Мало! Надо гораздо, гораздо больше!» И делали больше: в системе Минводхоза число исследовательских учреждений достигло ста шестидесяти, а общая численность проектировщиков – 68 тысяч человек» (2, с. 9).

Ведомственную систему отличает заорганизованность, а ее деятельность направлена не на решение важных для общества и государства задач, а на поддержание своей громоздкой структуры. Представляя собой самодостаточные структуры, ведомства пребывают в состоянии разобщенности, изолированности друг от друга, что не позволяет им решать общие задачи. Отчуждение характеризует не только внешние отношения ведомственной системы, но и ее внутреннюю структуру. Так, проектировщики не осуществляют контроль за последующей реализацией проекта, освобожденные от ответственности после сдачи проектной документации.



С. Залыгин приводит конкретные факты и подробнее излагает все обстоятельства борьбы министерства за проект – как до, так и после решения Политбюро ЦК КПСС. Логику анализа, который ведется с опорой на научные выкладки, определяет опровержение всех доводов и действий сторонников проекта. Автор последовательно выявляет их абсурдность. Обширные факты фальсификации и подтасовки научных обоснований, подгонки данных, подлогов, бюрократических проволочек, ухищрений, немотивированных и противоречащих здравой логике решений, круговой поруки дают основания говорить о недобросовестности ведомств, использующих в качестве основной тактику обмана, единственная цель которого – сохранить проект: *«...не грех подтасовать и цифры и факты, полностью отказаться от экономических показателей, если они «не бьют»* (2, с. 19). При этом, в условиях отсутствия внешнего контроля, ведомства остаются безнаказанными: *«Где народный контроль, который хватает за руку всякого, кто идет на разного рода приписки, и равнодушно смотрит на миллионные, на миллиардные убытки, которые совершенно безнаказанно наносятся государству и народу?! Нет ответчиков... Значит, и дальше можно проектировать все что бог на душу положит ведомственной выгоды ради»* (2, с. 19).

Дискуссия, общественное противодействие начинается в 1980-х *«...в узкой среде специалистов и творческой интеллигенции»* и становится полномасштабной с перестройкой (апрельский Пленум 1985 г., XXVII съезд КПСС, последующие решения ЦК и Совмина), в ходе обсуждения Основных направлений экономического и социального развития СССР на 1986 – 1990 годы и на период до 2000 года, политических докладов М.С. Горбачева и Н. И. Рыжкова на XXVII съезде. Государство принимает обязательства учитывать общественное мнение при формировании решений, а общество восполняет вынужденное молчание предшествующих лет, подвергая комплексной критике природообразующие проекты.

Как полагает писатель, именно гражданское возмущение приводит к закрытию проекта: *«Так бы оно и шло дело, и нынче уже перекапывали бы десятки миллионов кубометров земли на трассах запроектированных каналов по полтиннику, а зимой и в полтора-два раза выше за кубометр, ничуть не задумываясь над тем – а для чего? Каков будет конечный результат?»* (2, с. 11 – 12).

С. Залыгин был уверен в новой роли и возможностях общества в обновляющемся государстве. Возникновение активной дискуссии о проекте трактуется как отражение объективных процессов изменения типа мышления, общественной психологии – появление самостоятельного гражданского сознания в новых политических условиях (на данном этапе С. Залыгин связывает состояние общественного сознания с политикой государства, когда изменение политического курса приводит к обновлению мышления): *«Психология общества меняется с изменением политики. В политически неизменном государстве общественного мнения либо нет совсем, либо оно ведет подпольный образ жизни. Изменилась политика нашего государства по отношению к обществу – вот почему и возникла та дискуссия, о которой идет речь»* (2, с. 11);

2. Деятельность С. П. Залыгина способствовала **прекращению работ по проекту Нижне-Обской ГЭС**. Дебаты на эту тему выплеснулись на страницы периодической печати. С анализом проекта, с доводами «за» и «против» выступили «Правда» и «Литературная, газета», журналы «Коммунист» и «Природа». Были опубликованы коллективные открытые письма, под которыми стояли подписи Героев Социалистического Труда, лауреатов Ленинских премий, директоров научно-исследовательских институтов.

Сергей Залыгин выступил на эту тему в СМИ дважды. Инженер-гидротехник по образованию, кандидат технических наук и член комиссии Сибирского отделения Академии наук РФ по использованию и охране водных ресурсов Сибири и Дальнего Востока, Залыгин проштудировал сотни специальных статей, посвященных гидростроительству; он ездил в институты Санкт-Петербурга и Украины, чтоб досконально изучить, как в современных условиях наилучшим образом решаются вопросы затопления: *«При создании всякого искусственного «моря» уходят под воду*



*большие пространства земли, уходит лес, сельскохозяйственные угодья... Кроме того, тем, что есть на поверхности, еще не определяется истинная стоимость земли. Сколько может лежать в ней, в недрах, скрытого от дневного света и человеческих глаз! А из бассейна Оби что ни день, то все новые и новые вести: там нашли газ, там ударила из новой скважины нефть... По подсчетам, понадобится пятьсот лет, чтобы Нижне-Обская ГЭС, несмотря на всю ее сказочную мощь, могла выработать такое количество энергии, какое способны дать недра Приобья. А еще все нефтеносные и газоносные площади зальет водой, попробуй-ка добудь! Или строить «морские» нефтяные города по типу Нефтяных Камней на Каспии? Они тоже вскакивают в копеечку! Да ведь еще не все разведано. А как вести дальнейшие геологические поиски? Невольно задумаешься и начнешь колебаться: стоит ли огород городить, надо ли менять кукушку на ястреба?» (2, с. 56);*

2. Залыгин также активно принимал участие **в борьбе по защите бассейна озера Байкал от загрязнений**, поддерживая идеи репрофилирования Байкальского ЦБК и развития на берегах озера туристической и санаторно-курортной инфраструктуры.

Первым его произведением, базисной темой которого была экология, стал роман «Тропы Алтая» (1962 г.). В этом произведении впервые была отчетливо заявлена одна из сквозных тем творчества Залыгина – неразрывная связь человека и природы, «натурфилософская» окраска размышлений писателя о жизни современного человека и проблемы его отношений с природой.

Концепция природы С. Залыгина продолжает развитие естественнонаучных идей русского космизма. Вопрос о рациональном использовании природных ресурсов рассматривается в публицистике этого автора в комплексе с социально-историческими, политическими, экономическими, техническими проблемами современности.

Важно отметить, что натурфилософские взгляды писателя имеют научную основу: в его публицистике соединяются художественное эмоциональное слово и последовательная система доказательств учёного, опирающегося на конкретные факты. Более того, основываясь на большом фактическом материале, С. Залыгин проводит сравнительный анализ экологических проблем в общечеловеческом масштабе.

Также необходимо отметить, что одной из черт публицистических работ Залыгина-публициста является историзм, глубокое знание предмета, объективный социально-психологический анализ конкретных ситуаций, научное прогнозирование развития обсуждаемых вопросов.

Значимыми являются размышления С. П. Залыгина о взаимодействии людей и природы, они складываются в определенную программу, последовательный алгоритм действий. Таким образом, можно сделать вывод о том, что исследование экологических проблем в публицистическом творчестве публициста включает в себя широкий спектр не только общеполитических рассуждений человеке и его месте в природе, но и конкретные меры и пути решения существующих экологических проблем.

Таким образом, отметим, что творчество Сергея Павловича Залыгина в совокупности представляет объективное видение экологических проблем, работы публициста отражают тенденции, характерные для периода развития нашего общества второй половины XX столетия, и способствует глубокому осмыслению проблем взаимоотношений в связке «человек – природа».

### **Заключение**

Не вызывает сомнений то обстоятельство, что публицистическое творчество автора во многом способствовало развитию общественного диалога по экологическим проблемам. На примере его произведений можно не только проследить систему взглядов публициста. Необходимо отметить особый общественный резонанс и дей-



ственность его творчества: публицистика С. Залыгина социальна, реально способствовала отмене экологически ущербных проектов. Проблемы экологии рассматриваются публицистом в цивилизационном (мегаисторическом) аспекте. В его работах на первый план выходят революционный характер современного этапа истории цивилизации, трактуемый публицистом как кризис, пограничная стадия развития человечества. Человек у Залыгина – часть природы, природа – разумная организованность. Экологический императив С. Залыгина расширяется до социально-исторического, что является сквозным моментом всей его публицистики.

Концепция природы С. Залыгина продолжает развитие естественнонаучных идей русского космизма. Вопрос о рациональном использовании природных ресурсов рассматривается в публицистике этого автора в комплексе с социально-историческими, политическими, экономическими, техническими проблемами современности.

Важно отметить, что натурфилософские взгляды писателя имеют научную основу. Вследствие этого в его публицистике можно наблюдать соединение художественного эмоционального слова с системой доказательств учёного, опирающегося на конкретные факты. Более того, основываясь на большом фактическом материале, С. Залыгин проводит сравнительный анализ экологических проблем в общечеловеческом масштабе.

Также необходимо указать на то, что философско-публицистическим раздумьям писателя присущ историзм, глубокое знание предмета, объективный социально-психологический анализ конкретных ситуаций, научное прогнозирование развития обсуждаемых вопросов. Значимой особенностью его взглядов является то, что размышления о взаимодействии людей и природы складываются у него в целую государственную программу, практическое руководство для достижения «царства разума», ноосферы. Иными словами, исследование экологических проблем в публицистическом творчестве этого автора включает в себя широкий спектр как конкретно-научных предложений, так и общефилософских рассуждений о бытии человека в мире, о перспективах развития его мировоззренческих установок.

#### Список литературы

1. Залыгин С. П. Моя демократия [Электронный ресурс] // Грамотей – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/1269008228.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Залыгин С. П. Поворот: Уроки одной дискуссии (Поворот. Интеллект и литература. Зачем нам отречения? Проект: научная обоснованность и ответственность. Разумный союз с природой) // Поворот. М.: Мысль, 1987. – С. 5 – 31.
3. Залыгин С. П. Тропы Алтая. Собрание сочинений : В 6 т. Т. 1 – М.: Худож. лит., 1989. – 589 с.
4. Залыгин С. П. Экологический роман [Электронный ресурс] // Журнальный зал – Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/1993/12/zalig.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1993/12/zalig.html), свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
5. Залыгин С. П. «Экологический консерватизм»: шанс для выживания // Новый мир. 1994 – № 11.

#### Список использованных источников

1. Белов В. И. Ремесло отчуждения. Раздумья на родине: Очерки и статьи. – М.: Современник, 1999.
2. Залыгин С. П. Поворот: Уроки одной дискуссии (Поворот. Интеллект и литература. Зачем нам отречения? Проект: научная обоснованность и ответственность. Разумный союз с природой) // Поворот. М.: Мысль, 1987. – С. 5 – 31.
3. Каминский П. П. Отечественная публицистика второй половины XX века. Учебно-методический комплекс. – Томск, 2008.
4. Смирнова А. И. «Не то, что мните вы, природа...»: Русская натурфилософская проза 1960 – 1980-х годов. – Волгоград: Изд-во Волгоград, гос. ун-та, 1995.



5. Экологическое сознание россиян [Электронный ресурс] // Агентство экологической информации ИнЭко – Режим доступа: [http://www.ecoinform.ru/public/release/print\\_version/?id=2808](http://www.ecoinform.ru/public/release/print_version/?id=2808), свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

6. Экология природы как объект художественного осмысления в современной русской прозе // Вестник АГУ. Серия «Филология и искусствоведение». Вып. № 2 (26). – 2007. – С. 189 – 193.

## ENVIRONMENTAL TOPIC OF S. P. ZALYGINS PUBLICISM

**I. I. Karpenko**

**V. Yu. Merinov**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:*

*karpenkoirina@bsu.edu.ru*

*merinov@bsu.edu.ru*

The article analyzes the journalistic works of Sergei Pavlovich Zalygin in terms of environmental problems of modern reality: journalism is analyzed from the point of impact; distinguished the problem areas that interested the author.

Keywords: Zalygin, journalism, ecology, Siberia, Lake Baikal.



УДК 070

## ПУБЛИЦИСТИКА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: «СЕВЕРОАМЕРИКАНСКИЕ СЦЕНЫ» ХОСЕ МАРТИ (СТАТЬЯ ПЕРВАЯ)

**А. П. Короченский**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

В статье рассмотрена роль публицистики Хосе Марти в инициировании межкультурного диалога в начальный период сближения стран Латинской Америки с США в конце XIX века

Ключевые слова: публицистика, межкультурная коммуникация, Хосе Марти, просвещение.

*e-mail:  
prensa@yandex.ru*

Публицистическое наследие выдающегося кубинского общественного деятеля, просветителя и поэта Хосе Марти (1853-1895 гг.) издавна было и остаётся отправной точкой для дискуссий, направленность которых нередко задавалась политическими и идеологическими установками их участников. Бесспорный моральный авторитет Марти, прозванного Апостолом, притягательность его взглядов для широкой публики породили стремление «присвоить» его наследие путём одностороннего, тенденциозного истолкования как на Кубе в дореволюционный и послереволюционный периоды [1], так и в США, Советском Союзе.

Находясь в вынужденной эмиграции в Соединённых Штатах, публицист интенсивно сотрудничал с редакциями латиноамериканских эмигрантских изданий в Нью-Йорке и рядом газет и журналов, издававшихся в странах Южной и Центральной Америки - главным образом, с крупнейшими, наиболее влиятельными газетами того времени. В 1881 г. Марти становится нью-йоркским корреспондентом венесуэльской газеты «La Opinión Nacional» («Мнение Нации») и крупной аргентинской газеты «La Nación» («Нация»), сотрудничество с которой продолжилось до 20 мая 1891 г. Публицистические произведения Марти о Соединённых Штатах, включённые впоследствии в цикл «Североамериканские сцены», появлялись на страницах «La Nación» и других латиноамериканских изданий (в частности, газет «La Opinión Pública» («Общественное мнение», Венесуэла), «Partido Liberal» («Либеральная партия», Мексика), «La República» (Гондурас). Подсчитано, что Марти в период с 1883 по 1892 гг. направил более двухсот работ о Соединённых Штатах для опубликования в различных периодических изданиях Латинской Америки [8].

Тематически этим работам близки произведения публициста, увидевшие свет в 1880-е гг. в латиноамериканских эмигрантских изданиях в Нью-Йорке. Так, в 1883 – 1884 гг. Марти-публицист сотрудничал с редакцией нью-йоркского испаноязычного журнала «La América» и редактировал этот журнал. «Межамериканский журнал» с таким названием был основан в 1882 г. в Нью-Йорке группой латиноамериканских эмигрантов как «ежемесячное издание, посвященное развитию сельского хозяйства, индустрии и торговли в испаноамериканских странах». Журнал распространялся как среди латиноамериканцев, проживавших в Соединённых Штатах, так и в странах Центральной и Южной Америки. По мнению Хосе Марти, назначенного редактором, журнал должен был стать изданием, предназначенным разъяснять латиноамериканцам образ мыслей и действий, преобладающий в Соединённых Штатах, знакомить их с новостями науки и техники, давать ответы на все важные вопросы, возникающие у читателей из испаноговорящих стран континента в связи с Соеди-

ненными Штатами, а также знакомить североамериканцев с малоизвестными реалиями Латинской Америки, с ее природными богатствами и экономическим потенциалом, историей и культурой населяющих ее народов. Таким образом, журнал «La América» призван был служить, по замыслу Марти, задачам представления и обсуждения «интересов и мыслей двух Америк» в соответствии с объективными потребностями развития межамериканских отношений.

П. М. Гонсалес отметил, что Марти превратился в 1880-е годы «в самого читаемого публициста во всей Испаноамерике – и не только в связи с тем, что направлял свои корреспонденции в газеты и журналы Центральной и Южной Америки, но также и потому, что многие другие органы прессы перепечатывали их из изданий, опубликовавших оригиналы» [3, р. 17.] Исследователь пришёл к выводу, что масштабность и яркость публицистического портрета Соединённых Штатов, созданного Хосе Марти, превосходит всё, что было написано об этой стране в 1880-е годы. Ему вторит Х. Маринельо, писавший: «По общему мнению, не существует более точного и полного изображения Соединённых Штатов 1880 – 1895 годов, чем то, которое было дано в многочисленных статьях и исследованиях Хосе Марти, посвященных американской жизни» [Цит. по: 9, [http](#)].

Стремление создавать культурные мосты между Северной и Латинской Америкой отражено в программной статье Марти «Намерения журнала «La América» при новых владельцах», опубликованной в январском номере этого издания за 1884 г. Марти полагал, что «La América» будет способствовать более обстоятельному взаимознакомлению двух Америк благодаря освещению экономических отношений и культуры этих частей американского континента, столь различных по историческим традициям и менталитету населения. Журнал и его ведущий автор – Хосе Марти – должны были разъяснять латиноамериканцам менталитет и образ действий, преобладающий в Соединённых Штатах, знакомить их с новостями науки и техники, давать ответы на все важные вопросы, возникающие у читателей из испаноговорящих стран континента в связи с Соединёнными Штатами,

Марти акцентировал популяризаторскую, просветительскую направленность журнала, объясняя это тем, что страны Центральной и Южной Америки, нуждающиеся в более совершенных и продуктивных, научно обоснованных методах производства, испытывающие недостаток в современных орудиях труда, должны узнать «каковы они, и сколько стоят, и сколько труда сберегают, и где продаются...» Журнал должен был восполнить дефицит знаний, выступая своего рода посредником между североамериканскими производителями и поставщиками оборудования, технологий и их латиноамериканскими потребителями, рассказывая о «полезных и эффективных» машинах и материалах, способах производства, описывая их качества и рациональное применение. Руководитель журнала считал одним из значимых направлений деятельности в этой области рецензирование новейшей североамериканской технической и сельскохозяйственной литературы.

Интерес латиноамериканских современников к произведениям Марти о США объяснялся не только выдающимся мастерством публициста, но и ростом на континенте интереса к северному соседу. В последней четверти XIX века быстро развивающиеся Соединённые Штаты постепенно становятся для латиноамериканских элит новым полюсом экономического и культурного притяжения. В этот период наблюдалась постепенная переориентация молодых республик с прежних хозяйственных и культурных связей с Западной Европой (как «матерью-Испанией», так и с интеллектуальной Меккой передовых латиноамериканцев того времени – Францией) на отношения с быстро растущим северным гигантом, представлявшим иной тип цивилизационного устройства. Соединённые Штаты к тому времени находились на пике индустриализации, а южные соседи всё ещё пребывали на аграрной стадии, в Латинской Америке сохранялись архаичные общественные и производственные отношения, мешавшие развитию.



Переписка Марти с Б. Митре, издателем аргентинской «La Nación», также подтверждает намерение публициста содействовать своим творчеством взаимознакомлению Южной и Северной Америки. Особую актуальность этой деятельности придавала проявившиеся в этот исторический период экспансионистские устремления США на континенте, прикрываемые лозунгами панамериканизма. Немаловажным оставался вопрос о том, будут ли справедливыми и равноправными развивающие отношения двух Америк. Предостерегая в связи с этим против чрезмерного оптимизма, Марти отмечал, что в неизбежном сближении двух частей американского континента есть польза, но есть и опасность.

В 1891 г. Марти прекращает сотрудничество с латиноамериканскими изданиями ввиду активного участия в подготовке освободительной войны на Кубе против испанских колонизаторов и в создании политических основ будущей кубинской республики.

В североамериканских хрониках Марти описывал интеллектуалов, политиков, банкиров, боксеров, священников, бандитов; дал портреты героев гражданской войны 1860-х гг.; писал об освоении поселенцами западных территорий и скандалах с подкупом избирателей, о театральном сезоне; рассказывал об иностранной политике дяди Сэма. В живописных бытоописательных очерках была представлена жизнь рядовых американцев. Яркими красками описано празднование знаменательных событий: открытие в Нью-Йорке Бруклинского моста и монумента Свободы, столетие американской Конституции.

Публицистическое творчество Марти североамериканского периода рассматривалось в монографии М.П. Гонсалеса «Хосе Марти – эпический хроникер Соединённых Штатов в восьмидесятые годы» [3]. В этой работе, первое издание которой увидело свет в США в 1953 г., характеризуется часть произведений публициста, написанных для газеты «La Nación» и других латиноамериканских изданий в период жизни и работы Марти в Нью-Йорке. Монография М.П. Гонсалеса отражает тенденциозный подход этого автора к отбору материала для исследования: он оставил без должного внимания ряд острокритических работ Марти о Соединённых Штатах (о политической жизни, избирательном процессе, экспансионистской внешней политике).

Ряд работ из цикла «Североамериканские сцены», отобранных с целью продемонстрировать антиимпериалистические взгляды Марти, его неприятие негативных последствий развития капитализма в США, была опубликована в советский период на русском языке [4]. Вместе с тем в опубликованном сборнике отсутствуют некоторые работы, характеризующие другие аспекты отношения публициста к североамериканской действительности его времени – например, отражающие его восхищение созидательной энергией американского народа, создавшего за исторически короткий срок экономически и технологически мощное государство.

В советский период среди работ отечественных исследователей наследия Марти преобладали работы, призванные доказать антиимпериалистическую направленность его творчества и политической деятельности – в частности, с использованием произведений публициста североамериканского периода [5]. Представители советской литературоведческой науки (В. Листов и др.) изучали в основном поэтическое творчество Марти и рассматривали его публицистику в контексте художественно-литературного творчества [6]. До второй половины 1990-х публицистика Хосе Марти не исследовалась как особая область его творчества, имевшая ярко выраженные черты идейно-мировоззренческого и творческого своеобразия.

В то время как советские и современные кубинские авторы видели в Марти прежде всего революционера-антиимпериалиста, Х. Маньяч характеризовал его как «иррационального романтика», творчество которого можно постичь только «посредством интуиции или инстинкта» [7].

**Цель и задачи работы.** Столь существенный разброс в оценках творческого наследия Марти оставляет на повестке дня исследователей вопрос об основательной

*реинтерпретации* его публицистики - без тенденциозной заданности, с учётом всех её значимых содержательных и формальных аспектов.

Попытки подобной реинтерпретации представлены в более ранних работах автора этих строк [9]. Вместе с тем впервые рассматривается такой важный аспект публицистики выдающегося кубинца, как роль в развитии межкультурной коммуникации между народами Латинской Америки и Соединённых Штатов на начальной стадии их активного взаимоознакомления (в последней четверти XIX в.). Данная работа посвящена изучению публицистического наследия Марти с целью определения вклада публициста в ознакомление латиноамериканцев с культурой и образом жизни северного соседа – Соединённых Штатов. В первую очередь речь идёт о произведениях Марти, написанных во время его пребывания в Нью-Йорке, в период активного сотрудничества публициста с латиноамериканской прессой [10].

В связи с этим большое значение приобретают *тематический анализ* произведений Марти, изучение *эволюции его публицистических оценок* различных сторон североамериканской действительности. Исследование *жанрового спектра* работ Марти-публициста, обычно характеризующихся в испаноязычной литературе как «хроники», позволит выявить особенности освещения жизни северного соседа Латинской Америки.

**Тематика произведений Х. Марти.** «Североамериканские сцены» представлены публицистическими работами Марти, относящимися к различным тематическим блокам.

К примеру, с июня 1883 г. по ноябрь 1884 г. на страницах журнала «La América» были опубликованы 64 работы Марти, относящиеся к следующим проблемно-тематическим блокам:

- образование и профессиональная подготовка;
- сельское хозяйство;
- экспортные возможности стран Латинской Америки, межамериканская торговля;
- индейская проблема в Латинской Америке;
- литература и культура народов «нашей Америки»;
- литература и культура Соединённых Штатов;
- европейская литература и культура;
- эмиграция на американский континент;
- новости науки и техники, включая рецензии на научные, научно-технические и научно-популярные издания и публикации в периодике.

К наиболее значительным работам публициста относятся *произведения о выдающихся представителях культуры и общественной жизни Соединённых Штатов* (У. Уитмене [11], Г. У. Лонгфелло [12], Р. У. Эмерсоне [13], протестантском проповеднике, борце за отмену рабства Г. У. Бичере [14]). Эти персонажи публицистики Марти были представлены в его работах как могучие созидатели, борцы за обновление жизни, предполагающее освобождение людей от угнетения и духовного рабства. Этикогуманистический идеал личности, по Марти, воплощался главным образом в публицистическом образе интеллектуального и морального лидера своего времени, борца за свободу, человека высокой духовности, первооткрывателя новых путей, готовящего людей к движению по этим путям. Это был образ Учителя - творца, просветителя, гуманиста, который пользуется достигнутыми им высотами не для того, чтобы утвердить своё превосходство и господство над другими, но чтобы помочь им возвыситься.

Таким Учителем предстаёт в публицистике Марти североамериканский философ Р. У. Эмерсон – продолжатель просветительской духовной традиции, проповедник интеллектуальной самостоятельности людей, сторонник гармоничных взаимоотношений человека и природы, считавший неестественным противопоставление человеческой цивилизации и натурального мира. Философ учил, что в отношениях с



природой человек должен чувствовать себя «великим созидателем», но не покорителем природы. Марти, во многом разделявший взгляды Эмерсона и испытывавший его духовное влияние, стремился содействовать своей публицистической деятельностью широкому распространению этих воззрений, предвосхищавших современную экологическую мысль и формировавших новое, более зрелое мироощущение человека.

Публицист одним из первых по достоинству оценил могучий поэтический талант американского поэта-бунтаря Уолта Уитмена, его свободолюбие и свободомыслие, нежелание следовать ложным условностям и стереотипам в поэзии и в жизни. Марти назвал Уитмена «самым смелым поэтом своего времени», объясняя творческую и человеческую смелость поэта его неистребимым свободолюбием. Свобода для кубинского гуманиста – это условие духовной гармонии личности, а борьба за неё – путь к высшему духовному равновесию. Таким образом, мартианскому идеалу личности, воплощенному в публицистике североамериканского периода, присуще свободолюбие, которое получает своё наивысшее воплощение в духовной свободе, в свободомыслии. Марти полагал, что только жажда свободы (которую он именовал «современной религией») придаёт смысл: жизни человека.

Публицист использовал интерес читателей к выдающимся личностям Северной Америки для утверждения своего гуманистического идеала человека, для распространения в обществе новых представлений о предназначении людей и об их творчески-преобразующей деятельности, высвобождающей созидательную энергию и разрушающей многовековое религиозно-фаталистическое отношение к жизни, консервирующее пассивность людей и социальный застой. Публицистическое творчество Марти послужило своего рода интеллектуальным мостом между Северной и Латинской Америкой, благодаря которому люди к югу от Рио-Гранде могли ознакомиться с передовыми идеями своих североамериканских современников, получить духовный импульс в борьбе за освобождение своих стран от духовной спячки и олигархических тираний, весьма распространённых в то время.

*Образование как ключевой фактор прогрессивной социальной трансформации.* В публицистике Марти уже на ранних этапах его творчества проблемы социального преобразования были тесно увязаны с проблемой просвещения, что определялось специфическими чертами общественного идеала публициста. Просвещение рассматривалось им не как изолированный от материальной сферы, самодовлеющий двигатель социальной трансформации, но как обязательное условие этой трансформации, духовная база мобилизации человеческого фактора, его приспособления к изменяющимся условиям производства и обмена, к новым общественным отношениям. В представлении Марти просвещение – это решающий фактор прогрессивных экономических и социальных перемен, гораздо более значимый, нежели верхушечные политические революции. Именно этим обстоятельством объясняется повышенный интерес публициста к системе образования в США, способствовавшей быстрому выходу этой страны в число мировых экономических и технологических лидеров.

Наиболее значительными и глубокими по содержанию являлись принадлежащие перу Марти публикации в журнале «La América» по вопросам образования и профессиональной подготовки. Публицист писал о развитии системы образования в США, в частности, о продуктивных попытках заменить устаревшее схоластическое образование более современными моделями образовательного процесса и учебными заведениями нового типа, сконцентрированных более на изучении прикладных наук и ремёсел в противовес изучению мёртвых текстов. В творчестве публициста североамериканского периода работы об американской системе образования занимают особо важное место.

Так, он описывал примеры учебных заведений в США, ориентированных учащихся на квалифицированную производственную деятельность [15]. В статье «Учиться на фермах», открывающей эту серию публикаций, публицист призвал наладить практическое обучение работников аграрного сектора методам высокопроизводи-



тельного труда, эффективного использования техники и орудий производства, чтобы преодолеть неестественное состояние, когда «плодороднейшие земли, с их богатством культивируемых растений, приносят мало плодов – гораздо меньше, чем могли бы, из-за рутинных и устаревших систем их возделывания, применяемых в наших странах, и по причине использования архаичных орудий труда». Марти доказывал, что латиноамериканские государства не только способны в изобилии снабжать себя аграрными продуктами, но и производить их на экспорт, умножая национальные богатства и создавая материальную основу для технического обновления сельского хозяйства за счет импорта современных орудий труда из США и других развитых стран.

Однако публицист высказал также и твердое убеждение в том, что импорт новых сельхозорудий сам по себе не решает проблему подъема аграрного сектора в Латинской Америке: необходимо правильно и эффективно применять современную технику и инструменты, при этом следует учитывать «характер» (особенности менталитета и психологии) латиноамериканцев, призванных использовать эти орудия труда. Предвосхищая исследования социологов XX в., посвященные последствиям международных технологических трансферов, Марти выдвинул идею о том, что перенос техники и технологий из Соединенных Штатов в Латинскую Америку не может быть одномерным механистическим процессом, поскольку приобретенные в США орудия труда и технологии будут применяться в других климатических и социокультурных условиях, а латиноамериканский работник воспитан в иных моральных и трудовых традициях, нежели работники в Соединенных Штатах. В связи с этим публицист прозорливо указал на возможность конфликта «детской цивилизации» трудящихся-латиноамериканцев и североамериканской «зрелой цивилизации». Марти полагал, что при обучении латиноамериканцев передовым методам труда необходимо взять из североамериканского опыта все действительно полезное, подвергая этот опыт проверке практическим применением и отбрасывая его элементы, непродуктивные в условиях Латинской Америки.

Продолжая рассматривать в просветительском ракурсе проблему преодоления отсталости «нашей Америки», Марти доказывал со страниц журнала, что существующей в латиноамериканских странах системе образования недостает подлинной научности и практической направленности. Проблема реформирования системы образования была рассмотрена также и в других работах Марти, опубликованных в журнале: статьях «Школа механики» (сентябрь 1883 г.), «Школа электричества», «Школа искусств и ремесел» (ноябрь 1883 г.). В них был описан опыт постановки профессионального обучения в Соединенных Штатах, Европе и Никарагуа, полезный для латиноамериканских стран, где профессиональное образование еще находилось в стадии зарождения.

Выступая за обучение, тесно связанное с потребностями жизни, вместе с тем Марти решительно высказался против сугубо утилитарных моделей образования – например, в работе «Индийская проблема в Соединенных Штатах», опубликованной в «La Nación» 18 февраля 1886 г. [16]. Поводом для обращения публициста к проблемам образования на этот раз послужил выход в свет официального доклада секретаря по внутренним делам, посвященного положению индейского населения в Соединенных Штатах, в частности, обучению индейских детей в специальных школах, отдельно от родителей и в отрыве от традиций их народа. Анализ правительственного доклада послужил для публициста отправной точкой для развития своих взглядов на характер и содержание образования: Марти убеждал избегать сугубо зауженного подхода к народному образованию, ведущего к формированию в США общества духовно обедненных людей, незнакомых с высшими достижениями человеческой мысли и творческого гения.

Марти полагал, что его работы послужат импульсом к пересмотру схоластической системы образования в латиноамериканских странах, оторванной от жизни и не готовящей новые поколения к рациональному умелому созидательному труду, спо-



собному вывести эти страны из состояния экономической и технической отсталости. Публицист отмечал, что существующая в странах Латинской Америки модель образования не готовит людей к деятельности такого рода: в латиноамериканских школах и университетах господствует схоластика, обучение оторвано от потребностей жизни. В статье «Латинский ум», опубликованной в «La América» в ноябре 1884 г., публицист писал: «В Южной Америке убивает своего сына тот, кто дает ему только университетское образование» [17].

В статье «Уважение к нашей Америке», опубликованной в журнале «La América» в августе 1883 г., Марти убеждал латиноамериканцев, что отношение к ним в мире во все большей степени зависит от успеха их продуктивной деятельности в различных областях, от неприметных внешне, но весомых заслуг множества созидателей: изобретательных и умелых землепользователей, строителей железных дорог, предпринимателей, специалистов высокой квалификации, творческих работников. Если раньше для латиноамериканца мерилom успеха в жизни было участие в очередной «победоносной революции», приносящее чины и богатство, либо выгодный брак, то в новую эпоху главным качеством, ведущим к всеобщему признанию, становится плодотворная созидательная деятельность, базирующаяся на научных знаниях и практических умениях. Марти с удовлетворением писал, что в Латинской Америке все меньше значат «люди оружия», и все больше значения приобретают «люди мира» – творческие, целеустремленные [18].

Статьи Марти об опыте развития образования в США, появившиеся на страницах журнала, не только аргументировали необходимость коренного реформирования системы образования в латиноамериканских государствах, но и предлагали основные направления реформ и конкретные преобразовательные меры на основе пристального изучения североамериканского опыта.

### Список литературы

1. См. работы, посвященные различным аспектам политического и идейного наследия Марти: Роиг де Леучсенринг, Е. Хосе Марти - антиимпериалист. М., 1962; *Vida y pensamiento de Martí*, 2 vols., La Habana. 1942; *Martí, el Apostol*. La Habana. 1942; Almendros, H.: *Nuestro Martí*. La Habana. 1972; Benítez, J.A.: *Martí y Estados Unidos*. La Habana. 1983; González M.P. *José Martí, su circunstancia y su tiempo.*// Martí, J.: *Esquema ideológico. Selección, prefacio, glosas y notas por M.P. González e I. Schulman*. México. 1961; Ibarra, J.: *José Martí: dirigente político y ideólogo revolucionario*. La Habana. 1980; Martínez Bello, A.: *Martí antiimperialista y conecedor del imperialismo*. La Habana. 1986; Martínez Estrada, E.: *Martí, revolucionario*. La Habana. 1974; Morales, S.: *Ideología y luchas revolucionarias de José Martí*. la Habana, 1984; Roca, B.: *José Martí, revolucionario radical de su tiempo*. La Habana, 1962; Fernández Retamar, R.: *Martí*. La Habana, 1970; Fernández Retamar, R.: *Martí en su (tercer) mundo.*// Martí J.: *Páginas Escogidas*. T.1. La Habana, 1985; etc.
2. Gonzales M. P.: *José Martí, Epic Chronicler of the United States in the Eighties*. Habana. 1961.
3. Марти Х. Североамериканские сцены. М.: ГИХЛ, 1964.
4. Григулевич И. П. Хосе Марти. Предвестник кубинской революции. М., 1979; Терновой О.С. Национальный герой Кубы Хосе Марти - борец против империализма США. // Новая и новейшая история. 1962. №1; Терновой О.С. Хосе Марти. М., 1966 и др.
5. См., напр.: Столбов В. Пути и жизни. (О творчестве популярных латиноамериканских писателей). М. 1985.
6. Mañach H. *Martí, el Apostol*. Primer Festival del libro cubano. s/l, s/f.
7. Suardíaz, Luis. *José Martí y sus Escenas Norteamericanas*. <http://www.fenix.co.cu/marti/jmescenas.htm>.
8. Короченский А. П. Публицистика Хосе Марти (1853 – 1895) Дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук по специальности 10.01.10-журналистика. РГУ. Ростов-на-Дону. 1998; Короченский А.П. Публицистика Хосе Марти (1853 – 1895 гг.) Идеино-мировоззренческая система творчества публициста-просветителя. Международный институт журналистики и филологии. Ростов-на-Дону. 1998. 84 с.; Короченский А. П. Концепция журналистики Хосе Марти (статья первая) // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2009 №3 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-zhurnalistiki-hose-marti>

statuya-pervaia; Короченский А. П. Концепция журналистики Хосе Марти (статья вторая) // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки 2009 №4 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-zhurnalistiki-hose-marti-statya-vtoraya>; Короченский А. П., Шатохина С. И. У истоков медиакритики: Хосе Марти о североамериканской прессе 1880-х гг. // Научные ведомости БелГУ. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика 2009 № 12 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/u-istokov-mediakritiki-hose-marti-o-severoamerikanskoj-pressy-1880-h-gg>.

9. Чернявский Б.Б. Хосе Марти <http://historystudies.org/2012/06/chernyavskij-b-b-hose-marti/>

10. Публицистические тексты Марти изучались в основном в версиях, представленных в полном собрании сочинений этого автора, изданном в Гаване в 1960-е гг. В дальнейшем это собрание обозначается аббревиатурой ОС (Obras Completas).

11. El poeta Walt Whitman // ОС. Т. 13.

12. Longfello. // ОС. Т. 13.

13. Emerson. // ОС. Т. 13. P.17 – 30.

14. Henry Ward Beecher. Su vida y su oratoria. // José Martí. Páginas Escogidas. La Habana. 1985. T.1. – P. 239 – 254.

15. Trabajo manual en las escuelas. // ОС, Т.8, – PP. 285 – 287.

16. El problema indio en los Estados Unidos // ОС. Т. 10.

17. Mente latina. // ОС, Т.6, – PP. 24 – 25.

18. Respeto a nuestra América. // ОС, Т. 8, – P. 23.

## **JOURNALISM IN THE INTER-CULTURAL COMMUNICATION: “ESCENAS NORTEAMERICANAS” OF JOSE MARTI (1ST ARTICLE)**

**A. P. Korochenskiy**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
prensa@yandex.ru*

The article considers the role of journalism of Jose Marti in the initiation of inter-cultural dialogue between Latin America and USA in the end of the XIXth century

Keywords: journalism, inter-cultural communication, Jose Marti, Enlightenment.



УДК 659.4:316.613.4

## КОГНИТИВНАЯ ФУНКЦИЯ PR И МИФА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Е. А. Кулинич**

*Луганский  
национальный  
университет  
им. Тараса Шевченко,  
Украина*

*e-mail:  
prensa@yandex.ru*

В статье сделан обзор существующих подходов к дефиниции PR, выделены ключевые понятия связей с общественностью, на основе чего осуществлена попытка показать общие функции, которые выполняют связи с общественностью и мифы в обществе. В ходе исследования основных функций PR обращено внимание на то, что PR, как и миф, интерпретирует окружающий мир для установления гармонии между субъектом PR и целевыми аудиториями.

Ключевые слова: связи с общественностью, миф, управление, гармония.

Проблема четкого определения паблик рилейшнз, несмотря на многочисленные предложенные дефиниции этого феномена, до сих пор остается актуальной. Одной из причин отсутствия единодушия мнений ученых и практиков в PR-отрасли является противоречивость самой природы связей с общественностью: с одной стороны они тяготеют к созданию гармонии и взаимопонимания в обществе, с другой – являются по сути технологиями управления обществом на всех его уровнях.

Несмотря на достаточно большое количество исследований связей с общественностью, фундаментальных трудов в этой области не хватает. С развитием PR как науки остро встал вопрос о дальнейшем основательном научном исследовании паблик рилейшнз, изучение его природы, в первую очередь на междисциплинарном уровне.

Исследованию PR посвятили свои работы многие ученые, начиная со второй половины XIX века. Наиболее весомый вклад из современных теоретиков, на труды которых мы будем ссылаться, сделали В. Королько, И. Кужелева-Саган, Г. Почепцов, С. Фролов, М. Шишкина.

Целью нашего исследования является попытка показать соотношение паблик рилейшнз и мифа, в связи с чем перед нами предстали следующие задачи:

- 1) сделать обзор существующих подходов к дефиниции PR;
- 2) проследить ключевые понятия, которые легли в основу определения связей с общественностью;
- 3) рассмотреть связь основных функций PR с функциями мифов и выделить общую, характерную и для связей с общественностью, и для мифов.

Объект исследования – феномен паблик рилейшнз в современном информационном пространстве.

Предмет – кодовые понятия существующих определений связей с общественностью.

Ученые насчитывают уже более тысячи дефиниций паблик рилейшнз. Сложности с четким определением этого понятия обусловлены разными причинами, в частности с английским происхождением термина, который тесно связан со спецификой языка, в недрах которого родился. При переводе тонкости понимания собственно того, что является связями с общественностью, нередко теряются.

Еще одна важная причина разнообразия в определениях PR – специфика сущности собственно этого феномена, на которую указывает российская исследовательница И. Кужелева-Саган: в современном мире PR является одной из самых «рискованных» коммуникативных технологических феноменов и, в отличие от рекламных технологий, которые не скрывают своей цели – формирование потребительского интереса, PR далеко не всегда откровенно декларирует свою настоящую цель – формирова-

ние определенного общественного мнения [3, с. 17 – 18]. В современном обществе ПР, отмечает далее автор, является стратегической управленческой коммуникативной технологией, важным элементом социального управления на всех уровнях [Там же, с. 18].

Авторитетные зарубежные исследователи, которых условно можно назвать представителями «классического» подхода к ПР [Там же, с. 43], это С. Блэк, Р. Харлоу, Л. Матр, Е. Бернейз, С. Катлип, А. Сентер и Г. Брум, Т. Хант и Дж. Грюниг, Д. Форрестол и Р. Диленшнайдер. В «классических» определениях ПР И. Кужелева-Саган относит определения, данные Международной ассамблеей национальных ПР-ассоциаций в Мехико, Американской ассоциацией ПР (PRSA), Британским институтом ПР (IPR), Европейской конференцией ПР (CERP), а также определение в международном словаре Уэбстера. Они характеризуются «высокой альтруистичностью», что дает основания для их критики, поскольку исследователи при таком подходе оперируют понятиями «правда», «гармония», которые являются субъективными и абстрактными [3, с. 45]. И все же, несмотря на многочисленную критику «классического» подхода со стороны ученых (Г. Тульчинский, В. Емелин, М. Кошелюк), до сих пор в определении публичных отношений отдается должное «альтруистической» составляющей ПР. Это обусловлено тем, что даже при условии, что ПР есть ничто иное, как управление общественным мнением и даже манипулирование им, современные ПР-технологи не могут игнорировать изменение характера влияния на общественное мнение. В частности об этом говорит ученый А. Эделстайн, указывающий на новые законы, по которым формируется пропаганда сегодня: «Если старая пропаганда тоталитарна и направляется от небольшого количества коммуникаторов многим, то новая пропаганда демократическая и задается как порождение коммуникации от многих ко многим. Если для старой пропаганды были характерны ограниченный доступ и гомогенность, то для новой характерны широкий доступ и разнообразие. Старая пропаганда характеризуется упрощенными сообщениями и защищенностью своих форм, новая пропаганда – сложностью сообщений и созданием новых языковых форм ... Старая пропаганда ориентирована на ценности производства, новая – на ценности потребления. Если первая задается лидерами, то вторая – с помощью консенсуса» [5, с. 562 – 563].

Таким образом, «классические» определения не теряют своей актуальности именно потому, что поиск гармонии, взаимопонимания, учета интересов целевой аудитории является необходимым условием управления общественностью в современном обществе.

Наряду с классическими определениями, связи с общественностью рассматриваются также и как совокупность определенных технологий воздействия. Одним лишь «классическим» подходом к определению ПР ограничиться нельзя.

При анализе существующих подходов к определению понятия «публичных отношений» И. Кужелева-Саган обращает внимание на теорию идеальных типов М. Вебера и отмечает, если бы этот исследователь жил в наше время, то он рассматривал ПР как культурное явление. Поэтому с позиций культурологического подхода «публичных отношений – это культура формирования общественного мнения в процессе диалоговых коммуникаций; культура достижения гармонии с внешней средой» [3, с. 53]. «Интерактивный» подход к воздействию на общественность не является принципиально новым изобретением современного информационного общества. Эти идеи мы могли наблюдать в античные времена (софисты, Сократ), в эпоху Средневековья – время, когда главной коммуникативной технологией становится книга, и ее главное отличие в том, что она предполагает диалог автора текста со своим адресатом [Там же, с. 101].

У исследователей, опирающихся на положительную основу самого понятия ПР, наблюдается идея, что главная задача ПР – это достижение доверия со стороны целевой аудитории (например, у Ю. Кашлева и Е. Галумова).

Отдельного внимания заслуживает теория Дж. Грюнига, согласно которой существует четыре модели ПР – пропаганда, информирование, двусторонняя асиммет-



ричная и симметричная коммуникации. И. Кужелева-Саган предлагает рассматривать эти типы как идеальные и генетические типы ПР. То есть каждая из этих моделей может существовать как отдельно, так и эволюционировать внутри самой себя: например, «пропаганда – это не только первая стадия ПР, но и одна из форм паблик рилейшнз, эволюционирующей внутри самой себя – от примитивной пропаганды к пропаганде мастерской и изящной». Двусторонняя же симметричная коммуникация является «идеальным типом ПР, соотносящимся с такими альтруистическими ценностями, как обоюдное доверие, правдивость и полное взаимное информирование» [3, с. 55]. Исследовательница считает, что веберовская концепция идеальных типов может устранить противоречие между «абстрактностью», «утопичностью» классических определений паблик рилейшнз и «конкретностью» задач, которые существуют в области практического ПР, и дает перспективы для решения многих теоретических проблем ПР [Там же, с. 55].

В попытке типологизировать определение паблик рилейшнз, М. Шишкина выделяет два основных подхода – нормативный и аналитический [8, с. 444]. В нормативном подходе исследователи приводят то определение, которое они считают наиболее удачным и пользуются им как нормативным [Там же, с. 49]. В рамках нормативного подхода И. Кужелева-Саган рассматривает следующие типы подходов к сущности ПР: классический, универсально-компилятивный и позитивистский. В универсально-компилятивном подходе реализуется попытка авторов охватить все существующие трактовки паблик рилейшнз и «упаковать их в одно «гиперопределение» [3, с. 56]. При таком подходе в основе «паблик рилейшнз» ключевые (или кодовые) понятия «менеджмент», «взаимопонимание», «гармония», «доверие» [Там же, с. 56].

Ученые, которых причислили к представителям позитивистского подхода, по сути определения ПР не дают, поскольку не хотят быть обвиненными в недостаточно мотивированном выборе какой-либо из большого количества ПР-дефиниций.

В аналитическом направлении исследования ПР отражается попытка ученых разобраться в определениях паблик рилейшнз на основе определенного критерия.

Для нашего исследования наиболее интересны кодовые понятия, которые ученые положили в основу своих исследований феномена ПР. Так, Е. Макаревич называет такие коды, как «управление социальными процессами», «коммуникационное воздействие на людей», «технологии воздействия на людей».

В. Немировский и И. Петерсон выделяют два подхода к определению связей с общественностью – идеалистический и прагматический. В прагматическом варианте ПР рассматривается также как воздействие на массовое сознание [4, с. 57 – 58].

А. Чумиков из числа определенных им самим подходов предпочитает прагматический, давая определение паблик рилейшнз как действия, направленного на гармонизацию взаимоотношений внутри определенного проекта с целью успешной его реализации [7, с. 296].

Основательно исследовал сущность паблик рилейшнз и предпринял попытки найти подходы к классификации этого понятия В. Королько. В качестве критериев ученый взял два типа моделей ПР – симметричные и асимметричные. Согласно этому, В. Королько выделяет «мировоззренческий» и «вульгарно-управленческий» подходы к определению паблик рилейшнз. Мировоззренческие подходы раздены на две подгруппы: 1) прагматический, консервативный, радикальный, которые являются менее конструктивными с позиции повышения социальной ответственности института связей с общественностью; 2) идеалистический, нейтральный и критический подходы.

Первая группа подходов к определению сущности ПР рассматривает связи с общественностью как инструмент ведения войны между социальными группами, противостоящими друг другу. Вторая подгруппа подходов к ПР поднимает этические проблемы применения инструментария ПР, который может приносить пользу обществу, быть нейтральным или иметь негативные последствия для общества. Итак, ключевыми понятиями ПР, по мнению В. Королько, будут «экономическая выгода», «власть»,

«стратегическая информация», «диалог», «взаимопонимание», «компромисс» [2, с. 831].

М. Шишкина рассматривает паблик рилейшнз как деятельность со всеми присущими ей атрибутами (субъектом, предметом, целью и т. д.) [8, с. 444]. В собственном определении М. Шишкина отмечает, что «паблик рилейшнз – это управленческая коммуникативная рыночная деятельность (совокупность социальных практик), направленная на формирование эффективных публичных дискурсов социального субъекта, которая обеспечивает оптимизацию его взаимодействий со значимыми сегментами социальной среды (с его общественностью) [Там же, с. 103].

И. Кужелева-Саган, проанализировав много работ отечественных и зарубежных исследователей, приходит к выводу, что в определениях феномена паблик рилейшнз часто встречаются следующие категории: «коммуникация», «технология», «управление» («менеджмент»), «диалог» и «общественное мнение» [3, с. 66]. Соглашаясь с исследовательницей, мы хотели уточнить, что зачастую явно или скрыто (даже в альтруистических определениях ПР) появляется ключевое слово «управление». По нашему мнению, все существующие определения паблик рилейшнз сводятся к управлению настроениями определенной социальной группы для получения поддержки при продвижении определенных идей.

Тщательное исследование существующих определений ПР, проведенное И. Кужелевой-Саган, дало науке такие признанные сущностные качества паблик рилейшнз, как многомерность, полионтологичность, амбивалентность и способность к эволюционным изменениям. Также исследовательница выделила пять ключевых, соединенных между собой кодов ПР: «коммуникация», «технология», «управление», «диалог», «общественное мнение» [3, с. 80].

Учитывая существующие определения и подходы к ПР, можем отметить, что существующие определения связей с общественностью по сути находятся в своеобразном измерении, где противоположными полюсами является «гармония» в обществе и технологии влияния на общественность. В целом же современная наука рассматривает связи с общественностью как коммуникационную, информационную и управленческую технологии в современном обществе, опирающиеся на поддержку со стороны общественности. Сама же поддержка достигается различными средствами: информированием, манипуляцией, апелляцией к «вечным» ценностям, посредством принятия коллективных решений и «нужной» интерпретации событий.

Итак, при всем многогранном подходе к определению паблик рилейшнз, ключевыми понятиями для него являются:

- управление;
- объяснение или интерпретация событий для того, чтобы целевая аудитория приняла позиции субъекта ПР и согласилась с ними (что соотносится с рассмотренными ранее кодовыми понятиями «диалог», «гармония», «взаимопонимание»);
- эмоционально позитивное восприятие предложенных ПР субъектом идей («доверие со стороны целевой аудитории»).

Существующие подходы к определению ПР наталкивают на мысль о сходстве функций ПР и мифов: и миф, и связи с общественностью интерпретируют окружающие события. Мысль о ПР как интерпретации событий прослеживается в истории этого понятия. Так, например, в конце XIX – начале XX века ученые выделили два основных фактора, которые повлияли на развитие профессиональной сферы ПР – прогрессизм и появление общенациональных СМИ [3, с. 114]. В. Джеймс, философ-прагматик, подчеркивал необходимость непрерывного верификации любых идей. Сами же прогрессисты подчеркивали необходимость налаживания национального диалога как важного условия социального порядка, считали, что именно общественное мнение, подкрепленное здравым смыслом, – это та сила, которая может решить задачу переустройства мира на благо человечества. И хотя впоследствии произошло разочарование в этой идее, налицо попытка изобрести рычаги управления обществом через объ-



яснение происходящего вокруг (например, влияние на отношение общественности к крупным бизнесменам при помощи журналистских расследований).

Итак, миф и паблик рилейшз – как соотносятся эти понятия, имеющие общие функции. Обратимся к понятию мифа.

Само понятие «миф» чрезвычайно сложное и многоаспектное. Ученые по-разному подходили к его изучению: эмпирически (Б. Малиновский, М. Мюллер, Э. Б. Тайлор, Дж. Фрейдер, через особенности мифологического мышления (Ю. М. Лотман, Е. М. Мелетинский, Б. А. Успенский), через исследование функций и значение мифов в истории культуры (Э. Дюркгейм, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, А. М. Фрейденберг), изучались психологические аспекты мифологии (З. Фрейд, Э. Фромм, К. Г. Юнг) в том числе и связь мифа с бессознательными слоями человеческой психики (М. Элиаде, Дж. Кэмпбелл, Э. Нойман, К. Г. Юнг) и многие другие опыты.

Для нашего исследования наиболее интересными представляются работы Карла Юнга и учение о коллективном бессознательном. Коллективное бессознательное, по мнению выдающегося ученого, состоит из универсальных праформ поведения и мышления, общими для всего человечества, и является "универсальным основанием душевной жизни каждого индивида" [9, с. 106]. Он считал архетипы определенным культурным наследием в человеческой психике. За порогом сознания находятся вечные праформы, проявляющиеся в разных культурах. Они автономны и проникают в сознание в транс, видениях, в художественных образах. К. Юнг считал, что мифология является выражением общечеловеческого – коллективной универсальной основы человеческого мышления и мировосприятия. Ученый сделал вывод, что с давних времен человек не только приспосабливался к природным условиям, но и искал гармонию. Дикари это делали с помощью мифов, магии, ритуалов. Со временем человечество изменилось, но праобразы и стремление обрести гармонию с миром присущи ему и в современном мире. Из глубин психики символические образы проецируются вовне, создавая упорядоченный мир, где все гармонично и находится на своем месте, имеет смысл. Вот почему первобытный человек каждым своим действием воспроизводил и сохранял мифологический праобраз и чувствовал себя реальным лишь в той мере, в которой он соприкасался с этим порядком.

И. Кужелева-Саган, делая обзор истории ПР, выделяет два периода пиарологии – «сумеречный» и «активный» [3, с. 97]. Действительно, нельзя считать рождение науки о ПР достижением исключительно XIX–XX века. «Гены» PR явно существовали в древности, и исследовательница успешно делает краткий обзор существования связей с общественностью в античные времена, Средневековье, Возрождение, эпоху Просвещения и в первой половине XIX века – то есть в «сумеречный» период [Там же, с. 97 – 107].

Интересно, что разделение пиарологии на два основных крупных периода явно напоминает в свою очередь и деление на два периода существования мифологического мышления человека – дорефлексивного и рефлексивного [1, с. 148]. Старый, дорефлексивный период, исследовательница называет «жизнью в мифе» [Там же, с. 11] и, проводя параллель между ребенком до 1 года, и древним человечеством, называет главный признак их мировосприятия – тождество представлений о мире с самим миром. В «жизни в мифе» человек не отделяет себя от природы и социума, для него мифическое представление и действительность – это одно и то же. Специфика мироощущения архаического человека «содержится в глубокой уверенности в фундаментальном всеединстве жизни, которая связывает в целое разнообразие единичных форм» [Там же, с. 15].

С развитием человечества меняется его мышление и отношение к мифу. И. Гончарова определяет эволюцию мифологического мышления человека от интуитивного к дискусивно-логическому. «Мотивы, живые существа, персонализируют определенные явления – все это остается, но способ меняется принципиально» [Там же, с. 31]. Мифический образ становится имитацией действительности. Че-



ловек осознает, что миф можно создавать. Таким образом, миф проходит путь от прямого своего значения (миф – реальность) к мифу с абстрактно-понятийным значением (миф – имитация реальности).

Итак, параллель между развитием мифомышления человечества и историей ПР очевидна: от интуитивного мировосприятия к рациональному осмыслению накопленных знаний. Конечно, этот очерченный вектор является несколько условным. Человеческая психика очень сложна и противоречива, современный человек сочетает в себе знания о высоких технологиях и одновременно суеверен. В мышлении и мировоззрении человека нашего времени многое осталось с древних времен. В первую очередь человеку и в наш век научных достижений присуща спонтанная вера в мифы. Эмоциональный всплеск, который переживает человек при встрече в современном информационном пространстве с архетипными и мифическими образами, является рычагом воздействия при ПР-деятельности. Яркие примеры мы можем увидеть в различных сферах современной деятельности человека, в первую очередь в политике и бизнесе. Например, проф. Фролов С. показывает, как используются мифы в формировании современного бренда с помощью мифической идеи и производных от нее совокупностей характеристик, которые группируют вокруг имени марки определенную целевую аудиторию (Apple, Coca-Cola, Hollmark и многие других брендов) [6, с. 264 – 271]. Опираясь на значительные достижения и наработки в науке по проблеме мифа и мифотворчества, исследователь выделяет основные функции мифа, и первой называет когнитивную (объяснительную) [Там же, с. 261].

Действительно, в многочисленных исследованиях природы и сущности мифов мы можем наблюдать то, что в первую очередь миф нужен был человеку, чтобы объяснить природные явления, стихии, Вселенную. Когда-то человек некритически воспринимал мифы, которые объясняли ему, как создан этот мир, со временем эти мифы стали легендами, но стремление найти объяснение того, что происходит вокруг, осталось в человеке так же, как и стремление к гармонии, получения самости, осознание собственной уникальности.

Итак, экскурс в историю исследований показывает, что несмотря на изменения в человеческой психике, которые происходили на протяжении многих веков, в самом человеке остался целый пласт опыта поколений и устремлений, характерных для людей всех времен. Человек постоянно находится в поиске гармонии, пытаясь сам для себя объяснить, что происходит вокруг него в частности и в мире в целом.

Таким образом, поиск гармонии через интерпретацию в мифомышлении человека ярко соотносится с основными функциями ПР в современном мире – обеспечение гармонизации государственной, экономической и общественной деятельности в обществе [2, с. 40], и целями ПР – создание позитивной социальной и психологической среды, в которой работает организация или общественный деятель (или другой субъект ПР), налаживание и поддержание связей с общественностью с большими целевыми аудиториями [6, с. 17].

Соотнесения ПР и мифа представляется нам перспективной темой, которая требует глубокого дальнейшего исследования. Эти сложные многомерные понятия, завязанные в сложные эмоции и специфику восприятия человеком мира, имеют много общего в своих целях, функциях, проявлениях.

#### Список литературы

1. Гончарова І. М. Проблема міфологічного символізму в контексті культури: дис... на здобуття наук. ст. кандидата філософських наук. – 09.00.04. – філософська антропологія та філософія культури; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1998. – 148 с.
2. Королько В. Г., Некрасова О. В. Зв'язки з громадськістю : Наукові основи, методика, практика. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – 831 с.
3. Кужелева-Саган І. П. Научное знание о связях с общественностью (PR) : Философский анализ. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 464 с.



4. Немировский В. Г., Петерсон И. Р. PR как способ воздействия на массовое сознание и поведение // Public Relations – наука, образование, профессия : Тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. (17 апр. 2003 г.) – СПб., 2003. – С. 57 – 58.
5. Почепцов Г. Г., Чукут С. А. Інформаційна політика : навч. посіб. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2008. – 663 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
6. Фролов С. С. Связи с общественностью в работе фирмы : Стратегия, коммуникации, имидж, брендинг. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 368 с.
7. Чумиков А. Н. Связи с общественностью: учеб. пособ. – 2-е изд., испр. И доп. – М. : Дело, 2001. – 296 с.
8. Шишкина М. Паблик рилейшнз в системе социального управления. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 444 с.
9. Юнг К. Г. Психология бессознательного – М.: Канон, 1994. – 320 с. – (История психологической мысли в памятниках).

## COGNITIVE FUNCTION OF PR AND MYTH IN MODERN SOCIETY

**E. A. Kulinich**

*Luhansk Taras  
Shevchenko National  
University, Ukraine*

*e-mail:  
prensa@yandex.ru*

The article analyzes various approaches of PR definition and distinguishes key words and concepts. On this base the author attempts to point on the common function of PR and myths in the society. This function is cognitive. Analyze of basis PR functions give the possibility to point on what PR as well as myth interprets world around in order to accomplish harmony between the subject of PR and the target audience.

Keywords: PR, myth, control, harmony.

## СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕДАКТИРОВАНИЯ РЕРАЙТЕРСКИХ НОВОСТНЫХ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ АГЕНТСТВ NEWSRU.COM И LENTA.RU)

**О. Р. Лащук**

*Московский  
государственный  
университет  
им. М. В. Ломоносова*

*e-mail:  
olgafl@yandex.ru*

Исследуются рерайтерское направление создания новостных интернет-сообщений и их специфика, обусловленная как способом производства информационного продукта, так и требованиями потребителя. Автор рассматривает стилистические ошибки в новостных материалах агентств, наиболее последовательно специализирующихся на рерайтерстве.

Ключевые слова: интернет-текст, мультимедийное сообщение, рерайтинг, стилистические ошибки.

С распространением и развитием Интернета всё большую популярность у потребителей новостной информации приобретают мультимедийные версии сообщений – благодаря их доступности, оперативности, удобству использования. Новостную колонку на своих сайтах сейчас имеют информационные агентства, газеты и журналы, поисковые системы, государственные и общественные организации и т. д.

По предпочитаемым методам работы с информацией электронные СМИ можно разделить на три большие группы:

1. Самостоятельно производящие первичный сбор информации и содержащие для этого штат профессиональных корреспондентов. В Рунете к ним относятся, например, «ИТАР-ТАСС», «РИА “Новости”», «Интерфакс», ИА REGNUM;

2. Дублирующие материалы производителей новостей на собственной медиaplatforme (по взаимной договоренности с обязательной ссылкой на первоисточник). В эту группу входят, например, новостные разделы при интернет-порталах: Rambler.ru, Yandex.ru, Mail.ru и многие другие;

3. Составляющие новостные сообщения посредством заимствования контента из разных источников – те, которые мы назвали рерайтерскими.

Третья группа представлена в Рунете пока очень небольшим количеством СМИ, наиболее значимыми из которых являются NEWSru.com и Lenta.ru. Однако это направление является весьма перспективным, и в ближайшие годы следует ожидать его развития. Дело в том, что оно позволяет в наибольшей степени использовать современные технические возможности, предоставляемые Интернетом, мобильной связью и другими цифровыми медиа. С помощью компьютера, подключенного к Интернету, можно быстро найти, обработать и опубликовать оперативную информацию о самых разнообразных событиях, представленную как текстами, так и фото- и видеоматериалами. Сообщения при этом можно получать из самых разнообразных источников – от официальных сайтов госучреждений до частных блогов и YouTube, куда их выкладывают очевидцы и участники событий.

Такой подход позволяет создавать новостные сообщения полнее, оригинальнее, информативнее и оперативнее, чем это делают традиционные агентства («ИТАР-ТАСС», «РИА “Новости”», «Интерфакс»). Кроме того, информационный продукт обходится значительно дешевле, поскольку может создаваться одним сотрудником. Как правило, один и тот же человек выбирает тему сообщения, находит для этого материал, оформляет его, редактирует и публикует. Такого сотрудника можно называть автором, редактором, составителем, рерайтером – он совмещает все эти функции. Новостные интернет-сообщения, создаваемые рерайтером путем компиляции, мы будем называть **рерайтерскими**.



В данной статье рассматриваются стилистические ошибки в новостных материалах агентств, наиболее последовательно специализирующихся на рерайтерстве: NEWSru.com и Lenta.ru.

Одна из особенностей мультимедийного сообщения – та, что публикация на сайте не означает его фиксации и завершения, как это происходит с бумажными носителями и как еще 10 лет назад было даже с интернет-сообщениями. В любой момент редактор может вернуться к своему материалу, внести поправки, изменения, дополнения. На сайте каждый раз сохраняется только последний по времени вариант сообщения. Рерайтеры, в отличие от других поставщиков новостного продукта, этим очень активно пользуются.

Другая важная особенность – повышенное требование к оперативности. Если новостная заметка для периодической печати обычно готовится в пределах одного-двух часов, то у рерайтера в распоряжении, как правило, лишь несколько минут. При освещении быстро развивающегося события (например, митингов оппозиции, проходивших весной этого года, или серии терактов в Днепропетровске на Украине 27 апреля) рерайтеры каждые 5 – 10 минут добавляли новую информацию, которую еще следовало найти, осмыслить, проверить и подкрепить гиперссылками.

Очевидно, что при таком дефиците времени следует очень рационально подходить к редактированию, в первую очередь устраняя те ошибки и недочеты, которые препятствуют самому главному: получению корректной новостной информации. В полной мере это относится и к стилистике. Не стоит требовать, чтобы стилистическая правка рерайтерских материалов осуществлялась с такой же тщательностью, как и текста, предназначенного для публикации в печатных СМИ.

Повторное обращение к новостному материалу во многих случаях позволяет рерайтеру обнаружить и исправить стилистические ошибки. Многократное повторное редактирование производится, как правило, в отношении сообщений о значимых длящихся событиях. Добавляя и исправляя информацию, рерайтер попутно осуществляет стилистическую правку.

Например, материал NEWSru.com от 15 мая 2012 г. «*Басманный суд Москвы велел ликвидировать лагерь оппозиции “Оккупай Абай”*» в первой редакции (15:12) имел объем 3062 знака, во второй (15:37) – 5913 знаков, а в третьей, заключительной (15:44), – 6353 знака. Таким образом, всего за полчаса его объем увеличился вдвое за счет добавления заимствованного контента. Помимо этого, в тексте сообщения были выполнены композиционные перестановки, уточнена фактическая информация. Это и составило основное содержание работы рерайтера над материалом. Сравним стилистические изменения всего лишь в одном элементе этого достаточно обширного материала – в лиде. Рассмотрим первую и последнюю редакции (выделены отличия).

Первая редакция:

*«На лагерь “Оккупай Абай”, разбитый оппозиционными активистами возле памятника казахскому поэту Абаю Кунанбаеву на Чистых прудах, во вторник обрушилась “тяжелая артиллерия” в виде **депутатов-единороссов и Басманного суда. В то время как в нижней палате парламента шла дискуссия по поводу столичных акций протеста, суд велел городским властям ликвидировать стоянку оппозиционеров**».*

Последняя редакция:

*«На **московский** лагерь “Оккупай Абай”, разбитый оппозиционными активистами возле памятника казахскому поэту Абаю Кунанбаеву на Чистых прудах, во вторник обрушилась **тяжелая артиллерия** в виде Басманного суда. **Судья, выслушав жалобы ряда граждан на якобы гадящих и хулиганящих противников режима, велела городским властям ликвидировать стоянку оппозиционеров**».*

Вся приведенная в последней редакции лида информация (кроме сведений о личности судьи) имелась и в первой редакции. Поэтому большинство изменений в ли-

де сделаны преимущественно в стилистических целях, для повышения его выразительности.

В процессе вторичного редактирования были убраны указания на то, что ликвидации лагеря добивались депутаты-единороссы, и на то, что решение суда об этой ликвидации принято во время дискуссии по поводу столичных акций протеста в нижней палате парламента. Напротив, была добавлена информация о жалобах местных жителей на участников акции. Причем сущность этих жалоб выражена словами с резко отрицательной коннотацией: «гадящих и хулиганящих». Тем самым акцент сместился с противодействия властей и оппозиции на конфликт между участниками акции и населением.

Добавление «московский» (излишнее, так как и хедлайн, и место события – Чистые пруды – указывают на Москву) и совершенно напрасная ликвидация кавычек при выражении «тяжелая артиллерия» также сделаны рерайтером попутно с основной работой над материалом.

Однако большинство материалов не требует постоянного обновления информации. Как следствие, рерайтер перечитывает публикацию редко и невнимательно, не обращаясь к уже написанному. Редактирование сводится к добавлению попутных сведений – текста, фотографий, видео, гиперссылок.

Стилистические ошибки можно разделить на два взаимосвязанных уровня: всего текста (макроуровень) и отдельной фразы (микроуровень).

Ошибки макроуровня могут иметь вид либо неудачно выбранного стиля изложения, либо так называемого «стилевого разнобоя» – смешения в одной заметке далеко отстоящих друг от друга стилей. Традиционная позиция заключается в том, что основными для новостных сообщений должны быть публицистический и официально-деловой стили; допускаются также элементы разговорного и художественного, например при передаче цитаты или в так называемых «мягких» новостях. Грубый же «стилевой разнобой» в новостном сообщении считается недопустимым. О необходимости приведения заметки к единому стилю говорится во многих учебниках по стилистике, в научных исследованиях, инструкциях для корреспондентов и редакторов агентств. Рекомендуются даже использовать косвенное цитирование, если в прямой цитате содержится просторечное, жаргонное или чересчур экспрессивно окрашенное выражение.

Следует заметить, что в материалах рассматриваемых агентств эти правила нарушаются совершенно явно и даже, можно сказать, демонстративно. Рерайтеры весьма охотно включают в сообщение цитаты с жаргонными, экспрессивными и даже грубыми выражениями; и сами эти выражения используют, нередко помещая их в хедлайн:

*Lenta.ru, 18 апреля 2011 г.: «На РЕН ТВ сменился главред: старого сгубил сюжет про Путина и “быдло в Самаре”».*

*Lenta.ru, 26 марта 2012 г.: «"Бомбил" выгонят с привокзальных площадей».*

*NEWSru.com, 27 апреля 2012 г.: «Pussy Riot написали письмо Медведеву, а у их адвоката начались проблемы – “кошмарит” налоговая».*

*NEWSru.com, 15 мая 2012 г.: «Отказ Путина от саммита G8 не дает покоя Западу: его обвинили в “отмазках” и дали два объяснения».*

Встречаются сообщения, целиком построенные на подобном цитировании, например, материал *NEWSru.com* от 18 мая 2012 г. *NEWSru.com, 18 мая 2012 г.: «Березовский обратился к олигархам “по понятиям”: нужно “слушать сердце, а не бабло”».*

До недавнего времени агентствами использовались даже ненормативные слова, в которых некоторые буквы были заменены «звездочками». В материале *NEWSru.com* от 4 августа 2010 г. «Интернет-аноним простыми русскими словами разъяснил Путину ситуацию в стране: пи\*\*\*ц. Тот неожиданно ответил и пообещал рынду» рерайтер целиком поместил письмо блогера, возмущенного бездействием властей во



время лесных пожаров. Снабдив лишь предупреждением: «Приводим его полностью, без комментариев, авторская орфография и пунктуация сохранены (осторожно, много ненормативной лексики)».

Весной 2013 г. принят Закон о штрафных санкциях за нецензурную лексику в СМИ, и в июле 2013 года Роскомнадзор потребовал от агентства *Lenta.ru* удалить или отредактировать материалы, в которых содержится нецензурная брань. Упомянуты три материала: интервью с доктором филологических наук Игорем Пильщиковым о происхождении русского мата; репортаж с протестной акции на Красной площади, участники которой скандировали нецензурные лозунги, и свидетельства очевидцев падения метеорита в Челябинске (брань содержится в прикрепленных к статье видеороликах)\*.

В рекомендациях Роскомнадзора по применению закона указывается, что перечня нецензурных бранных слов не существует, однако средствам массовой информации, наряду с четырьмя «матерными корнями» и их производными, запрещено употребление грубо-просторечных слов и выражений, которые формально не являются нецензурными. Кроме того, недопустимо заменять буквы в нецензурных словах или «запикивать» их, если в результате этого слова продолжают быть узнаваемыми [18].

Надо ли бороться за переход рерайтеров на более «высокий» стиль изложения или следует признать за ними право на собственный стиль, близкий стилю блогеров, – вопрос сложный и требует отдельного исследования. Сами они, несомненно, считают (пользуясь их собственной терминологией), что жаргонные и грубые выражения в материале – «не баг, а фича» (то есть не ошибка, а сознательно привнесенный элемент). Полагаем, что даже если грубых и нецензурных слов рерайтеры станут избегать, то от употребления, например, жаргонизмов не откажутся.

Вероятно, с развитием рерайтерского направления в цифровых медиа появятся различные подходы к подаче материала; в том числе появятся рерайтеры, которые станут придерживаться традиционных взглядов на стиль изложения, что будет требоваться соответствующей редакционной политикой сетевого ресурса.

В общем, говоря о «стилевом разнообразии», необходимо учитывать: компиляция собирает материал, созданный разными авторами. Работа по унификации стиля всех использованных фрагментов потребовала бы неоправданно много сил и времени при весьма сомнительной пользе. Полагаем, что следует признать «стилевой разноречивой» допустимым явлением, специфической особенностью рерайтерских сообщений.

Стилистические ошибки микроуровня могут возникать как из-за неправильно выбранного слова (без учета его семантики, лексически несочетаемое с предложением и т. д.), так и из-за неправильного построения фразы в целом (она может быть неблагозвучной, безграмотной, вызывать нежелательные ассоциации и даже исказить информацию):

*Lenta.ru*, 29.06.2012: «...Наработки уже есть, модель уже создана, – рассказал он, не уточнив другие подробности совместного проекта». Следовало бы использовать слово «сказал», поскольку «рассказал» подразумевает пространное и подробное изложение, а в материале сообщается, что было сделано лишь краткое заявление без подробностей.

Там же: «Сдать экзамен на минимальные 20 баллов не смогли 3,4 процента учащихся». То есть все остальные 96,6% сдали именно на 20 баллов? Здесь стилистическая ошибка сопряжена с логической. Правильнее, например, «набрать минимальные 20 баллов». В этом случае было бы понятно, что остальные набрали 20 и более баллов.

*NEWSru.com*, 8 мая 2012 г.: «При этом полиция не предупреждала о том, что акция не санкционирована, и начала задержания без предупреждения». Понятно, что

\* Роскомнадзор запретил три статьи «Ленты.ру». – *Lenta.ru*, 8 июля 2013.

если стала задерживать без предупреждения, то не предупреждала; к тому же допущена явная тавтология.

Ошибки микроуровня частотны и в хедлайнах:

*Lenta.ru, 24.03.2012:* «*Националисты променяли имперский флаг на птицу Феникс*» – типичное нарушение лексической нормы при употреблении паронимов: не променяли, а поменяли, сменили.

*Lenta.ru, 10.03.2012 г.:* «*ОМОН разогнал акцию оппозиции в Нижнем Новгороде*». Разогнать можно толпу, участников или собравшихся, поэтому корректный вариант мог быть таким: участников митинга и разогнали, акцию – пресекли.

*Lenta.ru, 29.06.2012:* «*Спонсоры отказались тратить деньги на “Селигер”*». Если отказались – значит, уже не спонсоры. Необходимо было добавить определение “бывшие”.

*NEWSru.com, 26 июня 2012 г.:* «*Российские моряки обнаружили в Гвинейском заливе конкурентов сомалийских пиратов*». Весьма сомнительно, чтобы гвинейские пираты составляли конкуренцию сомалийским, промышленным на другом краю Африки. Их можно было бы с долей иронии назвать «коллегами».

*NEWSru.com, 25 июня 2012 г.:* «*После рокового ляпа для России на Евро-2012 Игнашевича беспокоит его карьера в ЦСКА*». Стилистически неправомерное использование конструкции с предлогом «для»: ляп может быть не для кого-то, а чей-то. В данном случае это мог быть ляп российской команды или самого Игнашевича.

*NEWSru.com, 25 июня 2012 г.:* «*Доллар упал на 35 копеек, евро подешевел на 56*». «Упал» более экспрессивное слово, чем «подешевел». Курс евро понизился в большей степени, поэтому было бы логично поменять эти слова местами, тем более что в тексте материала сказано: «На международном рынке Forex европейская валюта дешевеет по отношению к американской».

Стилистические, как и прочие, ошибки целесообразно разделять по их возможности исказить восприятие новостного сообщения на: те, которые препятствуют адекватному восприятию информации, и те, которые не влияют на однозначность трактовки. Первые назовем «жесткими», а вторые – «мягкими». Приведенные выше примеры содержат «мягкие» ошибки, поскольку смысл фразы даже при их наличии понятен. «Жесткие» ошибки, как правило, связаны с двусмысленностью, даже с фактической неясностью:

*NEWSru.com, 28 апреля 2012 г.:* «*СБУ не видит политики в днепропетровских терактах: “Бог такие вещи не прощает”*». Какие именно вещи не прощает – видеть политику в терактах? Кроме того, цитата по смыслу не связана с первой частью хедлайна.

*Lenta.ru, 23.03.12:* «*Moody's предложило создать конкурента рейтинговым агентствам*». Явная непреднамеренная двусмысленность вызывает закономерный вопрос: конкурент должен создаваться для этих агентств или они должны создать кому-то конкурента?

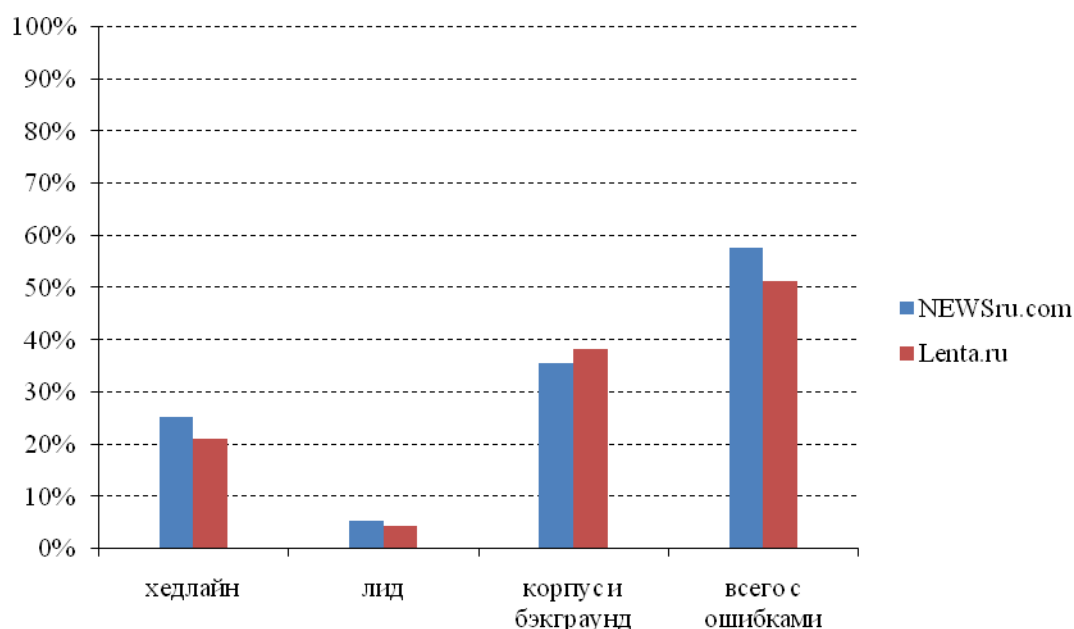
В таблице 1 и на рисунке 1 приведены данные о наличии стилистических ошибок в хедлайне, лиде и собственно тексте (корпусе и бэкграунде) новостных сообщений изучаемых агентств. По объясненным выше причинам учитывались только ошибки микроуровня.

Данные по хедлайну, лиду, корпусу и бэкграунду не являются взаимоисключающими. В одном и том же материале ошибки могут присутствовать сразу в нескольких структурных элементах. При подсчете в пределах одного элемента применялся «принцип поглощения»: если имелось сразу несколько стилистических ошибок, считалось, что компонент с ошибкой; если среди них была «жесткая» – с «жесткой».

Таблица

**Стилистические ошибки микроуровня в рерайтерских сообщениях**

Агентство	исследовано материалов	хедлайн		лид		корпус и бэкграунд		не содержат ошибок
		с ошибками	из них с «жесткими»	с ошибками	из них с «жесткими»	с ошибками	из них с «жесткими»	
NEWSru.com	323	82	24	17	3	115	31	186
Lenta.ru	318	67	19	14	3	122	39	163

**Рис. 1. Стилистические ошибки микроуровня в рерайтерских сообщениях (в % к общему количеству материалов)**

Менее половины сообщений, опубликованных рерайтерскими агентствами, свободно от стилистических ошибок. Но более важно то, что распределение их по различным композиционным элементам текста оказалось несколько неожиданным. Непропорционально большое количество ошибок, в том числе «жестких», приходится на хедлайны. Это при том, что качеству хедлайнов традиционно уделяется особое внимание, а размер их весьма небольшой.

Более подробный анализ текстов дает объяснение этому парадоксу. Стилистические ошибки у рерайтера возникают чаще всего тогда, когда он пытается совместить материалы из различных источников. Наиболее богаты ошибками связующие, переходные фразы и предложения – стыки заимствованных фрагментов, а также те части текста, где рерайтер пересказывает информацию своими словами.

Что касается хедлайна, то он почти всегда является результатом творчества самого рерайтера и не совпадает с хедлайном исходного материала. Иногда рерайтер ис-



пользует несколько исходных сообщений (например, о транзите грузов НАТО через российскую территорию, а также о непростых отношениях России с альянсом), а затем пытается дать им «общее» название: *NEWSru.com*, 18 мая 2012 г.: «*Россию лишают козыря в отношениях с НАТО: Пакистан готов возобновить транзит грузов альянса*». Подобный хедлайн не отражает содержание сообщения, в котором говорится лишь о возможности переговоров альянса с Пакистаном по поводу транзита и о многих препятствиях к этому, так что «козырь» пока остается у России. Целесообразнее было оставить исходный хедлайн: «*Пакистан предлагает НАТО возобновить транзит грузов альянса*».

Меньшее количество ошибок в более объемном, чем хедлайн, лиде обусловлено именно тем, что лид обычно заимствуется без изменений.

По результатам исследования можно сказать, что исходные материалы в большинстве случаев оказываются стилистически более грамотными, чем заметки рерайтеров. Причины этому можно указать две.

Во-первых, заметку рерайтера читает и правит он сам, а в традиционных агентствах и солидных медиаорганизациях предназначенный для публикации текст помимо автора читает, как минимум, еще один человек. Чужие стилистические ошибки обычно более заметны, чем собственные.

Во-вторых, уровень грамотности рерайтера в среднем значительно уступает уровню грамотности профессионального корреспондента или редактора. Дело в том, что при назначении на должность рерайтера обычно приходится выбирать, кому отдать предпочтение: опытному словеснику, посредственно владеющему компьютером, или человеку, свободно ориентирующемуся в Сети и способному быстро обнаружить интересную информацию, но не обладающему достаточными филологическими знаниями и редакторскими навыками. Очевидно, что умение отлично ориентироваться в потоках электронной информации является для рерайтера более важным, чем безукоризненная грамотность. Конечно, идеальным решением было бы находить специалиста, который прекрасно владеет и словом и компьютером. Хотя на примере приведенного выше сообщения о терактах в Днепропетровске показано, что если позволяет время, рерайтер вполне может осуществлять достаточно качественную стилистическую правку.

Итак, можно сделать следующие выводы:

1. Рерайтерское направление создания новостных интернет-сообщений имеет специфику, обусловленную как способом производства информационного продукта, так и требованиями потребителя. В частности, оно ориентировано на предоставление в электронном виде оперативной, полной и разнообразной информации в условиях развивающегося события;

2. К стилю и языку рерайтерских материалов нельзя предъявлять те же требования, что и к классическим новостным сообщениям. При рерайтинге допустимы «стилевой разнбой», использование жаргонных и экспрессивных выражений, открытое проявление собственной позиции;

3. Следует с особым тщанием выявлять и исправлять те стилистические ошибки, которые препятствуют корректному восприятию информации. Сами рерайтеры этим на должном уровне заниматься физически не могут, даже имея специальную редакторскую подготовку: им следует мониторить события, следить за появлением важной информации и своевременно ее выкладывать. Целесообразно назначить общего редактора (шеф-редактора, выпускающего редактора), который бы просматривал сообщения и исправлял по крайней мере самые грубые ошибки;

4. При создании хедлайнов рерайтерам следует придерживаться следующего правила: каждый раз выбирать, какая новость является главной, и именно ее отражать в заголовке. Хедлайн в рерайтерском материале, как и в традиционном новостном сообщении, является важнейшим компонентом текста. Если в корпусе и бэкграунде «мягкие» стилистические недочеты еще простительны, то в хедлайне они крайне нежелательны. Читают в первую очередь хедлайн. По нему создается впечатление о качестве продукции агентства, принимается решение о прочтении всего материала.



### Список литературы

1. Лашчук О. Р. Авторская позиция в материалах информационных агентств // Мир русского слова. – СПб., 2002, – № 5 (13).
2. Лашчук О. Р. Анализ фактического материала: языковые проблемы коммуникативности текста // Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России. – СПб., 2008.
3. Лашчук О. Р. Вторичное редактирование новостного интернет-текста (на примере материалов агентства Lenta.ru) // Стилистика сегодня и завтра: медиатекст в стилистическом, риторическом и лингвокультурологическом аспектах: сб. материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2012.
4. Лашчук О. Р. Использование цитат и ссылок на источники информации в материалах информационных агентств // Журналистика и культура русской речи. 2003. – № 1.
5. Лашчук О. Р. Композиционные особенности информационных текстов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2008. – № 4.
6. Лашчук О.Р. Об особенностях стилистических ошибок в рерайтерских новостных интернет-сообщениях // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2013. – № 4.
7. Лашчук О. Р. Оптимизация редактирования информации агентств как лингвистическая проблема // Журналистика в 2002 году. СМИ и реалии нового века: сб. материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2003.
8. Лашчук О. Р. Прагматический аспект работы редактора // Язык массовой и межличностной коммуникации. – М., 2007.
9. Лашчук О. Р. Проблемы декодируемости материалов информационных агентств // Журналистика и культура русской речи. Слово в семасиологическом, прагматическом, социокультурном аспектах: сб. материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2003.
10. Лашчук О. Р. Редактирование информационных сообщений. – М., 2004. – 156 с.
11. Лашчук О. Р. Редактирование публикаций информационных жанров // Справочник по литературному редактированию для работников средств массовой информации. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 200 с.
12. Лашчук О. Р. Редакторская обработка факта как корректное отражение действительности в медиатексте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2011. – № 2.
13. Лашчук О.Р. Рерайтерские новостные сообщения: создание и редактирование. – М.: МедиаМир, 2013. – 264 с.
14. Лашчук О. Р. Rewriting: обработка текста по-новому // Журналистика и культура русской речи. 2005. – № 1.
15. Лашчук О. Р. Термин «формат» в массовой коммуникации / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2010. – № 6.
16. Лашчук О. Р. Форматная коррекция медиатекста // Журналистика и медиаобразование–2010: сб. трудов IV Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 532 с.
17. Лашчук О. Р. Форматная коррекция медиатекста / Русский язык и литература во времени и пространстве. – Шанхай, 2011. – Т.1.
18. Рекомендации по применению Федерального закона от 05.04.2013 №34-ФЗ «О внесении изменений в статью 4 Закона Российской Федерации «О средствах массовой информации» и статью 13.21 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях» [Электронный ресурс] // Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций– М. – 2013. – Режим доступа: [http://www.rsoc.ru/docs/Rekomendacii\\_po\\_primeneniju\\_zakona\\_o\\_necenzurnoj\\_brani.doc](http://www.rsoc.ru/docs/Rekomendacii_po_primeneniju_zakona_o_necenzurnoj_brani.doc), свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

## STYLISTIC ASPECT OF EDITING OF REWRITER'S INTERNET NEWS (ON THE MATERIALS OF AGENCIES NEWSRU.COM AND LENTA.RU)

**O. R. Lashchuk**

*M. V. Lomonosov  
Moscow State  
University*

*e-mail:  
olgaf@yandex.ru*

The author researches the field of production the news messages on the Internet by rewriting, the specifics of this field, conditioned both by the method of production of the informational item and by the consumers' requirements. The author investigates the stylistic mistakes in the news stories produced by the agencies that specialize on rewriting.

Keywords: web-text, multimedia message, rewriting, stylistic mistakes.

## ПРАКТИКА САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ СМИ В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕДИАСИСТЕМ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ГЕРМАНИИ

**А. О. Панченко**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
panchenko-  
anna@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы функционирования систем саморегулирования медиасообществ в странах с высоким уровнем развития таких систем – Великобритании и Германии, на примере которых рассматривается как потенциал саморегулирования, так и пределы его эффективности.

Ключевые слова: саморегулирование, институты саморегулирования, Комиссия по жалобам на прессу, пресс-омбудсмен, Офком, Совет прессы, аудитория.

Сегодня в большинстве европейских стран для СМИ существуют общие профессионально-этические правила, которые чаще всего базируются на принципе саморегулирования и, с юридической точки зрения, принудительного характера не носят. Согласно этим правилам, журналист обязан давать точную, правдивую и корректную информацию, многие разработали правила, которые относятся к экономическим аспектам функционирования СМИ, так как ни в коем случае нельзя допустить, чтобы финансовые соображения влияли на содержание информации, которую журналист собирает обнародовать. Так же этические принципы предполагают запрет на систематическое использование нечестных методов получения информации, сохранение в тайне источников информации и уважение частной жизни.

С одной стороны, эффективность этих правил зависит от того, насколько их признают и соблюдают журналистские организации того или иного государства. Но с другой стороны, становится ясно, что чтобы эти этические правила соблюдались, необходимо наличие соответствующих контролирующих органов.

Как на самом деле обстоят дела на практике, рассмотрим на примере системы саморегулирования СМИ Великобритании, а затем и Германии. Но для начала обратимся к теоретическому аспекту функционирования СМИ Европы. Тематика и проблематика, условия функционирования СМИ европейских стран изучены достаточно, но всё-таки требуют дальнейшего научного осмысления в современных условиях.

Теоретической базой нашего исследования послужили, прежде всего, работы учёных в области международных массовых коммуникаций [см. 10; 14; 15; 17], посвященные саморегулированию журналистского сообщества; работы исследователя британской системы печати [9; 10; 11; 12], посвященные деятельности немецкого совета прессы.

При формировании теоретической базы исследования выяснилось, что избранная тема имеет незначительную степень научной разработанности. Наиболее значительный вклад в теоретическую проработку проблем саморегулирования журналистской деятельности был внесен авторами международного сборника «Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России», вышедшего под редакцией Ю. В. Казакова (М., ФЗГ, 2003). Именно в нём так же была рассмотрена и система саморегулирования СМИ в Германии З. Йёгером, А. Тонкс, а так принципы работы Совет печати в Германии.

По мнению Михайлова С. А., «средства массовой информации стран Европы и Америки в своем практическом функционировании, несмотря на «западную» культурную ориентацию, включают в себя два ярко выраженные направления: так называемое европейско-континентальное и «островное», охватывающее СМИ Великобрита-



нии и Соединенных Штатов Америки» [17, [http](#)]. Если в европейско-континентальной журналистике предпочтение отдавалось «мнению», точке зрения автора, то в «островной» журналистике все большее и большее значение приобретал «факт», т.е. предельно отстраненное сообщение посредством прессы общественно значимой новости.

Это различие привело к более серьезным последствиям. Скажем, в Германии, Франции или России работники прессы были озабочены прежде всего эффективностью журналистского воздействия на аудиторию, что в свою очередь требовало серьезной разработки теории жанров, двигало вперед методические приемы диалога и полемике. В США и Великобритании главным стала оперативность, умение «добыть факты». А это привело к написанию информационных материалов по принципу «перевернутой пирамиды», во многих газетах – анонимности репортеров. В итоге для одних журналистика – это часть общелитературного процесса, где автор выступает в периодических изданиях и имеет дело не с художественным вымыслом, а реальными событиями и явлениями действительности. Для других журналистика – один из каналов коммуникации, используемый в целях распространения через СМИ важной для коммуникатора информации.

В настоящее время общество требует от СМИ объективного освещения общественных событий. Для того чтобы достичь этих целей, журналисты, как и аудитория должны быть знакомы, на наш взгляд, с позитивным опытом, накопленным за рубежом.

Сегодня повсеместно возрастают недовольства у аудитории средствами массовой информации. Многие говорят о необходимости введения цензуры. Существование британской системы саморегулирования весьма показательно. В данном случае найден действенный инструмент решения общественных противоречий, связанных с деятельностью СМИ.

В Великобритании предпосылками для формирования институтов саморегулирования прессы послужило не только наличие весьма жесткого и действующего законодательства, но и общественное самосознание жителей страны. Преимущество института саморегулирования перед классической судебной системой состоит в том, что он достаточно органично вписывается в информационное пространство. Органы саморегулирования способны более гибко и эффективно взаимодействовать с субъектами информационного пространства.

Британские институты саморегулирования имеют разветвленный и четко выраженный специализированный характер. Наиболее известным институтом саморегулирования СМИ являлась **Комиссия по жалобам на прессу (РСС)**, которая недавно прекратила свою работу. Издательские объединения, которые ранее спонсировали деятельность британского Совета прессы, в 1990 г. решили финансировать создание нового органа саморегулирования – Комиссии по жалобам на прессу. Она была создана организациями, объединяющими издателей, собственников и главных редакторов британской прессы. В 1991 г. РСС приступила к работе.

В задачи данной комиссии входило рассмотрение обращений и жалоб читателей, недовольных какими-либо действиями СМИ. Любой житель страны был вправе апеллировать к мнению Комиссии, если его интересы были в какой-либо форме затронуты СМИ. Отметим, что в своей деятельности Комиссия руководствовалась только специальным Кодексом журналистской практики, в который были включены 16 параграфов с описанием того, что запрещено делать британскому журналисту. И Комиссия, и Кодекс были созданы без участия государства для обеспечения интересов общественности. Что касается жителей Великобритании, то они охотнее обращаются для разрешения конфликтов в институты саморегулирования, нежели в суды.

Комиссия по жалобам на прессу являлась независимым органом, который работал с жалобами общественности на содержание публикаций печатных изданий. Главной задачей Комиссии являлось разрешение споров между периодическим печатным изданием и лицом, подавшим жалобу. Комиссия – постоянный орган, независимый от пе-

чатной индустрии и правительства. Функции Комиссии не были закреплены каким бы то ни было законом.

Комиссии состояла из 16 человек. Большинство членов комиссии — это так называемые представители общественности, которые никак не связаны с деятельностью газет и журналов. Это большинство, которое, кстати, включает в себя действующего председателя, гарантирует независимость РСС от газет, журналов и печатной индустрии, не смотря на то, что финансируется ими.

Независимый председатель выбирался газетами, журналами, печатной индустрией. Он не мог совмещать свое председательствование в комиссии и службу, как-либо связанную с изданием газет и журналов. Также в состав Комиссии входило семь редакторов газет и журналов. Это наиболее уважаемые редактора национальной и региональной прессы.

Чтобы гарантировать независимость избрания членов РСС от печатной индустрии, избрание представителей общественности проводилось Комиссией по назначениям. Роль представителей общественности в РСС — гарантировать, что голос общественности будет услышан.

Каждый из семи представителей прессы в Комиссии должен был быть опытным и авторитетным редактором. Роль представителей прессы — дать профессиональную перспективу работе РСС.

Срок службы члена РСС — непрофессионала составлял 3 года. По окончании этого срока было возможно его приглашение на второй трехлетний срок. А срок работы редактора обычно составлял не более двух лет.

За время существования комиссии ее членами были руководители профсоюзов, врачи, священники, преподаватели вузов. При выборе представителей общественности сохраняется баланс между мужчинами и женщинами.

Что касается жалоб от представителей общественности, которые рассматривала комиссия, то они принимались только в письменном виде. А её горячая линия имела право только дать совет. Жалоба оценивалась с точки зрения профессионально-этического Кодекса журналистской практики.

Жалобы, вскрывающие возможные нарушения Кодекса, немедленно направлялись редактору той газеты, в которой была данная публикация с просьбой расследовать жалобу и разрешить ее в течение нескольких дней. Большинство жалоб улаживалось именно таким образом — обычно публикацией извинения либо опровержения или предоставлением возможности заявителю дать публичный ответ в прессе. Иногда РСС, ознакомившись с точкой зрения газеты, соглашалась с ней. Тогда Комиссия заключала, что нарушения не выявлены.

Представители общественности, подающие жалобу, не несли никаких финансовых издержек на протяжении рассмотрения жалобы. Сами жалобщики получали консультации штата Комиссии на протяжении процесса.

На РСС возлагалось проведение в жизнь Кодекса журналистской практики. Кодекс является краеугольным камнем системы саморегулирования. Редакции и издательства должны обеспечить неукоснительное соблюдение Кодекса не только их персоналом, но и любым лицом, которое представляет материалы для публикаций. Все представители прессы обязаны поддерживать высокие профессиональные и этические стандарты. Данный кодекс устанавливает основные положения таких стандартов.

Он одновременно защищает права частных лиц и обеспечивает право общества на информацию. Для реального функционирования согласованного кодекса важным является уважение не только его буквы, но и духа. Кодекс не должен толковаться ограничительно так, чтобы возникло сомнение в уважении прав частных лиц, в то же время он не должен толковаться настолько широко, чтобы мешать публикации, отвечающей критерию общественного интереса.

Обязанностью редакторов являлось сотрудничество с РСС для целей скорейшего рассмотрения жалоб. Любое издание, которое вызвало порицание РСС на основа-



нии одного из пунктов Кодекса, было обязано публиковать решение РСС целиком и на видном месте.

Кодекс практики периодически обновляется. Изменения Кодекса основываются на общественном и парламентском мнении по мере поступления отчетов из РСС. Это гарантирует адекватность изменения практики и технологии в печатной индустрии с учётом мнений читателей.

Комиссией были претворены в жизнь такие инициативы, как, например:

— регулярные поездки Председателя РСС в регионы и выступления перед рядом ключевых организаций;

— постоянное и широкое распространение бюллетеня «Как составить жалобу», который четко определяет процедуру работы РСС с жалобами читателей;

— передвижная выставка — шоу по общественным библиотекам в регионах;

— участие в конференциях, организуемых такими коллективными органами, как «Бюро по консультированию граждан» и других групп, которые имеют тесное взаимодействие с общественностью;

— широкое распространение литературы, включая информационные листы, ежемесячные отчеты о рассмотрении жалоб, а также Кодекса Практики.

Номера телефонов РСС находились во всех телефонных справочниках Великобритании, а также в большом количестве специализированных справочников для профессиональных ассоциаций, организаций общественности, групп потребителей.

Недавнее закрытие британской Комиссии по жалобам на прессу, которая существовала 21 год, стало примером ограниченных возможностей саморегулирования СМИ. Виной всему стали неэтичные и незаконные методы работы британских журналистов, в частности сотрудников «жёлтых» изданий Р. Мердока, прежде всего газеты «News of the World»..

На специальном заседании парламента были рассмотрены нелицеприятные факты противоправных действий, совершенных журналистами этого издания, а именно незаконное прослушивание телефонов жертв террористических атак, семей солдат, погибших в ходе военных компаний в Ираке и Афганистане и даже членов королевской семьи. Кроме того, выяснилось, что долгое время журналисты издания давали взятки за информацию служащим Скотланд-Ярда. Как оказалось, в деле был замешан и бывший советник нынешнего премьер-министра Дэвида Кэмерона по связям со средствами массовой информации Энди Коулсон, до 2007 года работавший главным редактором «News of the World».

По мнению правительства, британская Комиссия по жалобам на прессу не справилась со своими задачами, не отреагировав должным образом на давно известные ей факты нарушений в «News of the World». Орган, созданный как инструмент саморегулирования британских печатных изданий, не оправдал надежд.

Этот громкий скандал ярко продемонстрировал, что система саморегулирования СМИ в лице Комиссии по жалобам на прессу требует серьёзных реформаций, а возможно и замены её на другой орган. В итоге деятельность Комиссии была прекращена.

Еще одним институтом саморегулирования СМИ в Великобритании является **институт пресс-омбудсмена**, который является одной из самых старых элементов систем саморегулирования. В самом широком смысле омбудсмен — это уполномоченное лицо, стоящее на защите прав человека. Во многих странах омбудсмен представляет собой уполномоченного по правам человека. Но сегодня понятие «омбудсмен» (или «пресс-омбудсмен») всё чаще используется применительно к прессе, и трактуется оно обычно как «читательский редактор», в полномочия которого входит представление интересов аудитории внутри редакции и рассмотрение обращений читателей издания с конкретными предложениями, жалобами, претензиями или проблемами. Реже декларируется и другая важная задача деятельности омбудсмена — обеспечение самозащиты редакционной команды в ситуациях, потенциально чреватых судебными издержками и репутационным ущербом для издания. Пресс-омбудсменами являются

чаще всего журналисты-ветераны с большим опытом практической деятельности, либо профессиональные юристы.

В древнем скандинавском языке понятие «омбудсмен» означало – «человек, который следит за тем, чтобы снег и лед и грязь были убраны с улиц и за тем, чтобы дымовые трубы были прочищены». Как пишет О.А. Воронина в своей работе «Гендерная экспертиза законодательства РФ о СМИ», студентка американского колледжа обнаружила это старое значение слова несколько лет назад во время написания своей диссертации. И при этом она отметила следующее: «Это замечательно, что шведы выбрали для названия своих сограждан такое приземленное слово. И это действительно так. Работа омбудсмена до сих пор обозначает уборку – он убирает барьеры между читателями и прессой» [9].

У многих зарубежных газет сегодня есть представители от читателей – омбудсмены. Омбудсмен получает зарплату от владельца газеты, но его никто в газете не может контролировать. Его работа – слушать публику, принимать обращения и жалобы читателей и на них реагировать. Первый омбудсмен появился в США в 1866 году в штате Кентукки. Они есть еще не во всех СМИ, но их количество растет. Их работа также – писать опровержения, что еще десять лет назад было не принято делать в США из боязни испортить репутацию. Сегодня СМИ поняли, что печатая опровержения и извинения, они повышают доверие читателя к себе.

Как пишет исследователь О. А. Воронина, «в некоторых странах – Великобритании, Канаде и США – газеты назначают своих собственных омбудсменов для рассмотрения жалоб читателей и подготовки рекомендаций редакторам и журналистам. Публикация писем читателей становится все более популярным механизмом обнародования общественного мнения, альтернативных взглядов и критики редакционной политики» [10, [http](#)].

Саморегулирование на уровне омбудсменов зависит в первую очередь от признания того, что общественно-политические СМИ, призывающие других к открытости и ответственности, сами должны быть открытыми и ответственными перед обществом. В действительности, это невозможно без широкого обсуждения отношений между средством массовой информации и читателями, слушателями или зрителями.

В отличие от советов прессы, большинство омбудсменов работают только по конкретному средству массовой информации. Они осуществляют связь между сотрудниками средства информации и его читателями, зрителями или слушателями. Получая их комментарии и жалобы, они пытаются урегулировать разногласия между двумя сторонами.

Пресс-омбудсмен – это авторитетный специалист, работающий в СМИ для обеспечения независимой экспертизы текстов и передач. Он рассматривает жалобы читателей, слушателей и зрителей относительно точности, качества и подачи информации или комментария в масс-медиа. Как правило, он имеет свою колонку или передачу, в которой отстаивает интересы либо аудитории, либо журналистов (в зависимости от справедливости или несправедливости претензий). Он также рассматривает и решает в досудебном порядке жалобы, которые в противном случае могли бы вылиться в дорогостоящие судебные процессы.

Впервые в практике британских общенациональных газет должность редакционного омбудсмена была введена в 1997 г. в газете «Гардиан». Ежедневно публиковался его телефонный номер, и в газете выделили место, где он мог исправлять или разъяснять все те ошибки «Гардиан», которые сочтёт нужным. Редактор давал письменную гарантию, что ни при каких условиях не станет вмешиваться в то, что он делает, и подписал с ним контракт, по которому он может быть уволен только владельцем газеты – Фондом Скотта.

Читатель, обращаясь в СМИ с «прикрепленным» к нему омбудсменом, получает молниеносную реакцию на свои претензии, т. е. вне зависимости от характера ответа читательская потребность «быть услышанным» будет удовлетворена. Ко всему про-



чему, если претензии обоснованы, уже на следующий день газета может опубликовать опровержение или извинения. Важно, что такая помощь всегда бесплатна. Ко всему прочему, «Гардиан» предусмотрительно организовала двухуровневую систему института омбудсмана: недовольные заключениями омбудсмана издания, имеют право обратиться к «внешнему» омбудсмену, никоим образом не связанному с редакцией.

Но наличие омбудсмана выгодно не только аудитории, но и самому СМИ. «По оценкам юристов «Гардиан», наличие омбудсмана примерно на треть сокращает число дел о клевете или диффамации, которыми им приходится заниматься. Иными словами, оно значительно уменьшает число людей, желающих преследовать газету при помощи судебных процедур. «Репортёрам есть теперь к кому обратиться, если они обнаружат, что допустили оплошность. Руководитель юридического отдела тоже чувствует облегчение, потому что уменьшилось число судебных исков по обвинению в диффамации. Вот уже пять лет, как – постучим по дереву – Комиссия по жалобам на прессу (Press Complaints Commission, PPS) не удовлетворила ни одной жалобы в адрес нашей газеты. А вся получаемая нами корреспонденция свидетельствует о том, что читатели стали больше уважать «Гардиан» за то, что у нас хватает смелости признаваться в своих ошибках» [20, с. 5 – 6].

На сайте интернет-версии газеты «Гардиан» в разделе «Информация» можно обнаружить список полномочий пресс-омбудсмана, так как он является своего рода инструкцией, контролирующей, направляющей и обеспечивающей деятельность читательского редактора.

Своеобразным регулирующим органом электронных СМИ является Ofcom (The Office of Communications), который 29 декабря 2003 года унаследовал обязанности, которые раньше выполняли: the Broadcasting Standards Commission, the Independent Television Commission, the Office of Telecommunications (OfTel), the Radio Authority и the Radio communications Agency. The Office of Communications утвержден правительством, как регулирующий авторитет для телерадиовещания и телекоммуникационных систем в Великобритании, который осуществляет свою деятельность в соответствии с Законом о связи от 2003 года. Председателем Ofcom является Колет Боу, который также является основателем и председателем Совета омбудсменов по телекоммуникациям.

Сфера деятельности Ofcom охватывает телевидение, радио, мобильную связь, почтовые услуги, а также распределение радиоволн, на которых работают беспроводные устройства. Его главной обязанностью является защита интересов граждан и потребителей от того, что можно считать вредным или оскорбительным в электронных СМИ. Ofcom занимается лицензированием, исследованиями, кодексами и политикой, жалобами, защитой радиочастотного спектра от злоупотреблений, проводит консультации.

Так как Ofcom – это регулирующий орган электронных СМИ, то он рассматривает конкретные жалобы зрителей и слушателей на программы, которые транслировались по каналам, на которые они выдают лицензию. Когда Ofcom получает жалобу, он просит прислать копию программы, затем анализирует её содержание, чтобы увидеть есть ли нарушения Кодекса телевидения и радио. Ofcom запрашивает ответ от вещателя на жалобу и на основании этого выносит решение по конфликту: «поддержал», «не поддержал» или же «разрешено».

Но в связи с тем, что Ofcom является структурой с доминирующим государственным участием, занимается техническими аспектами регулирования, осуществления и соблюдения закона, вопрос о том, стоит ли ставить данную организацию в один ряд с органами саморегулирования СМИ, остаётся открытым.

В теории институты саморегулирования – весьма действенный инструмент решения общественных противоречий, связанных с деятельностью СМИ. В реальности же журналисты нередко стараются заработать на этически спорной продукции. В эпоху глобализации сенсацию можно продать везде и кому угодно. Так, в скандальной



истории с фотографиями сначала голого принца Гарри, а потом и обнажённой Кейт Миддлтон, не сработал даже закон о защите частной жизни от вмешательства прессы.

В Великобритании фотографии принца запретили к печати, напугав редакции газет санкциями за вмешательство в личную жизнь монаршего лица. Однако таблоид «The Sun» все же разместил на первой полосе снимки обнаженного принца. Газета опубликовала фотографии голого королевского внука, сделанные телефонной камерой в его номере в одной из гостиниц Лас-Вегаса. Изрядно выпив, Гарри удалился с друзьями и примерно десятком местных девиц в свои апартаменты и там решил сыграть в бильярд на раздевание. Принц проиграл и был вынужден раздеться донага. Кто-то из присутствовавших дам снял его. Затем снимки внука британской королевы попали на звездный сайт TMZ и пошли гулять по сети. Как рассказывает один из британских журналистов Макс Клиффорд, с ним связались две девушки из США с предложением продать дополнительные снимки и прочие «улики» о той самой бурной ночи в Лас-Вегасе. Клиффорд не захотел связываться с ними, но это не значит, что они не обратятся к кому-нибудь еще.

14 сентября 2012 г. французский журнал «Closer» опубликовал 12 интимных фотографий герцогини Кембриджской. Журналисты утверждают, что фотографии Кейт Миддлтон топлес были сделаны во время ее отдыха с мужем – принцем Уильямом – на террасе гостевого дома Chateau d'Autet в Провансе. Пара даже не подозревала, что их фотографируют. Фото настоящие, так как их подлинность подтвердили представители Букингемского дворца.

Кейт и Уильям сразу же подали судебный иск против французского журнала «Closer» по факту нарушения права на частную жизнь. По данному случаю имел место громкий скандал. «Принц и герцогиня огорчены вторжением в их частную жизнь. Они проснулись сегодня утром и увидели фотографии, сделанные у частного бассейна», – цитирует «SkyNews» заявление официального представителя британского королевского двора» [24, [http](http://)].

Как выяснилось, авторы фривольных снимков Уильяма и Кейт пытались продать свои творения английским изданиям, однако те предпочли сохранить лояльность к королевскому дому, и отказались покупать фотографии. В результате фото появились в считающейся более куртуазной Франции в рубрике «Мировой эксклюзив».

Самое интересное, что представители бульварных СМИ твердо уверены в своей правоте. А их ирландские коллеги, также опубликовавшие снимки, потеряли работу. Главному редактору ирландской газеты «The Irish Daily Star» Майклу О'Кейну, ответственному за публикацию фотографий с полуобнаженной герцогиней Кембриджской, грозит увольнение, он может также подвергнуться уголовному преследованию. После разразившегося скандала журналист был временно отстранен от занимаемой должности. Делом О'Кейна заинтересовался сам министр юстиции страны Алан Шеттер, в отношении редактора издания начато внутреннее расследование.

Майкл О'Кейн, как и его коллеги из французского издания «Closer», а также итальянского журнала «Chi», не считает себя виновным. По его словам, папарацци отнесли к Кейт Миддлтон как и к любой знаменитости, поставив ее в один ряд с поп-звездами и голливудскими актерами, а публикацию пикантных снимков герцогини Кембриджской восприняли близко к сердцу только британцы. Всем остальным европейцам до этого, по большому счету, нет никакого дела, уверен журналист. Как бы то ни было, итальянцы из журнала «Chi» не только не боятся того, что их постигнет участь ирландца, но, напротив, стараются выжать из скандала как можно больше. Во вторник 18 сентября они вновь опубликовали фото полуобнаженной Кейт Миддлтон.

Перейдём к рассмотрению германской системы саморегулирования СМИ. В Германии существует этический кодекс прессы, в котором обозначены основные правила журналистской деятельности в соответствии с рекомендациями немецкого Совета прессы (орган, наблюдающий за самодисциплиной прессы и составленный из представителей ассоциаций журналистов и издателей). Соблюдение этих правил – добровольное. Немецкий Совет прессы наблюдает за работой журналистов уже более полувека.



Главные положения кодекса: правдивость репортажа, оперативность, запрет на использование нечестных методов получения информации, конфиденциальность источников информации, уважение права на частную жизнь, защита молодежи и запрещение дискриминации.

Немецкий совет прессы (Presserat) был образован в 1956 г. в Бонне, чтобы защищать свободу печати и в то же время держать ее в определенных границах. Он был образован как структура самоконтроля деятельности прессы по образцу английского Совета прессы («General Council of the Press») – предшественника РСС. В 1985 году Presserat подвергся коренной структурной реорганизации, в результате которой потерял права «зарегистрированного объединения», но освободился от решения организационных вопросов своей деятельности.

Один из основателей Совета, Руперт Гислер, сформулировал его задачи следующим образом: «Он должен выявлять нарушения, злоупотребления, признаки вырождения и опасное пренебрежение правилами достойной и ответственной журналистики, подвергать их порицанию и по возможности устранять их» [11, [http](#)]. Удавалось ли ему это на протяжении последних 50 лет? Исполнительный директор Совета Лутц Тилльманнс уверен в том, что Совету прессы это удалось. «Тем не менее, в последние 50 лет мы можем наблюдать некоторую сдержанность законотворчества в области свободы прессы и прав личности вообще. Законодатель вместе с нами делает ставку на саморегулирование» [11, [http](#)], - утверждает Л. Тилльманнс.

«Новый» Совет по прессе образца 1985 года учредил 4 организации: Союз издателей газет, Союз издателей журналов, Немецкий союз журналистов (с 1951 года действует как профсоюз журналистов) и профсоюз работников масс-медиа и культуры – IG-Medien. Каждая из этих организаций выделяет по два представителя в головной Совет, которые выбирают собственно Совет по прессе, состоящий из 10 журналистов и 10 издателей.

Срок их компетенции – два года, а статус этой работы – общественный. У Совета по прессе две основные задачи: защищать свободу прессы от внешних опасностей, а также критически относиться к собственным ошибкам и принимать меры по их исправлению. Практическим решением второй задачи занимается специальная структура Совета, называемая Комитетом по жалобам. В нем 10 членов: 5 журналистов и 5 издателей.

В 1996 году Совет по прессе принял новую редакцию существующего с 1973 г. этического кодекса немецкой прессы. Этот документ играет роль некоего морального ориентира, определенных обязательств немецких журналистов перед обществом и государством. Основным средством воздействия к нарушителям «Публицистических принципов» (этического кодекса немецких журналистов) является воздействие через публичную огласку самого факта нарушения. Печатное СМИ, преступившее требования этического кодекса, обязано опубликовать решение Комитета по жалобам Совета по прессе, содержащее аргументированный анализ этого нарушения и вердикт по его поводу (выговор, порицание, замечание). Немецкие журналисты могут сопроводить публикацию текста такого решения своим, чаще всего «оправдательным» комментарием, но без уничижительных оценок самого Совета прессы.

Почти все издательства и редакции между тем уже признали принцип саморегулирования. Л. Тилльманнс утверждает: «Для нас это очень обнадеживающий результат. Саморегулирование – это процесс. Это не задание, которое рано или поздно будет выполнено. В процессе работы мы постоянно реагируем на происходящие изменения и затрагиваем новые темы – и в ближайшие 50 лет здесь ничего не изменится» [11, [http](#)].

Большинство жалоб, которые получает совет, касаются недобросовестности, недостаточной правдивости журналистов т.д. Немалая часть жалоб затрагивает также нарушения прав личности. Далее по списку следуют претензии к недостаточно четко-

му разделению редакционных и рекламных материалов, и, наконец, случаи, в которых речь идет о дискриминации или сенсационных репортажах.

«В целом я не могу констатировать упадка нравов в журналистике. Но в последние годы определенно наблюдается более ярко выраженная персонализация. К тому же, обширнее стала зона размытости между PR и редакторской работой. Жалобы, которые приходят к нам, являются своеобразным сейсмографом текущей ситуации, хотя и не отражают ее в точности. Здесь нужно вспомнить, что ежедневно в Германии публикуется печатная продукция общим тиражом в 30 млн. экземпляров. И 700 – 800 жалоб, которые ежегодно попадают в Совет прессы, не позволяют сделать каких-либо по научному точных выводов» [11, <http>], считает Л. Тилльманнс.

Газета «Дер Тагесшпигель» недавно напечатала выговор Совета прессы. То, что она дополнила его редакционной припиской, лишней раз подчеркивает, что газета придает полученному выговору большое значение. Кроме того, конкуренты тоже общаются об ошибочных действиях друг друга. Совет прессы регулярно делает эти выговоры достоянием общественности с помощью своих пресс-релизов. Критика оказывается действенной и поэтому выговор Совета прессы – это весьма мощное оружие.

Знакомство с Германской системой обеспечения свободы массовой информации и регулирования деятельности прессы показывает, что эта система достаточно эффективно обеспечивает как свободу массовой информации, так и режим реальной ответственности за возможные случаи злоупотребления этой свободой.

Но всё ли так идеально на практике? Да, свобода печати гарантирована немецкой конституцией. Однако представители власти пытаются периодически оказывать давление на прессу. Сулят проблемы и слишком тесные связи между политиками и журналистами. Недавно медиасообщество крайне возбуждённо отреагировало на «войну» федерального президента с самой массовой и бульварной газетой «Bild».

После череды громких коррупционных медиаскандалов президент ФРГ Кристиан Вульф ушёл в отставку. В то время, когда президент Германии еще занимал должность премьера-министра Нижней Саксонии, он взял в займы деньги на постройку дома для своей семьи у друга бизнесмена Эгона Геркенса, вернее у его жены Эдит. Президент ничего не сказал об этом в ответ на запрос парламента о деловых отношениях с бизнесменом. При этом в Германии давно известно, что Геркенс является другом президента. Получается ли, что кредит, выданный ему женой друга-предпринимателя, можно считать лишь дружеской услугой? В Германии до сих пор идут об этом жаркие дебаты. Сам Президент Вульф утверждает, что он не получил никакой выгоды. Президент публично извинился за то, что в 2010 году, будучи премьер-министром Нижней Саксонии, он не предоставил полную информацию о кредите.

Чтобы предотвратить публикацию материалов на эту тему, Вульф попытался замять скандал, обратившись к редактору «Bild». В прессе и обществе считают, что действия политика прямо противоречат должности федерального президента, который, по идее, должен быть моральным образцом для сограждан. 12 декабря Вульф, находившийся в Кувейте, позвонил лично на мобильный телефон главному редактору издания Дикманну и оставил на его автоответчике запись, в которой грозил ему «окончательным разрывом» с издательским концерном «Springer», выпускающим свыше 150 газет и журналов в более 30 странах, в случае, если в «Bild» появятся разоблачительные публикации.

Звонил президент также председателю правления издательства «Springer», которому принадлежит «Bild», и даже вдове основателя издательства Фриде Шпрингер, по-прежнему владеющей контрольным пакетом акций. И требовал не допустить публикации. Руководитель издательства обратил внимание Вульфа на независимость редакционной политики, а вдова холодно заметила, что не в ее правилах давать указания главному редактору. Эта история сразу же стала достоянием гласности, и началась дискуссия о попытках политических деятелей оказывать влияние на прессу. Позже



Вульф снова позвонил редактору и попытался принести извинения, но остановить выход в свет компромата на него это не помогло.

Копнув глубже, немецкие журналисты выяснили, что это был не единственный случай, когда президент оказывал давление на представителей СМИ. В частности, летом 2011 г. Вульф пытался воспрепятствовать публикации в воскресном издании «Welt am Sonntag» статьи о его отношениях со сводной сестрой, факт существования которой он скрывал от общественности. Также главу ФРГ подозревают в том, что он проводил даровые отпуска на частных виллах и создавал рекламу одной из фирм.

По мнению журналистских организаций, своими угрозами в адрес немецких изданий федеральный президент Германии нарушил свободу СМИ. «Свободе СМИ угрожает опасность, если обладатель высокого поста пытается оказать влияние на главного редактора или руководство издательства, чтобы воспрепятствовать выходу критической по отношению к нему статьи», – заявил в Висбадене глава немецкого отделения Международного института прессы Карл-Ойген Эберле. По его словам, работа журналистов требует соблюдения дистанции по отношению к действующим лицам материалов. «Федеральный президент тем более должен об этом знать и внимательно к этому относиться» [18, [http](#)], – подчеркнул Эберле.

По словам заведующей отделом политики газеты «Die Tageszeitung» Ульрики Винкельман, немецкие политические деятели стараются властвовать над печатным словом и прибегают в этих целях к всевозможным уловкам. «Я вспоминаю интервью с одним крупным профсоюзным деятелем, который фактически полностью изменил смысл своих устных ответов, – рассказала Винкельман. – Завизированный текст был обещан к обеду, а пришел только непосредственно перед сдачей номера в печать. В результате у нас не было другой альтернативы, кроме как опубликовать скучнейшее интервью, не имеющее ничего общего с записью» [12, [http](#)]. Эта ситуация связана с исполнением одного из стандартов германской журналистики, обязывающего публиковать только завизированные версии интервью – стандартом, который заслуживает пересмотра.

По европейским меркам уровень свободы печати в Германии – средний. Согласно немецким законам, нельзя запретить представителям прессы присутствовать на публичных мероприятиях и освещать их. Но у политиков есть другие рычаги воздействия. Слишком настырных журналистов, например, перестают приглашать на конфиденциальные беседы в узком кругу, на которых политические деятели делятся неофициальной информацией о текущих событиях.

Несоблюдение журналистами норм профессиональной этики, коммерциализация и политизация СМИ привели к падению авторитета журналиста в целом ряде стран. Для решения этой проблемы в последнее время очень активно стали создаваться и развиваться институты саморегулирования СМИ. Сегодняшней задачей является преодоление конфликта между свободой прессы и финансовой заинтересованностью, общественным и коммерческим интересом, диктатом политики либо собственника СМИ. Возможно, система саморегулирования СМИ совместно с определённым правовым регулированием способна разрешить эту проблему. Однако, как свидетельствует практика, её возможности не безграничны.

#### Список литературы

1. Беспалова А. Г., Корнилов Е. А., Короченский А. П., Лучинский Ю. В., Станько А. И. История мировой журналистики. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: «МарТ», 2003. – 432 с.
2. Беглов С. И. Империя меняет адрес. Британская печать на рубеже тысячелетий. – М.: факультет журналистики МГУ, 1997. – 136 с.
3. Беглов С. И. Четвёртая власть: британская модель. История печати Великобритании от «новостных писем» до электронной газеты. – М.: из-во Московского университета, 2002. – 256 с.
4. Воронина О. А. Гендерная экспертиза законодательства РФ о средствах массовой информации. – МЦГИ.: Проект гендерная экспертиза. М., 1998 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.medialaw.ru/publications/books/gender/4-4.html>.

5. Гирсберг Д. Немецкий совет прессы: «Саморегулирование – это процесс» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.goethe.de/wis/med/dos/jou/pfr/ru1656191.htm>
6. Дорохов В. Президент «укусил» газету: свобода печати в Германии под угрозой? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dw.de/dw/article/0,,15642639,00.html?maca=rus-rss-ru-all-1126-xml-mrss>
7. Законы и практика средств массовой информации в Европе, Америке, Австралии. под редакцией Федотова М. А. – М.: «Права человека», 1998. – 456 с.
8. Короченский А. П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов н/Д.: издательство Ростовского университета, 2003. – 280 с.
9. Короченский А. П. Регулятивная роль медиакритики / Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. – Отв. ред.: Казакова Ю.В. – М.: ФЭГ, 2004. – 399 с.
10. Лазарева Н. Британские газеты продают доверие. – Журналист, №2, 2009. – С. 34 – 35.
11. Михайлов С. А. Современная зарубежная журналистика: правила и парадоксы. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text3/91.htm>
12. Президент ФРГ Кристиан Вульф оказался в центре скандала про кредиты и цензуру <http://econo.com.ua/2012/01/prezident-frg-kristian-vulf-okazalsya-v-centre-skandala-pro-kredity-i-cenzuru/>
13. Путеводитель по саморегулированию СМИ. Все вопросы и ответы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book287.pdf>
14. Расбриджер А. Предисловие главного редактора «Гардиан» к первому сборнику статей Иана Мэйса // Мэйс И. Работа над ошибками: опыт омбудсмена газеты «Гардиан». – М.: Институт проблем информационного права, 2005. – С. 4 – 7.
15. Соболев И. Саморегулирование средств массовой информации: британский опыт [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://medialaw.ru/selfreg/5/n2.htm>
16. Ткач А. Органы саморегулирования СМИ: зарубежный опыт [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.medialaw.ru/publications/zip/76/sam.htm>
17. Филатова А. Пресс-омбудсмен в России: неуместная фантазия или насущная необходимость? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.unesco.ru/files/cd/ci-acts/books/self2/01.html>
18. Французские папарацци засняли жену принца Уильяма топless [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://news.ru.msn.com/французские-папарацци-засняли-жену-принца-уильяма-топлесс>

## **THE PRACTICE OF MEDIA SELF-REGULATION BASED ON THE SPECIFICS OF MEDIA SYSTEMS OF THE UK AND GERMANY**

**A. O. Panchenko**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
panchenkoanna@yandex.ru*

The article describes the historical and modern experience of systems of media self-regulation in the UK and Germany, its potential and its limits.

Keywords: self-regulation, institutions of self-regulation, Press complaints commission, news ombudsman, Ofcom, the Press Council, audience.



УДК 007:316.773.2

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**В. Э. Шевченко**

*Киевский  
национальный  
университет  
им. Тараса Шевченко,  
Украина*

*e-mail:  
victoryshe@gmail.com*

В статье рассматривается место визуальной коммуникации в современной науке, влияние на ее становление научных положений дизайна, журналистики, искусства, психологии, эстетики, информационных технологий, социологии, семиотики, издательского дела. Одной из особенностей печатных СМИ является то, что вербальная информация рассчитана на визуальное восприятие аудиторией, и это необходимо учитывать при подготовке публикации.

Ключевые слова: визуализация, коммуникация, дизайн, содержание.

В современных условиях роль визуализации медийного содержания неуклонно повышается. Заинтересовать, привлечь читателя к конкретному изданию способен не столько качественный текст, но и, прежде всего, визуальные акценты. Поскольку у читателя имеются широкие возможности для получения нужной ему информации, журналисты и редакторы стараются подать контент в виде, максимально приближенном к потребностям читателя. То есть, важно не только что разместить на страницах издания, но и как. Материалы оформляются ярко и привлекательно, чтобы запомниться, закрепиться в сознании реципиента, ассоциироваться с конкретным изданием. При этом они аккумулируют разнообразные факты, касающиеся темы публикации, в сжатом виде представляют аналитически переработанные данные, с разных сторон не только раскрывают сущность события, но подают также исторические сведения, прогнозы, рекомендации, информацию о сопутствующих событиях.

Научные исследования, посвященные визуальной составляющей периодических изданий, в журналистике и теории социальных коммуникаций, как правило, оперируют терминами «дизайн», «оформление», а процесс создания внешней формы периодического издания связывается с терминами «моделирование», «проектирование», поскольку этот процесс предусматривает разработку определенной идеи, ее воплощение в печатный или цифровой продукт. В большинстве работ по композиционно-графическому моделированию периодического издания (В. Бакшина, С. Болховитиновой, У. Боумена, С. Галкина, М. Гемпшира, В. Глазичева, Г. Гнатива, В. Иванова, М. Картер, А. Сатона, Ш. Риверз, В. Ризуна, К. Стефенсона, И. Табашникова, В. Тулупова, О. Яцюк) рассматриваются теоретические проблемы оформления, способы и методы организации материалов на странице, графические параметры текстов, заголовков, иллюстраций, структурные элементы внешней формы издания и их композиционные схемы. Но такой компонент издания, как визуальный контент, ученые особо не выделяют. Современные исследователи способов манипулирования сознанием человека во главу своих работ также ставят содержательный аспект (С. Иваненко, А. Карпусь, С. Кара-Мурза, С. Хантимиров, М. Хекало, Т. Шуришина и другие).

Дискуссии относительно приоритета содержания или оформления лишь инициируют изучение взаимозависимости этих двух аспектов издания и открывают перед учеными новые направления исследований. Дизайн делает издание привлекательным, от него зависит первое впечатление. После этого вступает в силу контент, но контент не только текстовый. Чтобы человек начал читать газету, журнал, необходимо его заинтересовать. Причем текст не является тем инструментом, который первым привлекает внимание, даже актуальный материал может остаться неп прочитанным, если он оформлен монотонно или не соответствует замыслу, или же не учитывает потребности конкретной читательской аудитории. Опытные журналисты знают, что единственная фотография нередко эффективнее тысячи слов.

Следует отметить недостаток систематических исследований визуальных коммуникаций и их влияния на аудиторию. Современная наука сосредоточена на изучении разных аспектов построения, логики восприятия и влияния текстовых сообщений. Изобразительная составляющая журналистских материалов необоснованно выпадает из поля зрения исследователей, поскольку визуальные коммуникации находятся на границе искусства, психологии, эстетики, информационных технологий, социологии, социальных коммуникаций, издательского дела; они широко используются в сфере общественных и личных взаимоотношений, информационно-издательской и рекламной деятельности, экономике, бизнесе, науке, технике, образовании. Сообщения в социальных сетях на 90 % складываются из изображений (фото, рисунков, инфографики) с сопроводительным текстом (фразами, которые характеризуют изображенное).

**Целью статьи является** проследить становление визуальной коммуникации как науки, которая вобрала в себя научные положения дизайна, журналистики, искусства, психологии, эстетики, семиотики, информационных технологий, социологии, издательского дела.

Фотографии, рисунки, любые изображения традиционно оцениваются как элемент оформления. Но это отвечает реальности лишь частично. Действительно, эстетическая функция визуальных компонентов очевидна. Однако, исследование визуальных форм СМИ включает семантические, синтаксические и прагматические характеристики каждого графического элемента в отдельности как знака семиотической системы, так и в композиционном единстве с другими элементами издания.

Многообразие концептуальных подходов в изучении изобразительной журналистики, информационного дизайна, журналистики данных, семиотических моделей, визуального мышления дают основания обосновать понятие «визуальная коммуникация» и изучить ее функциональные и структурные особенности, влияние на реципиента.

Дизайнеры СМИ не просто применяют оригинальные шрифты, привлекательные графические элементы, яркие цвета, красочные изображения, они учитывают при этом потребности целевой аудитории, тематику материала и концепцию издания. Читатель уже предварительно настроен на восприятие конкретного материала и его оформление, а внешняя форма, в свою очередь, поддерживает заинтересованность, стимулирует дочитать до конца. Исследования, касающиеся просмотра цифрового издания, информации в интернет, доказывают, что читатель лишь 1 – 2 минуты останавливается на статьях, поэтому для того, чтобы они были прочитаны, необходимы четкие визуальные акценты, которые удерживают внимание. В печатном издании принципы оформления отличаются от цифрового формата, ведь читатель может несколько раз возвращаться на те или иные страницы, которые учитывают во время конструирования страницы, каждого конкретного материала.

Одной из особенностей печатных СМИ является то, что вербальная информация рассчитана на визуальное восприятие ее аудиторией. То есть объективно существует в формах, которые графически и изобразительно визуализируют определенную систему знаков, которые составляют письменный язык и национальные признаки. Отдельными знаковыми системами являются верстка и графическое оформление изданий, которые визуальным образом воспринимаются вместе с факторами материального фиксирования вербального информационного продукта. Важность визуальных форм восприятия информации в коммуникационных процессах, синтетичность конечного продукта журналистики, которая свободно оперирует средствами создания и оформления конкретного материала, сформировали феномены изобразительной журналистики и изобразительной публицистики.

Передача визуального общения осуществляется с помощью графического дизайна, который устанавливает тесную связь между содержанием и формой информационного сообщения. Дизайнер не только доносит сущность сообщения, но и делает это эстетически привлекательно. Результат зависит от таланта и профессионального мастерства дизайнера, от его опыта, возможности перевести сложные понятия в легко



воспринимаемую наглядную форму. В. Курушин доказывает, что визуальная коммуникация – это такой способ общения, взаимодействия между людьми, которые осуществляются с помощью зрительно воспринимаемых образов [3, с. 6].

Графический дизайн является специфической областью художественно-проектной деятельности, направленной на создание визуальных сообщений, которые распространяются с помощью средств массовой коммуникации. Визуальная журналистика, кроме статичных изображений, включает видеосюжеты, подкасты, фоторепортажи, слайд-шоу, в которых не обязательно присутствуют данные. Массовая коммуникация осуществляет экономическое, политическое, идеологическое влияние на оценки, мысли и поведение людей, что достигается систематическим распространением разнообразных сообщений с помощью печатных, цифровых СМИ, кино, телевидение, социальных сетей. Визуальные коммуникации распространяют сообщения графическими средствами с помощью подвижных и недвижимых изображений, визуальных образов, семиотических знаков, цвета, орнаментов, рисунка шрифта и т.п.

Целостное рассмотрение визуальной коммуникации, дизайна медиасферы эффективно лишь при рассмотрении его как реального социального объекта. Значительный вклад в теорию дизайна печатных СМИ внес В. Тулупов, он рассматривает понятие «оформление», «дизайн», «формообразование», функции и цели оформления, выводит связь содержания и формы, выделяет принципы дизайна печатной продукции. Ученый утверждает, что восприятие читателем информации с материального носителя (например, со страниц журнала) и является визуальной коммуникацией, поскольку основная масса информации передается «текстуальными» средствами, а ее передача осуществляется визуально [7, с. 55-72]. Читатель подсознательно регистрирует визуальные сообщения и воспринимает их не равноценно, ведь визуальные образы требуют упорядоченности и систематизации.

Продолжительное время понятие «дизайн» формировалось и не имело четкого определения. Теоретические исследования дизайна В. Аронова, Л. Безмоздина, Г. Вершинина, В. Глазичева, Е. Мелентьева, Г. Минервина, Л. Новикова, Л. Переверзева, Е. Розенблюма, В. Сидоренко, М. Федорова и других отличаются многоаспектностью. В целом общество признает роль дизайна и его влияние на разные аспекты жизнедеятельности. Различаются взгляды на функциональность дизайна, в особенности с учетом социально-экономических, утилитарно-технических и социально-культурологических требований [8]. В 2001 г. в Сеуле на конгрессе ICSID под девизом «Непредвиденная, неожиданная парадигма дизайна. Оуллим» более 70 дизайнеров, архитекторов, философов, социологов обсуждали модели цивилизации: западную (такую, что разрушает естественную гармонию) и восточную (которая старается сохранить и развить гармонию мира). В результате было согласовано новое видение понятия «дизайн» как творческой деятельности, направленной на создание многогранных качеств объектов, процессов, услуг и их систем на протяжении всего жизненного цикла. Дизайн является центральным фактором гуманизации инновационных технологий и главным фактором культурного и экономического обмена.

Графический дизайн отличается от «предметного» индустриального дизайна, задача которого – сделать удобным и красивым то, что окружает человека в повседневной жизни. В сущности, графический дизайн является самостоятельным направлением современного прикладного искусства, официальной датой возникновения которого считают 1964 г., когда состоялся Первый конгресс Международного общества организаций графического дизайна ICOGRADA. Теоретические работы Н. Певзнера «Пионеры современного дизайна. От Морриса к Гропиусу», Р. Луи «Никогда не оставляй ничего недоделанным», О. Айхера «Мир как проект» составляют основу художественно-визуальной культуры, их идеи развиваются учеными из разных стран, например, в исследованиях и учебниках по визуально-коммуникативным основам графического дизайна К. Ньюарка, К. Бергера.



Современный дизайнер-график – это специалист творческой профессии, которая не только владеет методами «информационного проектирования», но и использует художественные средства, учитывает особенности восприятия. Работы лучших дизайнеров-графиков, имея ярко выраженный информационный характер, имеют несомненную эстетичную ценность и достойные высочайшей искусствоведческой оценки. Специалистов по дизайну СМИ, рекламы, издательской продукции называют визуальными коммуникаторами, а графический дизайн превратился на коммуникационный дизайн.

Этимология англоязычного понятия «дизайн» охватывает четыре содержательных ряда [4], применительно к коммуникативному дизайну журнала они выглядят следующим образом. Первый, декоративный ряд определяется приемами и элементами оформления журнала – декоративные элементы, орнаменты, композиция шрифтовых, изобразительных, пробельных элементов. Второй, проектно-графический ряд, в процессе формирования проекта оформления журнала воспроизводится в макете, где каждый элемент журнала имеет четко определенное место в графической характеристике. Третий ряд связан со стратегией функционирования журнала и наличием элементов, расположенных на обложке или первой странице: анонсы, содержание, изображение, рекламы. Четвертый ряд – интерпретация данных, выражение авторской позиции, применение средств, которыми можно заинтриговать читателя, то есть манипулирование читательским вниманием.

В коммуникативном процессе дизайн выполняет такие функции как массовость распространения, утилитарно-практические свойства, эстетичная организованность формы. Это обусловило разновидности дизайна: графический, компьютерный, информационный, интерактивный, коммуникационный, программных интерфейсов, медиадизайн, экранной среды и т. п. Большинство событий, которые освещаются на страницах СМИ, в той или иной степени связаны с цифрами: перепись населения, результаты выборов, технические характеристики, спортивные достижения, курс валют, рост цен, диета и калории и др. Не случайно Г. Спенсер в 1952 г. ввел термин «деловая печать», которым обозначал все материалы, связанные с изобразительным воспроизведением численных данных, в 1961 г. возникло понятие «информационного дизайна», тесно связанного с визуализацией данных.

Информационная перегрузка, вызванная переизбытком информации, не позволяет человеку охватить всю информацию, которая поступает ежесекундно, он не способен одновременно воспринимать и анализировать тысячи фактов. Термин «информационная перегрузка» упоминается еще в 1964 г., то есть до появления интернета. Им обозначали дезориентацию и отсутствие возможности дать достоверную оценку, от которой зависит рациональное поведение. Ныне человека со всех сторон окружает информация, и защитная реакция на этот поток – невосприятие. Человеку тяжело фильтровать данные, одна часть которых – информационный шум, вторая – недостоверна, третья – вообще не нужна или неинтересна, четвертая осуществляет психологическое влияние. Следствиями информационной перегрузки является [2, с. 164] быстрое возрастание количества новой информации, простота его дублирования и передачи через интернет, увеличение доступных каналов входной информации, большое количество исторических сведений, противоречие и неточность данных, отсутствие возможности сравнить и обработать часть данных, несвязанность и нелогичность отдельных событий и прочее.

Информационный дизайн визуальными средствами делает факты наглядными и позволяет читателю постичь суть сообщения без текста. Значительная часть информационного дизайна – информационная графика и визуализация. Коммуникация является объектом многих наук: журналистики, семиотики, социологии, лингвистики, психологии, антропологии, информатики и др. Еще в 1970-ые года существовало больше сотни определений термина «коммуникация». Массовая коммуникация поддерживается двумя участниками, для любого из которых она является средой [6, с. 8].

Ж. Николаева выделяет следующие функции коммуникации [5, с. 5]: универсальная (коммуникация как способ связи объектов материального и духовного мира), техническая (связь понятий и сообщений), биологическая (сигналы для общения живых существ), социальная (характеристика связей и отношений общества).

Длительное время коммуникационный дизайн существовал как синоним графического дизайна, поскольку до 1980 г. наиболее распространенным способом коммуникации в дизайне были именно печатные носители. С возникновением технологий, которые дают возможность совмещать плоскостную композицию графического дизайна с динамикой спецэффектов, появились специалисты-дизайнеры, которые умеют работать с динамической средой. Ныне сферами коммуникационного дизайна являются информационный, рекламный и корпоративный дизайн. Ведущий исследователь в области информационного дизайна Э. Тафти выпустил серию книг о визуализации («Наглядное отображение количественной информации», «Представление информации», «Красивые свидетельства», «Визуальные объяснения»), в которых объясняет способы отображения смысла сообщения, приводит сотни примеров визуализаций сложной многомерной информации [12] в виде карт, схем, презентаций, компьютерных интерфейсов, статистических графиков, стереофотографий, доказательств из суда, расписаний, книг-раскладушек.

В отличие от искусства, цель коммуникационного дизайна состоит в формировании информационной среды. Поэтому он неразрывно связан с поиском такой формы информационного сообщения, которая отвечала бы эстетическим вкусам общества. Информационный дизайн как практическая часть коммуникационного дизайна направлен на организацию, воспроизведение и преобразование данных в ценностную, осмысленную информацию, которую в виде схемы представил Н. Шедрофф (рисунок) [11]:

		Потребители информации				
		Опыт				
Данные	→	Информация	→	Знания	→	Мудрость
			СТИМУЛ		Осмысление	
Поиск Формирование сбор		Организация Обработка		Изложение Общение		Анализ, оценка, объяснение, ретроспективный анализ
Источники информации						

**Рис. Структура информационного дизайна**

Схема наглядно демонстрирует, что данные, которые используют журналисты в своем сообщении, должны быть четко организованы соответственно поставленной задаче, концепции издания, а также стимулировать читателя к восприятию информации, ее переосмыслению.

Современный журналист осуществляет полный цикл работы с данными: выбирает тему, ищет первоначальные факты, владеет современными техническими средствами журналистики, умеет графически интерпретировать данные. Журналисты анализируют, оценивают, объясняют данные и подают их в удобной и привлекательной визуальной форме. Эта визуальная форма учитывает предшествующие знания человека, его привычки, культурные и социальные особенности. В масс-медиа интерпретация – важное средство влияния на читателя. Каждый день происходит множество событий, но редакция журнала выбирает из них те, которые считает наиболее интересными для своего читателя, отвечающие его концепции (это – первый шаг интерпретации). Журналист и дизайнер стараются как можно интереснее подать это событие, для чего применяют разнообразный арсенал художественных, композиционных, струк-

турных средств. В большинстве случаев одинаковый набор данных дает возможность создать несколько параллельных визуальных историй, поскольку контекст, аудитория и цель отличаются по своей природе.

Тем не менее, в визуальных коммуникациях значение имеют не только естественные законы, но и законы красоты. Каждый человек, который сталкивается с визуальной продукцией, должен получить эмоциональное удовлетворение и эстетичное наслаждение. Визуальные объекты разделяют на те, в которых на первом месте функциональность, и такие, которые отдают предпочтение красоте и эстетике. Способность человека продуцировать информацию значительно превышает возможности ее восприятия и усвоения. Поиск моделей и создание связей внутри сложной организации данных стали одним из наибольших вызовов XXI века. Современный дизайн называют дизайном цифровой эпохи, постиндустриальным дизайном с широкой амплитудой действий – от функционального до подчеркнуто зрелищного [1, с. 10].

Традиционная журналистика постепенно превращается в журналистику данных, временем возникновения которой считаются 1950-ые гг., хотя истинное развитие журналистика данных получила лишь в последнее десятилетие. Современные СМИ оперируют цифрами и фактами, способствуют открытости информации, дают возможность читателю составить собственное видение события с помощью цифр и голых фактов, представленных визуально.

В отличие от традиционной журналистики, которая освещает события в определенном ракурсе, журналистика данных предназначена всесторонне обозначить тему сообщения, привлечь разные источники информации, экспертов, официальные цифры, предысторию, сопредельные проблемы. Событие рассказывается через набор конкретных значений, которые чаще всего подаются в виде изображений или совокупности блоков. Журналистика данных дает возможность рассказать сложную историю наглядно и интересно, объяснить, как материал связан с конкретным лицом, территорией, историческими или экономическими обстоятельствами, изобразить тенденции и влияния. Визуализировать можно любую тему. Главное – учесть, насколько читатель поймет информацию, заинтересует ли его визуальный образ. Например, научные проблемы отображаются систематизировано и лаконично, практически схематично. Насыщенный фактами текст можно сделать понятным, если превратить его в текстовую визуализацию или инфографику.

В целом современная визуализация данных очень интерактивна. Ее две основных составных части – содержание и форма – существуют в неразрывном единстве. Содержание журнала, газеты составляет их сущность как средства массовой информации и включает компонент, который отражает важнейшие признаки [9]: утилитарное, функциональное, структурное, конструктивно-материальное и технологическое содержание. Визуальный образ издания хотя является целостным образованием, однако состоит из разнородных по строению и функциональности элементов. Форма относится к конечному визуальному результату: структуре, изображениям, тексту, цвету, но также к вариантам и средствам управления интерфейсом. Форма как вторая сущность издания, материально-пространственное проявление содержания, воспринимается визуально; имеет две органически взаимосвязанных стороны: внутреннюю – структуру и внешнюю – дизайн.

Данные, как элемент информации, сами по себе не имеют смысла. Только после того, как они проанализированы, осмыслены, сгруппированы, ранжированы определенными критериями, может быть сформирована визуализация. Поэтому мы можем утверждать, что визуальная форма возникает из данных как ключевой структурный элемент информации. Форма также является средством успешности сообщения – наглядно передает содержание, нюансы, эмоциональность, расставляет акценты, запоминается. Данные могут быть как источником информации, так и способом визуализации события, или и тем, и другим одновременно.



Итак, визуальная коммуникация – это такой способ общения, взаимодействия между людьми, который осуществляется с помощью зрительно воспринимаемых образов. В визуальной коммуникации смысл передается как вербальными (текст), так и визуальными средствами, языком символов через визуальные образы, семиотические знаки, цвет, фотографии, рисунки, орнамент, рисунок шрифта, композиционные построения.

#### Список литературы

1. Аронов В. Р. Современная теория дизайна // Проблемы дизайна / Российская академия художеств. Научно-исследовательский институт теории и истории изобразительных искусств. – 2009. – № 5. – 318 с.
2. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации : учебное пособие. – М. : КНОРУС, 2010. – 256 с.
3. Курушин В. Д. Дизайн и реклама. – М. : ДМК Пресс, 2006. – 272 с.
4. Лазарев Е. Н. Дизайн : от формы вещи до духа человека // Дизайн для всех. – Альманах, 1992. – № 1.
5. Николаева Т. М. Текст // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. редактор В. Н. Ярцева – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.
6. Різун В. В. Теорія масової комунікації : підручник для студентів галузі і журналістика та інформації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.journlib.univ.kiev.ua/per-lec-z-tmc2007.pdf](http://www.journlib.univ.kiev.ua/per-lec-z-tmc2007.pdf) (дата звернення : 31.07.2012).
7. Тулупов В. В. Композиционно-графическое моделирование и компьютерная технология впуска газеты // Акценты : новое в журналистике и литературе : альманах. – Воронеж, 1997. – № 1. – С. 55 – 72.
8. Хан-Магомедов С. О. Архитектура советского авангарда. – Кн. 1. Проблемы формообразования. Мастера и течения. – М. : Стройиздат, 1996. – 706 с.
9. Шевченко В. Е. Складники мови архітектоніки газетно-журнального видання // Стиль і текст. – 2000. – Вип. 1. – С. 188-193.
10. Якобсон Р. Избранные работы. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.
11. Shedroff N. Information Interaction Design : A Unified Field Theory Of Design. Information Design. – The MIT Press, 2000. – 376 p.
12. Tufte E. Envisioning Information: Images And Quantities, Evidence And Narrative. – New York : Graphics Press USA, 1990. – 126 p.

## THEORETICAL BASES OF VISUAL COMMUNICATION

### V. E. Shevchenko

*Taras Shevchenko*  
National University of Kyiv,  
Ukraine

*e-mail:*  
[victoryshe@gmail.com](mailto:victoryshe@gmail.com)

The role of visual communication in modern science, influence on its becoming of scientific positions of design, journalism, art, psychology, aesthetics, information technologies, sociology, semiotics, publishing, is shown in the article. One of features of print media is that verbal information is counted on visual perception by an audience, and it needs to take into account at preparation of publication.

Keywords: visualization, communication, design, content.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 51-77

### СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

**Ю. И. Богатырева**

*Тульский  
государственный  
педагогический  
университет  
им. Л. Н. Толстого*

*e-mail:  
bogatirevadj@yandex.ru*

Предлагается системный подход решения задачи формирования компетентности обучаемых в области информационной безопасности на основе существующих педагогических систем. Представлена модель формирования рассматриваемой компетентности.

Ключевые слова: система, педагогическая система, информационная безопасность, методическая система, компетентность.

Высшее образование традиционно находится в центре научно-технической и социальной политики России. Но сегодня эта сфера общественной практики приобретает стратегическое значение для будущего нашей страны, поскольку акцент в мировой конкуренции всё более перемещается из материальной сферы, обусловленной количеством природных ресурсов и способами их переработки, в интеллектуальную сферу, которая определяет уровень информационных ресурсов и характер развития информационного общества и безопасности государства.

Развитие педагогического образования, принципиальное обновление его содержания и организации образовательной деятельности способны внести огромный вклад в подъём национальной экономики.

Однако в современном высшем образовании имеется и немало проблем. Одна из них – недостаточное количество квалифицированных педагогических кадров, способных противостоять угрозам в области информационной безопасности (ИБ).

И если для уже работающих учителей вопрос повышения компетентности в области обеспечения информационной безопасности может быть решен путем организации соответствующих курсов повышения квалификации, то для студентов педагогических вузов должна быть научно обоснована, разработана и реализована на практике методическая система формирования компетентности в области ИБ.

Избежать ошибок при её проектировании и разработке возможно при применении такого известного и успешно зарекомендовавшего себя научного метода как системный подход.

Понятийный аппарат системных исследований начал формироваться еще в работах древних философов, однако в самостоятельное направление он оформился в 50-х годах XX века благодаря работам известного австрийского ученого Людвиг фон Берталанфи.

**Системный подход** ориентируется на раскрытии целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов. В системном рассмотрении исследователь восприни-

мает объект (явление, процесс, отношения) не как сумму частей, а как нечто единое, изолирует исследуемые объекты и не смотрит на них как на автономные единицы; он изучает, прежде всего, взаимоотношения и взаимодействия разных компонентов данного целого и его отношения с окружающей средой, для того, чтобы найти способ упорядочения, иерархии упомянутых отношений, определить основные закономерности данного объекта.

Применение системных исследований в технике оформилось в особое научное направление - системотехнику, а применительно к педагогике привело к понятию педагогическая система.

В педагогической литературе термин **«педагогическая система»** употребляется довольно неоднозначно. Во многих случаях под него подводятся отдельные составные части педагогического процесса, совокупность организационных форм и т.п. Например, кружки, секции, клубы, трудовые объединения школьников, детско-юношеские общественные организации. Воспитательная и дидактическая системы не что иное, как педагогическая система в динамике, как педагогический процесс. Термины "воспитательная система" и "дидактическая система" выражают те доминирующие задачи, для решения которых они создаются; это, однако, не означает, что в первом случае не предусматриваются элементы обучения, а во втором не предполагается воспитание в процессе обучения.

Вопросам разработки и реализации системного подхода занимались такие педагоги как Н. М. Александрова, В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, А. П. Беляев, И. А. Ивлева, С. М. Маркова, Ю. Н. Петров, В. А. Слостенин, Н. Ф. Талызина и др.

Н.В. Кузьмина определила педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [5]. Она выстроила серию взаимосвязанных систем (см. рис. 1), которые наглядно характеризуют связь между педагогической и методической системой. Методическая система (по Н.В. Кузьминой) состоит из тех же компонентов, что и педагогическая система; отличие состоит в том, что каждый из них приобрел методическую функцию.

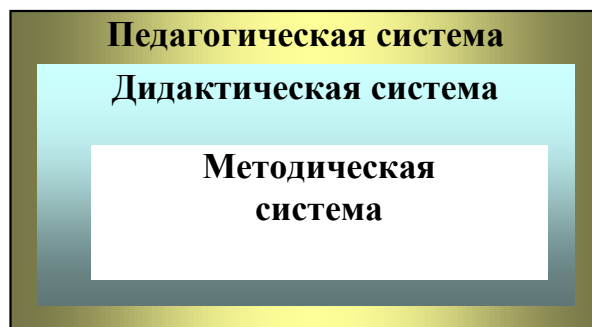


Рис. 1. Взаимосвязь систем

Многочисленные подходы к определению понятия «педагогическая система» можно объединить в две группы. В первой группе определений в качестве существенного признака указывается целостность (В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова), во второй группе - система рассматривается как «совокупность элементов вместе с отношениями между ними».

Мы придерживаемся точки зрения Л. Г. Викторовой. Синтезировав в своей концепции представления многих учёных-педагогов, она дала своё определение понятию педагогическая система. **«Педагогическая система** – это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчинённое целям воспитания и обучения». При этом Л. Г. Викторова замечает: «ведущим принципом организации системы является принцип целостности, поскольку именно он

включает в себя и структуру (см. рис. 2), без которой невозможно создание системы, и связи (в том числе связи управления), без которых невозможно функционирование системы» [3].

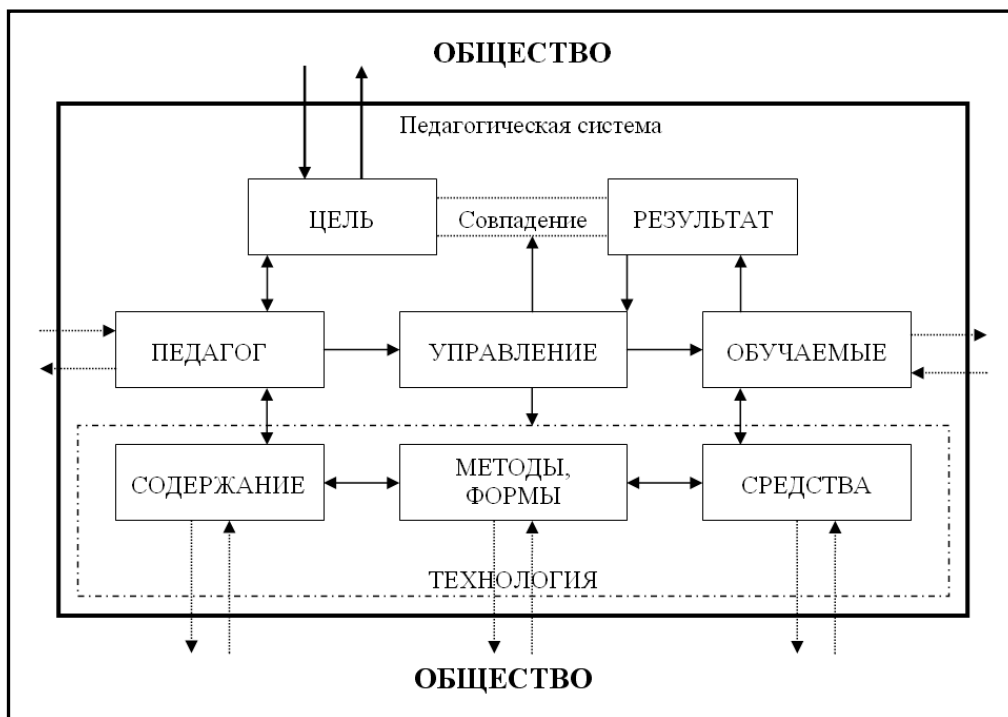


Рис. 2 Содержание педагогической системы

Основным в общей теории систем и педагогической системе является понятие «система». Система в буквальном переводе с греческого – целое, составленное из частей.

В педагогической литературе довольно часто в разных контекстах употребляется понятие «система» (система обучения, воспитания, система методов, средств и т. п.). Однако при использовании этого термина в него часто не вкладывается изначальный истинный смысл. **Система** – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [6]. Целостность – очень важный признак системы, означает появление у данной совокупности объектов таких свойств, которых нет у каждого из них в отдельности. Второй признак системы заключается в том, что каждый ее элемент выполняет свое функциональное назначение лишь в том случае, если взаимодействует с другими элементами данной системы. Любая система представляет собой «совокупность связанных между собой, взаимодействующих элементов».

По определению Большой Советской Энциклопедии, «**Система** – объективное единство закономерно связанных друг с другом предметов, явлений, а также знаний о природе и обществе». Здесь основой понятия система является наличие связей. Кроме этих определений в литературе имеются и другие, наиболее простым из которых является следующее: система есть целостное множество объектов (элементов), связанных между собой взаимными отношениями (системообразующими связями). При этом **элементом** считают часть системы, обладающую некоторой самостоятельностью относительно всей системы. Элементы систем могут быть однородными, разнородными и смешанными. Однородные элементы идентичны по строению и задачам, решаемым в данной конкретной системе. Разнородные элементы могут различаться и по строению и по назначению. И, наконец, смешанные элементы при различном строении могут



решать одну и ту же задачу, либо при решении различных задач имеют одинаковое строение.

С. И. Архангельский определяет систему как «множество взаимосвязанных компонентов, составляющих определённое целое в своём строении и функционировании». В качестве одной из характеристик системы, автором выдвигается единство централизации и автономии, выражающее закономерность, которая указывает, что «функция единой интегративной системы больше, чем сумма функций её составляющих». Эта закономерность является общей для всех социальных систем и выражает философский принцип целостности – основной системообразующий принцип [1].

По мнению В. П. Беспалько «система – это любой процесс, происходящий в определённых условиях, в совокупности с этими условиями. Системы, в которых протекают педагогические процессы, определяются как педагогические системы, обладающие определёнными элементами или объектами и их взаимосвязями или структурами и функциями. Педагогическая система, как и любая другая система, имеет свою структуру. Педагогическая система в качестве социальной системы получает заказ или цели, которыми она руководствуется в своей деятельности. Социальная система оказывает влияние не только на такой структурный компонент системы, как цели, но и на другие структурные компоненты». Причём В. П. Беспалько считает, что педагогическая система, являясь системой замкнутой, перестраивает деятельность остальных компонентов в зависимости от требований социальной системы, предъявляемых хотя бы одному из её элементов, который в данный момент и будет системообразующим [2].

Кроме элементов в системах по различным признакам можно выделять группы (множества) элементов, которые называют **подсистемами**. Признаки могут быть функциональными (обеспечение различными элементами одних и тех же функций в системе), обеспечивающими (обеспечение различных функций однотипными ресурсами). Для того, чтобы система могла существовать, каждый из ее элементов должен обладать общим качеством, специфичным именно для нее. Объединяясь все элементы системы образуют единую общность, которая обладает своими признаками и специфическими отношениями с другими системами. Все это позволяет говорить о цельности системы, каждый элемент которой существенно зависит от других, а его изменение влечет за собой изменение всей системы.

В качестве элементов педагогической системы в нашем исследовании рассматриваются: содержание педагогической деятельности, формы и методы педагогической работы.

Важную роль в формировании интегративных свойств системы играют **связи**, под которыми понимают способы воздействия, взаимодействия или отношения элементов системы между собой (закономерности, принципы, педагогические условия и правила).

Связи обуславливают структуру системы и ее функционирование во времени и пространстве. Такие связи принято называть системообразующими. Видами связей в конкретных системах могут быть информационные связи, связи управления, материальные (обеспечение различными видами ресурсов).

**Структура системы** – это определенная взаимосвязь, взаиморасположение элементов, определяющее общие свойства системы. Структура системы определяется как составом ее элементов, так и способами формирования, либо характером существующих связей. Структурные компоненты системы не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность педагога, обеспечивают достижение образовательных целей и образуют при этом функциональные компоненты педагогической системы. В основе функциональных компонентов лежат устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагога.

**Функционирование** в системном понимании – это проявление действия системы. Оно представляет собой целенаправленное изменение во времени состояния



системы. В связи с этим педагогическая система является органическим единством трех своих состояний: прошедшего, настоящего и будущего. В ней присутствуют и оставшиеся от прошлого элементы, и зародыши новых.

Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс. Другими словами, она создается и функционирует с целью обеспечения оптимального протекания педагогического процесса. **Функция педагогической системы** – осуществление целей, которые задаются ей обществом. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели.

**Цель** – это один из элементов сознательной деятельности и поведения человека. Любая деятельность предполагает цель, мотив, средства и результат. Педагогическая деятельность не исключение. О цели в педагогической деятельности можно говорить в социально-педагогическом смысле. Глобальная цель педагогической системы неизбежно отражает уровень развития общества, его производительных сил и производственных отношений, экономических и правовых отношений, а также историю и общественные традиции. Вторая особенность понимаемой цели педагогической системы состоит в том, что она имеет как бы противоположно направленные векторы. Один из них обращен к опыту прошлого, имеет в виду преемственное усвоение и освоение подрастающим поколением того опыта, который достигнут в предшествующей истории общества. Другой вектор устремлен в будущее, определяет перспективные контуры развития подрастающего поколения, то есть имеет в виду подготовку учащихся и молодежи к жизни и деятельности в современном информационном обществе.

Функционирование системы осуществляется в процессе определенного (постоянного или дискретного) взаимодействия со средой. Функциональные компоненты – педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования. Педагогическая система в процессе функционирования приспосабливается к среде, и сама влияет на среду.

#### **Принципы функционирования педагогической системы:**

- 1) **оптимальность** – система должна соответствовать определенным условиям и задачам;
- 2) **структурность** предполагает выделение частей (компонентов, подсистем), их упорядочивание и классификацию; когда педагог говорит о системе методов, то он выделяет системно-структурный смысл;
- 3) **функциональность** – в качестве компонентов системы выступают функции, регулирующие отношения и связи в системе;
- 4) **интегративность** – особое внимание уделяется системообразующим элементам, которые объединяют компоненты системы и способствуют сохранению и функционированию целого.

Под **социально-педагогическими условиями функционирования педагогической системы** понимаются устойчивые обстоятельства, определяющие ее состояние и развитие. В педагогической системе принято выделять как минимум две группы условий – общие и специфические. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические условия. К специфическим – особенности социально-демографического состава учащихся; местонахождение образовательного учреждения; материальные возможности, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды. Существенным показателем эффективности педагогического процесса является характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры родителей учащихся.

Средой системы называется множество таких элементов с их существенными свойствами, которые не входят в систему, но изменение в любом из которых может



вызвать изменение в состоянии системы. **Среда системы** состоит из всех элементов, способных влиять на состояние этой системы. Так, под средой системы можно понимать объект воздействия системы, систему, равную по иерархии, и, наконец, системы более высоких уровней.

Под оптимизацией функционирования педагогической системы целесообразно понимать такое выполнение педагогических целей, которое предполагает выбор и реализацию наилучшего (с точки зрения образования и воспитания) соотношения связей между элементами системы, рациональность затрат времени на ее реализацию.

Результаты как **системообразующий фактор** определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, показателей, обеспечивающих определение уровня воспитания и обучения как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом. Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель системы с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных направлений деятельности, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Рассмотрим как системный подход можно применить к проектированию методической системы формирования компетентности в области информационной безопасности студентов педагогических вузов.

Было выяснено, что системный подход предполагает рассмотрение его как системы с позиций ее компонентного состава, связей и отношений между элементами и предусматривает построение модели системы, позволяющей лучше понять его как педагогическую систему (см. рис. 3). Под методической системой учителя, вслед за Смыковской Т. К., будем понимать совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, методы, средства, содержание обучения и организационные формы, необходимые для создания целенаправленного и строго определенного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами и на реализацию учебно-воспитательного процесса. При формировании методической системы был проведен анализ механизмов взаимодействия на уровне категорий «целого», «общего» и «частного».

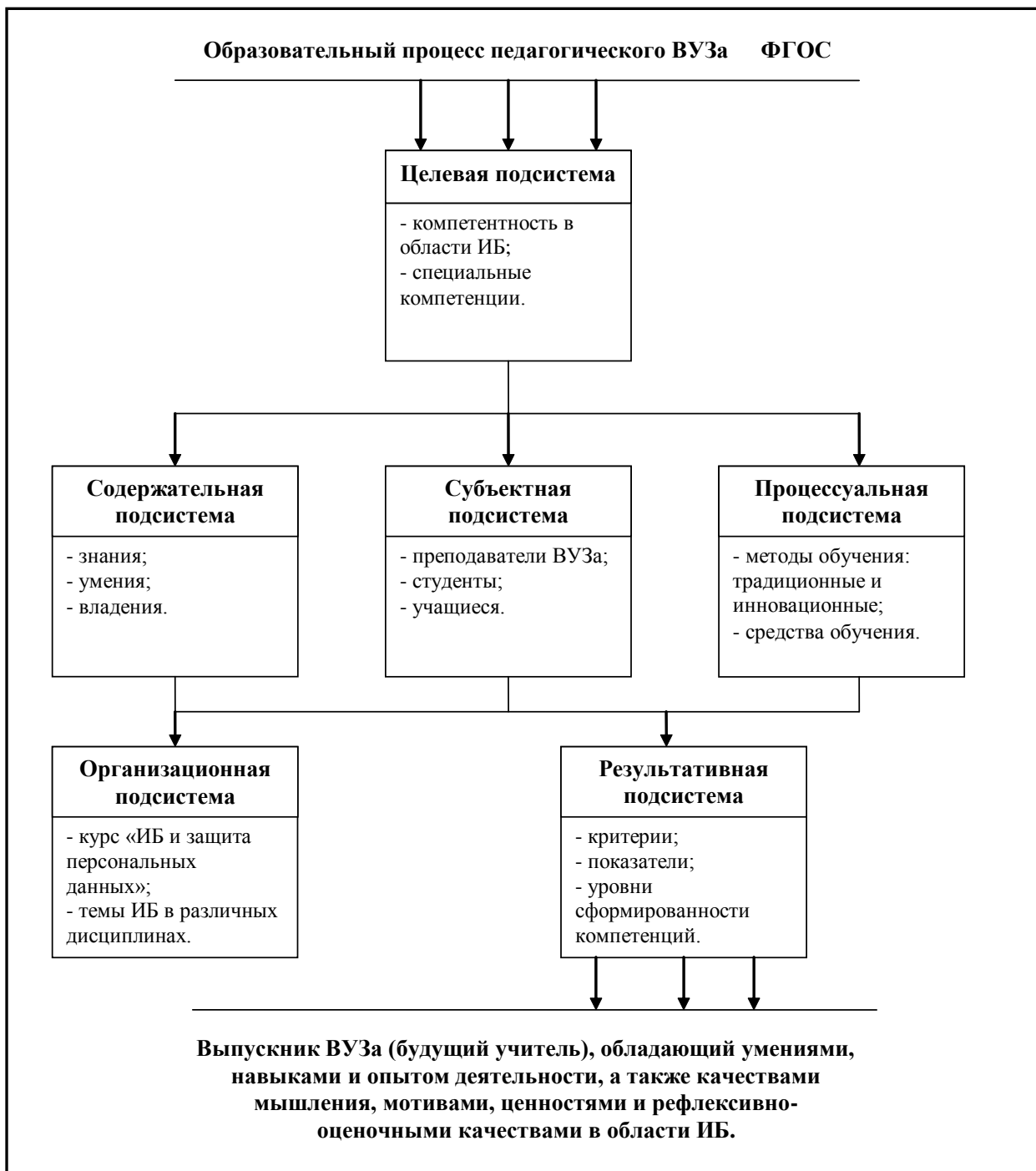
Из рисунка 3 видно, что в разработанную методическую систему формирования компетентности в области ИБ студентов педагогических вузов как часть общей педагогической системы высшего образования входят следующие элементы, или подсистемы: целевая, содержательная, организационная, субъектная, процессуальная и результативная подсистемы сформированности компетентности в области информационной безопасности, которые возникают при взаимодействии субъектов образовательного процесса и обуславливают реализацию методической системы формирования рассматриваемой компетентности.

Наиболее значимым элементом, на наш взгляд, является целевой компонент, который включает формирование компетентности в области информационной безопасности и овладение специальными компетенциями.

Их всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что создание научной концепции методической системы обеспечения информационной безопасности личности у студентов педагогических вузов невозможно без системного подхода, в котором каждый компонент является относительно самостоятельной подсистемой и имеет целый ряд элементов.

В дальнейшем, рассмотрев назначение и состав вышеобозначенных подсистем методической системы, получим достаточно конструктивное для использования в педагогической практике представление о целой педагогической системе формирования компетентности в области информационной безопасности студентов педагогических вузов.

Проектируемое на такой основе содержание вузовского педагогического образования в области защиты информации, сетевой и информационной безопасности сможет, на наш взгляд, обеспечить целостное компетентностное образование будущих педагогов, которое призвано решать проблемы, связанные с предотвращением возможных негативных для физического и психического здоровья последствий, оказываемого на обучаемого и обучающего информационно емкой и эмоционально насыщенной предметной средой.



**Рис. 3. Модель методической системы формирования компетентности в области информационной безопасности личности**



### Список литературы

1. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М., 2002. – 413 с.
2. Беспалько В. П. Теория создания и применения школьных технологий. – М., 2006. – 542 с.
3. Викторова Л. Г. О педагогических системах. – Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1989. – 101 с.
4. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. – М., 1972. – С. 16.
5. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 141 с.
6. Привалов А. Н. Проектирование адаптивных обучающих подсистем тренажерных систем специального назначения. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. – 189 с.

## SYSTEM APPROACH TO THE FORMATION OF COMPETENCE OF INFORMATION SECURITY TEACHER STUDENTS

**J. I. Bogatireva**

*Tula State Lev Tolstoy  
Pedagogical University*

*e-mail:  
bogatirevadj@yandex.ru*

The system approach is proposed to solve the problem of forming the competence of students in the field of security information on existing educational systems. The model considers the formation of competence.

Keywords: system, educational system, information security, methodical system, competence.

## КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ БАРЬЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**И. Я. Глазкова**

*Бердянский  
государственный  
педагогический  
университет*

*e-mail:  
irina\_glazkova77@mail.ru*

В статье автор обосновывает целесообразность выделения барьерной педагогики как нового направления педагогической науки. Сущность этого направления состоит в обеспечении барьерной компетентности субъектов учебного процесса. Барьерная компетентность определяется как интегрированное личностное образование, отражающее теоретическую и практическую готовность предупреждения, преодоления и искусственного создания барьеров в учебном процессе. К основным категориям барьерной педагогики также относятся активность и самореализация личности, сущность которых и раскрыта в исследовании.

Ключевые слова: барьер, барьерная педагогика, активность личности, самореализация личности, направление педагогической науки.

Интеграционные процессы в современном мире актуализируют проблему образовательных традиций в контексте их реконструкции в современных условиях. При формировании структуры любой науки существенную роль играет интеграция научного знания. Эти процессы лежат в основе обогащения уже имеющегося знания новыми фактами, а также обуславливают возникновение новых научных отраслей, направлений, школ. Научные направления получают свою специфику посредством выделения некоторой ключевой категории, с помощью которой объясняются результаты научных исследований: «научное направление возникает как утверждение какой-то категориальной идеи, относительно которой предлагается рассматривать разные явления, или в разных контекстах выделять аспект, соответствующий данной идее» [1]. Подобным образом в педагогику вошли такие научные направления, как «педагогическая квалиметрия» (А. Прокопенко, А. Субетто, В. Циба), «педагогическое проектирование» (Е. Заир-Бек, В. Радионов), «педагогическое измерение» (А. Аванесов, И. Булах, А. Майоров). Часто научные направления возникают в результате переноса в педагогику ведущих концептуальных положений из других отраслей знания: философии, психологии, этики, биологии: А. Белкин (полипарадигмальная педагогика), Т. Буторина (педагогическая регионология), Т. Волкова (педагогическая культурология) А. Гребенюк, Т. Гребенюк (педагогика индивидуальности), А. Завьялов (биопедагогика как наука об интеграции педагогики и биологии в процессе обучения), Е. Коротаева (педагогика взаимодействия), Л. Моисеева (экологическая педагогика).

Проблема барьеров была и остается актуальной для любого вида деятельности, и педагогической в частности. Российские ученые О. Барвенко, Т. Вербицка, Н. Губарева, О. Худобина и украинские Н. Сопилко и Н. Яковлева рассматривали барьеры в процессе овладения иностранными языками, Н. Мараховска – в условиях дистанционного образования, К. Карамова исследовала барьеры творческой реализации студентов художественно-графического факультета, Ф. Вафин изучал барьеры творческого самоусовершенствования учителей, А. Пилипенко посвятил свое исследование изучению познавательных барьеров студентов при изучении физики. Именно они приблизились к определению сущности этого понятия, но, следует подчеркнуть, что изучение этого феномена велось преимущественно с позиций психологической науки, что следует из анализа приведенных ниже определений барьера:

➤ сложное субъективное психологическое явление, которое проявляется негативными эмоциями, ограничивающими познавательные возможности индивида, мешающими построению эффективного учебного процесса (О. Барвенко);



➤ особенности психики обучающегося, которые, если их игнорировать, обязательно препятствуют формированию продуктивных мыслительных моделей (А. Пилипенко);

➤ препятствия, которые блокируют актуализацию формирующихся умений, и не дают возможности отработать предметные действия для их усвоения и дальнейшего применения во всех сферах жизни человека (Н. Губарева);

➤ умственные трудности, которые возникают на объективно-познавательном пути исследовательской мысли (Б. Кедров).

Обобщая мнения ученых, утверждаем, что «барьер» понимается как препятствие или преграда на пути к чему-либо, а его специфику традиционно рассматривают в контексте таких понятий, как сопротивление, торможение, запрет, блокировка, которые носят ограничивающий характер.

Анализ работ ученых позволил нам распределить барьеры, которые имеют место в педагогическом процессе по следующим группам: познавательные барьеры (Б. Кедров, Н. Мараховская, А. Пилипенко, Н. Черненко) барьеры инновационной деятельности учителя (Ф. Вафин, Н. Городецкая, А. Сафина, Н. Чинкина) барьеры, возникающие в процессе изучения учебного предмета (О. Барвенко, Т. Вербицкая, Н. Губарева, Н. Сопилко, Н. Яковлева) барьеры самореализации студентов (К. Карамова, А. Массанов) барьеры общения (Н. Волкова) барьеры учебной деятельности студентов (О. Худобина).

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных проблемам барьеров в педагогическом процессе, само понятие «педагогический барьер» впервые был введен в научный обиход ученой Л. Ярославской [2] в работе «Дидактические условия преодоления педагогических барьеров в процессе учебного сотрудничества преподавателей и студентов» только в 2010 году (Украина), и обоснован именно с позиций педагогической науки. Она определяет его как сложное многоаспектное педагогическое явление, вызванное факторами как внутреннего, так и внешнего характера, и присуще всем субъектам учебно-воспитательного процесса, которое в результате препятствует, сдерживает, снижает эффективность и успешность этого процесса.

Мы поддерживаем мнение Л. Ярославской, но считаем нужным внести дополнение к определению. Итак, педагогический барьер - сложное многоаспектное педагогическое явление, вызванное факторами как внешнего, так и внутреннего характера, и присуще всем субъектам учебно-воспитательного процесса, которое не только препятствует, сдерживает, снижает эффективность и успешность этого процесса, но, прежде всего, является педагогическим средством развития всех сфер личности путем его преодоления. Мы считаем, что изучение барьера как развивающего педагогического феномена возможно в контексте концепции барьерной педагогики.

Этот термин не является новым для педагогической мысли, А. Гормин [3] в своем диссертационном исследовании «Обучение и воспитание одаренных подростков в парадигме барьерной педагогики» впервые ввел его в научный обиход и раскрыл сущность. Автор в своем исследовании сравнил адаптивную и барьерную педагогику и обосновал, что любое педагогическое влияние носит барьерный характер. Основную идею барьерной педагогики он формулирует так: в учебном процессе нужно адаптировать не внешние барьеры к личности ученика, а гуманистическими методами менять, адаптировать личность ученика относительно барьеров, которые стоят перед ним и тем самым развивать его. Условием этого развития становится разрушение внутренних барьеров личности. Мы частично поддерживаем идею А. Гормина, но, в контексте собственного исследования, определяем барьерную педагогику как направление педагогической науки, которое обеспечивает формирование барьерной компетентности субъектов педагогического процесса путем разработки и реализации технологии, предотвращения и преодоления и искусственного создания барьеров.

Задачами нашего исследования является определение теоретических положений, которые обуславливают выделение барьерной педагогики как направления педагогической науки, а также ее категориального аппарата.

Объектом барьерной педагогики является педагогический процесс в котором его субъекты искусственно создают, упреждают и преодолевают барьеры.

Предмет барьерной педагогики – технология предотвращения, искусственного создания и преодоления барьеров.

Мы считаем, что выделение барьерной педагогики в отдельное направление педагогической науки обеспечивается:

- во-первых, введением в научное обращение понятия “педагогический барьер” (Л. Ярославская, Украина, 2010);
- во-вторых, обоснованными положениями о развивающем потенциале барьеров (Р. Шакуров, А. Гормин, И. Глазкова, Т. Гребенюк);
- в-третьих, тесной взаимосвязью психологической и педагогической наук, которая содействует обогащению последней исследованиями влияния внешних барьеров на эмоциональную, мотивационную, волевую, интеллектуальную сферы обучающейся личности (Т. Вербицкая);
- в-четвертых, накоплением достаточной информации в педагогической науке о сути, механизмах и условиях преодоления барьеров в педагогическом процессе (О. Барвенко, А. Гормин, Л. Ярославская);
- в-пятых, исследованиями, выполненными в отрасли как педагогики, так и психологии, посвященными изучению барьеров в инновационной и творческой профессиональной деятельности, профессиональном общении и самоопределении (Ф. Вафин, А. Массанов и другие);
- в-шестых, результатами исследований стратегий, способов, условий, методов и приемов преодоления барьеров во время изучения отдельных дисциплин (О. Барвенко, Т. Вербицкая, Н. Губарева, Н. Сопилко, А. Пилипенко, О. Худобина);
- в-седьмых, достижения педагогической науки об эмоциональных состояниях, которые вызываются внешними барьерами обучения (учебной задачей) являются достаточным основанием для выделения ее узкого аспекта;
- в-восьмых, обоснованным положением педагогической науки о том, что на результаты учебной деятельности студентов существенно влияют внутренние барьеры личности, которые препятствуют эффективному решению задач учебного процесса, и актуализируют проблему поиска адекватных приемов предупреждения и преодоления барьеров обучения.

Мы считаем, что барьерная педагогика базируется на таких принципах:

– *диалогического взаимодействия субъектов учебного процесса*. Диалогическое взаимодействие предусматривает, что процесс предупреждения и преодоления барьеров является управляемым, основанным на согласовании целей субъектов педагогического процесса; со стороны преподавателя предполагается готовность к целенаправленной работе, которая обеспечивается не только знанием сущности барьера, его типологии, средств предотвращения и преодоления, но и умением адекватно оценивать состояние студента, владением педагогическими средствами диагностики его психических сфер. Что касается студента, то предполагается его готовность к самоанализу и оценки собственных психических состояний и причин, которые их вызывают, самостоятельный поиск выхода из сложных ситуаций, осознание важности саморазвития индивидуальности в педагогическом процессе. Кроме того, взаимодействие должно быть по своему характеру диалогическим, именно диалог должен быть основным средством усвоения профессиональных знаний и умений, привычек. Диалог является основой творческого мышления, которое обеспечивает действенное функционирование стратегий преодоления или упреждения барьеров;

– *развивающего потенциала барьера*. Преодолевая барьер, личность переходит на новый уровень развития, мобилизуют собственные силы и ресурсы. Поэтому, мы считаем целесообразным использовать барьер как педагогическое средство активизации учебной деятельности студента, средство развития его качеств и компетентности;

– *принцип дозирования трудностей*. Согласно концепции В. Шадрикова [4], основным разногласием, которое обеспечивает развитие индивида, есть разногласие



между способностями и требованиями деятельности, поведения. Диалектика возникновения и развития этого разногласия заключается в том, что деятельность сначала опирается на имеющиеся способности, но требования деятельности к способностям могут превышать уровень их развития, и тогда, под влиянием требований деятельности, при наличии надлежащей мотивации способности начинают развиваться. Основным способом управления развитием в учебном процессе, таким образом, выступает дозирование трудностей. Они должны содействовать процессу преодоления разногласий между возможностями и требованиями деятельности, но не приводить к фрустрации. Поэтому, используя барьер для повышения эффективности обучения, не следует забывать о том, что в качестве педагогического средства могут выступать только барьеры оптимальной трудности, которые вызывают напряжение, но не те, которые являются непреодолимым препятствием, то есть создание барьера должно происходить на основании учета индивидуального уровня развития личности;

– *личностной значимости барьеров и их осознанности*. Для того, чтобы барьер вызвал установку на саморазвитие, он должен отвечать потребностям в овладении новыми знаниями, умениями и качествами, то есть стать личностно значимым, и соответственно осознанным;

– *принцип рефлексии барьеров*, который обеспечивает диагностику и самодиагностику психических состояний в процессе учебной деятельности, и предусматривает умение руководить собой, адекватно оценивать свои преимущества и недостатки, обобщать и делать заключения, контролировать свои действия и оценивать результаты собственной деятельности;

– *принцип декатастрофизации*, который предполагает, что составляющей дидактической системы является оценка результатов, при этом неудача, неуспех рассматриваются как ситуативное и эпизодичное состояние, на котором не фиксируется внимание;

– *доминирование проблемной ситуации*. Создание проблемных ситуаций является средством обучения и развития умений, их решение усиливает познавательную активность, обеспечивает мотивацию, содействует развитию интеллектуальной сферы, расширению мировоззрения, обеспечивает эмоциональное удовлетворение, развитие волевых качеств и рефлексии. Рассматривая ситуацию как систему процессов, которые стимулируют разностороннюю деятельность человека, В. Ильин [5] отмечает, что ситуации создаются с целью объединения средств обучения и воспитания в более целостные комплексы влияний на личность для обеспечения более разностороннего ее развития. Поскольку движущей силой развития выступают противоречия, то ситуации должны носить противоречивый характер. Однако для того, чтобы ситуации вызвали у студента установку на саморазвитие, они должны отвечать потребностям саморазвития: в овладении профессиональными знаниями, свойствами и индивидуальными и личностными качествами; *взаимосвязи и взаимообусловленности внутреннего и внешнего барьеров личности*. Традиционно барьеры делятся на внешние и внутренние. К внешним барьерам относятся трудности социального характера, вызванные просчетами воспитания, условиями общения, неудачного опыта эмоциональных и социальных контактов. К внутренним – личностные свойства тех, кто учится, такие, как: агрессивность, тревожность, ригидность, напряженность, стыдливость. Между внешними и внутренними барьерами существует тесная взаимосвязь. Воспроизводясь в психике, внешние барьеры превращаются во внутренние. Сначала они фиксируются в эмоционально-чувствительной, потом в когнитивной сфере, тем самым распространяя свое действие на другие виды человеческой деятельности.

Основными категориями барьерной педагогики считаем самореализацию и активность личности. Аргументируем свою точку зрения.

Самореализация рассматривается учеными как процесс сознательного и целенаправленного раскрытия сущностных сил личности, а именно: потребностей, способностей, интересов, знаний, умений, которые опредмечиваются в практической деятельности (коммуникативной, познавательной, трудовой, спортивной и т. п.).

Самореализация студентов в процессе обучения является сложным, многогран-



ным, зачастую противоречивым процессом. В этом процессе студент выступает как носитель индивидуальных качеств, как субъект учебной деятельности, как субъект общения и самопознания. Для нашего исследования актуальной является мысль о том, что самореализация предусматривает преодоление препятствий, затруднений. Чтобы перевести преодоление барьеров в плоскость полезного действия, а не отягощающих обстоятельств, человеку нужно научиться выяснять причины и следствия их появления, прогнозировать пути их предотвращения или преодоления. Трудности в процессе самореализации возникают тогда, когда человек не выяснил цель самореализации, не умеет находить пути достижения цели самореализации, не соотносит потребности и возможности, не может избавиться от комплекса неполноценности, не задумывается о перспективах личностного роста и т.п.

Поскольку, в собственном исследовании мы преимущественно изучаем барьеры учебной деятельности, считаем уместным осветить связь самореализации и умений предотвращения и преодоления барьеров. Барьеры в обучении являются следствием возникшего разногласия между новыми задачами (освоение профессиональной деятельности) и имеющимися возможностями студентов, то есть недостаточным развитием профессионально важных компонентов учебной деятельности студентов, которые предусматривают не только высокий уровень усвоения содержания предмета, но и довольно мотивированную, волевою, эмоциональную и коммуникативную самореализацию в процессе социального взаимодействия в коллективе. В связи с этим искусственное создание, предотвращение или преодоление барьеров в обучении является одной из педагогических задач, а сам барьер средством, которое способствует личностному и профессиональному развитию и самореализации субъектов учебного процесса. Таким образом, для самореализации человек должен одолевать барьеры, которые возникают на его жизненном пути. А это означает, он должен превращать сложные ситуации, создавать новые или менять обстоятельства посредством личностной трансформации целей, интенций, ожиданий и притязаний, чтобы прийти к лучшей перспективе, в большей мере раскрыть свой потенциал. Моменты самореализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимыми в силу своей яркой специфичности. Итак, потребность в реализации собственного потенциала рассматривается не только как высшая потребность, но, и как такая, что обеспечивает нормальное развитие личности.

Б. Ананьев [6] считает барьеры источниками активности человека. Он относит активность человека к явлениям движения деятельности и связывает ее с феноменом воли. Б. Ананьев определяет феномен воли как сознательное преодоление трудностей на пути осуществления действия. Ученый подчеркивает, что «встречаясь с препятствиями, человек или отказывается от действия в избранном направлении, или «наращивает» усилие, чтобы преодолеть барьер».

Б. Ананьев отмечал, что локализация контроля волевого действия является стойким качеством человека, которое формируется в процессе воспитания и самовоспитания. Самые важные звенья волевого действия или волевого акта, а именно: принятие решения и его выполнение нередко вызывают особое эмоциональное состояние, которое оценивается как волевое усилие. В основе волевого усилия лежат психофизиологические процессы, которые играют роль пускового механизма в системе сознательной саморегуляции. Отсюда вытекает характеристика понятия «волевое усилие» как активного проявления сознания, направленности на мобилизацию психических и физических возможностей человека, необходимых для преодоления внешних и внутренних трудностей. Но только в том случае, если они (препятствие, трудности) переживаются как внутренние барьеры, которые необходимо преодолеть.

Причиной, источником волевой активности ученый считает реально существующее расхождение возможностей и действительности, их столкновение, или иначе, «расхождение результата активности с ее целями». В результате волевого усилия удается затормозить действие одних и предельно усилить действие других мотивов. Волевое усилие мобилизует человека на преодоление внешних и внутренних трудностей.



Заметим, что Б. Ананьев первым из отечественных ученых изучил роль барьеров, как образования, которое является пусковым механизмом для осуществления человеком деятельности, тем самым вызывая в одних случаях волевые проявления активности, а в других – безволие. Таким образом, барьер является источником активности человека, в том числе и в познавательной деятельности.

Согласно теории Р. Шакурова [7], «активность человека это – получение доступа к определенным ценностям, которые удовлетворяют его нужды». Ученый исходит из того, что преодоление барьеров, являясь источником активности человека, играет главную роль в динамизации и структурировании деятельности. Именно барьеры, которые мешают удовлетворению нужд, дают импульс деятельности, а их преодоление выступает источником активности человека. Ценностные барьеры актуализируют потребность – приводят ее в активное состояние. В результате взаимодействия актуализированных нужд со вторичными барьерами рождаются другие компоненты деятельности – мотивы, задачи, действия, результаты. Барьеры обеспечивают психогенез деятельности. Содержание и назначение последней состоит в преодолении препятствий, которые мешают удовлетворению нужд. Потребность выступает как энергетическая основа движения, как его условие, а причиной, источником является барьер. Под его влиянием потребность переходит в мотив, приводя в движение всю деятельность. Если барьер субъективно переживается как напряжение и трудности, он реализует свою развивающую функцию. И наоборот, если барьер субъективно не переживается или он слишком большой, то он становится блокатором и подавляет любую активность. Отсюда вытекает, что в зависимости от характера барьеры с одинаковым успехом могут выполнять и творческую и деструктивную функцию относительно исполнителя деятельности, то есть быть как источниками, так и блокираторами активности человека.

Перспективу дальнейшего исследования видим в теоретическом обосновании системы обеспечения барьерной компетентности субъектов учебного процесса.

#### Список литературы

1. Титова Е. В. Сущность и признаки научных направлений, течений и школ в педагогике // Герценовские чтения. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена. – 2001. – 321 с.
2. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчально-співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2010. – 178 с.
3. Гормин А. С. Обучение и воспитание одаренный подростков в парадигме барьерной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2005. – 429 с.
4. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
5. Ильин В. С. Формирование личности школьника – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: ЛГУ, 1968. – 363 с.
7. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань: Изд-во Центра инновационных технологий, 2001. – 180 с.

## CATEGORICAL APPARATUS OF BARRIER PEDAGOGY

### I. Glazkova

*Berdyansk State  
Pedagogical University*

*e-mail:  
irina\_glazkova77@mail.ru*

The author proves the necessity of the barrier pedagogy as a new branch of pedagogy. The essence of this branch is to provide a barrier competence among participants of educational process. The barrier competence is defined as an integrated personal formation, reflecting the theoretical and practical readiness of barrier prevention, overcoming and artificial creation during learning. The main categories of barrier pedagogy also include activity and self-identity of a person, the nature of which is described in this research.

Keywords: barrier, barrier pedagogy, person's activity and self-identity, branch of pedagogy.

УДК 796:378.4:34(477)

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ МОДЕРНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ И УНИВЕРСИТЕТСКОГО СПОРТА В УКРАИНЕ

**Н. А. Долгова**

*Сумский  
государственный  
университет, Украина*

*e-mail:  
dolgova70@mail.ru*

В статье проанализированы нормативно-правовые документы, определяющие государственную политику Украины в области физического воспитания и спорта. Показана необходимость модернизации правового обеспечения данной сферы в системе высшего образования. Рассмотрена деятельность Комитета по физическому воспитанию и спорту по дальнейшему усовершенствованию физического воспитания и спорта в Украине.

Ключевые слова: государственная политика, высшее образование, модернизация, нормативно-правовая база, физическое воспитание и спорт.

**Актуальность проблемы.** Модернизация украинского образования требует активного поиска новых форм, методов и средств обучения, направленных на совершенствование учебного процесса и его интенсификацию, подготовку молодого поколения к жизни и труду в условиях рыночной экономики. Сегодня учебно-воспитательный процесс студенческой молодёжи должен быть направлен на выполнение нового социального заказа – формирования самостоятельной, инициативной, творческой, физически развитой и здоровой личности.

19 мая 2005 г. Украина подписала Болонскую декларацию, определяющую формирование единого Европейского научного и образовательного пространства. Одна из центральных целей этого процесса – интегрировать все европейские стандарты качества в высшем образовании. Выполнение Украиной взятых в рамках Болонского процесса обязательств по формированию Европейского пространства высшего образования невозможно без модернизации законодательной базы. Идеологические принципы национальной системы физического воспитания и спорта должны быть тесно связанными с общечеловеческими и гуманистическими ценностями, так же базироваться на принципах индивидуализации, а главное, оздоровительной направленности физической культуры и спорта.

Существенным фактором, определяющим состояние здоровья нации, является поддержка оптимальной физической активности в течении всей жизни каждого гражданина. Уровень развития сферы физической культуры и спорта является показателем благосостояния современного общества, его физического и духовного здоровья.

**Цель исследования.** Проанализировать нормативно-правовые акты, которые регламентируют функционирование сферы физического воспитания и спорта студенческой молодёжи в Украине в конце XX – начале XXI в.в., обеспечивая её модернизацию и вхождение в Европейское пространство высшего образования. Согласно выбранной теме нами сформулированы следующие **задания**:

1) проанализировать нормативно-правовую базу физической культуры и спорта в системе высшего образования Украины;

2) рассмотреть цели и задачи деятельности Комитета по физическому воспитанию и спорту относительно модернизации физического воспитания и спорта в стране.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Острая необходимость в определении приоритетных направлений развития физического воспитания и спорта в высших учебных заведениях Украины обусловила принятие ряда нормативных документов: Закона Украины «О физической культуре и спорте», Концепции физического воспитания в системе образования Украины, Целевой комплексной программы «Физическое воспитание – здоровье нации», Национальной доктрины развития фи-



зической культуры и спорта в Украине на 2007-2011 г.г. и др. Согласно этим документам стратегическими целями системы физического воспитания детей и молодёжи является формирование их психического, физического и морального здоровья, осознание потребности в физическом усовершенствовании, развитие заинтересованности занятиями физической культурой и спортом, приобретение знаний и умений вести здоровый образ жизни.

Процесс физического воспитания в сфере образования регламентируется ст. 12 Закона Украины «Об образовании» (1991 г.), в которой указано, что центральный орган исполнительной власти обеспечивает организацию работы по физическому воспитанию, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в учебных заведениях всех видов и уровней аккредитации, производит научно-методическое обеспечение этой работы в ходе учебного процесса и во внеучебное время [1].

Принципы организации сферы физической культуры и спорта определены в законе Украины «О физической культуре и спорте» от 24 декабря 1993 г., к которому позже девятью законодательными актами были внесены соответствующие изменения и дополнения.

Закон Украины «О физической культуре и спорте» определяет общие правовые, организационные, социальные и экономические основы деятельности в сфере физической культуры и спорта, участие государственных органов, должностных лиц, а также предприятий, учреждений, организаций независимо от форм собственности в укреплении здоровья граждан, достижении высокого уровня трудоспособности и долголетия средствами физической культуры и спорта. Согласно ст. 4 этого Закона государственная политика в сфере физической культуры и спорта основывается на принципах, среди которых выделяем:

- признание физической культуры и спорта как приоритетного направления гуманитарной политики страны;
- признание физической культуры как важного фактора всестороннего развития личности и формирования здорового образа жизни;
- признание спорта как важного фактора достижения физического и духовного совершенства человека, формирование патриотических чувств у граждан и позитивного международного имиджа страны;
- гарантирование равных прав и возможностей граждан в сфере физической культуры и спорта;
- содействие непрерывности и последовательности занятий физической культурой и спортом граждан различных возрастных групп;
- ориентирование на современные международные стандарты в сфере физической культуры и спорта, сочетание отечественных традиций и достижений с мировым опытом в этой сфере [2].

В настоящее время в Украине действуют государственные программы, направленные на повышение физической активности молодёжи и пропаганду здорового образа жизни, но значительных сдвигов в улучшении физического, духовного и психического здоровья не происходит. Об этом свидетельствует растущее с каждым годом число студентов, которые относятся к специальным медицинским группам и освобождённых от практических занятий по физическому воспитанию согласно медицинским показаниям.

Индикатором гуманистических сдвигов считалась Целевая комплексная программа «Физическое воспитание – здоровье нации», разработанная в соответствии с Законом Украины «О физической культуре и спорте» в 1998 г. В ней говорилось о кризисном состоянии наличия в Украине системы физического воспитания и спорта. Одновременно отмечалось, что «органы власти развитых стран мира придают программное значение вопросам развития физического воспитания, физической культуры и спорта, рассматривая их как наиболее экономически выгодное и эффективное средство профилактики заболеваемости, укрепления генофонда и разрешения других

социальных проблем» [3]. Этот документ определял основные принципы изменений в физическом воспитании ученической и студенческой молодёжи в системе образования и мероприятия по развитию физической культуры и спорта на 1999-2005 г.г. как наиболее действенные средства укрепления здоровья – наивысшей гуманистической ценности общества. В программе очерчены главные направления физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в учебно-воспитательной сфере. В отличие от предыдущих программ, главной целью было улучшение здоровья молодёжи с учетом её потребностей, интересов и мотивов деятельности. Однако Программа была выполнена не в полном объёме из-за недостатка финансовых средств и необходимой законодательной базы.

В 2004 г. Указом Президента Украины была утверждена Национальная доктрина развития физической культуры и спорта, которая обозначила систему концептуальных идей и взглядов на роль, организационную структуру и задания физической культуры и спорта в Украине на период с 2004 г. по 2016 г. с учётом стратегии развития государства и мирового опыта. Цель Доктрины – «ориентация украинского общества на поэтапное формирование эффективной модели развития физической культуры и спорта на демократических и гуманистических принципах. В основу Доктрины положено идею удовлетворения потребностей каждого гражданина государства в создании соответствующих условий для занятий физической культурой и спортом» [4]. Также указано, что заданием государства в сфере физического воспитания и массового спорта является усовершенствование физического воспитания в высших учебных заведениях.

В 2006 г. создан Национальный совет по вопросам физической культуры и спорта. По итогам первого заседания этого совета с целью повышения эффективности реализации государственной политики в сфере физической культуры и спорта, привлечения граждан к занятиям физической культурой, формирования здорового образа жизни, повышения авторитета страны в мировом спортивном движении издан Указ Президента Украины «О Национальном плане действий по реализации государственной политики в сфере физической культуры и спорта». Этот указ определял главные направления осуществления государственной политики в сфере физической культуры и спорта [5]. Логическим продолжением такой политики было утверждение Государственной программы развития физической культуры и спорта в Украине на 2007-2011 гг.

Государственная программа развития физической культуры и спорта на 2007-2011 гг., утверждённая постановлением Кабинета Министров Украины от 15 ноября 2006 г. действовала с 2007 г. Эта программа была направлена на усовершенствование системы управления отраслью, внедрение новых форм физического воспитания и массового спорта, формирование у населения устойчивых привычек к занятиям спортом, а также определяла мероприятия по улучшению материально-технической базы и т.д. В ней говорилось о создании надлежащих условий для обеспечения физического воспитания и массового спорта в дошкольных, общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных заведениях в объёме не менее 5-6 часов двигательной активности в неделю, в том числе предоставление соответствующих условий для лиц с особыми потребностями [6]. Но, к сожалению, приходится констатировать тот факт, что в большинстве украинских университетов сокращается количество часов по дисциплине «физическое воспитание», занятия проводятся по 2-4 часа в неделю. В то же время данные многих исследований говорят, что этого мало, а уровень здоровья и физической подготовки студенческой молодёжи остаётся довольно низким.

Ныне осуществляется Общегосударственная целевая социальная программа развития физической культуры и спорта на 2012-2016 г.г. Цель этой Программы заключается в: создании условий для приобщения широких слоёв населения к массовому спорту, популяризации здорового образа жизни и физической реабилитации; мак-



симальной реализации способностей одарённой молодёжи в спорте, воспитания её в духе олимпизма для повышения международного авторитета страны [7].

Указом Президента Украины от 23.06.2009 г. «О некоторых мероприятиях по усовершенствованию системы физического воспитания детей и молодёжи в учебных заведениях и развитию детско-юношеского спорта в Украине» среди прочего постановлено:

- изучить вопрос о возможности введения в высших учебных заведениях именных стипендий для студентов, которые являются талантливыми спортсменами и достигли значительных успехов на международных студенческих соревнованиях;
- обобщить опыт стран-членов ЕС относительно реализации программ по физическому воспитанию учащихся и студентов, подготовить соответствующие предложения по внедрению такого опыта в учебных заведениях Украины;
- предпринять меры по усилению персональной ответственности руководителей учебных заведений за надлежащую организацию и обеспечение необходимого объёма двигательной активности ученической и студенческой молодёжи;
- обеспечить ежегодное проведение спартакиады студентов-инвалидов;
- принять вместе с Государственным комитетом информации по вопросам телевидения и радиовещания Украины, Государственным комитетом информатизации Украины меры по активизации пропаганды здорового образа жизни и ограничению рекламы алкоголя и табака в средствах массовой информации, на рекламных носителях вблизи учебных заведений, во время проведения молодёжных и студенческих массовых мероприятий [8].

При Министерстве образования и науки, молодёжи и спорта Украины функционирует Комитет по физическому воспитанию и спорту к целям и заданиям которого относятся:

- участие в формировании и обеспечении реализации государственной политики по физическому воспитанию и спорту в организациях и учреждениях Министерства образования и науки, молодёжи и спорта Украины;
- координация работы по физической культуре, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в учебных заведениях всех типов и уровней аккредитации, участие в научно-методическом обеспечении этой работы;
- обеспечение приоритетного значения физической культуры и спорта в процессе обучения и воспитания детей и молодёжи как наиболее действующего средства укрепления их здоровья, гармонического развития, повышения уровня трудоспособности и физической подготовленности;
- содействие укреплению и развитию материально-спортивной базы учебно-воспитательных, спортивных учреждений, заведений и организаций данной отрасли и т.д. [9].

Вследствие реорганизации Министерства по делам семьи, молодёжи и спорта Украины в 2010 г. была создана Государственная служба молодёжи и спорта Украины, деятельность которой направляется и координируется Кабинетом Министров Украины через Министра образования и науки, молодёжи и спорта Украины.

В Положении о Государственной службе молодёжи и спорта Украины, утверждённом Указом Президента Украины от 31 мая 2011 года, было указано, что Государственная служба молодёжи и спорта Украины (Госмолодёжьспорт Украины) является центральным органом исполнительной власти, входит в систему органов исполнительной власти, а также обеспечивает реализацию государственной политики в молодёжной сфере и сфере физической культуры и спорта. Основным заданием Госмолодёжьспорта Украины было внесение на рассмотрение Министра образования и науки, молодёжи и спорта Украины предложений по формированию государственной политики в указанных сферах [10].

К положительным аспектам, имеющим место в сфере физического воспитания и спорта, можно отнести сохранение эффективной системы спортивных мероприятий,

среди которых особое место занимают комплексные и многоуровневые соревнования (спартакиады, универсиады и т. д.). Однако нынешний уровень развития этой сферы всё же не удовлетворяет общество по некоторым показателям. Существует потребность в качественных изменениях в сфере физического воспитания студентов и университетского спорта, в её модернизации на основе обобщения опыта ведущих зарубежных стран, сохраняя отечественные традиции.

**Выводы.** Таким образом, начиная с 90-х годов прошлого столетия, в Украине, во-первых стала формироваться собственная политика в сфере физической культуры и спорта, сохраняя наилучшие достижения прошлого, во-вторых, модернизация этой сферы не была лишена противоречий и трудностей, в-третьих, прослеживается тенденция к динамике и постепенному преодолению деформации начального периода трансформационных процессов в Украине. Подчеркнём, что нормативно-правовая база данной сферы является основополагающим фактором, определяющим механизмы реализации социальных прав граждан на занятия физической культурой и спортом.

Анализ законодательных актов показал, что физическое воспитание и спорт в учебно-воспитательном процессе вуза должны заложить основы физического и морального здоровья, комплексного подхода к формированию умственных и физических качеств личности, совершенствования физической и психологической подготовки к дальнейшей жизнедеятельности на принципах оздоровительной направленности, индивидуального подхода, широкого использования разнообразных средств физического совершенствования.

Ныне остаётся актуальным внедрение ряда норм, которые призваны обеспечить надлежащее качество образования в современном украинском обществе. Это выражается в необходимости создания условий, обеспечивающих возможность студенческой молодёжи вести здоровый образ жизни, систематически заниматься физической культурой и спортом, получать свободный доступ к развитой спортивной инфраструктуре, а также повышать конкурентоспособность студентов-спортсменов. Поскольку в настоящее время физическое воспитание и университетский спорт активно модернизируется в Республике Польша, изучение особенностей этого процесса заслуживает того, чтобы стать предметом наших дальнейших исследований.

#### Список литературы

1. Про освіту : Закон України № 1060-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
2. Про фізичну культуру і спорт : Закон України № 3808-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
3. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Указом Президента України від 1 вересня 1998 р. № 963/98 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/963a/98>
4. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, затверджена Указом Президента України від 28 вересня 2004 року № 1148/2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004>
5. Про Національний план дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту : Указ Президента України від 02.08.2006 № 667 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/667/2006>
6. Про затвердження Державної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2007-2011 роки : Постанова КМУ від 15.11.2006 № 1594 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1594-2006-%D0%BF>
7. Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 роки : Розпорядження КМУ від 31.08.2011 № 828-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/828-2011-p>
8. Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей та молоді у навчальних закладах і розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні : Указ Президента України від 23.06.2009 № 478 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/478/2009>



9. Комітет з фізичного виховання та спорту МОНмолодьспорту України [Электронный ресурс]. – Режим доступу :<http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/physical-training/>

10. Положення про Державну службу молоді та спорту України : Указ Президента України від 31.05.2011 № 636 [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://www.msms.gov.ua/sport/control/>

## **NORMATIVE AND LEGAL ASPECT OF MODERNIZATION OF STUDENTS PHYSICAL EDUCATION AND UNIVERSITY SPORTS IN UKRAINE**

**N. A. Dolgova**

*Sumy State  
University, Ukraine*

*e-mail:  
natali-dolgova70@mail.ru*

The article analyzes normative and legal acts determining governmental policy of Ukraine in the sphere of physical education and sports. The author substantiates the need for modernization of legal supports of this sphere is higher education system and describes the activities of governmental bodies aimed at further enhancement of physical education and sports in Ukraine.

Keywords: governmental policy, higher education, modernization, normative and legal basis, physical education and sports.



УДК 373.3.016 [07581]

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Н. М. Ильенко**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
ilenko@bsu.edu.ru*

Статья посвящена проблеме формирования ритмико-интонационной стороны речи младших школьников как показателя культуры речи. Предложена диагностика сформированности этой стороны речи и методическая технология её совершенствования, внедрённая и апробированная в практике школьного обучения русскому языку.

Ключевые слова: ритмико-интонационный рисунок речи, диагностика, методическая технология, младший школьник, стихотворный текст, музыка.

Реформирование системы общего начального образования в связи с введением и реализацией Федерального государственного стандарта последнего поколения (ФГОС НОО, 2009) требует пересмотра учителем начальных классов всей системы обучения, использования инновационных технологий, приёмов и методов, средств обучения и воспитания с целью формирования основных компетенций, и в первую очередь - компетенции коммуникативной [1]. Коммуникативная компетенция, формирование которой должно быть направлено на умение устанавливать контакты, вступать в общение, быть готовыми к межкультурной коммуникации, является одним из показателей индивидуальности учащегося [6].

Решение этой проблемы невозможно без пересмотра основных направлений обучения родному языку, без внедрения коммуникативного системно-деятельностного подхода, тем более что новая парадигма образования носит антропоцентрический характер.

Очевидно, что общение осуществляется прежде всего в устной форме и качествам устной речи должно быть уделено особое внимание в начальных классах, поскольку, во-первых, младший школьный возраст сензитивен к усвоению закономерностей языковой коммуникации и, во-вторых, достаточно легко дети этого возраста вступают в общение и испытывают в нём потребность.

Параметрами устной речи, имеющими коммуникативный характер, показателями речевой культуры коммуникантов являются ритмичность и интонационная выразительность. Важна интонация, поскольку она не только обрамляет речь, не только выражает эмоциональное состояние говорящего, но и несёт большую смысловую нагрузку. Однако именно обучению интонации, формированию ритмико-интонационного строя детской речи в современной начальной школе уделяется недостаточно внимания.

Между тем фонетисты и стилисты обращают внимание на общее снижение интонационной насыщенности русской речи, на утрату некоторых важных параметров русской интонации, на утрату её мягкости, специфической мелодичности, ритмичности и выразительности (Е. Н. Кузнецова). Это обстоятельство заставляет учителя ещё более внимательно относиться к формированию именно этой стороны устной речи.

Формировать интонационный рисунок речи, значит формировать такие её параметры, как темп, тембр, правильное использование пауз, правильную расстановку логического, фразового, тактового ударений.

В процессе обучения родному языку в начальной школе у ребенка должно постоянно возникать желание овладеть и правильной, и «хорошей», красивой речью как способом выражения и утверждения себя, который делает возможным установление



контакта с окружающими людьми, а в будущем позволит быть успешным в разных сферах деятельности.

В то же время показания наблюдений и организованного экспериментального исследования убеждают нас в том, что большинство младших школьников не владеет умением точно, лаконично, эмоционально, ясно излагать собственные чувства и мысли. Необходимо также отметить, что в детской речи устойчиво проявляется диалектное интонирование фразы, даже если учащийся владеет литературным словарным запасом.

Большинство отечественных и зарубежных психолингвистов (Д. Брунер, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.) утверждают, что представление о мире в сознании человека связано, представлено речью на родном языке. Родной язык выражается с помощью средств фонетики и интонации, лексики и словообразования, более же всего в таком продукте речевой деятельности, как речь говорящего или пишущего индивида - языковой личности, углубляющей знание языка в процессе школьного обучения.

Очевидным показателем речевой правильности является речевая интонация, которая вместе со словами передаёт содержательную сторону коммуникации, весь смысл речи. Русская интонация придаёт речи выразительность гибкость, плавность, ритмичность, мелодичность.

Умение говорить правильно и выразительно, передавая эмоциональное отношение к тому, о чем говорится, с соблюдением логики изложения и законов интонирования является залогом успешного общения. Интонационная выразительность включает в себе весь интонационно-ритмический рисунок речи, связывает текст, а, следовательно, является важным критерием культуры речевой коммуникации. Так как интонационная выразительность - акустическое свойство речи звучащей, то выполняемые ею функции - сопровождение функции коммуникативной: в процессе коммуникации она реализует задачи говорящего субъекта в процессе языковой коммуникации.

В связи с этим особенно актуальным становится поиск пути интенсификации процесса обучения детей такому элементу культуры речи, как ритмико-интонационная выразительность, изменение и модификация в соответствии с новыми требованиями ФГОС НОО методической технологии формирования просодической грамотности и рецепции устной речи.

Данная проблема, на наш взгляд, может быть решена путём оптимизации и рационализации процесса формирования ритмико-интонационной выразительности речи с таких дидактических средств, как музыка и стихотворная речь, включающих детей в разнообразные способы деятельности, - продуктивные, репродуктивные и рецептивные, которые способствуют формированию устойчивых ритмико-интонационных знаний, умений и навыков у детей, позволяют избавить их устную речь от монотонности, неритмичности, вялости.

Из практики обучения родному языку следует, что в качестве наиболее эффективных средств формирования просодического рисунка речи детей рационально использовать те, которые «воздействуют на личность, глубоко и всецело активизируя её интеллект, эмоциональные и волевые резервы». К таким средствам, как считают многие учёные-методисты, в частности В. Д. Виноградов, В. Г. Граф, Т. К. Донская, Л. А. Зубарева и др., можно отнести музыку.

Очевидное наличие целого ряда разных аспектов исследуемой проблемы заставило нас обратиться к трудам специалистов по физиологии (В. М. Бехтерев, Н. И. Сеченов, Р. Юссон и др.), которые считали, что вызванные музыкой сильнейшие эмоции способны изменить «внутреннюю среду организма» и даже повлиять на физиологические и психологические процессы, протекающие в организме; по психологии и психолингвистике (О. А. Ворожцова, Л. В. Величкова, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Б. М. Теплов), которые утверждают, что музыка, да ещё соединённая со стихами разжигает сферу эмоциональной жизни лич-

ности, способствует стимулированию умственной и речевой активности; в области музыки и лингвистики (Б. В. Асафьев, Л. В. Бондарко, А. А. Реформатский и др.), одобрявших и утверждавших, что музыка и речь находятся в полном взаимодействии; в области методики (Е. Борзов, Г. Б. Вершинина, В. Д. Виноградов, Л.И. Глазунова, Л. А. Горбушина, В. Г. Граф, Т. К. Донская, Л. А. Зубарева, Т. А. Потапенко, Т.А. Пронина, Е. Г. Сафронова, Н. Л. Федотова и др.), которые подчёркивали, что музыка и стихотворная речь развивают речевой слух и лингвистические способности.

Авторы подчёркивают: просодическая организация языка отличается ярко выраженной музыкальностью. Единство музыки и речи, как «двух ветвей одного звукового потока» (Б. В. Асафьев), особенно ярко и отчётливо выступает в произведениях вокальных жанров, поскольку именно в них тесно переплетаются слово и музыка, включая слово в динамику иного интонирования – музыкального, вводя его в особую организацию – музыкальную: ладовую, звуковысотную, ритмическую.

Опираясь на опыт упомянутых выше исследователей, мы в своём исследовании при организации экспериментальной работы учитываем их достижения и на их основе строим свою методическую систему формирования ритмико-интонационного рисунка фразы младшего школьника, привлекая в качестве дидактических средств стихотворный текст и музыку, работая в условиях лично ориентированного развивающего обучения.

Процесс формирования ритмико-интонационной выразительности детской речи служит составляющим звеном развивающего обучения, так как способствует когнитивному, личностному развитию младших школьников, их эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер. Овладение нормами устной речи, ритмико-мелодическим рисунком синтаксических конструкций – прочная основа для овладения письменной речью, облегчает усвоение пунктуации.

Использование музыки и стихотворного текста как дидактических средств представляются нам важными с точки зрения лингвоэстетического образования и воспитания. Формирование навыков ритмико-интонационной выразительности речи не мыслится без развития у школьников фоностилистических умений и навыков. Под фоностилистическими умениями и навыками мы подразумеваем интеллектуальную, эмоциональную чуткость к слову, способность видеть и слышать «музыку» художественной речи, которая выражается в звукописи, создающей неповторимый тембровый рисунок, в особых ритмических фигурах, в богатой смысловой интонации и, самое главное, – в умении выразительно и грамотно воспроизводить различные типы текстов.

Говоря о методической значимости стихотворного текста и музыки, следует подчеркнуть их активную роль в развитии речевого слуха, что особенно важно при обучении русскому языку и литературному чтению в начальной школе.

Таким образом, комплексная характеристика музыки и стихотворного текста, их позитивное влияние на личность в физиологическом, психологическом плане обусловили их включение в уроки русского языка и литературного чтения, внеклассные занятия в качестве эффективных средств обучения ритмико-интонационной выразительности речи.

При организации работы по формированию ритмико-интонационной выразительности речи младших школьников мы исходим из следующих методологических положений:

- необходимо определить содержание и структуру учебной деятельности, логико-психологические основы построения учебного предмета, соответствующие требованиям учебной деятельности, возрастные особенности психического развития младшего школьника и их резервы в процессе учебной деятельности;
- определить оптимальные условия эффективности применения стихотворного текста и музыкальных средств с целью формирования ритмико-интонационной стороны речи младших школьников;



- создать речевую среду, максимально благоприятствующую развитию речи, использовать все возможности для актуализации речи детей;
- осуществить отбор методов, адекватных цели обучения языку, отобрать базовые знания об интонации и её компонентах, о доступных способах закрепления найденных интонаций и подготовки текста к произнесению вслух;
- подобрать разнообразные упражнения, в том числе и индивидуальные и дифференцированные, которые должны служить средством закрепления ЗУНов;
- создавать ситуации успеха, вызывая положительные эмоции, формируя мотивацию к учебной деятельности;
- сформулировать принципы отбора дидактического (языкового) материала, использовать стихотворные тексты, хорошо ритмически организованные прозаические тексты, применять наглядные пособия, звуковую наглядность;
- по мере усвоения интонационно правильной речи и выразительного чтения расширять возможность учащихся более самостоятельно решать интонационные задачи по подготовке текста к произношению вслух;
- использовать помощь, которую оказывают для развития речевого слуха и интонационной выразительности музыкальные средства, слушание музыки;
- изучить структуру комплексной методической технологии (базирующуюся на коммуникативном системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходе);
- произвести отбор лингвистических понятий, связанных с интонацией русского языка, и найти эффективные пути предъявления этих понятий в курсе начальной школы;
- осуществить обследование контингента детей с целью установления уровня владения ритмико-интонационной стороной речи, а также ее выразительностью.

Внедрению предложенной технологии формирования интонационной выразительности речи должна предшествовать диагностика, включающая серию констатирующих срезов, позволяющих определить:

- 1) уровень сформированности ритмико-интонационной стороны речи младших школьников и наиболее типичные её недостатки;
- 2) основные направления в работе над интонационной стороной речи на уроках словесности, факультативных занятиях, занятиях в группе продленного дня при использовании стихотворного текста и средств музыки.

Вопрос оценки состояния измеряемого предмета, каким является в данном случае владение интонационным рисунком речи, - основной момент организации диагностического исследования [3, с. 125; 2].

Таблица

**Критерии и показатели сформированности ритмико-интонационной выразительности речи**

Критерии	Показатели
1) интонационная правильность воспроизведения высказывания и стихотворного текста	1) сформированность компонентов интонационной выразительности (речевое дыхание, ритм, мелодика, паузирование, тактовое и фразовое членение, динамика, темп, тембр); 2) объём сохранения информации, то есть количество теоретических сведений, закрепившихся в сознании обучающегося, присвоенная им сумма знаний, умений и навыков; 3) умение использовать необходимые средства выразительности при воспроизведении стихотворных текстов в заданной коммуникативной ситуации

<p>2) восприятие и воспроизведение ритмической организации отрезка речи и музыки; установление их ритмического соответствия</p>	<p>1) умение воспроизводить ритм интонационных единиц (слова, фразы, текста, стихотворного текста); 2) умение соотносить ритм стихотворного текста и музыки; 3) способность к творческой деятельности в продуцировании мелодии стихотворения</p>
<p>3) качество восприятия и воспроизведения мелодики в эмоциональных интонационных конструкциях на основе тембровых характеристик</p>	<p>1) развитость эмоционально-волевых качеств; 2) умение вычленять эмоционально окрашенные конструкции в высказывании, соотносить их с различными эмоциональными состояниями; 3) умение декодировать информацию через эмоциональные интонации, строить связное обоснованное эмоционально окрашенное высказывание с привлечением невербальных средств</p>
<p>4) способность к вычленению суперсегментных единиц языка</p>	<p>1) степень сформированности речевого интонационного слуха; 2) умение передать логическое ударение, основанное на противопоставлении и связи с эмоциональным состоянием; 3) умение передать тактовое и фразовое ударение, основанное на усилении тона</p>

Исходя из предположения, что существует прямая зависимость уровня сформированности ритмико-интонационной выразительности речи от наличия музыкального слуха и музыкальной подготовки младшего школьника (способности воспринимать мелодию, ритм, динамику, темп), рационально ввести дополнительный критерий, по которому также осуществляем замер. Его показатели:

- 1) уровень вокальных навыков (восприятие и воспроизведение мелодии);
- 2) уровень скоординированности движений в соответствии с ритмом.

Для каждого критерия можно выделить четыре уровня: высокий – **продуктивный**, – высокий, творческий, креативный (5 баллов). средний – **коммуникативный**, удовлетворительный средний, ценностный, конструктивный, (основной для чего-то, плодотворный) - 4 балла; коммуникация является основным направлением в речевой деятельности, следовательно, необходимо довести большое количество учащихся до этого уровня.; – **репродуктивный**, нормативный, отображающий (получающий наглядное выражение), достаточный - 3 балла; низкий – **рецептивный**, низкий, интуитивный, стихийный (неорганизованный, без правильной организации, руководства) - 2 балла.

Показатели определяют оценку и позволяют выявить наличный уровень сформированности ритмико-интонационной выразительности речи младших школьников.

Для определения уровня развитости по конкретному критерию исследователи выделяют четыре взаимосвязанных компонента:

- 1) теоретические знания (уровень теоретического понимания задания) [4, с. 76];
- 2) практические умения и навыки (умение использовать на практике полученные знания);
- 3) творческое развитие детей (уровень развития эмоциональности, творческий подход при выполнении задания);
- 4) развитие самостоятельности при решении поставленных задач.

Срез проводится по следующим направлениям:

- 1) *речевой интонационный слух*: определить способность адекватно воспринимать, анализировать и оценивать интонационную сторону устного высказывания (собственного или чужого), способны ли воспринимать стихотворный текст и музыку;



2) *речевое дыхание*: определить, какой тип дыхания присущ младшим школьникам при акте говорения; какой процент школьников владеет смешанным типом дыхания (нижнерёберно-диафрагматическим) в отличие от ключичного (плечевого), грудного (реберного) и брюшного (диафрагматического); умеют ли школьники рационально расходовать воздух, правильно ли добывают его;

3) *восприятие ритмической организации речи*: способны ли младшие школьники воспроизводить ритм слов, предложений, прозаических и стихотворных текстов, соотносить музыкальный ритм с речевым ритмом;

4) *мелодика речи* (движение тона): способны ли школьники различать на слух повествовательную, вопросительную и побудительную интонации; определять основной тон высказывания, замечать дополнительные оттенки эмоций, выражать тоном необходимые чувства, настроения и отношения; способны воспринимать и воспроизводить интонационные конструкции различных типов, слышат ли движение тона в конструкциях; могут ли соотносить музыкальные фразы с речевыми;

5) *логическое ударение*: могут ли выделять силой голоса значимые для понимания смысла фразы слова, соотносить вопросы с выделенным логическим ударением с необходимыми ответами;

6) *паузы*: определить правильность и уместность использования пауз в воспроизводимом тексте; соблюдение тактового и фразового членения;

7) *темп*: определить, какой темп характерен для речи детей; способны ли учащиеся подбирать необходимый темп для текста;

8) *тембр*: определить насколько развиты артикуляционно-акустические навыки;

9) *динамика* (громкость): определить свойства динамики (слишком тихая, тихая, нормальная, громкая, слишком громкая),

10) *речевой слух*: определить способность воспринимать интонацию (учитывались все компоненты) звучащего высказывания и музыкального отрывка.

Наблюдения показывают, что у большинства школьников не поставлено речевое дыхание (примерно 63 %). Если в речи некоторых учащихся можно наблюдать паузы, в которых они делают добор воздуха, то при воспроизведении стихотворных текстов большинство их (примерно 83 %), чувствуя и удерживая стихотворный ритм, «захлёбываются», делая громкий вдох на границах речевых пауз, при этом интонационно-логические, синтаксические паузы большинством школьников не соблюдаются: речь представляет собой «ком». В речи наблюдаются неоправданные по длительности паузы. Следует заметить: если школьники все же соблюдают паузы, то паузы между фразами звучат отчетливее, чем паузы между речевыми тактами.

Практически отсутствуют в детской речи повышение и понижение тона в звучащей фразе, эмоционально-экспрессивная окрашенность высказывания. Восходящее и нисходящее движение тона, посредством которого задаётся ритм, в большей степени характерно для речи детей, которые занимаются пением, в их речи наблюдается плавность, звонкость, гибкость. Замечено несоответствие темпа характеру высказывания. Часто слово или фраза начинаются медленно, а в середине ускоряются и резко заканчиваются, что указывает на аритмию речи.

Наблюдая за динамикой как за одним из показателей интонационной выразительности, можно заметить, что органы дыхания и речи младших школьников в большинстве случаев пассивны, в соответствии с этим страдает и громкость, зависящая от их активности. Кроме того, тихую речь можно связать с неуверенностью и стеснительностью детей, которые не готовы к выступлениям перед аудиторией, а также речевые дефекты, нечеткое произношение некоторых согласных звуков являются причиной вялой, монотонной, тихой речи. Наши наблюдения показали, что у значительной части детей наблюдается дефектное произношение звуков речи, это оказывает влияние на динамику речи. Для речи небольшой группы детей характерна неоправданная крикливость. Речь у значительной части детей громкая, с выраженной мелодикой. В устной, не подготовленной ре-

чи более всего страдают речевое дыхание и темп, что связано с несформированным умением использовать в высказывании необходимые паузы.

Результат анализа полученных на диагностическом этапе данных определяет направление работы по формированию ритмико-интонационной выразительности речи младших школьников. Этот этап требует внедрения в практику комплекса методов и приёмов с привлечением стихотворного текста и музыки, способствующих совершенствованию выразительности речи учащихся с разным уровнем речевого развития и готовности к восприятию стихотворного текста и музыки, который нашёл отражение в методической технологии, включающей:

- 1) программу факультативного курса;
- 2) систему упражнений, которую можно использовать на уроках словесности, внеклассных занятиях, занятиях в группе продленного дня;
- 3) методические рекомендации по совершенствованию ритмико-интонационной стороны речи.

При концептуальном обосновании методической технологии мы опираемся на фундаментальные понятия методики, выделенные Л. П. Федоренко [5, с. 19], которые способствуют правильному построению системы работы по формированию ритмико-интонационной стороны речи младших школьников.

По результатам диагностики и с учётом перечисленных принципов подбираются:

- 1) конкретный учебный языковой материал, или дидактический материал, составляющий содержание обучения;
- 2) методы и приёмы обучения, учебных речевых действий тренировок учащихся с целью формирования ритмико-интонационной выразительности обучаемых;
- 3) формы организации учебной работы (урок, факультативное занятие, программированное обучение и др.);
- 4) материальные средства обучения (схемы, таблицы, карточки; техническую аппаратуру для воспроизведения письменной и звучащей речи).

Определим основные интонационные умения, которыми должны овладеть учащиеся начальной школы в процессе обучения:

- проводить интонационный анализ предложенного отрезка речи, а также оценивать интонационную сторону устного высказывания, выразительность чтения и исправлять интонационные ошибки;
- соотносить смысл, интонацию и пунктуацию предложений;
- устанавливать связь интонации высказывания с иными паралингвистическими средствами (жест, мимика, пантомимика); подчинять устное высказывание правилам интонационного речевого этикета;
- характеризовать стилистическую функцию интонации и её компонентов в художественном тексте;
- овладеть выразительной функцией фонологических единиц - просодем: навыков модулирования своего голоса по тембру для выражения чувств; навыков произнесения текста полным стилем в отличие от разговорного; навыков анализа музыкальной стороны текста, благозвучия (эвфония).

Контрольный эксперимент подтвердил наши предположения о том, что по уровню сформированности культуры речи с точки зрения её эстетической насыщенности учащиеся экспериментальной группы значительно опережают учащихся контрольной группы. Учащиеся экспериментальной группы в массе перешли с рецептивного на коммуникативный и рецептивный уровни, в то время как среди учащихся контрольной группы с этой задачей справились только единицы.

Итоговые результаты экспериментальной работы, таким образом, подтвердили полностью правильность и эффективность избранного пути формирования ритмико-интонационного рисунка детской речи, а следовательно, и актуальность темы исследования, а также правильность выдвинутой гипотезы, и эффективность использова-



ния предложенных методов работы с детьми, логичность и обоснованность предложенной методической технологии.

Внедрение в практику школы предложенной методической технологии позволяет уже на начальном этапе школьного обучения родному языку заложить прочные базисные основы для дальнейшего формирования у детей ритмико-интонационной выразительности речи как элемента культуры речи на следующих этапах школьного обучения.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный стандарт общего образования (начальное общее образование). – <http://standart.edu.ru>
2. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой : дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1996. – 468 с.
3. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы; Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина, Белгор. гос. пед. ун-т им. М. С. Ольминского. – М. ; Белгород : Изд-во БГПУ, 1993. – 219 с.
4. Пронина Т. А. Развитие музыкально-творческих способностей младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития в процессе певческой деятельности в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук; Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2005. – 178 с.
5. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.
6. Шибаева С. Н. Формирование индивидуальности школьника: состояние проблемы. // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – № 12 (131), выпуск 14, 2011. – С. 179 – 182.

## SCIENTIFIC-METHODICAL BASES OF FORMATION OF A RHYTHMIC-INTONATIONAL SPEECH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

**N. M. Ilyenko**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
ilenko@bsu.edu.ru*

The article is devoted to the problem of formation of a rhythmic-intonational speech of junior schoolchildren as an indicator of the culture of speech. Proposed diagnosis of formation of this aspect of speech and instructional technology improvement, implemented and tested in school practice teaching Russian language.

Keywords: rhythmical-intonational figure of speech, diagnostics, instructional technology, Junior schoolboy, lyrics, music.



УДК 37.018.43-027.44:378 (470+571)

## ГЕНЕЗИС СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

**И. В. Ирхина**  
**О. А. Беседина**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
irhina@bsu.edu.ru  
besedina\_o@bsu.edu.ru*

В статье рассмотрен генезис системы педагогического сопровождения дистанционного обучения, что позволило проследить динамику качественных и количественных изменений в практике организации педагогического сопровождения в различные исторические периоды.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогическое сопровождение, генезис системы педагогического сопровождения дистанционного обучения, университеты России.

Современный период развития общества характеризуется радикальными изменениями, вызванными глобализацией и построением информационного общества. Эта тенденция приводит к смене парадигмы образования, переходу от «образования на всю жизнь» к «образованию в течение всей жизни» и развитию целой индустрии образовательных услуг, объединенных под общим названием «дистанционная образовательная модель». Как и в традиционном обучении, качество и эффективность образовательного процесса в условиях дистанционного обучения (ДО) во многом зависит преподавателя, а точнее от организации им соответствующей системы педагогического сопровождения [1]. В научно-педагогической литературе система педагогического сопровождения дистанционного обучения (ПС ДО) рассматривается как совокупность взаимосвязанных действий преподавателя, реализуемая в многообразных формах и приемах, и обеспечивающая квалифицированную помощь, содействие студенту на протяжении всего учебного процесса [2].

Обращение в рамках данной статьи к генезису системы педагогического сопровождения дистанционного обучения в университетах России позволит проследить динамику качественных изменений, содержания и форм организации педагогического сопровождения в различные исторические периоды, а также определить ориентиры для организации системы педагогического сопровождения в современной практике с учетом накопленного опыта.

Изучение философской (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, П. С. Анохин, Н. В. Поддубный), психолого-педагогической (М. И. Губанова, Л. Г. Тарита, Е. И. Казакова, М. Р. Битянова) литературы, а также работ в области дистанционного обучения (В. И. Овсянников, А. В. Густырь, А. А. Андреев, С. А. Щенников, В. П. Игнатъев) позволило выделить в генезисе системы педагогического сопровождения ДО России ряд этапов, которые характеризуются стадиями возникновения, становления, стабильного развития и преобразования.

*Этап возникновения* педагогического сопровождения связан с развитием системы «образования на расстоянии», которая возникает первоначально в деятельности центров, использующих заочное обучение с целью обеспечения самообразования. Первоначально педагогическое сопровождение «обучения на расстоянии» было организовано в виде рассылки желающим учебно-методической литературы, организации консультаций и лекций, и осуществлялось по типу «обучающийся-содержание обучения», а выбор предметов и учебников, необходимых для изучения, глубина проработки материала определялись самими обучающимися. Основным источником информации являлись книги, при этом очные контакты преподавателя с обучающимися практически отсутствовали [3].



После 1917 г. дальнейшее развитие педагогического сопровождения характеризуется созданием особой «консультационной» модели, название которой вошло в историю как «образование без визуального контакта» (заочное образование). Подготовка специалистов в системе заочного образования была вызвана потребностью развивающегося народного хозяйства страны в квалифицированных специалистах в связи с началом курса на индустриализацию и коллективизацию и невозможностью оторвать от производства требующееся большое количество человек для очного обучения.

В период 1920 – начало 1930-х гг. XX в. развитие педагогического сопровождения заочного образования осуществлялось на базе: учебных центров, обеспечивающих руководство самообразованием студентов с использованием методов заочного обучения; заочных курсов (иностранных языков, советского строительства и др.); специализированных заочных вузов (Внешкольный университет в Новочеркасске (1920), Заочная промышленная академия (1923), Центральный университет заочного обучения (1927)); заочных отделений при ряде московских вузов. Идея педагогического сопровождения заочного образования заключалась в том, что обучать студентов возможно не только при непосредственном контакте с преподавателями, но и в ходе самостоятельного выполнения учебных заданий в удобное для обучающихся время, месте и темпе. Педагогическое сопровождение «образования на расстоянии» в данный период осуществлялось следующим образом: первоначально, студенты получали темы и материал для изучения; затем студентам высылались необходимые задания, которые после выполнения отсылались преподавателям для рецензирования и оценивания. В силу нехватки специальной учебно-методической литературы иногда необходимый теоретический материал для изучения включался в сами задания [4].

Таким образом, для педагогического сопровождения рассматриваемого периода характерно осуществление взаимодействия между преподавателем и студентами путем переписки, минимальные очные контакты, отсутствие отчетности за изученный материал, текущего и итогового контроля и оценки. Вместе с тем, период 20-30-е гг. XX в. связан с появлением новых элементов и преобразований в педагогическом сопровождении заочного образования: создание специализированных структур (Бюро заочного обучения при Главпрофобре (1927)); разработка основных принципов заочного обучения (идейность, доступность, бесплатность и др.); организация взаимодействия профессиональных субъектов образования (начиная с 1919 г. проведение съездов, конференций, совещаний по вопросам заочной подготовки специалистов высшей квалификации); выпуск научных журналов по вопросам заочной подготовки специалистов высшей квалификации; введение новых форм обучения (очные лабораторные занятия, консультации, зачетные занятия по пройденному материалу), первые попытки внедрения в практику педагогического сопровождения новых технологий коммуникации и т.д. Несмотря на предпринятые меры, организация педагогического сопровождения продолжала носить хаотичный характер в связи с отсутствием четкого плана развития сети заочного обучения, единых сроков приема и обучения, учебных планов подготовки по этой форме обучения, неудовлетворительным обеспечением субъектов педагогического сопровождения учебниками, методическими пособиями и учебными программами (И. Г. Шамстудинова).

*На этапе становления* системы педагогического сопровождения происходит увеличение числа высших заочных учебных заведений и заочных отделений стационарных вузов [5]. В этот период осуществляется разработка и издание специальных методических пособий и материалов по организации самостоятельной работы студентов-заочников; возникают первые учебно-консультационные пункты, занимающиеся организацией лекций, практических занятий, инструктажем по организации и методике самостоятельной работы студентов-заочников; проводятся конференции и совещания по проблемам заочной подготовки специалистов высшей квалификации (высокий процент отсева студентов, низкий уровень подготовки кадров и т. д.), что положительно влияет на развитие системы педагогического сопровождения студентов, обучающихся на расстоянии.

Для этапа становления системы педагогического сопровождения заочного образования в России характерно копирование черт, характеристик педагогического сопровождения стационарных форм, т. к. в основу учебных планов и программ были положены соответствующие документы для высших школ очной формы обучения. В качестве характерных особенностей организации системы педагогического сопровождения можно выделить следующие положения: сессионная организация учебных занятий; уплотненность содержания аудиторных занятий, их дискретность во времени (с перерывами между сессиями на один-два месяца); организация самостоятельной работы студентов в виде отчетных письменных домашних упражнений; печатные методические разработки как основное средство педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов. Система педагогического сопровождения была направлена на контингент студентов-практиков, имеющих солидный трудовой опыт, показавших себя умелыми организаторами производства [6]. Таким образом, субъектами системы высшего заочного образования являлись взрослые люди, которые хорошо знали практику и нуждались в повышении своего теоретического уровня. Однако при организации системы ПС заочного образования не учитывались особенности этой возрастной группы обучающихся, их мотивация, потребности при поступлении в высшие заочные учреждения.

Появление новых качественных изменений в системе ПС было вызвано факторами, формирующими правовую основу заочного образования. В этот период принимается ряд важных законов и постановлений: «О системе заочного обучения» (1931 г.), «О сети заочных учебных учреждений» (1932 г.), «О высшем заочном обучении» (1938 г.) и др. Данные документы позволили включить заочное обучение в общую систему подготовки специалистов высшей квалификации, определить специфику, содержание и формы «образования без визуального контакта», зафиксировать общую номенклатуру специальностей по заочному образованию, ввести курсовую систему обучения с обязательной сдачей экзаменов и зачетов, установить систему льгот для студентов-заочников. Существенным в развитии системы педагогического сопровождения рассматриваемого этапа явилось постановление СНК СССР «О высшем заочном обучении» (29.08.1938), по которому был введен строгий порядок в организацию и проведение экзаменационных сессий, отменялась заочная форма контроля, предусматривались ежегодные лабораторно-экзаменационные сессии и др. Заочное образование стало темой специальных научно-методических и учебно-методических исследований и разработок, предметом учебных курсов в педвузах и центрах повышения квалификации, а также учреждение в 1939 г. заочной аспирантуры сыграли большую роль в развитии системы ПС заочного образования.

Анализ состояния данного этапа позволяет выделить предпосылки, оказавшие положительное влияние на становление ПС заочного образования в России: социально-экономическое, политическое развитие страны; развитие сети заочных высших учреждений; формирование юридической основы заочного образования; признание эквивалентности дипломов заочной и очной форм обучения; установление системы льгот для студентов-заочников; первые попытки научного обоснования функционирования системы заочного образования, учреждение заочной аспирантуры. Вместе с тем, следует отметить факторы негативного влияния на становление системы ПС заочного образования в СССР: основными средствами системы ПС оставались печатные и дидактические материалы; низкий уровень развития почтовых коммуникаций, затруднявших обеспечение обратной связи, интерактивности между преподавателями и студентами; несовершенство учебных планов и программ; низкая обеспеченность заочников учебниками и методическими пособиями; отставание методики заочного обучения; недостаточные навыки самостоятельной работы; слабая подготовка части студентов [7].

К 1940 г., как отмечается в исследовании М. А. Евдокимова, в СССР было создано 8 вечерних и 17 заочных самостоятельных институтов, 383 вечерних и заочных отделения при стационарных вузах и сложилась система ПС заочного образования.



Дальнейшее развитие системы ПС заочного образования определялось тяжелейшими условиями военного времени, а также периодом восстановления и дальнейшего развития промышленности, сельского хозяйства первой четверти 1950-х гг XX в. Но, благодаря поддержки государства, значительным материальным вложениям, последствия войны в подготовке специалистов с высшим образованием без отрыва от производства были преодолены достаточно быстро.

*Этап стабильного развития* системы ПС заочного образования приходится на вторую половину 1950-х – середину 1990-х гг. XX в. и характеризуется увеличением числа высших заочных учебных заведений и численности студентов заочной формы: появление новых заочных вузов, резкий рост контингента студентов-заочников (в 1967 г. – более 2 млн. 383 тыс. чел., что составило более 50 % от общего числа студентов вузов страны). В период с середины 80-х – начало 90-х XX в. наблюдается стабилизация количественного роста численности студентов, обучающихся в системе высшего заочного образования. Так, по инженерно-техническим специальностям удельный вес численности студентов вечерней и заочной форм обучения в общей численности в 1985 – 1986 гг. составил 48,7 %, 1987 – 1988 – 49, 9 %, 1998 – 1989 – 48 %. Система ПС этого периода была направлена на контингент студентов, состоящий в основном из рабочей и сельской молодежи. Этому способствовало введение новых правил приема в 1957 г., предусматривающих льготы при поступлении молодежи с производственным стажем не менее 2-х лет. В 1970 – 1980-е гг. субъектами системы ПС являются не только практики, нуждающиеся в повышении квалификации, но и выпускники, желающие получить профессию [8].

К началу этапа стабильного развития сложилась определенная система ПС в рамках заочного образования, для которой характерно: унификация учебно-методического обеспечения системы ПС заочного образования с очной формой обучения (учебные планы, программы, методические рекомендации, учебные пособия и др.); семестровая организация образовательного процесса; доминирование одного вида связи (почты) и незначительные попытки применения средств новых информационных технологий в учебном процессе; преимущественно очная форма осуществления ПС; использование различных форм организации системы ПС: самостоятельная подготовка студентов, групповые занятия (вводные, установочные, обзорные лекции, лабораторные занятия), индивидуальные занятия (межсессионные консультации).

Изучение научной литературы (А. И. Галаган, А. В. Густырь, М. А. Евдокимов, В. П. Игнатъев, И. Г. Шамстудинова и др.) позволило выделить ведущие положения в практике системы ПС заочного образования на этапе стабильного развития: расширение сети учебно-консультационных пунктов (более 200); разработка телевизионных версий лекций для студентов-заочников на основе учебных планов Всесоюзного политехнического института; создание в учебно-консультационных пунктах и филиалах вузов мультимедиа-лекций с аудиозаписями лекций ведущих профессоров, учебные кинофильмы; обеспечение непрерывности процесса обучения посредством прикрепления студентов к преподавателю на весь период самостоятельной работы; издание методических указаний по организации самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период и обеспечение студентов современной специальной учебной литературой. В этот период государство продолжало принимать активное участие в развитии системы заочного образования, что нашло отражение в постановлениях правительства, приказах министерства высшего образования. Принятие этих документов способствовало качественным преобразованиям системы ПС ДО: самостоятельная работа студента-заочника протекала под руководством преподавателей, у обучающихся появилась возможность получить индивидуальную консультацию, внести коррективы в работу, вести диалог с наставниками. Кроме этого, на этапе зрелого развития в системе ПС наблюдается укрепление связей между субъектами ПС (студентами, преподавателями, администрацией вузов).

Этап стабильного развития системы ПС характеризуется формированием межотраслевой централизованной системы разработки и создания специальных методических и дидактических материалов для студентов-заочников. Например, крупным

издательским центром становится МГПЗИ, который в середине 1980-х гг. обладал значительным опытом создания методической литературы и учебно-программной документации с целью обеспечения системы ПС на заочных отделениях педагогических вузов. Вместе с тем, методические указания носили общий характер, отмечалась недостаточная преемственность между пособиями, используемыми на разных курсах, отсутствии критериев оценки качества пособий и др. [9].

На наш взгляд, положительная динамика системы ПС стала возможна в результате поддержки и согласованной работы методических советов и методических комиссий по заочному обучению. Так, в системе высшего заочного педагогического образования на базе МГПЗИ в 1989 г. было учреждено учебно-методическое объединение с региональными методическими центрами по подготовке учителей без отрыва от производства. Центр разрабатывал документацию рекомендательного характера по усовершенствованию организации системы ПС заочного образования.

В этот период продолжают теоретические и прикладные исследования в области высшего заочного образования, что положительно отражается на практике системы ПС. Тем не менее, несмотря на предпринятые меры со стороны правительства и педагогического сообщества, в системе ПС все еще сохраняются ряд проблем, требующих решения: зависимость системы ПС от места и времени из-за фиксированных сроков проведения экзаменационных сессий, межсессионных консультаций; замедление взаимодействия, обмена сообщениями обучающихся и преподавателей в связи со слабой телефонизацией отдаленных, сельских районов, а также дороговизной услуг международной телефонной связи; предъявление заниженных требований к студентам-заочникам, что впоследствии отразилось на качестве подготовки выпускаемых специалистов высшей квалификации; информационная перегруженность студентов-заочников из-за получения знаний большими блоками во время учебно-экзаменационных сессий; неудовлетворительное обеспечение учебно-методическими пособиями, лабораторными кабинетами, читальными залами.

Период с середины 1990-х гг. XX в. по настоящее время рассматривается как *этап преобразования*, характеризуется переходом системы педагогического сопровождения в новое качество. В конце 1990-х гг. XX в. произошло замещение термина «заочное образование» на «дистанционное образование» в различных его вариациях. Развитие системы педагогического сопровождения происходило на фоне количественного увеличения числа, как образовательных учреждений дистанционной формы обучения, так и обучающихся. Субъектами педагогического сопровождения ДО являются практики, желающие повысить теоретический уровень, а также другие категории населения: абитуриенты, военнослужащие, лица с ограниченными возможностями и др. [10]. Данный этап характеризуется появлением условий, способствующих совершенствованию системы педагогического сопровождения. Если до начала 90-х педагогическое сопровождение педагогов и студентов осуществлялось преимущественно при помощи почтовых служб, то в начале XXI в. – при помощи новейших информационных компьютерных технологий (ИКТ). Особенность системы педагогического сопровождения заключается в появлении возможности постоянного контакта обучающегося с преподавателем на протяжении всего процесса обучения, а также поддержания диалога с другими обучающимися в ходе выполнения совместных работ и проектов. Изменения в практике организации системы педагогического сопровождения ДО стали возможными благодаря принятию ряда важных законов, концепций и программ по развитию ДО, в которых нашли отражение положения в отношении педагогического сопровождения (приказ №1050 от 30.05.97 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования», концепция создания и развития информационно-образовательной среды открытого образования системы образования РФ (2001)). Кроме этого, расширение контактов с зарубежными педагогами, студентами значительно обогащает опыт организации педагогического сопровождения в вузах РФ. Большой вклад в развитие системы педагогического сопровождения ДО внесли научно-исследовательские центры, научные коллективы (Российская Академия Образова-



ния, Институт общего и среднего образования РАО, МЭСИ, СГА), международная организация ЮНЕСКО. Среди факторов негативного влияния на процесс преобразования педагогического сопровождения ДО отечественные ученые (Е. С. Полат, А. А. Андреев, С. А. Щенников, В. П. Игнатъев, В. И. Овсянников и др.) выделяют: отсутствие соответствующего материально-технического обеспечения, единого подхода в обосновании и формирования направлений в организации педагогического сопровождения ДО, нормативно-правовой базы по использованию и охране интеллектуальной собственности, нежелание преподавателей, работающих в системе ДО, принимать нововведения и др.

Таким образом, генезис педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в вузах России, прошедший путь от педагогического сопровождения «обучения на расстоянии» до системы педагогического сопровождения дистанционного обучения на этапах возникновения, становления, стабильного развития и преобразования наглядно демонстрирует эволюцию содержания и форм организации взаимодействия между преподавателем и студентами.

#### Список литературы

1. Исаев И. Ф. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза. // Научные ведомости БелГУ. – № 12 (131) 2012, Выпуск 14. – С. 160 – 168.
2. Беседина О. А. Опыт организации педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» в НИУ «БелГУ» // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 72 – 75.
3. Цукерман В. В. У истоков высшего заочного педагогического образования // Вопросы истории и перспективы развития высшего заочного педобразования в РСФСР : межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. заоч. пед. ин-т ; отв. ред. С. М. Арлазарова. – М., 1985. – С. 54 – 73.
4. Спижанкова Г. И. Высшая заочная школа – составляющая системы непрерывного образования // Вопросы истории и перспективы развития высшего заочного педобразования в РСФСР : межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. заоч. пед. ин-т ; отв. ред. С. М. Арлазарова. – М., 1985. – С. 5 – 20.
5. Галаган А. И. Высшая школа СССР: достижения, проблемы, перспективы развития. – М. : НИИ ВШ, 1987. – 36 с.
6. Евдокимов М. А. Возникновение, развитие и функционирование системы дистанционного образования: зарубеж. и рос. опыт. – М. : Машиностроение-1, 2004. – 170 с.
7. Игнатъев В. П. Историко-педагогические основы развития заочной формы обучения в системе непрерывного профессионального образования: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. Якут. гос. ун-т. – Якутск : ЯГУ, 2002. – 91 с.
8. Евдокимов М. А. Возникновение, развитие и функционирование системы дистанционного образования: зарубеж. и рос. опыт. – М. : Машиностроение-1, 2004. – 170 с.
9. Лазарев В. Н. Высшее заочное педагогическое образование : состояние, проблемы, перспективы. – М. : Моск. гос. обл. пед. ун-т, 1996. – 144 с.
10. Ирхина И. В. Особенности повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в Великобритании: исторический и политический аспекты. // Научные ведомости БелГУ. – № 18 (137) 2012, Выпуск 15. – С. 164 – 168.

## GENESIS OF PEDAGOGICAL SUPPORT SYSTEM OF DISTANCE EDUCATION AT UNIVERSITIES OF RUSSIA

**I. V. Irhina**  
**O. A. Besedina**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
irhina@bsu.edu.ru  
besedina\_o@bsu.edu.ru*

This article is devoted to the genesis of pedagogical support system of distance education. The authors present dynamics of quantitative and qualitative changes in organization of pedagogical support during various historical periods.

Keywords: distance education, pedagogical support, genesis of pedagogical support system of distance education, universities of Russia.

## ГЕНДЕРНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

**И. Ф. Исаев**<sup>1)</sup>  
**И. И. Лысова**<sup>2)</sup>  
**О. А. Витохина**  
**О. В. Волкова**

*<sup>1)</sup> Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет*

*e-mail:  
isaev@bsu.edu.ru*

*<sup>2)</sup> Белгородский университет  
кооперации, экономики и права*

*e-mail:  
kaf-in-zav@buket.ru*

В статье представлен анализ лингвистического компонента гендерной культуры преподавателя высшей школы, рассматривается культуuroобразующая функция образования, возможности гендерно-ориентированного подхода к построению учебного процесса в современных условиях, методические предпосылки, моделирование гендерной культуры субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: гендерная культура, лингвистический компонент, гендерная концепция, гендерная педагогика, языковой механизм, лексические единицы, информационно-коммуникационные технологии.

Воспитание человека культуры, способного достичь вершин профессионального мастерства и наиболее полно реализовать потенциал своей личности, представляется возможным при использовании культурологического подхода в контексте общепедагогического понимания культур. Философия образования вытекает из философии жизни. Восприятие педагогом себя самого, окружающих его людей и событий определяет стратегию его педагогической деятельности. Философия жизни и образования отдельного человека неразрывно связана с его системой ценностей и убеждений. Они касаются понимания жизни, определения своего места и предназначения, взаимоотношений с другими людьми и ответственности за свои действия. В области педагогики на первый план выходит понимание природы личности, постановка образовательных целей, процесс познания, роль педагога и предмет изучения, овладение новыми революционными методиками и информационно-коммуникационными технологиями обучения [1].

Источниками формирования ценностных приоритетов и убеждений являются культура, семья, образование, личный опыт, религиозные убеждения и политические реалии. Философия образования у каждого педагога субъективна и отражает его личные представления о том, как идет процесс развития и познания, чему и какими методами учить, поэтому приоритетные образовательные цели могут по-разному располагаться на шкале образовательных ценностей. К числу таких ценностей мы относим: развитие у обучаемых базисных навыков приобретения знаний, ориентацию на академический успех, духовное становление личности, формирование моральных устоев, приобретение профессиональных знаний и умений, закрепление умений и навыков самостоятельной работы и самодисциплины, установление межличностных отношений и, безусловно, принятие культурного многообразия через понимание и толерантное отношение к таким категориям как гендер, этнос, возраст.

В современных условиях глобализации и интеграции высшая школа ориентирована на инновационную организацию учебного процесса, которая является одной из важнейших задач современного развивающего образования [2]. Образовательные приоритетные ценности тесно связаны с культуuroобразующими функциями образования. Образованный человек является носителем своей культуры, что позволяет ему



считаться с мнением и взглядами других людей и в определенных условиях менять свои собственные, то есть быть толерантным.

Развитие понятия «культура» достаточно полно представлено в современной культурологии. С большой долей определенности установлена ее зависимость не только от понимания теоретико-познавательных и методологических причин ее эволюции, но и от социального и профессионального мировоззрения ученых. Мы можем говорить о трех тенденциях, характеризующих культуру как: 1) совокупность материальных и духовных ценностей; 2) специфический способ человеческой деятельности; 3) процесс творческой самореализации сущностных сил личности. Тенденции, характеризующие культуру, позволяют нам выделить гендерную культуру и её лингвистический компонент.

Гендерная культура преподавателя высшей школы профессионально ориентирована, она отражается, преломляется и развивается в процессе педагогической деятельности и общения с представителями обоего пола. Применение гендерной концепции в студенческой и профессиональной педагогической среде имеет свою специфику. В процессе воспитания гендерной культуры студентов приоритетное место остается за педагогом, который своим личным поведением, отношением к студентам, читаемым материалом, используемыми принципами, стратегиями и тактиками осуществляет процесс гендерно ориентированного образования.

Организация образования на гендерной основе призвана помочь студентам самоидентифицироваться и адаптироваться к социальным процессам, повысить личностную самооценку, научиться видеть и принимать многогранность культурологических реалий. Интеграция гендерных знаний в образовательные программы способствует формированию нового видения экономических, политических, художественных, лингвистических, философских аспектов. При этом гендерная культура личности понимается нами как совокупность устойчивых форм взаимодействия между гендерными группами на основе равноправия, уважительного отношения, проявления толерантности в гендерном измерении и как совокупность знаний и умений, необходимых для раскрытия личностного потенциала молодежи, построения гендерных отношений в учебном и воспитательном процессах. При этом гендерная культура выступает в качестве инструмента решения педагогическими средствами актуальных для гендерных отношений задач, умения пользоваться технологиями конструирования и презентации индивида в социуме, способности придавать ценность самобытности и инаковости.

Для рассмотрения лингвистического компонента гендерной культуры нам необходимо задать модель гендерной культуры преподавателя высшей школы. Нам близко мнение И.Е. Сурикова, что «гендер – это вообще не тематика, а методология, весьма обещающая методология, с помощью которой могут быть постигнуты самые различные аспекты...под определенным углом зрения, удачно дополняющим методологические ракурсы современности» [3].

При построении модели гендерной культуры преподавателя высшей школы мы исходили из следующих методических предпосылок:

- гендерная культура – это реальность, задаваемая историческим, экономическим, политическим и социальным развитием общества;
- гендерная культура является отражением общей культуры, переносимой в поле педагогической деятельности;
- гендерная культура – это системное образование, взаимодействующее с компонентами более высокого уровня и включающее в себя структурно-функциональные компоненты;
- в качестве единицы анализа гендерной культуры преподавателя высшей школы рассматривается творческая профессиональная деятельность;
- проявление гендерной культуры обусловлено гражданской позицией личности, свободой от стереотипного мышления, толерантным отношением к людям, сложившимся социально-педагогическим опытом.



Разработанная нами модель гендерной культуры является частью профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [4], составляющими компонентами которой являются аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Развитие элементов культуры происходит одновременно с развитием названных компонентов и, соответственно, культуры. Становится очевидным, что «каждый отдельно взятый вид педагогической культуры обладает своими структурными и функциональными компонентами, заданными системой профессионально-педагогической культуры.

Мы можем говорить об аксиологическом, технологическом и личностно-творческом компонентах методологической, правовой, экологической и других видов культуры» [5] их совокупность способствует процессу творческой самореализации сущностных сил личности. Такая динамика существует в полном соответствии с принципом саморазвития, подтверждая непрерывность инновационных процессов, в центре которых находятся субъекты образовательного процесса, реализуя право на свободу преподавания, обучения и исследовательской деятельности.

На основе профессионально-педагогической культуры может быть сформирована гендерная педагогика, которая ставит своей целью отказ от традиционных культурных штампов, тормозящих развитие потенциала личности, привязывающих ее к социальным стереотипам, предубеждениям и предрассудкам. Для достижения поставленных целей требуются адресно-направленные образовательные программы. «Новые подходы (в первую очередь, гендерные) акцентируют внимание, прежде всего, на социокультурных доминантах, влияние которых определяет статус человека, формы его реализации, способность быстро ориентироваться в постоянно меняющемся мире» [6].

В свете происходящих перемен заметно меняются социальные ценности, с учетом которых образовательные системы начинают ориентироваться на новую гражданскую модель. Сегодня воспитание толерантности и гендерной чувствительности находит широкое понимание, но, к сожалению, недостаточное практическое применение.

Ряд факторов, применяемых в учебном процессе, таких как принципы и концепции обучения, способы и приемы педагогической деятельности, методы и средства обучения, дающие преподавателю возможность по-новому взглянуть на учебный процесс с учетом гендерного подхода, который «позволяет осознать и изменить механизмы гендерных стереотипов и гендерной иерархии в рамках средней и высшей школы» [7]. Некоторые общие принципы гендерного образования были выработаны опытным путем и сформулированы несколькими преподавателями независимо друг от друга (И. Клецина, Н. Радина, Л. Штылева, А. Чекалина, Н. Щуркова и др.)

Гендерная педагогика позволяет рассмотреть феномен гендерной культуры преподавателя высшей школы со стороны функциональных связей и отношений. Функциональными компонентами гендерной культуры являются:

1. *Лингвистический (языковой)*: а) лексические единицы; б) явление закрепления мужского рода за нейтральными понятиями; в) синтаксические конструкции;
2. *Коммуникативный (речевой)*: а) письменная речь; б) публичное выступление; в) диалог; г) продуктивная групповая коммуникация; д) интонационные модели;
3. *Когнитивный*: а) теоретическая база; б) этическая база; в) эстетическая баз; г) опыт;
4. *Поведенческий*: а) взаимодействие; б) сотрудничество; в) взаимосовершенствование.

В исследовании мы исходим из положения о том, что изучению в аспекте гендера поддаются практически все компоненты [8], однако мы ограничимся рассмотрением только лингвистического компонента, представляющего наибольший интерес для преподавания иностранного языка в высшей школе.



Гендерные исследования, проводимые за рубежом и в России, являются новым направлением социальной и гуманитарной области знаний. Гендер (социальный или социокультурный пол) не относится к области лингвистики, но в силу междисциплинарного характера гендерных исследований содержание понятия может быть идентифицировано через анализ языковых явлений речемыслительной деятельности [9].

Наш язык и наше общество являются зеркальным отражением событий и явлений, происходящих в них. Мы все выступаем как в роли участников процесса коммуникации, так и социальных процессов, а, следовательно, в ответ на изменения, происходящие в мире бытия, меняются значения и сфера употребления некоторых лексических единиц. Например, когда мы произносим слово *gentleman*, мы подразумеваем корректного человека, строго соблюдающего понятия и нормы поведения, принятые в обществе, в то время как пословица *When Adam delved and Eve span, who was then the gentleman?* (Когда Адам копал, а Ева пряла, кто был господином?) приравнивает значение слова *gentleman* к понятию господин [10].

Предыстория лингвистических исследований связана с борьбой женщин за свои права в обществе и женскими исследованиями (*women's studies*), уходящими корнями в феминистскую критику традиционной науки и высшего образования. Использование гендерно-нейтрального (*gender-neutral*) языка позволяет сконцентрироваться на самих событиях и поступках людей, а не на их половой принадлежности, кроме того, употребление местоимения *he* или существительного *man* в обобщающем значении может вводить в заблуждение и ассоциироваться с мужским началом. В качестве примера такого ошибочного восприятия приведем следующее определение человека: «*Man is a mammal: he bears his young live and suckles them at his breasts*» (Человек (мужчина) – это млекопитающее, вынашивающее свое потомство и вскармливает его грудью). С другой стороны постоянная замена *he* на *she/he* может в большей мере акцентировать внимание на половой принадлежности.

А. И. Кирилина приводит следующие признаки андроцентризма с позиций феминистской лингвистики [11]:

1. Совпадение во многих языках понятий «человек» и «мужчина»;
2. Изучение этимологии имен существительных женского пола показывает, что в большинстве случаев они являются производными от мужских. Преобладание негативных оценок в обозначении женщин легко прослеживается на примере изучения фразеологических единиц и устойчивых словосочетаний;
3. Использование существительных и местоимений мужского пола для обозначения лиц обоих полов или группы лиц разного пола;
4. Согласование на синтаксическом уровне строится с учетом грамматического рода соответствующей части речи, а не пола человека;
5. Гендерная асимметрия.

В самом общем плане исследование гендера в языкознании касается двух групп проблем.

1. Речевое и в целом коммуникативное поведение мужчин и женщин, где выделяются и анализируются различные стороны ведения аргументированного диалога в рамках профессионального и повседневного общения, основные стратегии и тактики коммуникации и др.;

2. Язык и отражение в нем пола. Цель такого подхода состоит в выявлении «асимметрий в системе языка, направленных против женщин» [12]. В рамках такого исследования дается анализ языкового механизма «включенности» в грамматический мужской род: при обозначении лиц обоего пола предпочтение отдается мужским формам, таким образом, фиксируется мужское видение мира, репрезентируя мужские ценности.

Рассматривая лингвистический компонент гендерной культуры, следует акцентировать внимание на лексические единицы, явление закрепления мужского рода за нейтральными понятиями и синтаксические конструкции.

*Лексические единицы* представляют собой сочетания звучания и значения, соединенные с морфологическими характеристиками, т.е. лексикон включает все варианты склонений, спряжений, времен, рода, числа и т.п. Род представляет собой грамматическую категорию, которой обладают разные части речи. Слова относятся к двум или трем классам, а именно, мужскому, женскому или среднему роду, традиционно связанным с признаками пола или их отсутствием. Группа индоевропейских языков обладает категорией рода, как характерной чертой грамматического строя. На примере английского языка, относящегося к группе аналитических языков, можно говорить о разрушении словоизменения и утрате родовых противопоставлений в именах. Таким образом, род превратился в скрытую категорию, обнаруживаемую только через личные, притяжательные или возвратные местоимения.

Ряд имен существительных, обозначающих живые существа, может относиться как к мужскому, так и к женскому роду: *student, assistant, doctor, cousin, spider* и другие. Когда хотят указать, к какому полу относится данное лицо или животное, то к существительному прибавляется слово, указывающее на пол: *a boy-friend, a girl-friend; a he-cousin, a she-cousin; a he-spider, a she-spider*.

Таким образом, из приведенных выше классических положений гендерного признака в английском языке, очевидно, что как и во многих индоевропейских языках нейтральными словами, обозначающими лиц обоих полов, являются слова мужского рода. Образование слов женского рода производится от слов мужского рода, например, с прибавлением некоторых суффиксов *actor – actress, mister – mistress, governor – governess* и так далее. При этом содержание новых лексических единиц не всегда равнозначно наполненности исходных понятий, например:

*Governess* - 1) домашняя учительница, воспитательница; гувернантка.

*Governor* - 1) правитель, тот, кто управляет; 2) губернатор; 3) комендант, начальник (крепости, тюрьмы и т. п.); г) заведующий (школой, больницей и т. п.); 4) основной элемент в ряде титулов высших должностных лиц ряда учреждений; 5) хозяин, начальник, господин; б) босс, работодатель.

В качестве другого направления гендерного анализа лексических единиц может рассматриваться работа с аутентичными текстами. Интересный текст о социальном статусе мужчин и женщин, равно как и художественное произведение, в первую очередь классиков английской литературы, порождает множество вопросов у студентов, на многие из которых нет однозначных ответов.

С учетом рейтинга наиболее популярных литературных произведений по результатам опросов старшеклассников, одним из наиболее читаемых произведений является «Ромео и Джульетта» У. Шекспира [13]. Работая с материалом пьесы можно поставить перед студентами задачу проследить историю повседневной жизни, историю женщин, меньшинств. На образ видения накладываются отпечаток не столько личные, сколько типичные для исследуемого периода времени или определенной группы людей схемы восприятия [14]. Для моделирования личности определенной культурно-исторической эпохи следует анализировать факты, а не субъективное авторское отношение. Изучение гендерной идентичности женщины XVI – XVII вв. наиболее четко высвечивается в спектре ее социально-ролевого статуса. Номинация литературных героев является ключевым фактором при проведении лингвистического анализа текстов предшествующих столетий. На страницах произведений через обращение разных людей к одной и той же героине ей предписываются разнообразные роли в зависимости от ситуации. Таким образом, через восприятие и отношение Другого осуществляется идентификация личности. В пьесах Шекспира женщина чаще всего предстает в своей социальной, семейной роли. Студентам предлагается проследить номинативную деятельность Другого. Так среди обращений мужа к жене подчеркивается ее замужний статус, социальная принадлежность, статус хозяйки дома (*wife, lady, madam, mistress*). Шекспировские герои редко обращаются друг к другу по имени, предпочитая подчеркнуть родственные отношения (*mother, daughter, sister*). Анализируя коммуника-



тивные обращения, студенты приходят к выводу о существовании строгой институциональной иерархии.

*Явление закрепления мужского рода за нейтральными понятиями*, которое сложилось в ходе развития некоторых современных обществ, вызывает отрицательное отношение со стороны определенной группы лингвистов, считающих, что практика закрепления мужского рода за нейтральными понятиями связана с гендерной асимметрией в английском социуме, сложившейся в ходе его исторического развития, когда оно являлось «обществом для мужчин».

*Синтаксические конструкции*, существующие в качестве пословиц и поговорок, представляют собой ценный для анализа срез фразеологии с целью выявления и описания культурных стереотипов, закрепившихся в языке. Большинство фразеологических единиц, пословиц и поговорок ориентированы на дефиниции и оценки женщин с точки зрения мужчины. При этом акцент делается на таких традиционно приписываемых женщинам пороках, как болтливость, сварливость, глупость и хитрость, а социальные роли женщины весьма ограничены и в основном определены через мужчину – жена, невеста, вдова. В народной мудрости зафиксировались некоторые рекомендации по обращению с женщиной вообще и в семейном быту. Прежде всего, в них содержится целый свод предупреждений о том, как не ошибиться при выборе спутницы жизни: *Never choose your wife or your linen by candlelight* (Никогда не выбирай жену или белье при свете свечи). Но с другой стороны, несмотря на всю «опасность», которую несет в себе женщина, за ней признаются и определенные заслуги: *A good wife makes a good husband* (У хорошей жены и муж хороший).

Значение некоторых пословиц противоречиво. С одной стороны рекомендуется прислушиваться к мнению женщин: *A woman's advice is no great thing, but he who won't take it is a fool* (Совет женщины немного стоит, но тот, кто не воспользуется им, останется в дураках), а с другой – им полностью отказывают в благоразумии: *When an ass climbs a ladder, we may find wisdom in women* (Когда осел взберется по лестнице, мы сможем обнаружить мудрость в женщинах).

В пословицах также ярко отражены желаемые качества, приписываемые идеальной жене: *A fair wife without virtue as like a palled wine* (Жена без добродетели как мутное вино). Добропорядочной жене предписывается следующее поведение: *A woman is to be from her house three times, when she is christened, married and buried* (Женщина должна покидать дом три раза за свою жизнь: когда ее крестят, когда она выходит замуж и когда ее хоронят).

Мужчинам, исходя из «лучших побуждений» рекомендуется довольно жестко обращаться с женщиной, что является залогом семейного счастья: *A woman, a dog and a walnut tree, the more you beat them the better they be* (Чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее);

В основном данные пословицы относятся к тем сферам общественной жизни, в которых участие женщин допускалось и приветствовалось (дом, семья, воспитание детей). В ряде пословиц и поговорок отражено критичное отношение к сильному полу и содержится своеобразный протест против мужского притеснения.

Таким образом, пословицы и афоризмы являются эффективным и образным средством выражения мировосприятия носителей русского и английского языков. В частности, они наглядно демонстрируют представление о женщине как о части их языковой картины мира.

В ходе анализа авторы рассмотрели вопросы, включающие в себя источники формирования ценностных ориентаций и убеждений, культуuroобразующую функцию образования, актуальность гендерно-ориентированного подхода в образовательном процессе, методические предпосылки моделирования гендерной культуры субъектов образовательного процесса, функциональные компоненты гендерной культуры и идентифицировали языковые явления речемыслительной деятельности.

Лингвистический компонент способствует формированию гендерной культуры будущего специалиста в процессе обучения иностранному языку, воспитанию

личности и гуманитаризации высшего профессионального образования. Итоги проведенного исследования помогут получить более полную картину гендерного фактора в языке и описать его в сфере фразеологии, что позволит изучить и понять языковой механизм реализации гендерных аспектов в разных языках для оптимизации межкультурной коммуникации.

### Список литературы

1. Волкова О. В. Основные характеристики информационно-коммуникационных технологий. Вестник Белгородского юридического института МВД России, 2011. – С. 70 – 72.
2. Витохина О. А. Инновационная организация учебного процесса: мультимедийная лекция. Вестник Белгородского юридического института МВД России, 2011. – С. 51 – 52.
3. Суриков И. Е. Адам и ...Адам. АДАМ И ЕВА. Альманах гендерной истории. Под ред. Л. П. Репиной. – №12. Москва: ИВИ РАН, 2006. – С.24.
4. Воронцов Д. В. Современные подходы к определению понятия «гендер» в социальной психологии // Вестник ОГУ. 2002. №8. – С. 97 – 101.
5. Stoller R. J. Sex and gender. New York: Science House, 1968.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С.114.
7. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С.115.
8. Трофимова Е. И. К вопросу о гендерной терминологии// Общество и гендер // Материалы летней школы в г. Рязани 1 – 12 июля 2003 г./Составитель и редактор Н. А. Блохина. – Рязань: Издательство «Поверенный», 2003. – С. 40.
9. Тупицына И. К вопросу о раздельном по полу обучении // Гендерные различия. Материалы IV межвузовской конференции молодых исследователей «Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное» (22 – 23 октября 2004 г.) / отв. ред. М. В. Рабжаева. – Спб.: Алетейя, 2005. – С. 23.
10. Лысова И. И., Ковалёва Н. А. Гендерная концепция профессиональной подготовки будущего специалиста. Вестник Белгородского юридического института МВД России, 2011. – С. 53 – 55.
11. Кирилина А. В. // Словарь гендерных терминов. М., 2002.
12. Кирилина А. В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – С. 9 – 11.
13. Кирилина А. В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – С. 47.
14. Trömel-Plötz S. Frauensprache: Sprache der Veränderung. Frankfurt-am-Main, 1982 S. 137.
15. Собкин В. С., Плоткин Д. А. Особенности литературного развития в подростковом возрасте. Вопросы образования – №4. 2006. – С. 322.
16. Фетисова Н. Ю. Женские образы во французской историографии 1920 – 1930-х гг. XX в. АДАМ И ЕВА. Альманах гендерной истории. Под ред. Л. П. Репиной. -- №12. Москва: ИВИ РАН, 2006. – С. 90.
17. Исаев И. Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: историко-педагогический контекст (1755 – 1917гг.) – научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. - 2010 - № 6 (77), выпуск 5. – С. 83 – 91.

## GENDER CULTURE OF HIGHER SCHOOL PROFESSORS: LINGUISTIC COMPONENT

**I. F. Issaev<sup>1</sup>, I. I. Lysova<sup>2</sup>  
O. A. Vitokhina, O. V. Volkova**

<sup>1</sup> *Belgorod National Research University*

*e-mail: isaev@bsu.edu.ru*

<sup>2</sup> *Belgorod University of Cooperation,  
Economics and Law*

*e-mail: kaf-in-zav@bukep.ru*

The article presents a brief analysis of the linguistic component of high school teachers' gender culture, considers culture-formation function, relevance of the gender-oriented approach to the construction of the educational process in the present conditions, methodical prerequisites for gender culture modeling of the educational process actors, sources of value priorities and beliefs.

Keywords: gender culture, linguistic component, gender concept, gender pedagogics, feminist linguistics, linguistic mechanism, lexical units, information and communication technologies, developing education.



УДК 37.032

## САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК САМООЦЕНОЧНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. Н. Кобец**

*Национальный  
технический  
университет  
«Харьковский  
политехнический инсти-  
тут», Украина*

*e-mail:  
kobetsvn@mail.ru*

В статье показана возможность изучения уровня самоэффективности как самооценочной характеристики готовности будущих менеджеров к различным аспектам профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность будущих менеджеров, профессиональная деятельность, самоэффективность, методика оценивания готовности, самооценочная характеристика, личностная характеристика, коммуникативная характеристика.

Повышение качества подготовки будущих менеджеров к профессиональной деятельности будет способствовать решению многих организационных и экономических проблем, имеющих место в современном обществе. Эффективная деятельность менеджера является залогом успешности организаций, в которых они будут заняты в будущем. Он организует и направляет деятельность организации, осуществляя при этом определенное воздействие на других людей и их самоэффективность.

Формирование готовности специалистов для таких видов деятельности как менеджмент, ставший в последние десятилетия особенно востребованным, недостаточно изучено в педагогической литературе. Проблемы подготовки менеджеров рассматривались в работах Е. Ю. Айрапетовой, Д. Н. Корнеева, Е. С. Могилевской, И. В. Резанович, А. Н. Топузовой, Л. Н. Феофановой и др. Формирование готовности менеджеров к профессиональной деятельности в современных условиях было предметом изучения Д. П. Алимасовой, Н. С. Ауловой, Н. А. Киселёвой и др.

В связи с актуальностью этой проблемы есть необходимость уточнения дефиниций, её характеризующих. Р. Т. Симко пишет о том, что готовность к профессиональной деятельности является целостным психическим образованием, которое представляет собой интериоризованный в сознании студента процесс профессиональной деятельности и выявляется на личностном уровне (системой специальных способностей и профессионально важных качеств), на психофизиологическом уровне (в качестве особенного психологического состояния подготовленности, мобилизованности, уверенности) и на ценностно-смысловом уровне в виде установки (специфического состояния сознания, которое отражает ценностное отношение «к себе в профессии») [1, с. 17].

Особенный интерес представляют исследования, в которых ученые изучают способы, методы, приемы формирования готовности студентов. При этом чрезвычайно актуальной для будущих менеджеров является проблема разработки критериев её оценки, которая является пока слабо разработанной в отечественной педагогической и психологической литературе.

Ведущая идея современного образования выражена в попытке увязать действительные результаты подготовки студентов с планируемыми системой образования. Так в реальной практике актуализировался *компетентностный подход в их обучении, авторы которого исходят из того, что студент должен не вообще получать образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в избранной профессиональной деятельности.* При этом многие ученые рассматривают компетентностный подход как интегральную характеристику готовности будущего специалиста, ориентированной на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых

ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности, направленной на получение конкретного продукта.

Компетентностно-деятельностный подход к модернизации образования имеет ряд преимуществ: позволяет формировать новое содержание, предполагающее наличие результата, соответствующего стандарту, обеспечивает его интегративность, позволяет организовать процесс овладения знаниями на деятельностной основе, требует новой системы оценки качества подготовки.

Сегодня в теории и практике высшей школы отсутствует продуктивная методика оценивания личностной готовности студентов к выполнению профессиональной деятельности, а соответственно и качества их подготовки. Качество образования ученые рассматривают как *системную характеристику, которая находит отражение в показателях и критериях оценки процесса и результатов образовательной деятельности; она позволяет выявить степень соответствия реального процесса и его результата в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом и тем, что от неё ожидают* [2, с. 110].

Определение качества образования и критериев его измерения является сложной, неоднозначной задачей. Основным критерием качества работы учебного заведения является уровень подготовки выпускников, определяемый обычно, как рациональное единство теоретических знаний и умение применять их на практике. Однако реализация принципа связи теории и практики, сформулированного в отечественной педагогике, не решает проблемы качества, так как объем практических знаний не идёт ни в какое сравнение с огромным массивом учебной информации, получаемой студентом, которая в результате теряет для него значение и личностный смысл.

Объективное представление об уровне знаний студентов можно получить только с помощью систематического, должным образом распределенного во времени контроля учебного процесса со стороны профессорско-преподавательского состава. При этом многие преподаватели рассматривают оценку как фактор формирования готовности личности, показатель соответствия достигнутого уровня поставленным целям, как результат педагогического влияния (В. Н. Бочарникова, О. А. Игнатюк, В. М. Козаков, М. И. Лазарев, Т. И. Суценко и другие).

Представляет интерес и субъективная оценка студентом своей готовности к профессиональной деятельности или, так называемое оценочное самоподкрепление. Субъективное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к внутренним резервам, потенциалам развития, возможностям выбора средств действий и построения определенной стратегии поведения. А это, в конечном счете, обусловлено самоэффективностью личности, которая означает представление человека о своей способности успешно справляться с конкретной деятельностью.

Впервые понятие самоэффективность как конструкт ожидания, влияющий на функционирование и мотивацию личности, было представлено в работах американского ученого А. Бандуры, который понимает *самоэффективность как осознание индивидом своей способности справиться со специфическими задачами и ситуациями и с учетом этого определить стратегию и способ своего поведения*. Самоэффективность представляется им как когнитивный механизм, при помощи которого человек регулирует свое поведение. В то же время, она отражает личное убеждение человека о наличии у него необходимых способностей к определенной деятельности и способствует развитию его мотивации.

По мнению А. Бандуры в зависимости от того, как субъект оценивает собственную самоэффективность, будут зависеть «... расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-то задачу ...» [3, с. 390]. Представления о своей эффективности оказывают влияния на паттерны мышления, мотивацию, убеждения, успешность и эмоциональное возбуждение.



А. Бандура утверждает, что самоэффективность является центральной и очень важной детерминантой человеческого поведения.

В российской психологии самоэффективность впервые стала предметом самостоятельного изучения в работах Р. Л. Кричевского. Он определяет самоэффективность как «... убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь... в том числе и связанными с прогрессивным личностно-профессиональным развитием» [4]. Здесь важны два момента: с позиций акмеологии, самоэффективность, во-первых, направлена на саморазвитие субъекта и, во-вторых, подразумевает, прежде всего, его личностно-профессиональное развитие.

Анализ различных подходов к изучению самоэффективности зарубежных авторов (А. Бандура, Д. Зиглер, О. О. Богатырёва, М. И. Гайдар, Т. О. Гордеева, Р. Л. Кричевский, Е. А. Могилевкин, В. Г. Ромек, О. В. Тимофеева и др.) показывает, что в современной психологии представлена характеристика феномена самоэффективности и его проявлений в различных сферах жизнедеятельности: профессионализации личности, мотивации, эмоциональной жизни, совладания со стрессовыми ситуациями, поддержания здоровья, социальной адаптации, оказывая влияние на наше поведение.

Особенно важным представляется изучение становления и изменения самоэффективности в профессиональной деятельности, поскольку, согласно имеющимся исследованиям (А. Бандура; Дж. Капрара, Д. Сервон), именно представление о собственной компетентности, а не сами по себе умения, личностные качества и способности, выступает необходимым мотивационным условием, детерминирующим поведение человека и определяющим степень настойчивости и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении конкретных профессиональных действий.

Многочисленные эмпирические исследования, посвященные изучению влияния самоэффективности на успешность деятельности, как правило, показывают, что высокая самоэффективность связана с продуктивной деятельностью. Так, А. Стайкович (Stajkovic A.) и Ф. Лутанс (Luthans F.) провели мета-анализ исследований по данной тематике на основе 114 исследований, опубликованных на английском языке с 1977 по 1996 года в клинической, образовательной, организационной сферах. Авторы подтвердили наличие взаимосвязи самоэффективности и результатов профессиональной деятельности. Согласно исследованию в среднем коэффициент корреляции между ними составляет 0,38 [5].

Актуальным является использование концепции самоэффективности для теоретического и эмпирического исследования ее роли в процессе личностно-профессионального развития студентов в ходе вузовского обучения. Учеными доказано, что самоэффективность и психологическое благополучие влияют на установки и поведение студентов и являются гарантией их успешности в учебной деятельности. Благодаря формированию и развитию их самоэффективности, можно активировать приемлемые формы поведения и позитивное отношение к учебной деятельности [6].

Проблема самоэффективности пока слабо представлена в отечественной педагогике и психологии, что является неоправданным, поскольку самоэффективность — «... одна из важнейших личностных составляющих человеческой активности, связанной с созидательным, творческим началом, способностью личности контролировать ситуации своей жизни, мобилизовывать наличный психологический потенциал для достижения поставленных целей, подчинять себе ход жизненных событий» [4, с.47].

Исследование самоэффективности актуально в связи с важными прикладными задачами, стоящими перед современной педагогикой и психологией: выявление качества подготовки будущего менеджера.

Целью данного исследования стало изучение роли самоэффективности как самооценочной характеристики готовности менеджера к профессиональной деятельности.



Одна из основных идей А. Бандуры состоит в том, что самоэффективность зависит от специфики ситуации и не является глобальной диспозицией, которую можно измерить всеобъемлющим личностным опросником. Поэтому А. Бандура считает использование специфических методик диагностики самоэффективности в разных видах деятельности более целесообразным, чем разработку общего стандартизованного опросника.

Исследование взаимосвязи самоэффективности будущих менеджеров и их готовности к профессиональной деятельности проведено в Национальном техническом университете «Харьковский политехнический институт» среди студентов третьего курса. В своем исследовании мы разделяли виды самоэффективности в соответствии со сферами человеческой активности, в частности, самоэффективность в деятельности, личностная самоэффективность и самоэффективность в общении. Для их диагностики нами был использован опросник, предложенный группой американских психологов во главе с М. Шеером и Дж. Маддуксом. Данный опросник, адаптированный А. В. Бояринцевой, активно использовался в цикле исследований российских ученых, проведенных под руководством Р. Л. Кричевского.

В результате исследования были получены следующие характеристики уровня самоэффективности студентов-менеджеров 3-го курса: 42,5 % студентов имеют уровень самоэффективности в предметной деятельности низкий или ниже среднего, и только пятая часть студентов имеют высокий её уровень. Примерно таково же состояние готовности студентов и в сфере общения. Эти данные говорят о том, что проблеме формирования самоэффективности при подготовке будущих менеджеров уделяется недостаточное внимание [7, с. 27].

При изучении этой проблемы была установлена корреляционная взаимосвязь уровня самоэффективности в предметной деятельности с отдельными объективными и субъективными показателями, характеризующими некоторые результаты процесса формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности (таблица) [7, с. 28].

Как показывают результаты исследования, самоэффективность влияет на установки и поведение студентов, их психологическое благополучие и является гарантией их успешности в учебно-познавательном процессе а, следовательно, способствует повышению их готовности к будущей профессиональной деятельности.

Таблица

**Взаимосвязь уровня самоэффективности и результатов учебно-познавательной деятельности студентов**

Уровень самоэффективности в предметной деятельности	Удовлетворенность выбором профессии (в %)	Средний балл успеваемости (в баллах)	Убеждение в достижении желаемого результата (в %)	Наличие мотивации достижения (в баллах)	Способность самоуправления (в баллах)
Низкий	43,8	3,7	16,7	9,3	17,5
Ниже среднего	50,8	4,1	36,4	13,0	25,4
Средний	55,4	4,57	55,5	15,0	28,5
Высокий	56,6	4,73	62,5	15,8	30,2

Самоэффективность является целостным, многокомпонентным, динамическим образованием личности. Она представляет собой системный феномен, предполагающий свою структуру, выполняющий определенные функции в процессе профессионализации студента. В связи с этим особенно остро этот вопрос об изучении структурных компонентов самоэффективности и их формировании при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности во время обучения в вузе.



**Так, самооффективность в предметной деятельности является самооценочной характеристикой в условиях обучения в вузе деятельностной готовности будущего менеджера.** Это осознанный выбор студентами будущей деятельности и их представления о том, что получаемые знания, умения, навыки, а также приобретаемый ими опыт, они смогут успешно применить в будущей профессиональной деятельности.

Деятельностная готовность студента включает в себя мотивы поведения и цели, которые он ставит перед собой, отношение к деятельности и усилия, которые на неё затрачивает. Кроме этого она является основой убеждения студентов о наличии умения выбрать стратегию и тактику поведения в соответствии с конкретной задачей или ситуацией. Высокий её уровень обычно сочетается с объективно достигаемым успехом в учебном процессе и рассматривается как его успеваемость.

Деятельностная готовность будущего менеджера включает в себя следующие компоненты, обеспечивающие его успех в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности:

- когнитивный (знания, умения, навыки, а также приобретаемый ими опыт практической деятельности, которые студенты смогут успешно применить в будущей профессиональной деятельности);
- мотивационно-ценностный (ценности, интерес к избранной специальности, мотивация учебно-познавательной деятельности, включая мотивацию достижения и убеждения в своей самооффективности);
- регулятивно-поведенческий (наличие целей, стремление к успеху, усилия, затрачиваемые на его достижение, самоуправление и самоконтроль).

**Самооффективность в общении представляет самооценку коммуникативной готовности будущего менеджера.** Она свидетельствует о том, что он обладает потенциалом и опытом, который позволяет ему быть компетентным в общении, в сочетании с уверенностью, что он сумеет эффективно реализовать их в ситуациях взаимодействия с другими людьми, применив адекватно этим ситуациям имеющиеся у него средства общения. Такие люди хорошо социально адаптированы, устанавливают успешные контакты с другими людьми, уверены в себе. Прежний негативный опыт общения не игнорируют, а воспринимают как обратную связь для повышения коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность будущего менеджера представляет собой наличие знаний, умений, навыков, а также приобретаемого ими опыта практической деятельности, которые студенты смогут успешно применить в процессе взаимодействия с другими людьми, и включает такие компоненты как:

- знание стратегии и тактики конструктивного общения;
- наличие вербальных и невербальных навыков общения;
- способность понимать других людей и влиять на них;
- умение управлять собой.
- умение организовать труд членов коллектива, поддерживать хорошие отношения в коллективе, избегать деструктивных конфликтов и др.

В изучении самооффективности продуктивным является, по нашему мнению, подход М. И. Гайдара, который в своём диссертационном исследовании предлагает ввести понятие личностной самооффективности как сочетание представлений субъекта о наличии у себя профессионально-важных качеств (ПВК) и его уверенности в том, что в ситуациях профессиональной деятельности он сможет актуализировать и квалифицированно использовать как особый инструмент сложный комплекс этих качеств, обеспечивающих успешность выполнения стоящих перед ним задач [8].

**Личностная самооффективность всегда осознается человеком, т.е. это феномен самосознания личности. В дальнейшем мы будем использовать её как характеристику личностной готовности студента к профессиональной деятельности.** Для определения личностной готовности

будущего менеджера был подготовлен формализованный тест «Я-концепция», который включал в себя целый ряд показателей, характеризующих рефлексивно-оценочную составляющую готовности к профессиональной деятельности, способствующую самопознанию студента и самооценке наличия качеств, необходимых для достижения успеха, а также связанную с возникновением состояния удовлетворенности результатами своей деятельности, общения и положительными эмоциями, активизирующими его деятельность.

Ведущая роль во внутреннем мире человека принадлежит самосознанию, которое ученые определяют как сознательное когнитивное восприятие и оценку индивидом самого себя, мысли и мнения о себе. Оно принадлежит целостному субъекту и служит ему для организации его собственной деятельности, его взаимоотношений с окружающими и его общения с ними. Самосознание – сложный системный процесс осознания и познания личностью себя, развернутый во времени, интегрирующий внутренний опыт человека с внешним опытом человечества, направленный на саморегулирование личностью поведения и деятельности, способствующий конструированию целостности «Я». Самосознание – это образ себя и отношение к себе, неразрывно связанное со стремлением изменить себя.

Таким образом, самоэффективность представляет собой системообразующую функцию, которая выражается в интеграции деятельностных, личностных и коммуникативных характеристик. Существуют методики для их измерения, которые позволяют использовать её как самооценочную характеристику различных составляющих готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности. Критериями их оценки являются:

1. Когнитивный (знания, умения, навыки, а также приобретаемый ими в процессе обучения опыт, которые студенты смогут успешно применить в будущей профессиональной деятельности).

2. Мотивационно-ценностный, проявляющийся в ценностно-смысловом содержании деятельности человека, формирующий его побуждения к её выполнению и убеждение в своих возможностях её успешно осуществить.

3. Регулятивно-поведенческий, связанный с наличием целей и усилиями, затрачиваемыми на их достижение, выбором стратегии и тактики поведения, а также процессом самоуправления и самоконтроля;

4. Рефлексивно-оценочный, способствующий самопознанию и самооценке наличия качеств, необходимых для достижения успеха с помощью осознания своей Я-концепции, а также связанный с позитивным самоотношением студента и его эмоциональной удовлетворенностью.

5. Коммуникативный или представления студента о том, что он обладает таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволит ему быть успешным в профессиональном общении, а также эффективно реализовать его в ситуациях взаимодействия с людьми.

#### Список литературы

1. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. // Проблеми сучасної психології. К.: 2011. Випуск 3.
2. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення : теорія і практика : моногр. / О. А. Ігнатюк. – Х. : НТУ «ХПІ», 2009 – 432 с.
3. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб. : Питер [и др.], 1997. – С. 390 – 426.
4. Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. – № 1. – С. 47 – 52.
5. Stajkovic A. D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis// Psychological Bulletin, Sep 1998, vol. 124, № 2, p. 240-261.
6. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura A. N.Y.: W. H. Freeman & Co, 1997.
7. Кобец В. Н. Концепция самоэффективности и её использование в процессе подготов-



ки будущих менеджеров // Теорія і практика управління соціальними системами. Х.: НТУ «ХПІ», 2012, – № 3, – С. 24 – 30.

8. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения / М. И. Гайдар: автор. дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2008.

9. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura. Cambridge Univ. Press, 1995.

## **SELF-EFFICACY AS A SELF-ASSESSMENT CHARACTERISTIC OF FUTURE MANAGERS READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY**

**V. N. Kobets**

*National Technical  
University "Kharkiv  
Polytechnic Institute",  
Ukraine*

*e-mail:  
kobetsvn@mail.ru*

The article shows the possibility of the self-efficacy level as a self-assessment characteristic of readiness of future managers in various aspects of professional activities.

Keywords: readiness of future managers, professional activity, self-efficacy, the readiness estimation method, self-assessment characteristic, personal characteristic, communicative characteristic.

## ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДИЗАЙНА ОДЕЖДЫ

**В. Н. Кормакова**<sup>1)</sup>

**Т. М. Щеглова**<sup>2)</sup>

*<sup>1)</sup> Белгородский государственный национальный исследовательский университет*

*<sup>2)</sup> Старооскольский техникум технологий и дизайна*

*e-mail:*

*kormakova@bsu.edu.ru  
shchegltm@mail.ru*

Актуальной проблемой современного профессионального образования является совершенствование педагогических технологий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в соответствии с требованиями международных стандартов подготовки специалистов. Педагогические технологии, используемые нами в учреждениях среднего профессионального образования, призваны обеспечивать успешность профессиональной деятельности выпускников в новых социально-экономических условиях. Рассматриваемые в статье перспективные педагогические технологии зарекомендовали себя как эффективные в обучении будущих специалистов дизайна одежды на разных ступенях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: технология обучения, педагогическая технология, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность.

В педагогической литературе последних лет уделяется много внимания разработке инновационных технологий обучения и воспитания студентов в системе среднего профессионального образования. Педагогическая наука в своем развитии накопила немало эффективных методик обучения. Однако постоянно появляются новые подходы к организации процесса обучения студентов.

В ходе реализации новых ФГОСов в сознании педагогов сформировалось представление о значимости использования различных подходов и роли обучающихся в учебном процессе для повышения качества и доступности образования, формирования инновационно-ориентированной личности обучающегося, обладающего активной жизненной позицией и готового к эффективной самореализации.

В современных условиях подготовка компетентных и квалифицированных специалистов представляет собой одну из наиболее значимых проблем для успешного социально-экономического развития страны. Задача обновления профессионального образования на основе компетентностного подхода, предусматривающего формирование новых институциональных механизмов управления в сфере образования, развитие фундаментальности и практической направленности образовательных программ закреплена в качестве приоритетной в важнейших нормативных документах: «Федеральная программа развития образования» [7], «Национальная доктрина образования до 2025 года» [3].

Перед учебными заведениями среднего профессионального образования стоят одновременно разные задачи, соответственно, технологии обучения используются также различные. В реальной же деятельности учреждения среднего профессионального образования существующие технологии используются как дополняющие и взаимопроверяющие.

Педагогическая технология есть совокупность цели, задач, содержания, форм и методов обучения [2]. Каждый преподаватель стремится к совершенствованию образовательного процесса, для чего подбирает и разрабатывает новые подходы, формы и методы обучения для достижения наибольшей эффективности. Из российских педагогов разработкой проблемы технологии обучения занимались В. П. Беспалько, В. Я. Виленский, М. В. Кларин, И. А. Лернер, Б. Т. Лихачев, В. М. Монахов, П. И. Образцов, А. Я. Савельев, Г. К. Селевко, Л. Г. Семушина, С. А. Смирнов, Ю. Г. Татур, А. И. Уман, Д. В. Чернилевский и др. [5].



Педагогическая технология рассматривается В. Я. Виленским, П. И. Образцовым, А. И. Уманом как целостная дидактическая система, позволяющая наиболее эффективно, с гарантированным качеством решать педагогические задачи [5, с. 15]. Б. Т. Лихачев педагогическую технологию рассматривает как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, как организационно-методический инструментальный педагогический процесс [2]. В своих исследованиях Г. К. Селевко педагогическую технологию рассматривает и как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателя [4].

В основе разработки технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности обучающихся и управленческой деятельности преподавателя. Технологии обучения раскрывают сущность данного понятия, заключающуюся:

- в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;
- в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля за качеством достижения поставленных дидактических целей;
- в структурной и содержательной целостности технологии обучения, т.е. в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, не затрагивая другие;
- в выборе оптимальных методов, форм и средств;
- в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения [5, с. 14 – 15].

Основой технологии является четкое определение конечной цели обучения, что позволяет разработать эффективные методы контроля достижения поставленной цели. Отличительной особенностью педагогической технологии является то, что она предлагает проект учебного процесса, который определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студентов.

В контексте компетентностного подхода А. А. Вербицкий [1] формирует общие требования к проектированию педагогических технологий, суть которых сводится к следующему:

- студент становится активным участником образовательного процесса;
- передача готовой информации перестает быть целью обучения;
- внимание акцентируется на совместной деятельности, диалоговом общении преподавателя и студента, при этом студент сам участвует в определении структуры и содержания обучения.

С целью повышения эффективности обучения будущих специалистов дизайна одежды целесообразно применять различные формы обучения, уделяя особое внимание активным и интерактивным формам, наиболее способствующим формированию профессиональной компетентности.

Для анализа деятельности специалиста дизайна одежды был выбран ФГОС третьего поколения СПО по специальности 262019 *Конструирование, моделирование и технология швейных изделий*. Из данного стандарта можно выделить характеристику профессиональной деятельности технолога-конструктора:

- область профессиональной деятельности выпускников: моделирование и конструирование и организация производства швейных изделий;
- объектами профессиональной деятельности выпускников являются: потребительские и эстетические характеристики модели швейного изделия; эскизы, технические рисунки, чертежи конструкций моделей швейных изделий; основные и вспомогательные материалы, трикотажное полотно, фурнитура для изготовления швейных изделий; процессы моделирования и конструирования; оборудование и технологические

процессы швейного производства; коллекция моделей (или опытный образец); первичные трудовые коллективы.

– технолог-конструктор готовится к следующим видам деятельности:

- моделирование швейных изделий;
- конструирование швейных изделий;
- подготовка и организация технологических процессов на швейном производстве;
- организация работы специализированного подразделения швейного производства и управление ею;
- выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих [6, с. 3].

Задача нашего исследования заключается в том, чтобы определить оптимальные современные педагогические технологии при подготовке специалистов для предприятий швейной промышленности и сферы услуг.

В своей профессиональной деятельности конструктор решает задачи как художественные, так и конструкторские. Творческая деятельность является одной из основных составляющих профессиональной деятельности конструктора, что требует от специалиста помимо владения теоретическими знаниями и практической подготовленности к выполнению всех видов профессиональной деятельности высокого уровня развития творческих способностей, сформированности профессионального творческого мышления.

Творческая деятельность конструктора невозможна без первоначального накопления информации и ее анализа, для чего необходимы хорошо развитые логическое мышление, наблюдательность, зрительная память, пространственное мышление и воображение, только благодаря им к субъекту творчества приходят идеи и происходит создание художественного образа будущего изделия. Нельзя говорить о творчестве, если отсутствует конкретное воплощение идей в эскизах, а затем и в готовом изделии, для чего необходимо чувство формы, линии и цвета, тонкость и точность движения рук. Таким образом, творческие способности определяют успешность профессиональной деятельности конструктора.

Педагогическим условием развития творческих способностей и творческого мышления будущего специалиста является включение студентов в процессе подготовки в активную творческую деятельность. Педагогические условия реализуются в технологии обучения, позволяющей эффективно выстраивать процесс обучения, управлять им, получать результаты в соответствии с запланированными целями. Исходя из этого, педагогические технологии должны быть направлены не только на овладение умениями, базирующимися на этих знаниях, но, главное, на приобретение будущими специалистами опыта профессиональной деятельности. Среди таких технологий следует выделить, прежде всего, *интерактивное обучение*.

Интерактивная технология (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Е. Пометун, О. Комар и др.), предусматривает обучение в сотрудничестве, путем постоянного, активного взаимодействия всех участников учебного процесса. При использовании данной методики осуществляется совместное решение проблемных ситуаций, моделирование ситуаций, схожих с практическими; оценка действий; создается среда, максимально приближенная к профессиональной. Большим потенциалом использования активных и интерактивных форм обучения обладают семинарские занятия, в рамках которых возможно проведение деловых игр, ролевых игр, круглые столы, познавательные и образовательные конкурсы; практические занятия. В процессе деловой/ролевой игры формируются способность к самостоятельным действиям, готовность к групповому взаимодействию, формируется приближенная к профессиональной деятельности среда, что немаловажно при формировании профессиональной компетентности.

В ходе изучения МДК 01.01 «Основы художественного оформления швейного изделия» возможно проведение семинара в форме деловой игры «Заседание художе-



ственного совета». С помощью данной игровой модели воссоздается профессиональная сфера будущего модельера (дизайнера) одежды, осуществляющего свою профессиональную деятельность на предприятиях швейной промышленности и сферы услуг. В процессе игры происходит общение участников различных специальностей (конструктор, технолог, модельер) в процессе утверждения модели для дальнейшего запуска в производство. При проведении данной игры студентами закрепляются знания и формируются профессиональные компетенции по разработке эскизов моделей, подбору необходимых тканей и материалов, конструктивного решения модели, художественного моделирования и декоративного оформления. Выявляются и устраняются ошибки дизайна одежды: подбору колористического решения, вариантов декоративной отделки, выбора силуэтных форм и пропорций одежды, решаются вопросы актуальных конструкций с учетом перспективных тенденций моды. У студентов появляется возможность проявить себя, применяя свои творческие способности, мыслительный и творческий потенциал в различных видах деятельности, выявить специфические особенности каждого вида профессиональной деятельности специалиста по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий».

*Ситуационное обучение* (Е. Заир-Бек, И. Данькина, С. Джеломанова, И. Иванова, В. Козырев, Е. Пометун, Н. Радионова, А. Тряпицына, А. Хармсен и др.) основывается на принципе проблемности, предусматривает решение ситуационных задач. Именно решение логично построенной цепочки ситуационных задач способствует приобретению студентами опыта в содержательном компоненте будущей профессиональной деятельности, создает предпосылки для успешной социальной адаптации через активное взаимодействие участников образовательного процесса.

Для приобретения студентами опыта в будущей профессиональной деятельности в аудиторных условиях возможно создание ситуаций, требующих анализа деятельности специалиста на отдельных этапах процесса, ее имитации. Так, на лабораторных занятиях по дисциплине «История стилей в костюме» студенты Старооскольского техникума технологий и дизайна занимаются реконструкцией народного и исторического костюма: изучают особенности кроя, свойства и волокнистый состав рекомендуемых тканей, выбор цветового решения костюма, варианты декоративной отделки, продумывают дополнения и аксессуары к костюму. Данный метод позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по изучаемой дисциплине, практический опыт обучающихся, их способность самостоятельно высказывать свои творческие мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения, и аргументировано высказать свою. С помощью ситуационного обучения студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применять на практике теоретический материал, осваивают навыки исследовательской деятельности. Высокое исполнительское мастерство работ студентов техникума, выполненных по реконструкции русского народного костюма, было отмечено дипломами первого фестиваля народности и исторических реконструкций «Маланья», проходившего 8 июня 2013 г. в д. Кострома Прохоровского района Белгородской области.

Используя в своей работе технологию ситуационного обучения, педагог решает следующие образовательные задачи: технологизация и оптимизация учебного процесса, методологическое насыщение и применение в обучении различных типов и форм, способствующих формированию интереса и позитивной мотивации студента по отношению к учебе, формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Для приобретения студентами профессиональных знаний и умений следует шире внедрять технологию *проблемного обучения* (Т. Кудрявцев, В. Кудрявцев, И. Лернер, А. Матюшкин, М. Махмутов, М. Скаткин, и др.). Функцией проблемного обучения является творческое усвоение содержания учебного материала, приобретения опыта творческой деятельности. Логика учебного процесса разворачивается от



создания проблемной ситуации через проблемную задачу, ее анализ и исследовательскую деятельность по решению проблемной задачи.

Развитием проблемного метода считается в педагогике метод проектов (В. Килпатрик, Е. Коллингс, Дж. Питт, Е. Полат, М. Гуревич и др.). В проблемном обучении преподаватель четко формулирует учебную проблему или подводит студентов к ее формулировке, организует исследовательскую деятельность по ее решению. В проектном обучении учебная проблема представлена неявно: несмотря на то, что тема задана преподавателем, формулировка проблемной задачи ее анализ и решение осуществляются студентами самостоятельно, совместимыми усилиями, в результате чего они должны получить реальный продукт в виде проекта.

Суть идеи метода проектов – стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, решение которых предусматривает овладение ими определенными знаниями и умениями. Проектная деятельность способствует приобретению студентами умения практически применять полученные знания и развитию критического мышления; способности составлять и осуществлять планы и личные проекты, что позволяет определять и обосновывать цели учебно-профессиональной деятельности.

Принимая участие в научных исследованиях, студенты, с одной стороны, остаются в позиции обучающихся, а с другой – в творческой позиции – реально создают новые для них продукты. Эта деятельность мотивирует студента к самостоятельному поиску новых знаний ради практического приложения. Сочетание познавательного интереса и позитивной мотивации способствует трансформации познавательных мотивов в профессиональные, что ведет к постепенному превращению учебной деятельности в реальную предметную деятельность.

Динамика движения студента по выбранной профессиональной траектории разворачивается от собственно учебной деятельности к учебно-профессиональной, предполагающей научно-исследовательскую деятельность, результатом которой является материальный продукт – проект в форме учебного проекта, курсовой или дипломной работы. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умения самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов. Участие в проекте дает студентам реальную возможность использовать знания изучаемой дисциплины в решении определенной задачи. Метод проектов предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих способностей.

В структуре профессиональной компетентности будущих специалистов дизайна одежды ведущей является проектная компетентность, а в профессиональной подготовке ведущим видом деятельности является проектный.

Как показал наш опыт, работа на учебных занятиях профессионального модуля «Конструирование швейных изделий» посредством методов проектов очень эффективна и занимательна. Это эффективное средство от однообразия, способствующее личностному развитию обучающихся, осознанию себя как члена группы, расширению конструкторских знаний, пространственного мышления и воображения, формированию графических умений. Например, проект, выполненный студентами по проектированию модели одежды для конкретного потребителя, включающий разработку чертежа конструкции на фигуру с индивидуальными особенностями телосложения и конкретными требованиями потребителя к будущему изделию – это реальная возможность использовать знания, полученные на других дисциплинах, средствами конструирования одежды, стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, решение которых предусматривает овладение ими определенными знаниями, умениями и способами деятельности.

Применяя активные формы обучения в подготовке будущих специалистов дизайна одежды, нами было выявлено, что в этом случае студент становится субъектом



обучения, устанавливается диалоговое общение преподавателя и студента, выполняются творческие и проблемные задания. В данной методике актуально активное участие студента, когда устанавливается контакт с преподавателем, появляется обратная связь, студентами задаются вопросы, развивается творческое мышление.

Современный учебный процесс невозможно представить без применения *информационных технологий*. Развивающиеся и совершенствующиеся технологические процессы производства в швейной промышленности и предприятиях сферы услуг повышают требования к трудовым ресурсам, к подготовке специалистов всех уровней, включая и среднее профессиональное образование. В настоящее время в швейной промышленности идет интенсивное внедрение систем автоматизированного проектирования. Одним из наиболее перспективных направлений решения проблемы повышения качества подготовки специалистов по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» в техникуме является создание в учебном заведении лаборатории САПР (систем автоматизированного проектирования) швейных изделий. Использование САПР в конструировании одежды позволяет облегчить процесс создания качественных моделей, начиная с этапа художественного и технического проектирования и заканчивая подготовкой разработанных образцов к запуску в производство. Внедрение лаборатории САПР позволяет поднять процесс обучения на более высокий уровень – готовить высококвалифицированных компетентных специалистов, с учетом современного производства предприятий швейной промышленности и сферы услуг и индивидуальных особенностей фигур. Опыт нашей работы свидетельствует о том, что внедрение лаборатории САПР повышает интерес студентов к изучению профессионального модуля «Конструирование швейных изделий», стимулирует их интерес к профессионально значимым проблемам, решение которых предусматривает овладение профессиональными знаниями и умениями.

Каждая педагогическая технология имеет свои преимущества и недостатки. При наличии необходимых условий возможно достижение наибольшего эффекта применения той или иной технологии. Выбор конкретных форм и методов обучения зависит от поставленной конечной цели обучения. Рассмотренные технологии, формы и методы обучения, несомненно, призваны и способствуют повышению профессиональной компетентности будущих специалистов дизайна одежды.

#### Список литературы

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подход в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика. – М.: Прометей, 1993. – 526 с.
3. Национальная доктрина образования до 2025 года. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://sci.informika.ru/text/magaz/newpaper>.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие. / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман / под ред. В.А. Слостенина – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 262019 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий / М.: Министерство образования и науки РФ, 2010. – 52 с.
7. Федеральная программа развития образования на 2011 – 2015 гг. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.fcpro.ru/program/passport-program>.



## **TECHNOLOGIES OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EXPERTS IN DESIGN OF CLOTHES**

**V. N. Kormakova**  
**T. M. Shcheglova**

*Belgorod National  
Research University*

*Sary Oskol College of  
Technology and Design*

*e-mail:*  
*kormakova@bsu.edu.ru*  
*shchegltm@mail.ru*

The actual problem of modern professional education is an improvement of pedagogical technologies on forming of future experts' professional competence according to the requirements of the international standards for training of specialists. The pedagogical technologies used in educational process of secondary professional education must provide success of graduates' professional activity in new social and economic conditions. The perspective pedagogical technologies considered in the article provide learning efficiency at different steps at training of specialists in design of clothes.

Keywords: a technology of training, a pedagogical technology, professional activity, professional competence.



УДК 372.8

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦВЕТОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Н. И. Любимова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
343138@bsu.edu.ru*

Статья посвящена актуальной проблеме – формированию в языковом сознании младших школьников лингвоцветовой картины мира как компонента концептуальной картины мира путём насыщения их речи колористической лексикой, введения её в активный словарный запас и использования её в речевом творчестве.

Ключевые слова: технология, языковое сознание, колористическая лексика, лингвоцветовая картина мира.

Цвет изучается целым рядом дисциплин – психологией, физиологией, физикой, лингвистикой. Цвет – обязательный компонент *картины мира* (В. Гумбольдт, Й. Л. Вайсгербер и др.). Мир многоцветен, ярок, его невозможно описать в чёрно-белых тонах. В сознании носителя языка картина мира формируется, оформляется с помощью единиц языка, закрепляется в *языковом сознании* индивида, то есть составной частью, компонентом, репрезентантом картины мира является *языковая картина мира* (И. Б. Игнатова, Ю. Н. Караулов, О. Л. Каменская, В. И. Постолова, Б. А. Серебренников, В. Н. Телия, А. А. Уфимцева), одну из заметных частей которой составит *цветовая, или лингвоцветовая картина мира*.

Человек воспринимает окружающий мир не одноцветным, а цветным. Цвет является одним из аспектов, характеризующих целостную картину мира он является частью общей картины мира, и, следовательно, его изучение вносит вклад в описание картины мира. Понятие о цвете формируется у человека в результате его жизненного опыта, многочисленные цветовые образы откладываются в сознании человека, прежде всего в его языковом сознании, и образуют определенную систему. В языковом сознании человека и человечества рождается и формируется то, что и может быть названо *цветовой картиной мира*. На наш взгляд, *цветовая картина мира* есть совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений, материализующихся посредством речи. По словам Яна Парандовского, «в каждой душе мир преломляется в тысячецветных радугах чудесного блеска», «миров существует столько, сколько есть мыслящих индивидов; миры эти поражают своим разнообразием» [1, с.34].

Колористическая лексика получила научное освещение в различных аспектах: в сопоставительных исследованиях (П. П. Антоненко, Л. Байрамова, А. П. Василевич, В. Г. Гак, Ш. К. Жаркынбекова, Т. Ю. Светличная, С. Г. Тер-Минасова и др.), в рамках исторического направления (Н. Б. Бахилина, Л. С. Грановская, Т. И. Вендина и др.), психолингвистическом (Р. М. Фрумкина, А. П. Василевич, А. И. Белов), лингвокультурологическом, этнокультурном (А. П. Василевич, О. В. Белова, Н. В. Серов и др.), когнитивном (Т. И. Вендина, Е. В. Рахилина, И. А. Стернин и др.).

О. И. Кулько определяет колоративы как достаточно чётко очерченную в языке группу прилагательных, обозначающих цвет. Эта группа не замкнута, хотя, скорее всего, и не имеет явной тенденции к расширению. На её стабильность влияет ряд факторов, среди которых можно выделить как экстралингвистические (культурные стереотипы), так и собственно языковые, семантические. Внутри цветообозначений автор выделяет две семантические группы: собственно колоративы (*красный, коралловый, голубой* и т.д.) и дополнительные характеристики цвета (*светлый, тёмный, густой* и др.). Группа собственно колоративов неоднородна: у одной части лексем - первичных

колоративов - значение цвета является основным, прямым (*синий, жёлтый*); у другой части лексем - вторичных колоративов - значение цвета является переносным, метафорическим (*вишнёвый, коралловый*) [2, с. 56].

Обучая языку, мы формируем в сознании ребёнка картину мира, выраженную через единицы языка, то есть языковую картину мира. Изучая родной язык, школьник познаёт объективно существующую действительность, которая в его сознании отражается с помощью единиц языка. В сознании обучающегося формируется объективная картина мира, национально и индивидуально обусловленная. Чем больше познаёт ребёнок родной язык, тем шире и разнообразнее картина мира в его сознании.

Вследствие обучения в начальных классах продолжается формирование *языкового сознания*, в котором в единицах языка находит отражение картина мира. Мы этот термин заимствуем у представителей психолингвистического и когнитивного направлений в языкознании, в частности, применительно к обучению языку его употребляет, например, Ю. Н. Караулов [3]. Соответствующее нашим целям и задачам использование этого термина мы находим у Н. Ф. Алефиренко, Ю. Н. Караулова, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, Н.В. Уфимцевой и др.

Языковое сознание – это, во-первых, *совокупность образов сознания*, формируемых и *овнешняемых при помощи языковых средств* [4, с. 19], во-вторых, *результат хранения вербализованных знаний о мире и формирования «образа мира»* [5, с. 35], в-третьих, *один из уровней в структуре целостной картины мира человека*, как один из вариантов возможных схем освоения мира, который приспособлен для целей коммуникации [6, с. 43], наконец, в-четвёртых, *средство формирования, хранения и переработки языковых знаков* вместе с выражаемыми ими значениями, правилами их сочетания и употребления, а также с отношением к ним со стороны человека, взглядами и установками на язык и его элементы [7].

В нашем понимании, языковое сознание – это *инструмент* формирования и сохранения информации о мире, *средство* и *результат* формирования языковой картины мира.

И. А. Стернин [8] разделяет сознание *языковое, речевое* и *коммуникативное*, что, на наш взгляд, вполне переключается с компетентностным подходом в обучении языку и соответствует лингвистической, языковой и коммуникативной компетенциям, формируемым в процессе обучения языку в соответствии с Государственными стандартами общего образования (2002; 2010).

На уроках русского языка учитель формирует в языковом сознании младшего школьника цветовую, или лингвоцветовую картину мира, насыщая словарь и речь ребёнка цветолексикой разного состава и образования.

На уроках русского языка в начальных классах, как подсказывает проведённое исследование и наши наблюдения, почти не уделяется внимания этому аспекту обучения языку. Результатом такого подхода является то, что школьники владеют очень ограниченным составом цветообозначений и, как правило, не используют в речи и в творческих работах способы образования колоративов, существующие в системе языка.

Не велико количество цветообозначений и текстов, демонстрирующих их употребление в речи, в учебниках русского языка. Так, в учебнике русского языка для 2 класса (то есть на начало экспериментального обучения) мы обнаружили 14 цветообозначений: *белый, зелёный, жёлтый, красный, голубой, чёрный, синий, серый, розовый, коричневый, оранжевый, фиолетовый, золотой, пунцовый*. В ходе эксперимента дети употребили 10 из них, не были употреблены *серый, фиолетовый, золотой, пунцовый*.

Начиная с третьего класса в учебники вводятся глаголы с цветообозначающей семантикой: *порозовело небо, серебрился туман*, имена существительные: *зелень, синева, желтизна, позолота* и др.

В текстах-моделях в блоке «Развитие речи», представленных произведениями таких авторов, как А. П. Чехов, З. Александрова, Г. Скребицкий, А. Дитрих и Г. Юрмин, К. Ушинский, Г. Снегирёв, В. Берестов, В. Астафьев, М. Пришвин и др.



представлены такие цветоименования: *рыжий, серебристый, сиреневый, нежно-голубой; белоснежные шапки, яркая позолота; отливали перламутром и серебром; золотые полосы; изумрудные, с красной бахромой занавеси* и др.

Большинство цветообозначающей лексики содержится в упражнениях по теме «Имя прилагательное» в блоке «Как устроен наш язык»: *пёстрый, рыжий -4, алый -2, золотистый (золотой, цвета золота) 9, сиреневый, синева неба, белоснежный*.

Однако мы убеждены, что работа по пополнению словаря учащихся цветообозначениями может и должна осуществляться при изучении и других единиц структуры языка – имени существительного, глагола, в процессе изучения морфемного состава слова и словообразования.

Наши наблюдения были подтверждены данными констатирующего эксперимента.

Критерии и показатели эксперимента разработаны нами в соответствии с требованиями педагогической теории [9; 10] и компетентным подходом в современном образовании в связи с антропологической направленностью учебного процесса. Поскольку при обучении русскому языку мы формируем *лингвистическую* (теоретическую), *языковую* (количественную) и *коммуникативную* (речевую) компетенции, мы использовали в ходе экспериментального исследования *лингвистический, языковой* и *коммуникативный критерии*, выраженные в конкретных показателях, приведённых в соответствие с возрастом и периодом обучения детей.

Особую значимость приобретает *социокультурная компетенция*, поскольку именно её становление способствует формированию этнического менталитета, национальной самобытности членов этноса.

Количественная характеристика (балльная система оценки, определяемая шкалой, разработанной нами) для каждого критерия в соответствии с выделенными показателями позволяет, в конечном итоге, в ходе эксперимента вычислить степень эффективности усвоения школьниками лингвоцветовой картины мира как артефакта русской национальной культуры.

Таблица

**Критерии и показатели сформированности лингвоцветовой картины мира в языковом сознании обучаемых**

Критерии	Показатели
1) владение лингвистическими знаниями – лингвистический критерий	1) сформированность знаний о частях речи, умение их определить; 2) знание морфемного состава слова и умение определить способ словообразования; 3) знание понятия <i>слово</i> , умение отличить слово от не-слова.
2) владение цветолексикой – языковой критерий	1) количественный состав усвоенной цветолексики в словаре ребёнка; 2) умение отличить цветообозначение от других видов лексики; 3) умение создавать цветообозначения по введённым словообразовательным моделям.
3) умение использовать цветолексику в речи – коммуникативный критерий	1) количество предложений в тексте-описании предмета; 2) количество слов в тексте; 3) количество цветообозначений и правильность их использования.

Для каждого критерия выделены три уровня владения: высокий – *продуктивный*, средний – *коммуникативный*, низкий – *репродуктивно-рецептивный*. Показатели определили оценку и позволили выявить наличный уровень сформированности цветовой картины мира в языковом сознании младших школьников.



В итоге с учётом всех критериев представилось возможным выявить три уровня сформированности цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника, которые определялись по количественной и качественной характеристике как суммарная оценка, вытекающая из всех критериев:

1. *Продуктивный* – высокий, творческий, креативный (5 баллов).

2. *Коммуникативный* – средний, ценностный, конструктивный, (основной для чего-то, плодотворный) - (4 балла). Коммуникация является основным направлением в речевой деятельности, следовательно, необходимо довести самое большое количество учащихся до этого уровня.

3. *Репродуктивно-рецептивный* – нормативный, отображающий (получающий наглядное выражение), достаточный - (3 балла).

Констатирующий этап эксперимента показал, что дети на начало третьего класса владеют не более чем 10 цветообозначениями и редко употребляют их в тексте даже если речь идёт об описании летнего дня.

В связи с этим нами была поставлена цель - предложить *технология* введения цветообозначений на уроках русского языка в третьем и четвёртом классах, работающих по программе «Русский язык» для УМК «Начальная школа XXI века», которая прошла апробацию в школах Белгородского района Белгородской области – МОУ «Весёлолопанская СОШ», МОУ «Майская гимназия» и МОУ «Октябрьская СОШ».

Объектом исследования стал процесс формирования цветовой картины мира в языковом сознании личности младшего школьника при изучении русского языка, предмет - *методическая технология* формирования цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника на уроках русского языка (3-4 классы).

Предложенная нами технология относится, с одной стороны, к частнометодическому (предметному) уровню – частнопредметная педагогическая технология как совокупность методов и средств для реализации определённого содержания обучения, с другой стороны, её можно отнести к локальному (модульному) уровню, поскольку речь идёт о введении определённого языкового материала как части учебного процесса по русскому языку [11].

В поисках термина, которым было бы наиболее рационально обозначить предложенную систему, мы обратились как к наиболее адекватному, на наш взгляд, термину *методическая технология*, или частнометодическая, узкометодическая технология, поскольку речь идёт об обогащении речи детей определённым языковым материалом, о введении его в речевой обиход детей внутри *педагогической технологии личностно ориентированного обучения*.

Термин *методическая технология* в таком значении используется авторами коллективной монографии «Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность» [12], а также членами международного научно-практического российско-украинского семинара в публикациях и устных выступлениях (Сборники «Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур» 2007 – 2012 г.г., «Язык профессионального общения и лингвистические исследования» 2008 – 2012 г.г., Белгород-Харьков).

Таким образом, в нашем понимании *технология* – это совокупность приёмов, путь достижения результата учащимися совместно с учителем в процессе обучения; это проект, разработка, описание процесса обучения, по которому педагог осуществляет конкретную работу (Л. П. Кившенко).

Разработка современной технологии потребовала от нас, во-первых, обращения к антропоцентрической парадигме образования, во-вторых, к педагогической технологии личностно-ориентированного обучения, в-третьих – к компетентностному подходу в обучении языку.

Необходимо учитывать также, что ребёнок усваивает закономерности *языковой коммуникации*, учится использовать единицы языка в коммуникативных целях в процессе *речевой деятельности*. Опора на теорию речевой деятельности позволяет нам



включать учащегося в активный речевой процесс ради продуктивного усвоения языкового материала. Таким образом, личностно ориентированному обучению языку рационально придать *коммуникативно-деятельностную направленность* (Л. С. Выготский, Т. К. Донская 1989, Н. И. Жинкин, С. Ф. Жуйков 1991, И. А. Зимняя 1989, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов и др.). Эта направленность может найти своё выражение в такой форме урока, как *речевой урок*, на котором формулируются для ребёнка две темы – грамматическая и речевая, и языковой материал вводится на коммуникативно ценном материале [13].

В рамках избранной технологии мы рассматриваем пути формирования цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника через насыщение речи детей цветообозначающей лексикой с помощью разработанных нами *компонентов методической системы* – программа формирования цветовой картины мира в языковом сознании младших школьников в 3-4 классах начальной школы, авторский учебный словарь цветообозначений (около 100 наиболее употребительных цветообозначений), принципы и методы обучения, система упражнений, структура речевого личностно-ориентированного урока, дидактический материал, представленный текстами, извлечёнными из произведений художественной и научно-популярной литературы, набор репродукций с картин известных русских художников – И. К. Айвазовский, А. И. Куинджи, А. К. Саврасов, И. И. Шишкин и др.

Осуществляя формирующий эксперимент, мы исходили из следующих методологических положений:

- необходимо найти оптимальные условия эффективности формирования лингвоцветовой картины мира в языковом сознании младших школьников;
- создать речевую среду, максимально благоприятствующую развитию речи, использовать все возможности для актуализации речи детей;
- применять методы, адекватные цели формирования компетенций, связанных с обучением языку;
- использовать разнообразные упражнения, в том числе и индивидуальные и дифференцированные, которые должны служить средством закрепления знаний, умений и навыков;
- создавать ситуации успеха, вызывая положительные эмоции, формируя мотивацию к учебной деятельности;
- сформулировать принципы отбора дидактического (языкового) материала, использовать стихотворные и прозаические тексты, насыщенные цветолексикой, применять наглядные пособия;
- дать научное обоснование, разработать и экспериментально апробировать комплексную методическую систему (включающую коммуникативно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы), позволяющую целенаправленно формировать лингвоцветовую картину мира в языковом сознании младшего школьника.

В соответствии с выделенными положениями решались следующие задачи:

- изучить и проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по проблеме исследования;
- произвести отбор лингвистических понятий как компонентов лингвистической компетенции, необходимых для введения новых слов-цветообозначений, найти эффективные пути предъявления этих понятий в процессе обучения языку в начальной школе;
- осуществить обследование контингента детей с целью установления уровня владения цветообозначениями;
- разработать систему упражнений, направленную на усвоение новой лексики и введения её в речевое высказывание, в творческую работу;
- разработать и апробировать программу формирования цветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника;



- экспериментально проверить и подтвердить эффективность разработанной методической технологии формирования лингвоцветовой картины мира в языковом сознании младшего школьника.

Осуществление формирующего эксперимента в течение двух лет (3 – 4 классы) и анализ его итогов позволили сделать следующие выводы.

Большинство учащихся экспериментальных групп перешли с репродуктивно-рецептивного на коммуникативный уровень сформированности цветовой картины мира в языковом сознании учащихся. Продуктивного уровня сформированности цветолексики для исследуемого возрастного периода учащиеся достигли в разной степени по разным показателям. Так, по лингвистическому критерию (владение лингвистическими знаниями) продуктивного уровня достигли 57 % учащихся; всего повысили уровень 43 учащихся; по языковому критерию (владение цветолексикой) продуктивного уровня достигли 52 % учащихся, всего повысили уровень 24 учащихся, динамика составляет 20 %; по коммуникативному критерию (умение использовать цветолексику в речи) продуктивного уровня достигли 39 человек, что составляет 52 % учащихся экспериментальной группы, динамика составляет 29 %. Можно говорить о том, что к концу экспериментального обучения 54 % учащихся достигли продуктивного уровня сформированности всех показателей лингвоцветовой картины мира, а также все учащиеся получили достаточную основу, базу для формирования общей картины мира на следующем этапе обучения - в среднем звене общеобразовательной школы.

#### Список литературы

1. Парандовский Я. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни: Пер. с польского. – М.: Правда, 1990.
2. Кулько О. И. Колоративы и обозначения цвета в рекламе // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4 – 6 октября 2004 г.): Труды и материалы: / Под общ. ред. К. Р. Галиуллиной. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 224 – 225.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
4. Тарасов Е. Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 19 – 24.
5. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. – С. 35 – 39.
6. Стеценко А. П. О специфике психологического и лингвистического подходов к проблеме языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. – С. 43 – 48.
7. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ. 1999. – 382 с.
8. Стернин И. А. Язык и национальное сознание. // Логос. – № 4 (49). – 2005. – С. 156 – 170.
9. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы; Моск. гос. пед. ун-т им. В. И. Ленина, Белгор. гос. пед. ун-т им. М. С. Ольминского. – М. ; Белгород : Изд-во БГПУ, 1993. – 219 с.
10. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой : дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1996. – 468 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
12. Игнатова И. Б. Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность»: Монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. – 304 с.
13. Устименко И. А. Речевой урок русского языка в начальных классах. // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 31 – 35; а также: Устименко И. А. Компоненты внутренней структуры речевого урока русского языка в начальных классах // Трибуна учителя: Опыт учителей Белгородчины по развивающему обучению. – М. : Начальная школа, 2002. – С. 189 – 198.



## **TECHNOLOGY OF COLOR PICTURE OF THE WORLD IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**N. I. Lybimova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
343138@bsu.edu.ru*

The article is devoted to the topical problem of the formation in the language consciousness of younger schoolchildren color world picture considering colors as a component of the conceptual picture of the world by means of their saturation speech colorful vocabulary, the introduction of it in the active vocabulary and use it in speech and creativity.

Keywords: technology, language consciousness, the active vocabulary, language-color picture of the world.

## РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОНЯТИЯХ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

**Е. П. Непочатых**

*Курский  
институт  
социального  
образования  
(филиал) РГСУ*

*e-mail:  
nepochatyh83@mail.ru*

В статье представлен анализ развития представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» в зарубежной и отечественной науке и практике: дается этимологический и семантический анализ данных терминов, характеризуется соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»; обозначаются факторы, влияющие на развитие содержательных характеристик понятий «компетенция» и «компетентность».

Ключевые слова: компетенция, компетентность.

Состояние, в котором сейчас находятся анализируемые нами понятия в науке и практике, характеризуется исследователями как состояние «компетентностного бума». Исследования компетенций и компетентности активно ведутся в рамках различных дисциплин: культурологии, социологии, педагогики, психологии и др. Несмотря на широкую представленность данной проблематики в работах различной направленности, тематика «компетенций» и «компетентности» продолжает оставаться объектом бурных дискуссий в научных кругах. Существует точка зрения о неправомерности введения в научный обиход заимствованных из зарубежной литературы терминов [2], их подменой более признанными научным сообществом понятиями («знания», «умения», «навыки», «обученность», «профессионализм» и др.) [1]. Критика усугубляется некорректным переводом работ американских и английских авторов, занимающихся данной проблемой, что ведет возникновению трудностей в операционализации данных терминов\*.

О важности затрагиваемой в данной статье проблемы свидетельствует тот факт, что соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» является предметом обсуждения на различного рода съездах, симпозиумах, конференциях. В частности, в своем докладе на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование» профессор М. А. Холодная отмечает, что «обсуждение различий в содержании терминов «компетенции» ... и «компетентность» - это отнюдь не пустой лингвистический спор, а серьезная научная проблема, от решения которой зависит судьба российского образования» [24]. Развивая мысль М. А. Холодной, следует отметить, что определение позиций в отношении понятий «компетенция» и «компетентность» в научном плане будет способствовать согласованности методологической базы научных исследований, сформированности методического инструментария, в практическом плане - выбору психологами-практиками адекватных технологий развития различных компонентов компетентности.

\* Например, работа Д. МакКлеланда «Testing for Competence rather than for intelligence» переводится исследователями на русский язык как: «Тестирование: компетенции против интеллекта» [Источник: Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс] / перевод с англ. Е. Орел. – Режим доступа: <http://www.hrportal.ru/article/chto-est-kompetentsiya-konstruktivistskii-podkhod-kak-vykhod-iz-zameshatelstva> (дата обращения 20.06.2011)], «Тестировать компетентность, а не интеллект» [Источник: Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006. – С. 55], «Измерение компетентности против измерения интеллекта» [Источник: Толочко В.М. Изучение компетенций персонала: зарубежный и отечественный опыт // Толочко В.М., Галий Л.В., Серопян Т.Н. / Институт повышения квалификации специалистов фармации НФаУ. – Режим доступа: [http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N10/ikomp\\_109.php](http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N10/ikomp_109.php). (дата обращения: 12.01.2012)].



В связи с этим, цель исследования – провести этимологический и семантический анализ понятий «компетенция» и «компетентность», охарактеризовать соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»; обозначить факторы, влияющие на развитие содержательных характеристик понятий «компетенция» и «компетентность».

И.А. Зимняя, на основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, описывает этапы становления компетентностного подхода (СВЕ- competence-based education подхода в образовании). По ее мнению, изначально (1960 – 1970 г.г.) в научный аппарат была введена категория «компетенция», затем созданы предпосылки разграничения понятий компетенция/компетентность, а позже (1970 – 1990 г.г.) разработано содержание понятия «социальные компетенции/компетентности» [14]. Выделенный автором временной промежуток (в 30 лет), который включает и развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность», позволяет предположить, что эти термины, во-первых, широко востребованы (в данном случае в области образования). Во-вторых, в зависимости от особенностей развития общества, социального контекста, в котором они использовались, трансформировались и приобрели новые содержательные характеристики.

В своей этимологической основе понятия «компетентность» и «компетенция» образованы от латинского слова «compete», состоящего из двух частей com-peto: - вместе добиваться, -стремиться; -сходиться, -встречаться; -совпадать (во времени); соответствовать, подходить; быть годным, способным; юр. требовать согласно закону. Кроме того, в латинском языке эквивалентами анализируемых нами понятий являются: «competition» – соглашение, согласие; юр. законная претензия, требование; «competentia» - согласованность частей, соразмерность, симметрия; сочетание, связь; «competents» - подходящий, соответствующий, сообразный; компетентный, законный [5].

В европейских языках понятия «компетентность» и «компетенция» обозначаются одной лексической единицей: competence (англ.), compétence (франц.), Kompetenz (нем.), competenzaa (итал.), competencia (исп.) [9]. Между тем, в этих языках существуют эквиваленты слов, которые содержат и другие определения. Так, например, в английском языке «competence» также характеризуется как способность, знания; достаток, материальное обеспечение; правомочность [5].

Во французском языке «compétence» означает ведение; функции, круг обязанностей; осведомленность; юр. подсудность; специалист; знание правил языка [5].

В немецком языке «Kompetenz» определяется как полномочия; ведение (чел.); юр. подведомственность; соискание. Термин «Kompetent» включает в себя такие определения, как «соискатель», «конкурент» [5].

В итальянском языке «competenza» – это правомочность; ведение; авторитетность; причитающаяся сумма; необходимое количество; соперничество. Глагол «competere» переводится как «соперничать, конкурировать; соревноваться; участвовать в конкурсе; спорить; надлежать, следовать, причитаться; входить в компетенцию» [5].

В испанском языке «competencia» в переводе на русский язык обозначает «соперничество»; «конкуренция» [5].

Таким образом, в европейских языках понятия «компетентность» и «компетенция» часто употребляются как синонимы и смысловая граница между ними довольно размыта [9]. В определение данных понятий наряду с соответствием человека определенным требованиям, включены такие характеристики, как «соперничество», «конкуренция» и др. П. Ю. Горляков приводит пример фонетически и семантически близких понятиям «компетентность» и «компетенция» слов «compétition» (франц.) – 1) соревнование; соперничество; спорт состязание 2) биол. совместное использование ресурсов представителями разных видов; и «competition» (англ.) – 1) соревнование, состязание; 2) конкурс; конкурсное испытание, конкурсный экзамен; 3) конкуренция, соперничество, спор [10].

Как отмечают исследователи, с 1950-х гг. в США и Европе в связи с развитием бизнеса в сфере рекрутмента (поиска и подбора персонала) слова «компетенция» и «компетентность» наполнились «конкурентноспособным» слоем значений [10]: способности одерживать победу, достигать намеченный результат, оказывать воздействие [19, с. 67]. Как считает Л.В. Никифорова, в этом смысле использовал понятие «competence» Р. Уайт: способность или потенциальную возможность человека осуществлять свободу действий, воздействовать на свое окружение [19, с. 67]. При этом данную категорию Р. Уайт содержательно наполняет личностными составляющими, включая мотивацию. Очевидно, что в работах Р. Уайта речь идет о компетентности как личностной характеристики.

С развитием гуманистического подхода, ориентированного на целостное развитие личности (К. Роджерс, Дж. Фрейберг), наряду с «конкурентноспособным» слоем значений, понятие «competence» стало операционализироваться через личностные свойства и мотивационные факторы, определяющие эффективность той или иной деятельности [26, с. 58 – 59]. Как считает Л. В. Никифорова, в этом значении применял понятие «competence» Дж. МакКлеланд, чтобы «высчитать результат соревнования («competition») между двумя важнейшими поведенческими стратегиями, конкурирующими в личности человека - мотивацией на успех и стремлением избегать неудачи» [19, с. 67].

Между тем, понятие «компетенция» все больше используется с когнитивистских позиций [26, с. 57]. В 1965 г. введенный Н. Хомским термин «языковая компетенция» семантически противопоставляется термину «использование языка» [31]. По мнению Е. Д. Божович, различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием «говорящего-слушающего» о языке (абстрактное владение языком) и применением языка в практике общения и деятельности человека (реальное использование языка) [4, с. 33]. Как отмечает И. А. Зимняя, дихотомия абстрактного и реального владения языком основана на противопоставлении логической и фактической истинности. Следовательно, компетенция соотносится с логической, а употребление с фактической истинностью [14].

С конца 1970-х годов в разных странах Европы в рамках разработки критериев оценки результатов обучения термин «компетенция» стал применяться к описанию результатов выполнения фиксированных заданий и их соответствия стандартам. Понятие «компетентность» использовалось при характеристике установки субъекта (индивида, группы, организации) на эффективное выполнение деятельности [26, с. 55]. Именно в этом значении использует термин «компетентность» Дж. Равен в своей работе «Компетентность в современном обществе» [23]. В качестве «видов компетентности» автор выделяет психологические (уверенность в себе; самоконтроль; критическое мышление и др.) и социально-психологические (способность к совместной работе, к разрешению конфликтов, к эффективной работе в качестве подчиненного и др.) личностные характеристики.

В 1990-е гг. понятия «компетенция» и «компетентность» являются ключевыми в программных документах международных государственных и общественных организаций (Совет Европы, ООН, ЮНЕСКО) и приобретают новые содержательные характеристики. Понятие «компетентность» определяется в более широком социальном контексте как «..возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [14]. «Ключевые компетенции» рассматриваются как «суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе» [14] и включают в себя политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению коммуникацией; информационные компетенции; способность учиться [14].

В русском языке понятия «компетентность» и «компетенция» закрепились как разные лингвистические единицы, имеющие разную семантику [30]. Так, уже в



толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова (1935) термин «компетенция» определяется как: «1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений». Термин «компетентность» трактуется как «осведомленность, авторитетность» [29, с. 359].

Как считает Ю. Т. Татур, в дальнейшем трактовка словарных понятий «компетенция» и «компетентность» не изменилась [27]. Так, в словаре иностранных слов «компетенция» определяется как «круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» [6, с. 316 – 317]. Понятие «компетентность» трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение» [6, с. 316 – 317].

Между тем, в культурологическом словаре дефиниция «компетенции» отсутствует и дается определение следующим понятиям: «компетентность коммуникативная» – «способность индивида выбирать из доступных ему совокупностей грамматически правильных предложений те формы, которые соответствуют нормам поведения в конкретных актах взаимодействия»; «компетентность культурная» – «хорошо развитые навыки субъекта свободного владения культурными объектами в социально значимых ситуациях» [32, с. 211].

Отсутствует определение понятия «компетенция» и в социологическом словаре. Компетентность рассматривается как «фундаментальные способности (подразумеваемое знание и т.д.), проявляемые социальными акторами, являющимися «квалифицированными» участниками («членами») социальных контекстов» [7, с. 317].

Напротив, в англо-русском медицинском словаре дается определение понятию «компетенция»: 1) нормальное функционирование, напр. организма или его части; 2) способность группы эмбриональных клеток реагировать на организующий стимул; 3) способность клетки трансформироваться под влиянием чужеродной ДНК; 4) адекватность поведения [24].

Таким образом, согласно толковым словарям, в русском языке понятия «компетенция» и «компетентность» имеют разную семантику. При этом «компетенция» определяется в большинстве своем как нормальное функционирование, узаконенный круг вопросов, полномочий, прав какого-либо лица. Понятие «компетентность» рассматривается как навык, способность, личностная характеристика субъекта, позволяющая эффективно взаимодействовать в различных социальных ситуациях.

В отечественной науке до конца 1990-х годов слова «компетенция» и «компетентность» использовались в отдельных отраслях научного знания и четко разграничивались.

Термин «компетентность» использовался в русле профессионально-педагогической деятельности и рассматривался как характеристика профессионализма (В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов) [21]; как совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия структурировать научное и практическое знание в целях эффективного решения педагогических задач (Н. В. Кузьмина) [15]; определялся соотношением профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, с другой (А. К. Маркова) [17]; включал знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности (Л. М. Митина) [18].

В ряде научных исследований психологов (А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л.А. Петровская) коммуникативная компетентность (компетентность в общении) рассматривалась как составляющая профессионального общения (А. А. Бодалев) [3], как конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе социализации, обучения и воспитания (Ю. Н. Емельянов) [11].

Ю. М. Жуков рассматривал понятия «компетенция» и «компетентность» в рамках схемы «Вход – Процесс – Выход». Опираясь на рассмотрение понятия «компетентность» Т. Хоффманом как 1) видимого и фиксируемого результата деятельности; 2) как некоторого стандарта выполнения того или иного вида работ и 3) как личностного свойства, определяющего эффективность той или иной деятельности, автор считает, что первый и второй из подходов связан с «Выходом» системы, а третий – с ее «Входом». Учитывая русский перевод английских терминов «competence» и «competency», Ю.М. Жуков отмечает, что компетенция употребляется, когда речь идет о результатах выполнения фиксированных заданий и их соответствии стандартам, а компетентность – для характеристики субъекта (индивида, группы, организации). По его мнению, «компетенция» соотносится в «Выходом», а «компетентность» – с «Входом» системы [12].

В начале XX века с развитием компетентностного подхода в отечественной науке термины «компетенция» и «компетентность» стали применяться к оценке результата образования, а затем были зафиксированы в нормативных документах государственных стандартов третьего поколения. Обстоятельный анализ данной проблематики в ряде исследований в области педагогики и психологии образования и профессиональной деятельности (А. А. Вербицкий; Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; В. И. Загвязинский; И. А. Зимняя; Ю. Г. Татур; М. А. Холодная; А. В. Хуторской и др.) позволил их авторам разграничить данные понятия и наполнить их содержанием, отвечающим новой образовательной политике.

Так, по мнению И.А. Зимней, применительно к образовательной деятельности компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действия, систем ценностей, которые потом выявляются в компетентностях человека» [14].

По мнению М. А. Холодной, «компетенции – это умение применять практико-ориентированные знания в бытовых, социальных и профессиональных видах деятельности («знаю, как, где и когда»)». Компетентность – это характеристика индивидуальных интеллектуальных ресурсов, предполагающая высокий уровень усвоения разных типов знаний, включая знания в конкретной предметной области, сформированность определенных качеств мышления, мотивацию к данному виду деятельности, готовность принимать решения в соответствующих предметных ситуациях, наличие системы ценностей» [24].

Как считает Загвязинский В. И., «компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной и иной деятельности в определенной сфере... Компетентности – это внутренние психологические новообразования личности: системы ценностей и отношений, знания, опыт, представления, ...которые позволяют реализовать компетенции» [13].

А. А. Вербицкий в качестве основания разделения понятий «компетенции» и «компетентность» предлагает объективность и субъективность условий, определяющих качество деятельности индивида. Компетенция – это совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида. Компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих ее субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности [8].

Таким образом, в отечественной педагогике и психологии образования очевидны тенденции более широких по сравнению с предыдущими, трактовок понятий «компетенция» и «компетентность». Компетенция определяется как объективное условие, заданное требование, совокупность полномочий, прав и обязанностей, обобщенный способ действий, обеспечивающий эффективное решение поставленных задач в той или иной деятельности. Компетентность исследователи определяют как субъективное условие, характеристику субъекта, сложившуюся на данный момент систему отношений и установок, внутренние психологические новообразования лично-



сти, позволяющие реализовать компетенции. Из данных определений видно, что компетенции как внешне заданные требования, должны обеспечивать эффективное выполнение той или иной деятельности, а компетентность как характеристика личности, реализовать эти компетенции.

Между тем, в научном и практическом плане представляет интерес позиция психологов в области эргономики и психологии труда о взаимосвязи и взаимообусловленности понятий «компетентность» и «компетенция» (В. И. Кулайкин, Г. М. Зараковский, Е. Е. Задесенец; О. Г. Носкова; В. И. Тютюнник).

По мнению Кулайкина В. И., Зараковского Г. М., Задесенец Е. Е., большое влияние на реализацию индивидом компетенций и проявления компетентности оказывают социально-психологические условия (мотивационные, межличностные) и эргономические свойства [16].

Как считает В. И. Тютюнник, компетентность - это характеристика способностей человека, его квалификации, общей и профессиональной эрудиции. При этом знания и умения - составная часть компетентности. Компетенция может быть рассмотрена в двух аспектах: правовом и психологическом. С правовой точки зрения компетенция определяется нормами, должностными инструкциями и направлена на фиксацию заданных производственных отношений между работниками. В психологическом смысле компетенция отражает мотивационно-потребностную сторону деятельности субъекта и определяет уровень притязаний работника [28].

По мнению О. Г. Носковой, «в нормативно-организационном понимании компетенции могут иметь субъектное отображение в сознании работников, и социальная рефлексия своих прав и обязанностей может не совпадать с внешне заданной характеристикой трудового поста» [20]. Выбор определяется ценностно-смысловыми, мотивационными установками индивида.

Точка зрения о взаимосвязи и взаимообусловленности понятий «компетентность» и «компетенция» разделяется исследователями в области социальной психологии. Понятия «компетенция» и «компетентность» используются ими для различения общего и индивидуального. Компетенция определяется как «совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для продуктивного взаимодействия с определенным кругом предметов, а компетентность - как обладание человеком соответствующей компетенцией, включая его *личное отношение к ней* (курсив наш - Е. П.) и к предмету деятельности» [26, с. 55].

Таким образом, анализ развития представлений о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» позволил сделать следующие выводы:

Этимологически данные понятия образованы от латинского слова «*compete*» и его эквивалентов («*competition*», «*competentia*», «*competents*»). Смысловое поле понятий «компетенция» и «компетентность» описывает соответствие индивида заданным внешне условиям (соответствовать, подходить; быть годным), действия, выполняемые совместно (добиваться, стремиться; сходиться, встречаться), а также согласованность частей, их соразмерность и связь. Исходя из трактовок данных терминов в словаре латинского языка, понятия «компетенция» и «компетентность» не включают личностные характеристики индивида.

Семантически понятия «компетентность» и «компетенция» различны. Между тем, в европейских языках эти понятия употребляются как синонимы и смысловая граница между ними довольно размыта. Определение данных понятий наряду с соответствием человека определенным требованиям содержит «конкурентные» характеристики (соперничать, конкурировать; соревноваться), а также включает такие социальные категории как достаток, материальное обеспечение; причитающаяся сумма и др. В русском языке понятия «компетентность» и «компетенция» имеют разную семантику и четко разграничиваются. «Компетенция» определяется как узаконенный круг вопросов, полномочий, прав какого-либо лица. Понятие «компетентность» рас-



смачивается как навык, способность, личностная характеристика субъекта, позволяющая эффективно взаимодействовать в различных социальных ситуациях.

Формирование научных представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» с середины 1950-х гг. обусловлено тенденциями в развитии науки и общества: изменением международной политики в области сотрудничества и взаимодействия; развитием гуманистического подхода, ориентированного на целостное развитие личности; новыми подходами к управленческой деятельности в области поиска и подбора персонала; разработкой критериев оценки результатов обучения; расширением компетентностного подхода в образовании и профессиональной деятельности.

В отечественной науке в области педагогики и психологии образования данные понятия применялись в отдельных отраслях научного знания и четко разграничивались.

Компетентность в профессионально-педагогической деятельности рассматривалась как характеристика составляющих профессионализма педагога (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов; Н. В. Кузьмина; А. К. Маркова; Л. М. Митина), в психологии – как составляющая профессионального общения (А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская). Термин «компетенция» использовался в медицине, а также в психолингвистике (языковая компетенция) и юриспруденции как круг вопросов, полномочий определенного лица.

С развитием компетентностного подхода очевидны разграничение и тенденции более широких трактовок понятий «компетенция» и «компетентность». Между тем, мы разделяем точку зрения О. Г. Носковой о перспективности рассмотрения взаимосвязи и взаимообусловленности понятий «компетентность» и «компетенция». На основе вышеизложенного анализа сформулируем свои представления о соотношении данных понятий. В данном случае мы разделяем позицию исследователей о взаимосвязи и взаимообусловленности понятий «компетентность» и «компетенция». По нашему мнению, компетенция – это заданное требование, совокупность полномочий, прав и обязанностей, обобщенный способ действий, обеспечивающий человеку эффективное решение поставленных задач в той или иной деятельности. Компетентность может рассматриваться как совокупность определенных личностных характеристик, проявляющихся в системе отношений и установок, в том числе к реализации компетенций.

#### Список литературы

1. Арсеньев Д. Г. Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 87 с.
2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения 21.12.2011).
3. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. психол. тр. - 2-е изд., перераб. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 326 с.
4. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33 – 44.
5. Большой электронный словарь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://radugaslov.ru/abbyu.htm> (дата обращения 20.08.2013).
6. Большой словарь иностранных слов на русском языке. – М.: Юнвес, 2005. – 784 с.
7. Большой толковый социологический словарь / Д. Джери, Дж. Джери; перевод Н. Н. Макачук. - Т 1. – М.: ВЕЧЕ-АСТ, 1999. – С. 317.
8. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 339 с.
9. Гончарова Н. Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения 15.09.2011).
10. Горляков П. Ю. Понятие компетентности и особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Общество. Среда.



Развитие = TERRA HUMANA. – Режим доступа: [http://www.terrahumana.ru/arhiv/10\\_03/10\\_03\\_24.pdf](http://www.terrahumana.ru/arhiv/10_03/10_03_24.pdf) (дата обращения: 06.08.2013).

11. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение - Л.: Издательство ЛГУ, 1985. – 168 с.

12. Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук. - Москва, 2003. – 356 с.

13. Загвязинский В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс] // Докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та. 2010. Систем. требования: Microsoft Word. – Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc> (дата обращения 10.06.2012).

14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

15. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

16. Кулайкин В. И. Концепция качества жизни как инструмент управления социально-экономическим развитием России [Электронный ресурс] // Россия: путь к социальному государству: материалы Всерос. науч. конф., Москва, 6 июня 2008 г. - М., 2008. – Режим доступа: <http://www.rusrand.ru/Dokladi2/Kulaikin.pdf> (дата обращения 10.06.2012).

17. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

18. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 1998. – 320 с.

19. Никифорова Л. В. Толерантность vs компетентность // Фундаментальные проблемы культурологии: Том 7: Культурное многообразие: теории и стратегии / Отв. редактор Д. Л. Спивак. – М., СПб.: Новый хронограф, Эйдос, 2009. – С 63 – 70.

20. Носкова О. Г. О соотношении понятий «профессионально-важные качества», «компетенции» и «компетентность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board&topic=2&opentopic=1#top\\_2](http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board&topic=2&opentopic=1#top_2) (дата обращения 20.05.2010).

21. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

22. Петровская Л. А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

23. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002.

24. Расширенный текст доклада профессора М. А. Холодной на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus\\_news1/n2742.html](http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html) (дата обращения 03.02.2012).

25. Ривкин В. Л. Новый англо-русский медицинский словарь: около 75 000 терминов [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во «ABBYU PRESS», 2009. – Режим доступа: <http://gadugaslov.ru/abbyu.htm> (дата обращения 20.08.2013).

26. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А. Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006. – 321 с.

27. Татур, Ю.Т. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. – С. 20-26.

28. Тютюнник В. И. О компетенциях и компетентности // Материалы круглого стола «Проблема компетенций в психологии и управлении персоналом» / Ред. Нт.ру, А. Г. Шмелев. – Режим доступа: <http://ht.ru/cms/component/content/article/1-aricles/765--q-q?directory=34> (дата обращения 02.04.2012).

29. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н.Ф. Татъянченко. – М.: Альфа-пресс, 2005. – 1216 с.

30. Хлызова Н. Ю. Интерпретация понятий «компетентность» и «компетенция»: к проблеме систематизации научной терминологии // Медиаобразование: от теории – к практике: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации», Томск, 4 – 6 декабря, 2008 г. / Составитель И.В. Жилавская; Ч.2. Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2008.

31. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Перевод с англ. под ред. и с предисловием В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во Московского Университета, 1972. – 259 с.



32. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 640 с.

## **THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE CONCEPTS OF «COMPETENCE» AND «COMPETENCY»**

**E. P. Nepochatykh**

*Kursk State University*

*e-mail:*

*nepochatykh83@mail.ru*

The paper presents an analysis of the development of ideas about the concepts of «competence» and «competency» in the foreign and domestic science and practice: given the etymological and semantic analysis of these terms, characterized relations between the concepts of «competence» and «competency», indicated the factors that influence the development of meaningful performance the concepts of «competence» and «competency».

Keywords: competence, competency.



УДК 811.161.1-367.623

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

**Т. В. Самосенкова**<sup>1)</sup>  
**Ду Яли**<sup>2)</sup>

*<sup>1)</sup> Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*<sup>2)</sup> Дзэжоуский  
государственный  
университет*

*e-mail:  
samosenkova@bsu.edu.ru*

В работе «Мысль и язык» А.А. Потебня писал: «Обыкновенно мы рассматриваем слово в том виде, как оно является в словарях. Это все равно, как если бы мы рассматривали растение, каким оно является в гербарии, то есть не так, как оно действительно живет, а как искусственно приготовлено для целей познания [Потебня 1976:465-466]. Реальная жизнь слова осуществляется, конечно же, не в словаре. В статье рассматриваются особенности использования прилагательных в русских сказках и их понимание китайскими студентами.

Ключевые слова: сказка, образ, герой, прилагательное, качественное прилагательное, относительное прилагательное.

В Китае читают сказки-притчи не только дома, они входят в школьную программу, в результате многократного повторения (глядя в текст и по памяти) прочитанного учителем суждения, хорового и самостоятельного чтения и воспроизведения наизусть даже неспособные ученики накрепко запоминают нравоучительные каноны китайских мыслителей, среди которых первое место принадлежит Учителю десяти тысяч поколений – Конфуцию. Неудивительно, что книга до сих пор воспринимается в Китае не только как учебник, но и как сокровищница мудрых наставлений древних: *Прочтёшь десять тысяч книг – совершишь путешествие в десять тысяч ли; Три дня не считаешь книг – и речь твоя станет скучной; Недочитанная книга – не пройденный до конца путь; Лучшие оставить сыну одну книгу, чем горшок золота.*

Таким образом, обучение грамоте в Китае неразрывно связано с постижением духовных ценностей и наставлениями в нравственном поведении, что придает всему процессу учения особую моральную значимость, закрепляя за человеком, получившим образование, высокий общественный статус. Например, *Если за день ты ничему не научился, значит, весь день шёл назад; У кого есть знания, тому принадлежит весь мир; И золото имеет цену, а вот знания бесценны; Не знать – не страшно, страшно – не хотеть знать.*

В этой связи хотелось бы обратить внимание на трудности, которые испытывают носители изолирующего языка при овладении русским языком. Это объясняется тем, что грамматические модели и грамматическая терминология, разработанная для индоевропейских языков флективного типа (категории числа, рода, падежа, времени, лица и др.), не соотносятся с родным языком, где значение слова определяется его местом в предложении и действует иная система правил. Поэтому, учитывая серьёзные психологические перегрузки, которые испытывают в общении китайцы, ещё только овладевающие русским языком, следует опираться на наиболее развитые стороны их когнитивного стиля. Здесь мы имеем в виду, прежде всего, высокий уровень развития интуиции, творческого воображения, образного мышления, способности к имитации, к интегрально-синтетическому, целостному восприятию речи; активное использование аналогии, дедуктивного метода мышления и контекстуальной догадки [2].

Русская сказка и является важным средством обучения языку и понимания языковой картины мира. При изучении русских народных сказок, которые, по нашему убеждению, необходимо включать в программу обучения русскому языку как иностранному, у студентов-иностранцев могут возникнуть трудности разного рода. Обыч-

но эти трудности обусловлены спецификой культуры народа, а также определенными лингвистическими особенностями. Так, А. Вежибицкая отмечает тот факт, что в разных культурах не находится соответствия русскому *авось*, объясняя это особенностью данной лексемы только для русского языка. Например, постоянный эпитет **красный** может вызвать у китайцев сравнение со своей родной культурой, поскольку в **красное** платье раньше одевалась невеста, **красными** аксессуарами убираются дома во время праздника Весны, **красный** цвет для китайца - это всегда радость, торжество, поэтому при чтении русских сказок китайским студентам абсолютно понятен этот постоянный эпитет. Ср.: *Я не лютая медведица, а красная девица* [Заколдованная королева]

Другое дело представляют собой сложные имена прилагательные, а также имена прилагательные, выступающие в предложениях с гиперболой. Ср.:1) «*Напускаются **сильномогучие** богатыри на войско вражее!*» [Иван-царевич и белый поляник] 2) «*Жил-был мужик Фомка - Беренников – такой **сильный** да **дородный**, что если пролетит мимо воробей да зацепит его крылом, так он и с ног свалится*» [Фомка Беренников]. Во втором примере использовано прилагательное **дородный**, которое может вызвать определенные трудности у иностранцев. В частности, это может объясняться разными представлениями о названном качестве. Носители китайского языка оценивают **дородного** человека отрицательно: он похож на медведя, он неуклюж. В то же время в русских народных сказках такое прилагательное характеризует **сильного, могучего** молодца. Ср.: *В тридесятом государстве жил-был **сильный, могучий** царь* [Жар-птица и Василиса-царевна]

Лингвистические трудности могут появиться у иностранцев при встрече в сказках прилагательного **хитроумный**. Дело в том, что в китайском языке не находится эквивалентного прилагательного, и читая **хитроумный** китайские студенты могут перевести это прилагательное по-разному: трудный (*хитроумный вопрос; хитроумная задача*), хитрый (*хитрый человек*), умный (*умный император*).

По нашим наблюдениям в русских народных сказках преобладают относительные прилагательные. Однако для характеристики героев сказки, их внешности и свойств характера необходимы качественные имена прилагательные. И хотя доля качественных прилагательных в сказках невелика, но роль этих единиц очень важна: благодаря им у читателя создается верное представление о внешних и внутренних свойствах героев.

Самым ярким образом в любой сказке является девушка. Она – награда за долгие и тяжкие испытания, за доброту, мужество и бесстрашие героя. Поэтому естественно, что женские образы занимают в русских народных сказках значительное место. Таким образом сказка передает народные представления о невесте, жене, матери.

Наибольшую художественную разработанность в сказках получил образ невесты. Определения **прекрасная, красная** не могут выразить всю полноту впечатления от ее красоты, и сказка создает особую поэтическую формулу – «*ни в сказке сказать, ни пером описать*». Например: 1) «*Потом разбудил **прекрасную** королеву Елену и начал ее спрашивать*» [Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке]; 2) «*Я не лютая медведица, а **красная** девица*» [Заколдованная королева]; 3) «*Так она и выросла и стала такой красавицей, что **ни в сказке сказать, ни пером описать***» [Невеста-золотая рыба].

Невеста в русской сказке, это не только красавица, какой не сыщешь во всем мире, но и волшебница: пряжа ее превращается в войско, лесные звери и птицы – ее слуги; она в родстве с хозяевами подземного и подводного царств, баба-яга – ее родная тетка.

Галерея этих удивительных образов обширна. Это и воинственная царь-девица, охраняющая сад с молодильными яблоками, и Марья Моревна, побеждающая женихов и их войска, и гордая Марья-царевна, улетающая белой лебедью от мужа, раньше времени сжегшего шкуру лягушки. Невеста – это и чудесный помощник, приносящий в дар возлюбленному свою могущественную силу. Она помогает царевичу разрешить



хитроумные задачи морского царя. Например: «... все готово: нет ни рвов, ни буераков; стоит поле как ладонь гладкое и красуется на нем рожь» [Морской царь и Василиса Премудрая]. Верность, доброта, готовность помочь мужу в трудную минуту наполняют эти образы земной теплотой и обаянием.

Второй тип женских образов представлен героинями другого плана. В сюжетах сказок «Финист-ясный сокол», «Золушка», «Одноглазка, Двуглазка и Триглазка», «Свиной чехол» главное действующее лицо тоже девушка, но в отличие от невесты эта героиня лишена фантастических свойств, это обычная, земная девушка. Скромность, трудолюбие, вежливость отличают ее от завистливых сестер и помогает преодолеть зло, пройти тяжкие испытания.

Следует отметить, что прилагательные в русских народных сказках, характеризующие внешность героинь, не отличаются разнообразием. Они исчисляются пятью словоформами и двумя словосочетаниями, при этом наиболее часто встречается прилагательное **красная**. Например: 1) «Иван-царевич взял **красную** девицу за белую руку» [Иван-царевич и белый поляник]; 2) «Я не лютая медведица, а **красная** девица» [Заколдованная королева]. Словосочетания с различными прилагательными зачастую включают в себя имя существительное **красота**, которая может быть «невиданной», «неописанной», «несказанной». Например: «В тех теремах сидит девица **красоты** неописанной» [Иван-царевич и белый поляник]. Нередко в одном предложении при характеристике внешности девушки сочетаются и прилагательные, и словосочетания. Например: «Ударились о сыру землю и обернулись **красными** девицами, все до единой **красоты** несказанной: **ни вздумать, ни взгадать, ни пером написать**» [Морской царь и Василиса Премудрая]. Выборка показывает, что в сказках используются различные способы выражения при описании внешности: это и прилагательные типа **красный**, и словосочетания с лексемой **красота**, в которых наблюдается инверсионное словорасположение, и сказочная формула **ни вздумать, ни взгадать, ни пером написать**.

Женщина в сказке, напротив, не отличается красотой. Нередко у нее имеются физические недостатки: кривизна, глухота и т.д. Например: «Вот и идет **высокая** женщина, **худощавая, кривая, одноглазая**» [Лихо одноглазое]. Но при этом иногда женщина является символом зла, потому что оно (зло) вселяется в женщину. Так происходит, например, в сказке «Лихо одноглазое». Особое место в русских народных сказках отводится бабе-яге. Это тоже женщина, но старая, дряхлая, наделенная колдовской силой. Например: «Там сидит баба-яга **костяная нога, седая, беззубая**» [Заколдованная королева]. При описании бабы-яги внимание обращается, прежде всего, на ее ногу, которая может быть костяной или золотой, на ее беззубый рот, и на ее седые волосы.

В целом можно отметить следующую общую для всех героев особенность: при описании внешности женщин в сказке практически не обращается внимание на отдельные ее фрагменты, как правило, не описываются глаза, нос, щеки и т.д., а говорится в общем, что героиня является красавицей.

Наиболее ярко в русских народных сказках даны образы мачехи, бабы и ведьмы. Заметим, что по народным представлениям, легче было остаться одной, чем жить с мачехой, ведьмой. С самого начала в сказке очевидно враждебное отношение к падчерице – неродной дочери. Стремление погубить падчерицу определяет все поступки мачехи. С каждым эпизодом все усложняются задания, которые получает падчерица, и, наконец, это выливается в откровенное желание совсем от нее избавиться, уничтожить. Она посылает падчерицу в лес, который грозит девушке смертью. В подавляющем большинстве контекстов определение **злая** используется по отношению к этому персонажу. Например: 1) «**Злая** мачеха гонит меня с белого света» [Василиса Премудрая]; 2) «Нечего с **злой** бабой спорить, отдал мужик старшего сына в солдаты» [Солдатская загадка]; 3) «У старика была дочь красавица, жил он с ней тихо и мирно, пока не женился на другой бабе, а та баба была **злая** ведьма» [Арыль поле].

В русских народных сказках образ героя особенно важен, ибо он во многом определяет идейно-художественное содержание сказок, воплощая в себе народные представления о справедливости, доброте, истинной красоте; в нем как бы сконцентрированы все лучшие качества человека, благодаря чему образ героя становится художественным выражением идеала [2, с. 42].

По нашим наблюдениям, в русских народных сказках именно качественные прилагательные передают характеры сказочных персонажей, их свойства, душевное, психическое состояние этих героев, особенности их настроения и т. д.

Следует отметить, что любое качество героя сказка дает не как отвлеченное идеальное свойство, но как необходимое ему в дальнейшем. Благодаря смелости и большой физической силе Ивану Медведке удастся победить мужичка с ноготок, сдвинуть камень, закрывающий вход в подземное царство, одержать победу над чудовищными змеями и иноземными захватчиками.

Главное, что отличает героев от остальных персонажей – это их высокие моральные качества, которые помогают им одержать победу, будь то змей, Кощей или завистливые царь и братья. Герои воплощают в себе высокие человеческие идеалы – доброту, гуманизм, справедливость. Именно эти свойства являются основой всех положительных качеств человека. Эта мысль проводится в продолжение всего сказочного повествования: Иван-царевич делится со встречным нищим последним куском хлеба; Иван-дурак на последние деньги выкупает собаку и кошку, освобождает журавля, попавшего в силки; охотник, терпя нужду, три года кормит орла.

Волшебная сказка знает два основных типа героев: Ивана-царевича – героя волшебного-героического сюжетов («Три царства», «Кощей Бессмертный» и др.) и Ивана-дурака – героя сказок «Сивка-бурка», «Волшебное кольцо» и др. Существование различных типов героев находит свою историческую и эстетическую обусловленность, последняя определяется стремлением всесторонне раскрыть общенародный идеал.

В зависимости от направленности сюжетов в каждом из названных типов героев подчеркиваются те или иные свойства. В Иване-царевиче отмечены смелость, решительность, инициатива. Например, если кто-то похищает мать или сестер, то старшие братья отправляются на поиски, но пропадают без вести. И тогда младший, Иван-царевич, сознавая всю меру опасности, собирается в дорогу: *«Любезный батюшка, благослови меня в путь-дорогу; авось разыщу и братьев и матушку»* [Три царства]. При этом родители (батюшка) пользуются большим уважением сына, он почтительно обращается к своему батюшке, употребляя определение, выраженное прилагательным **любезный**. Невозможно допустить использование какое-либо другое прилагательное, то есть уже из речи Ивана-царевича видно, какой у него характер. Здесь уместно вспомнить поговорку, которую приводит в своем словаре В. И. Даль: **«Речь, что мед»** [3, с. 94].

В сказках, где младший из братьев назван дураком, понятия «этическое» и «эстетическое» как будто бы разграничиваются. Иван-дурак отличается от братьев внешней неприглядностью, за это, в частности, и награждается прозвищами «дурак», «забытый». Но это разграничение внешнее и временное. Неприглядность Ивана-дурака не связана с физическими недостатками или приметной некрасивостью. Он просто грязен, так как сидит на печи, испачкан сажей. Как только Иван-дурак пролезает через ухо коня или окунается в кипящее молоко, он стал «такой молодец». «Иванушка в право ухо вошел, умылся, а в лево вышел, срядился и стал **куда какой** молодец». Внешнее перевоплощение призвано, с одной стороны, подчеркнуть недооценку героя, а с другой – показать его сущность, которая заключена в высоких моральных качествах.

В противоположность смелости в русских народных сказках довольно активны лексемы, при помощи которых репрезентируется мысль о страхе, боязни. Ср.: 1) *«Царь со страху где стоял, там и упал»*; 2) *«Царь испугался и посылает старшего Федора-царевича»*; 3) *«Царь сильно испугался, стал прощения просить»*. Как показывает материал сказок, героями, которые испытывают страх, являются: царь, Змей-



Горыныч, Чудо-юдо, Вихрь и др. Чаще всего они являются отрицательными персонажами. Сказочные (положительные) герои не только не боятся сами, но и призывают к бесстрашию других. Ср.: 1) «*Слушай меня, Иван-царевич, запоминай – полезай через стену, не бойся*»; 2) «*Не бойся ничего, – я коня усмирю*».

В русских народных сказках положительный герой (Иван-царевич, Иван-крестьянский сын, Иванушка-дурочок, Матюша Пепельной, Никита Кожемяка и др.) априори смелые, отважные, храбрые, при описании различных действий, совершаемых этими лицами, рассказчик не нуждается в дополнительной информации, поэтому прилагательные, которые участвуют в репрезентации «смелости», как и другие части речи, не так часты, как это может показаться на первый взгляд. Иногда в русских народных сказках «смелость» выражается опосредованно. Ср.: *Кто ты такой? Что вышел со мной на бой?* Из текста всей сказки читатели узнают, что Змей-Горыныч, которому принадлежат эти слова, очень сильный и опасный противник. Герой, который вышел на бой со Змеем-Горынычем, должен обладать известной смелостью. Хотя в данном тексте нет специальной лексемы для выражения смысла «смелость», тем не менее «смелость» здесь присутствует. Это обусловлено прежде всего фоновыми знаниями, представлениями о том, что богатырь, желающий сразиться со Змеем-Горынычем, изначально смел. В редких случаях такой смысл передается при помощи глаголов, имен существительных. Например: 1) «*А верно ли, что никого на свете сильнее тебя нет и никого ты не боишься*»; 2) «*Да богатырь не испугался: стал он своей палицей Змея то справа, то слева потчевать*». 3) «*... без страха люди жить стали*». Таким образом, для репрезентации лексемы «смелость», в русских народных сказках прилагательные используются довольно редко, поскольку в таких случаях «работает» вся парадигматика [4, с. 68].

Сказка почти не дает описания внешности героя, тем самым указывая на его обычность. Определение **добрый молодец**, т.е. статный, видный, удалец, является традиционным обращением как к герою, так и к его братьям. Действие сказки показывает, что не внешняя стать отличает его от других персонажей. При характеристике внешности сказочного мужчины используются в основном однообразные лексемы. При этом в речи рассказчика употребляются прилагательные, при помощи которых описывается сила героя, которая для молодца является главным показателем красоты. Например: 1) «*В тридцатом государстве жил-был **сильный, могучий царь***» [*Жар-птица и Василиса-царевна*]; 2) «*Напускаются **сильномогучие** богатыри на войско вражее!*» [*Иван-царевич и белый поляник*]; 3) «*Жил-был мужик Фомка-Беренников – такой **сильный да дородный**, что если пролетит мимо воробей да зацепит его крылом, так он и с ног свалится*» [*Фомка Беренников*]. При этом следует отметить, что в сказках функционируют сложные имена прилагательные, образованные от прилагательных **сильный** и **могучий**: **сильномогучий**.

Кроме того, говоря о силе героя, автор прибегает к сравнениям, в которые входят фразеологические единицы. Если же речь идет от лица девушки, то обращается внимание не на силу, а на красоту лица. Например: «*Полюбились ей **кудри черные, очи соколиные, брови соболиные, хватки богатырские***» [*Иван-царевич и белый поляник*]. В таких случаях уделяется внимание деталям внешности, что представляет собой редкость в сказке.

Определение **верный** преимущественно используется в качестве постоянного эпитета к существительному **слуга**. Ср.: 1) **Верные** мои слуги, сердечные друзья, выжмите из маку масло [*Морской царь и Василиса Премудрая*]; 2) **Слуги** мои **верные**, птицы перелетные [*Иван-царевич и белый поляник*]; 3) **Гей** вы, мои **верные** слуги [*Морской царь и Василиса Премудрая*]. При этом значении устойчивого сочетания присутствуют и сема «вернослужащий, преданный», и сема «хороший». В ряде контекстов **верный** употреблено в качестве постоянного эпитета к слову **муж**: *Вот вам и разлука! – сказала прекрасная королева. – шкатулка – это я, а золотой ключик – это мой **верный** муж* [*Заколдованная королева*]. Здесь сема «хороший» вы-



ступает на первый план. В своем основном значении «изменившая, предавшая» прилагательное **неверная** употребляется в сказках только по отношению к жене: *Король присудил ее казнить: по его слову королеву взяли неверную жену, привязали за хвост к дикому жеребцу и пустили в чистое поле*. В этом случае, несомненно, присутствует сема «плохая, злая».

Н. Н. Кузнецова в своей работе замечает, что в русских народных сказках любой персонаж должен быть маркирован – он должен принадлежать либо царству Света, Добра, либо – царству Тьмы, Зла – вне зависимости от того, какую он играет роль в сказочном повествовании или появляется лишь в проходном эпизоде, не имеющем особого значения для сюжета сказки. В сказках нет «нейтральной полосы» – каждый герой либо на одной, либо на другой стороне. Прилагательные, которые участвуют в репрезентации героя сказки, предсказуемые, то есть всегда можно угадать, какое прилагательное будет сопровождать имя существительное.

Таким образом, отмечается небольшое число имен прилагательных, передающих внешность и характер героя. Многие из таких лексем повторяются, что свидетельствует об их постоянстве. Не случайно используются постоянные эпитеты. Именно прилагательные, функционирующие в сказках, нередко сопровождаются фразеологическими единицами, сравнениями. Если для девушки типично описание черт лица, внешней красоты, то для молодца важно указать на его физическую силу. Физическая сила является показателем характера.

По нашему мнению, сказка «целиком полагается на фантазию слушателя, на смелость воображения, не воздвигая на его пути никаких трудностей и условий, кроме одного: не считаться с обычными условиями» [5, с. 24]. И сказителю, и слушателю достаточно таких характеристик, как: слуги верные, мачеха злая, дочери хорошие и др. для того, чтобы передать и понять сущность героя.

#### Список литературы

1. Ведерникова Н. М. Русская народная сказка. – монография. – М., 1975.
2. Владимирова Т. Е., Ван Юэ Социокультурные особенности китайских студентов и практика преподавания РКИ // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка. – М.: Изд-во МГУ, 2004
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М, 2004.
4. Заметалина М. Н. К проблеме описания функционально-семантического поля в синхронии и диахронии // Филологические науки: Научные доклады высшей школы. – 09/2002
5. Медриш Д. Н. Слово и событие в русской волшебной сказке // Русский фольклор. Л., 1974.
6. Потебня А. А. Мысль и язык // Эстетика и поэтика. – М., 1976.

## NATIONAL PECULIARITIES OF UNDERSTANDING AND USE OF ADJECTIVES IN RUSSIAN FOLK TALES BY CHINESE STUDENTS

**T. V. Samosenkova**  
**Du Yli**

*Belgorod National  
Research University*

*Dezhou University*

*e-mail:  
samosenkova@bsu.edu.ru*

In the work “The thought and language” A.A. Potebnya wrote: “We usually consider the word as it is in dictionaries. It’s all the same, as if we looked at the plant, as it is in the herbarium, that is not the way it really lives, and how to artificially prepared for the purposes of knowledge”. The real life of the word is, of course, not in the dictionary. The article considers the peculiarities of the use of adjectives in the Russian fairytales and their understanding by the Chinese students.

Keywords: story, image, hero, adjective, qualitative adjective, relative adjective.



УДК 378(94)

## СТРУКТУРА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ АВСТРАЛИИ

**Т. А. Семенченко**

*Харьковский  
национальный  
педагогический  
университет  
им. Г. С. Сковороды,  
Украина*

*e-mail:  
palm3@mail.ru*

В статье рассмотрены особенности высшего педагогического образования в Австралии, в частности раскрыт механизм отбора выпускников школ в университеты, система финансовой поддержки студентов со стороны правительства в виде стипендий и льгот; охарактеризованы сущность и содержание моделей подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, модели подготовки учителей, АТАР, стипендии на обучение.

Поддержание имиджа надежного внешнеэкономического партнера и в то же время высокого уровня конкурентоспособности на мировом рынке, обеспечение социально-политической стабильности в стране, укрепление духовного и интеллектуального потенциала государства, воспитание компетентных профессионалов информационного общества австралийская нация связывает с образованием как основным движущим фактором прогресса человечества. На современном этапе Австралия считается одной из самых безопасных и стабильных стран мира, культура и образование которой, пройдя через столетний период стагнации, в течение следующих ста лет смогли достичь мировых стандартов качества образования. Именно поэтому проблема высшего образования в Австралии, в частности профессионального педагогического, является актуальной для образовательной практики и педагогической науки.

Анализ диссертационных работ, посвященных исследованию вопросов образования в Австралии, показал, что российскими учеными были рассмотрены, в частности управление качеством профессионального педагогического образования (С. Голерова), особенности методики преподавания английского языка (В. Гарова), работа с талантливыми детьми (А. Переверзев), тенденции развития образования и воспитания коренного населения (И. Майорова), поликультурное образование (И. Балицкая), тенденции и инновации развития школьного образования (А. Волкова). Однако проблема профессиональной подготовки учителей в Австралии не была исследована в полной мере.

На основе анализа научных работ российских и австралийских ученых и сбора информации во время стажировки в университете Сиднея на факультете образования и социальной работы проведено научное исследование, задачей которого было раскрыть сущность и охарактеризовать содержание профессиональной подготовки учителей в Австралии.

**ЦЕЛЬ СТАТЬИ:** рассмотреть особенности высшего педагогического образования и образовательно-квалификационных уровней программ подготовки будущих учителей, охарактеризовать модели подготовки будущих учителей.

Систему высшего образования Австралии составляют профессионально-технические колледжи и университеты, при этом колледжи осуществляют подготовку младших специалистов, а университеты – бакалавров и магистров. Все высшие учебные заведения подразделяются на заведения государственного, частного или католического управления. Право готовить будущих учителей имеют только факультеты образования университетов.

Возможность поступления в университет зависит от успеваемости учеников в старшей средней школе (11 – 12 класс). Приемные комиссии университетов устанавливают для каждой специальности отдельно необходимый балл, который называется «балл рейтинга для поступления в высшие учебные заведения» (AustralianTertiary)

AdmissionRank) – АТАР. Определение АТАРа происходит по такому алгоритму: подсчитывается средний балл самых высоких итоговых оценок аттестата старшей средней школы по 10 предметам для каждого ученика отдельно, далее составляется рейтинг этих средних баллов среди всех выпускников всех школ Австралии за определенный год. За единицу максимального балла рейтинга принимают 99.95, с учетом погрешности 0.05 [1]. Самые высокие баллы университеты устанавливают для специальностей космическая инженерия – 99, право – 99.70, иностранные языки – 98.50, физиотерапия – 98.35.

Некоторые школы предоставляют ученикам возможность в старшей средней школе обучаться по программе «международный бакалаврат», которая готовит учеников непосредственно к поступлению в вузы. Преимуществом такой программы является то, что из итоговых баллов аттестата «международного бакалаврата» не составляется рейтинг успеваемости всех учеников страны, а учитываются индивидуальные достижения учеников, так как университеты, параллельно с АТАРом, устанавливают проходной балл «международного бакалаврата» для каждой из специальностей.

Приемные комиссии университетов составляют рейтинг успеваемости абитуриентов, которые подали документы, и отбирают учеников с высшим баллом в зависимости от количества мест.

Для таких специальностей, как медицина, стоматология, музыка, рисование, фотография, дизайн, хореография установлены дополнительные критерии отбора: комиссии учитывают результаты практического выполнения задания, портфолио, собеседования. Абитуриенты, для которых английский не является родным или вторым языком, должны предоставить сертификат, удостоверяющий уровень достаточного владения языком. Обычно сдают международные экзамены IELTS или TOEFL, тестирующие умения говорить, понимать на слух, читать и писать. Университеты требуют высший балл по говорению и аудированию по сравнению с чтением и письмом – 8 и 7 соответственно из максимально возможных 9 баллов.

Обучение в университетах осуществляется на контрактной основе, за исключением случаев, когда студенты получают гранты или льготы. Стоимость обучения для иностранных студентов и студентов Австралии и Новой Зеландии существенно отличается. Так, в университете Сиднея один год дневной формы обучения квалификации «бакалавр образования и искусств» стоит 6 000 австралийских долларов для граждан Австралии и Новой Зеландии и 35 000 – для иностранных студентов.

Государство, университеты и профессиональные организации (например, объединение учителей) предоставляют гранты на обучение. Также финансовая поддержка студентов осуществляется благодаря программам федеративного правительства, которые позволяют взять беспроцентный кредит на обучение в университете и выплачивать его после того, как размер суммарной заработной платы составит 49 000 австралийских долларов (данные 2012 – 2013 годов), или получить 10-ти процентную скидку на обучение. Указанная программа распространяется только на австралийских и новозеландских студентов и студентов, пребывающих на территории Австралии по гуманитарным визам, которые выдаются беженцам и жертвам политических преследований.

Существует несколько видов стипендий, наиболее распространенные из которых рассмотрим на примере университета Сиднея:

- стипендии за отличные успехи в учебе в школе. Такие стипендии составляют 10 000 австралийских долларов на год на весь курс обучения. Они присваиваются выпускникам школ с баллом АТАР 99.5. Университет сам высылает приглашение таким ученикам, как только школы определили рейтинг АТАРа;

- стипендии за успехи в учебе. Размер стипендии в 6 000 австралийских долларов выплачивается единообразно выпускникам школ с баллом АТАР выше 95;

- стипендии университета Сиднея. Стипендии выплачиваются талантливым социально незащищенным детям, или талантливым детям, проживающим в отдален-



ной от города местности, или детям-инвалидам. Стипендия оставляет 6 000 австралийских долларов и устанавливается на весь курс обучения;

– стипендии для коренных жителей Австралии – от 2 000 до 5 000 австралийских долларов на один год обучения;

– стипендии за достижения в спорте. Стипендия в 15 000 долларов присваивается студентам-победителям соревнований по регби;

– стипендии факультетов университета и школ штатов [5].

Научно-методическая поддержка развития высшего, в том числе и профессионального педагогического образования осуществляется под руководством Австралийского совета деканов факультетов образования – высшего федеративного отраслевого учреждения, основанного в 1991 году. Совет занимается решением актуальных вопросов высшего педагогического образования относительно повышения и поддержания качества профессиональной подготовки учителей, обучения на протяжении всей жизни, обеспечения финансирования программ подготовки учителей в университетах, проведения научных исследований в области педагогики и т. д.

В системе профессионального педагогического образования Австралии выделяют три модели подготовки учителей:

1. Параллельная, которая предусматривает обучение по двум специальностям образовательного-квалификационного уровня: бакалавра образования и бакалавра искусств или бакалавра образования и бакалавра наук;

2. Последовательная, предназначенная для студентов, у которых уже есть степень бакалавра наук или искусств, но которые хотят получить еще и педагогическое образование;

3. Модель подготовки учителей дошкольного и начального образования.

Согласно параллельной модели подготовки на протяжении первых трех лет на факультетах искусств или наук студенты проходят подготовку по дисциплинам специализации, которые будущий учитель будет преподавать в школе. Далее студенты продолжают обучение, длительностью два года, на факультетах педагогики. На факультетах искусств или наук студенты изучают непосредственно тот предмет, который будут преподавать в школе, а на факультете педагогики студенты знакомятся с методикой преподавания этих предметов, кроме того курс подготовки дополняется предметами психолого-педагогического цикла. Учитывая разделение на факультеты, следует отметить, что курс подготовки бакалавров образования и наук или искусств не состоит из двух отдельных частей, а скорее представляет собой интегрированный блок, так как педагогические дисциплины есть частью учебных программ в течение всех лет обучения, а предметы специализации появляются и на последних курсах.

В Австралии каждый студент, будущий учитель, должен быть специалистом как минимум в двух учебных отраслях, поскольку правительство страны считает экономически нерациональным подготовку учителей средней школы по одной специальности. Например, университет Сиднея предлагает такие направления подготовки учителей:

– бакалавр наук / бакалавр среднего образования (специализация: математика);

– бакалавр наук / бакалавр среднего образования (специализации: биология, химия, физика, геология и геофизика);

– бакалавр искусств / бакалавр среднего образования (специализации: история древнего мира, современная история, арабский, китайский, французский, немецкий, итальянский, японский, корейский, современный греческий, испанский, индонезийский, древнееврейский язык и литература, латынь, экономика, музыкально-драматическое искусство);

– бакалавр среднего образования (специализация: физическая культура, здоровье и реабилитация) [4].

Отрасль знаний, указанная как специализация, является основной учебной дисциплиной на протяжении всего курса подготовки. Кроме основной студенты выбирают вторую дисциплину специализации из перечня возможных дисциплин, предлагаемых программами подготовки бакалавров наук или искусств – это география, математика, экономика, английский как второй язык. В Австралии к дисциплинам цикла

искусств относят гуманитарные, а цикла наук – точные и естественные науки. Освоение дисциплины предполагает изучение ряда учебных модулей, которые раскрывают ее в полном объеме. Понятие «модуль» в австралийской педагогике отличается от принятого в европейской практике, так как под модулем в Австралии понимают определенный учебный курс. Для каждой дисциплины университеты составляют перечень обязательных и элективных учебных модулей.

Например, компонентами программ подготовки учителей-филологов являются следующие:

- 1) лингвистические модули (от 4 до 6 модулей в семестр для каждого иностранного языка);
- 2) модули по педагогике (количество и содержание зависит от специализации);
- 3) модули по методике преподавания языка (от 1 до 3 в семестр);
- 4) модули гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественнонаучного, общеобразовательного циклов в зависимости от дисциплин специализации;
- 5) педагогическая практика (от 45 до 1000 дней в зависимости от курса) [3, с. 32].

Последовательная модель подготовки будущих учителей рассчитана на выпускников непедагогических факультетов, которые заинтересованы в получении диплома учителя. На протяжении полутора – двух лет магистратуры студенты приобретают профессиональные педагогические знания и умения, изучая предметы психолого-педагогического цикла и приобретая навыки работы в школе в процессе педагогической практики.

Университеты осуществляют подготовку магистров дошкольного, начального и среднего образования. Будущие учителя средней школы проходят обучение по двум специальностям, но в случаях, если студенты выбирают специализацией математику, иностранный язык или предмет из цикла естественнонаучных, то они изучают только одну дисциплину. Магистратура представлена двумя видами: на основе проведения и защиты научного исследования и на основе прохождения учебного курса.

Факультет образования и социальной работы университета Сиднея обучает магистров по таким специальностям: английский как иностранный; науки (биология, химия, физика, экология); математика; иностранные языки (арабский, китайский, немецкий, французский, индонезийский, итальянский, японский, корейский, латынь, испанский, древнееврейский); история; география; английский язык; экономика; драма; бизнес; культурные традиции коренного населения; право; торговые отношения.

Архитектуру учебной программы подготовки магистров первых трех семестров в университете Сиднея составляют педагогические модули «Общая педагогика», «Инклюзивная педагогика», «Теория обучения и воспитания», «Введение в школоведение», педагогическая практика и модули по методике преподавания предметов специализации (по три на каждую специализацию). В четвертом семестре студенты проходят вторую педагогическую практику в течение 45-ти дней и работают над написанием и подготовкой к защите научного исследования.

Факультет образования университета Сиднея предлагает проведение магистерских исследований в таких сферах:

- 1) История педагогики, социология и философия образования;
- 2) Системы образования: дошкольное, начальное и среднее образование, высшее образование, международный опыт в сфере образования (компаративистика);
- 3) Здоровье и спорт: история и социология спорта; формирование здорового способа жизни;
- 4) Теории обучения: оценивание; образовательные технологии и мультимедиа; мотивационный компонент в обучении;
- 5) Методика обучения: дошкольное образование, английский язык, физическое воспитание, математика, биология, химия, физика, экология, социальные науки, инклюзивная педагогика, музыка, драма, обучение в высшей школе.
- 6) Обучение английскому как иностранному языку [2].



Основными требованиями, предъявляемыми к магистерским работам, являются наличие новизны, личного вклада исследователя, соответствие академическому стилю написания, ссылки на научную литературу, объем до 25 000 слов.

Отдельно можно выделить модель подготовки учителей начального и дошкольного образования. Согласно этой модели студенты поступают на факультет образования образовательно-квалификационного уровня бакалавра начального или дошкольного образования, где академический курс длится четыре года. В течение первых трех лет обучения студенты изучают предметы психолого-педагогического цикла, а на четвертом году выбирают две дисциплины специализации.

Параллельно с программами, предоставляющими полное высшее образование, университеты предлагают курсы педагогического образования, окончание которых не предусматривает получение образовательно-квалификационного уровня, но являются необходимыми для студентов непедагогических факультетов, которые выбирают модули по педагогике среди элективных дисциплин или модулей. Кроме того, такие курсы дают возможность всем, кто интересуется педагогикой, получить фундаментальные знания и умения на уровне университетского образования.

В систему высшего образования Австралии входят профессионально-технические колледжи и университеты, причем право готовить будущих учителей имеют только факультеты образования университетов. Научно-методическая поддержка развития высшего в целом и профессионального педагогического образования в частности осуществляется под руководством Австралийского совета деканов факультетов образования. В системе профессионального педагогического образования Австралии выделяют три модели подготовки учителей: а) параллельная, которая предусматривает обучение по двум специальностям одного образовательно-квалификационного уровня: бакалавра образования и бакалавра искусств или бакалавра образования и бакалавра наук; б) последовательная, предназначенная для студентов, у которых уже есть степень бакалавра наук или искусств, но которые хотят получить еще и педагогическое образование; в) модель подготовки учителей дошкольного и начального образования. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение особенностей функционирования института непрерывного образования в Австралии.

#### Список литературы

1. All about your ATAR. Universities admission centre [Electronic resource]. – Prepared by UAC. – Pty Ltd. – 2012. – 22 p. Mode of Access: <http://www.uac.edu.au/documents/atar/All-About-Your-ATAR.pdf>
2. Postgraduate course work research [Electronic resource]. – Mode of Access: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/future\\_students/postgraduate/med/index.shtml](http://sydney.edu.au/education_social_work/future_students/postgraduate/med/index.shtml)
3. Tognini R. A survey of pre-service education for language teachers / Rita Tognini // *Babel*. – 2006. – Vol. 40 Issue 3. – P. 31 – 38.
4. Undergraduate programs [Electronic resource]. – Mode of Access: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/future\\_students/undergraduate/index.shtml](http://sydney.edu.au/education_social_work/future_students/undergraduate/index.shtml)
5. Year 12 students [Electronic resource]. – Mode of Access: [http://sydney.edu.au/scholarships/prospective/hsc\\_ib.shtml](http://sydney.edu.au/scholarships/prospective/hsc_ib.shtml)

## STRUCTURE OF THE SYSTEM OF TEACHER HIGHER EDUCATION IN AUSTRALIA

### T. Semenchenko

*Kharkov National  
Pedagogical University  
named after G. S. Skovoroda,  
Ukraine*

*e-mail: palm3@mail.ru*

This article reveals the peculiarities of higher teacher education in Australia, notably it views the university admission procedure, the system of governmental financial support of the students by means of scholarships and discounts; characterizes the nature and the contents of the language teacher education models.

Keywords: higher teacher education, the models of language teacher education, ATAR, scholarships.

## ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.91

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗНЫМИ ЛАТЕРАЛЬНЫМИ ПРОФИЛЯМИ

**С. А. Корнеева**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
korneeva@bsu.edu.ru*

В статье представлен анализ взаимосвязи показателей межполушарной асимметрии с особенностями саморегуляции студентов вуза. Доказано, что существуют значимые различия процессов саморегуляции у испытуемых с разными вариантами латеральных профилей межполушарной асимметрии и общие особенности данных процессов у лиц, имеющих одинаковые варианты латеральных профилей. Полученные данные могут быть использованы в целях профориентации, для оптимизации учебной деятельности, при реализации принципов дифференцированного обучения, а так же при проведении занятий по совершенствованию системы саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, произвольная активность человека, межполушарная асимметрия, индивидуальные латеральные профили, личностные особенности.

---

Анализ работ, посвященных разным аспектам исследования индивидуальных различий в процессах саморегуляции, показывает, что раскрываются все новые и новые аспекты индивидуальных различий в саморегулировании, но наряду с этим выявляются различия подходов к исследованию содержания, функций и структуры процессов саморегуляции [1].

Осознанная саморегуляция, по О. А. Конопкину понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Приставка «само-» к термину «регуляция» отражает не только факт осознания субъектом осуществляемых им актов своей произвольной активности и целенаправленное управление ими, но и определение самим субъектом как объективных предметных, рационально-логических, так и личностно-ценностных оснований отдельных деятельностных актов и их соотнесение и согласование с контекстом целостной системы своих стержневых личностных потребностей и ценностей, смысловых установок и убеждений, с содержанием самосознания [2].

Поскольку психическая саморегуляция рассматривается как контролируемый сознанием процесс, постольку в основу данного исследования положено небезосновательное допущение о том что, особенности саморегулирования могут быть связаны с межполушарной организацией мозговой активности, о которой можно судить по показателям моторных проб и индивидуальных профилей латеральности. Плодотворной



и перспективной при развитии данного направления оказалась концепция А.Р. Лурия (о структурно-функциональных блоках мозга) и развиваемый на ее основе В.А. Москвиным подход, при котором изучение межполушарных взаимоотношений в норме сопоставляются латеральные признаки и варианты их сочетаний (индивидуальных профилей латеральности – ИПЛ) с особенностями реализации ряда психических процессов, в том числе, и с возможностями произвольного управления деятельностью [3; 4].

Для исследования индивидуальных различий в процессах саморегуляции было обследовано 315 испытуемых. В выборку вошли студенты Белгородского государственного университета (из них 195 юношей и 120 девушек) в возрасте от 17 до 20 лет.

В работе использовались 2 блока методик.

1. Методики, ориентированные на диагностику показателей функциональной асимметрии: методики А.Р. Лурия, и моторные пробы, включенные в "Карту латеральных признаков", по А.П. Чуприкову, применяемые для выявления латеральных особенностей человека; и методики определения индивидуальных профилей латеральности (по В. А. Москвину).

2. Методики для диагностики индивидуальных личностных характеристик, так или иначе связанных с показателями саморегуляции: опросник Р. Кеттелла (16 PF) для оценки личностных качеств, связанных с саморегуляцией активности человека; методика диагностики умений и свойств саморегуляции деятельности А. К. Осницкого; методика измерения уровня самоактуализации личности (САТ) Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза; методика определения смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева; методика «Временные ориентации» Е. И. Головахи и А. А. Кроника.

В целом, индивидуальные особенности испытуемых исследовались с помощью 43 психодиагностических шкал. Проводилось исследование различий в уровне сформированности целеобразующих функций, индивидуально-психологических особенностей восприятия времени, показателей потребности в поддержке индивидов. Все эти параметры отражают социальную зрелость личности, которая обозначается категорией «самоактуализация», под которой понимается стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Распространенность латеральных признаков изучалась в соответствии с методикой «Карта латеральных признаков»), вариации латеральных профилей рассматривались в системе «рука – ухо – глаз». Подразумевалось, что в профиле «рука-ухо-глаз» – рука – это моторный двигательный компонент поведенческого акта, а ухо и глаз – воспринимающие и ориентирующие компоненты. Необходимо было это учитывать, так как психофизиологические и психологические черты личности определяются профилем функциональной асимметрии по моторным и сенсорным системам, а не по отдельным модальностям церебрального доминирования (в том числе, право – или леворукостью). Тип полушарной латерализации является нейрофизиологической основой психофизиологической и, в том числе психомоторной индивидуальности, а в моторной организации человека отражается целостная характеристика его и как индивида, и как личности, и как субъекта при всей неповторимой индивидуальности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что среди студентов – юношей и девушек – обнаружены подгруппы студентов с различными латеральными профилями. Причем состав подгрупп среди юношей и девушек существенно различается. Анализ распространенности латеральных признаков и вариантов их сочетаний в выборках девушек и юношей – студентов (с учетом фактора пола) позволил в ряде случаев выявить достоверные отличия. Это совпадает с результатами других исследований, в которых были выявлены особенности распределения латеральных признаков в разных профессиональных выборках [4].

Полученные в ходе исследования данные позволили сделать предположение о латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые мо-



гут находить проявление в интеллектуальной (как общий, так и социальный интеллект) и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно для данной работы, в особенностях регуляторных процессов. Таким образом, на основании этого предположения, все данные были систематизированы с учетом показателей функциональной асимметрии по А. Р. Лурия и В. А. Москвину. При анализе функциональных асимметрий мозга определяли моторную пробу, которая позволила разделить выборку на правшей и левшей.

Для выявления у студентов индивидуальных особенностей при самооценивании наличия или отсутствия регуляторных умений или каких-либо характеристик саморегуляции, связанных с решением задач, выполнением учебных и учебно-производственных заданий и организацией повседневного поведения в качестве базовой методики использовался опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого [5]. У испытуемых с разными показателями моторной пробы выявлен ряд значимых различий в самооценивании умений саморегуляции.

По показателю сформированности структурно-компонентных умений саморегуляции (СКУ) выявлены значимые различия (при  $p < 0.05$ ) между испытуемыми с разными показателями моторной пробы по А. Р. Лурия. Так испытуемые с правым показателем моторной пробы значительно реже отмечали отсутствие у себя этих умений 14 и 25 (левый показатель). То есть, можно предположить, что у респондентов с правым показателем пробы «перекрест рук» в большей степени развиты процессы целеполагания и удержание цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а так же оценка результатов и их коррекция (в случае необходимости).

Также обнаружались значимые различия в результатах самооценивания функциональных особенностей саморегуляции (ФО). По данной шкале прослеживается та же динамика, то есть испытуемые с правым показателем моторной пробы демонстрируют более высокие показатели наличия функциональных умений 60 и 68 (левый показатель пробы «перекрест рук» по А. Р. Лурия) и значительно более низкие отсутствия – 9 и 29 соответственно. Тем самым студенты демонстрируют более высокие показатели обеспеченности регуляции в целом, упорядоченности, детализации, практической реализуемости намерений и оптимальность регуляции действий.

Но наряду с этими данными студенты с правым показателем пробы «перекрест рук» демонстрируют и более высокие показатели по шкале «Ошибки самооценивания». Возможно, это связано с более высокой самооценкой испытуемых, с большей уверенностью в себе и своих силах.

В показателях характеристик саморегуляции, определяющих динамику предпринимаемых действий (шкала ДО) так же обнаружены статистически значимые различия. Респонденты с правым показателем пробы «перекрест рук» чаще отмечают у себя наличие осторожности, уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, чем респонденты с левым показателем моторной пробы 51 и 42 процентов характеризующих наличие и 10 (правый показатель моторной пробы) и 43 (левый показатель) – отсутствие этих умений соответственно.

Личностно-стилевые особенности саморегуляции (ЛСО) испытуемыми с разными показателями моторной пробы так же оцениваются по-разному. Респонденты с левым показателем моторной пробы по А. Р. Лурия оценили свои личностно-стилевые особенности саморегуляции более высоко, чем испытуемые с правым показателем, наличие умений – 51 и 62 процента. При этом представляется интересным тот факт, что по показателю СКУ (инициативность, осознанность, ответственность, автономность, податливость воспитанию) эти испытуемые (с левым показателем пробы «перекрест рук») и более высоким баллом отметили у себя отсутствие данных умений.

Для сопоставления показателей моторной пробы, свидетельствующей об асимметрии в организации мозговых структур, с личностными особенностями саморегуляции поведения испытуемых, использовалась методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла. На У испытуемых с разными показателями моторной пробы (по



А. Р. Лурия) и ИПЛ (по В. А. Москвину) выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия. Данные по фактору А (доброта, сердечность \ озабоченность, замкнутость) свидетельствуют о том, что испытуемые с левым показателем пробы «перекрест рук» по А. Р. Лурии более импульсивны, озабочены, замкнуты, а испытуемые с правым показателем пробы «перекрест рук» более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения. По фактору Е (доминантность, настойчивость \ конформность, зависимость) так же существуют значимые различия (при  $p < 0.05$ ) в выборке девушек с разными показателями моторной пробы по А. Р. Лурия. Высокие результаты по шкале «конформность - доминантность» характеризуют испытуемых как склонных к принятию самостоятельных интеллектуальных решений. Люди с высокими показателями по данному фактору придерживаются собственных взглядов, но и, как правило, ожидают самостоятельности от других людей. По фактору Н (смелость, уверенность \ робость, сдержанность) установлено, что респонденты с левосторонней асимметрией в организации мозга отличаются и более низкими показателями, они более сдержанные, робкие, не уверенные в себе, сомневающиеся в ситуации принятия решения.

Испытуемые с разными показателями моторной пробы и ИПЛ так же имеют ряд различий эмоционально-волевой сфере. Высокие баллы по данному фактору (эмоциональная устойчивость, сила «Я») более характерны для испытуемых с правосторонней асимметрией по пробе А. Р. Лурия «перекрест рук» и накоплением праволатеральных признаков по В. А. Москвину (различия  $p < 0.05$ ). Они более склонны демонстрировать выдержанность и эмоциональную зрелость. У испытуемых с высокими показателями по шкале С более гибкое поведение, в стрессовых ситуациях они способны выбирать оптимальный вариант решения проблемы. Так же имеются различия по факторам Q3 (организованность \ неуправляемость) и Q4 (напряженность \ расслабленность), что дополнительно свидетельствует о большей организованности и более высоком самоконтроле у испытуемых с правым показателем пробы «перекрест рук» и накоплении праволатеральных признаков. У этих респондентов достаточно развит волевой контроль над своими эмоциями и поведенческими реакциями, благодаря чему они хорошо работают в группе.

Данные выявленные по фактору М показали особенности в уровне интеллектуального развития испытуемых. При этом значимые различия обнаружены между юношами с разными показателями моторной по шкале М (мечтательность, непрактичность \ практичность, твердость). Более низкие показатели по этому фактору характеризуют студента как практичного, ориентированного на внешнюю реальность, человека следующего общепринятым нормам, но при этом, возможно, с недостаточно высоким уровнем творческого воображения. Испытуемые-юноши с накоплением праволатеральных показателей так же демонстрируют более высокие показатели по данной шкале.

Таким образом, анализ полученных результатов по методике Р. Кеттелла 16PF показал наличие определенного уровня взаимосвязи ряд личностных черт испытуемых с показателями функциональной асимметрии.

В связи с выявленными показателями функциональной асимметрии студентов нас интересовали результаты методики САТ Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза по следующим шкалам: гибкости поведения, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважения, самопринятия, представления о природе человека, синергии, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности, ценностных ориентаций, компетентности во времени – с показателями функциональной асимметрии.

По дополнительным шкалам САТ различия получены только по ряду показателей в группах испытуемых с разными индивидуальными профилями латеральности (асимметрии), которые позволяют более дифференцировано подойти к анализу связи индивидуальных различий в функциональной асимметрии с показателями самоактуализации человека. Особый интерес представляют данные по шкале спонтанности

(способности спонтанно выражать свои чувства). Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о возможности другого, не рассчитанного заранее способа поведения. Полученные данные свидетельствуют о том, что преобладание леволатеральных признаков приводит к снижению спонтанности в поведении. При этом испытуемые с левым показателем моторной пробы демонстрируют более высокие баллы по шкале креативности, характеризующей творческую направленность личности. По шкале гибкость поведения, которая измеряет степень гибкости человека в реализации своих ценностей и его способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации, так же получены статистически значимые различия. Можно предположить, что испытуемые с правым показателем пробы «перекрест рук» (о чем свидетельствуют полученные данные) отличаются более высокой способностью быстро, и одновременно правильно реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации. Возможно, что испытуемые с правым показателем пробы и при накоплении праволатеральных признаков в большей степени отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах. По шкале самоуважения, измеряющей способность субъекта ценить свои достоинства, статистически значимые различия были обнаружены в выборке девушек с накоплением праволатеральных признаков. Таким образом, мы видим, что накопление леволатеральных признаков способствует формированию менее критичного отношения к себе и более высокой самооценке. Это подтверждается данными по шкале самопринятия. Более высокие показатели познавательных потребностей отмечаются в выборках девушек с правым показателем пробы «перекрест рук». При этом интересным представляется тот факт, что в выборке и девушек и юношей испытуемых группы унилатеральных правой более высокие показатели по шкале контактности были зарегистрированы у респондентов с левым показателем по А. Р. Лурия. Что говорит о способности субъекта с высокими показателями по данной шкале к быстрому установлению контактов с людьми, при этом глубина и продолжительность этих контактов может быть разнообразной. По показателям моторной пробы по связи с дополнительными шкалами САТ не выявлено.

Данные по первой базовой шкале (компетентности во времени) у юношей статистически значимых различий не получено. Но данные респондентов, относящихся к разным профилям функциональной асимметрии, уточняют результат, подчеркивая, что более высокие результаты обнаруживаются у испытуемых с накоплением праволатеральных показателей. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют, во-первых, о способности человека "жить настоящим", переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь в достаточной мере целостно. Такое мироощущение является одним из показателей высокой самоактуализации личности. Более высокую степень самоактуализации у испытуемых с правыми показателями моторной пробы подтверждают значимые различия ( $p < 0.05$ ) по шкале ценностных ориентаций измеряющей, в какой степени человек разделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности.

Таким образом, следует отметить, что такие показатели САТ как ориентация на время и ценностные ориентации более связаны с индивидуальными характеристиками, что обнаруживается и связи с показателями асимметрии по А.Р. Лурии. Что же касается остальных показателей, то они более связаны с ИПЛ, поскольку в них зафиксирован уже не столько индивидуальный уровень сколько социально - специализируемые (социально-приобретенные) характеристики, складывающиеся прижизненно.

Для диагностики смысловых ориентаций была использована методика Д. А. Леонтьева с идентичным названием.

Результаты по тесту свидетельствуют лишь об общем снижении показателей методики СЖО у испытуемых с преобладанием леволатеральных признаков. Сравнение усредненных данных, имеющих значимые различия (при  $p < 0,05$ ), показало, что респонденты с правым показателем пробы «перекрест рук» обнаруживают более высокие показатели по шкале «Результат» данной методики. По остальным шкалам ме-



тодики СЖО различия так же получены только по ряду показателей в группах, относящихся к разным показателям функциональной асимметрии по В. А. Москвину, и они позволяют более дифференцировано подойти к анализу связи индивидуальных различий в функциональной асимметрии с показателями смысложизненных ориентаций человека. Так, существуют значимые различия по шкале «Локус – контроль – жизнь» у девушек с накоплением леволатеральных признаков. При высоких баллах испытуемым свойственно убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Так же имеются статистически значимые различия у девушек данной группы по шкалам осмысленности жизни, процесс, результат, локус-контроль – Я, которые подтверждают, что накопление леволатеральных признаков приводит к снижению показателей смысложизненных ориентаций личности.

Временные ориентации испытуемых оценивались с помощью трех биполярных шкал разработанных Е. И. Головахой и А. А. Кроником по методике «Временная направленность».

Показатели направленности во времени по данной методике не обнаружили статистически значимых различий за исключением данных по шкале «Будущее» в выборке юношей с разными показателями моторной пробы по А.Р. Лурия и шкале «Прошлое» в группе унилатеральных правшей девушек.

Показатели направленности в прошлое у испытуемых девушек группы унилатеральных правшей показали большую направленность на данный временной отрезок испытуемых с левым показателем пробы «перекрест рук».

Таким образом, анализ результатов, полученных с помощью психодиагностических методик исследования личностных особенностей, связанных с саморегуляцией жизнедеятельности показал наличие взаимосвязи черт личности испытуемых, их уровня самоактуализации, смысложизненной ориентации и направленности во времени с их функциональным профилем асимметрии.

Для того чтобы выяснить, существует ли связь между личностными особенностями испытуемых, их смысложизненными ориентациями, особенностями самоактуализации и временной направленности с особенностями самооценивания регуляторных умений, был использован корреляционный анализ (корреляция по Пирсону).

Корреляционный анализ полученных в ходе исследования данных позволил сделать вывод, что существует определенная взаимосвязь между личностными особенностями студентов и спецификой самооценивания собственных регуляторных умений.

Была обнаружена обратная зависимость (при  $-0.50341$  и  $-0.57077$  соответственно) в выборках и девушек и юношей-студентов с правым показателем пробы «перекрест рук» по А. Р. Лурия между фактором С (эмоциональная устойчивость и сила «Я») по методике Р. Кеттелла и динамическими характеристиками саморегуляции (шкала «ошибки оценивания») (опросник А. К. Осницкого). То есть, чем выше будет показатель эмоциональной устойчивости, тем более уверенным и устойчивым в регуляции деятельности будет испытуемый, тем меньше затруднений у него будет возникать при рефлексии данного умения саморегуляции и, как следствие, будет реже ошибаться в оценке своих умений и будет более успешным в регуляции своей активности.

Так же, прямая корреляция была обнаружена между показателями методик САТ, СЖО и методики «Временной направленности личности» в выборках девушек и с правым ( $0.65222$ ) и с левым ( $0.605849$ ) показателем пробы «перекрест рук» по А. Р. Лурия, а именно между показателями «Шкала ценностных ориентаций», «Осмысленность жизни» и «Настоящее». Следовательно, чем выше показатель по шкале ценностных ориентаций, тем более осмысленной является жизнь респондента и тем больше он живет настоящим, «здесь и сейчас».

Таким образом, анализ полученных результатов позволил доказать, что существуют значимые различия процессов саморегуляции у испытуемых с разными вари-

антами латеральных профилей и общие особенности данных процессов у лиц, имеющих одинаковые варианты латеральных профилей.

Выводы:

1. На основании результатов теоретического анализа и обобщения психологических исследований было выдвинуто предположение о существовании связи индивидуальных различий в процессах саморегуляции с особенностями индивидуальных профилей латеральности, характеризующих функциональную асимметрию регуляции активности человека. Сочетание обще-психологического и дифференциально-психологического подхода позволило установить сложные многоуровневые связи поведенческих и личностных характеристик в общем процессе саморегуляции, реализуемых в системе действий по организации временного и жизненного пространства человека.

2. Полученные в ходе исследования данные подтвердили предположение о связи латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые находят проявление в интеллектуальной и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно для данной работы, в особенностях регуляторных процессов. У испытуемых с разными показателями моторной пробы выявлен ряд значимых различий в самооценивании умений саморегуляции. Взаимосвязанный анализ отмечаемого студентами у себя наличия или отсутствия структурно-компонентных умений, и функциональных, динамических и личностно-стилевых особенностей саморегуляции выявил связь этих показателей с латерализацией профилей. У студентов с правым показателем пробы «перекрест рук» в большей степени развиты процессы целеполагания и удержание цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а так же оценка результатов и их коррекция. Они чаще отмечают у себя наличие уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, инициативности, осознанности, ответственности, чем респонденты с левым показателем моторной пробы.

3. При сопоставлении показателей «моторной пробы» и ИПЛ свидетельствующих об асимметрии в организации мозговых структур, с личностными особенностями (связанными с саморегуляцией) испытуемых был выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия, различия эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы респондентов.

Было установлено, что испытуемые с левым показателем пробы «перекрест рук» более импульсивны, озабочены, замкнуты, а испытуемые с правым показателем пробы «перекрест рук» более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения. Респонденты с левосторонней асимметрией в организации мозга характеризуются как более сдержанные, робкие, не уверенные в себе, сомневающиеся в ситуации принятия решения. Эмоциональная устойчивость, сила «Я» более характерен для испытуемых с левым показателем пробы «перекрест рук» и накоплением праволатеральных признаков. То есть они более склонны демонстрировать выдержанность и эмоциональную зрелость.

Ряд данных свидетельствует о том, что испытуемые с правым показателем пробы «перекрест рук» отличаются более высокой способностью быстро, и одновременно правильно реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации.

Так же имеются различия по факторам организованности и напряженности, что дополнительно свидетельствует о большей организованности и более высоком самоконтроле у испытуемых с правым показателем пробы «перекрест рук» и накоплении праволатеральных признаков. У этих респондентов достаточно развит волевой контроль над своими эмоциями и поведенческими реакциями, благодаря чему они хорошо работают в группе;

4. У испытуемых с левосторонней асимметрией в организации мозга выявлены более высокие баллы по шкале спонтанности (способности спонтанно действовать и выражать свои чувства), что свидетельствует о возможности респондента действовать другим, не рассчитанным заранее способом. При этом испытуемые с левым показате-



лем моторной пробы демонстрируют более высокие баллы по шкале креативности, характеризующей творческую направленность личности;

5. Были выявлены связи половых различий с показателями саморегуляции и функциональной асимметрии не только в сфере регуляции деятельности и поведения, но и в сфере становления личностных характеристик. По шкале самоуважения, измеряющей способность субъекта ценить свои достоинства, статистически значимые различия были обнаружены в выборках юношей и девушек. Накопление леволатеральных признаков у девушек связано с менее критичным отношением к себе и более высокой самооценкой. Это подтверждается данными по шкале самопринятия, принятия себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков у этих испытуемых так же выше. Также девушки демонстрируют более высокие показатели по шкале, которая измеряет степень гибкости человека в реализации своих ценностей и его способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации. При этом испытуемые девушки группы унилатеральных правшей показали большую направленности в прошлое, что, возможно характеризует их как более сентиментальных и в большей степени ценящих свои воспоминания и свой прошлый опыт.

#### Список литературы

1. Корнеева С. А. Особенности саморегуляции у студентов с разными профилями латеральной организации Автореф. дис. канд. психол. наук. – Белгород, 2011. – 23 с.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
4. Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. - М., 2002.
5. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. – №1.

## INDIVIDUAL DIFFERENCES OF SELF-REGULATION PROCESSES OF STUDENTS WITH VARIOUS LATERAL PROFILES

**S. A. Korneyeva**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
korneyeva@bsu.edu.ru*

This article is an attempt to study the interconnection of indices (indicators) of interhemispheric asymmetry with the peculiarities of the higher educational establishment students' self-regulation. According to the results there are significant differences of self-regulation processes of the tested subjects with the different variants of lateral profiles and common peculiarities of these processes of people having similar variants of lateral profiles. The data received may be used in vocational guidance purposes, in educational activity optimization, in implementation of differentiated education principals as well as in the conduction of the classes aimed on the improvement of self-regulation.

Keywords: self-regulation, free (unconditioned) activity, interhemispheric asymmetry, individual lateral profiles, personality characteristics (peculiarities).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНЖЕНЕРОВ

**М. В. Ланских**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
lanskih@bsu.edu.ru*

В статье рассматривается актуальность и необходимость усиленной психологической подготовки инженерных кадров. Это связано с тем, что на сегодняшний день успешность их профессиональной деятельности зависит не только от решения чисто производственных задач, но и от учета психологического фактора в построении совместной деятельности.

Ключевые слова: инженер, профессиональное образование инженеров, психологическая подготовка инженеров.

В настоящее время человечество находится на сложном этапе перехода в новую индустриальную фазу развития цивилизации, что коренным образом меняет характер общественного производства, его цели и структуру. Сущностью этих изменений является, во-первых, ориентация производства на человека, его материальные и духовные потребности и интересы. Во-вторых, происходит переоценка жизненных ценностей. Человечество осознает актуальность проблемы гармонизации отношений с окружающей средой. В-третьих, усиливается роль человеческого фактора в обеспечении эффективности общественного производства, осознания его определяющего характера в выборе рациональных стратегий дальнейшего общественного развития, путей и способов успешной их реализации.

Современный уровень развития и характер общественного производства, связанный с переходом национальной экономики на рыночные принципы и стремлением интегрироваться в мировое хозяйство, свидетельствует о необходимости существенных преобразований в этой области, успешная организация которых может быть проведена, по нашему мнению, только при наличии высокопрофессионального кадрового обеспечения, отвечающего требованиям мирового образовательного пространства.

Важной и актуальной проблеме подготовки таких кадров была посвящена Общероссийская научно-практическая конференция «Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации», которая проходила в Томском политехническом университете (4-6 декабря 2012 г.). В ее программе – круглые столы и доклады представителей научно-образовательного сообщества, власти и бизнеса. Специалисты обсуждали проблемные ситуации в инженерном образовании РФ, инструменты для оценки и регулирования его качества, практико-ориентированные образовательные технологии и роль промышленных предприятий в обучении инженеров. Активное взаимодействие участников конференции было направлено на усовершенствование инженерного образования в России в соответствии с задачами, которые поставил Президент России Владимир Путин в статье «Нам нужна новая экономика» [1].

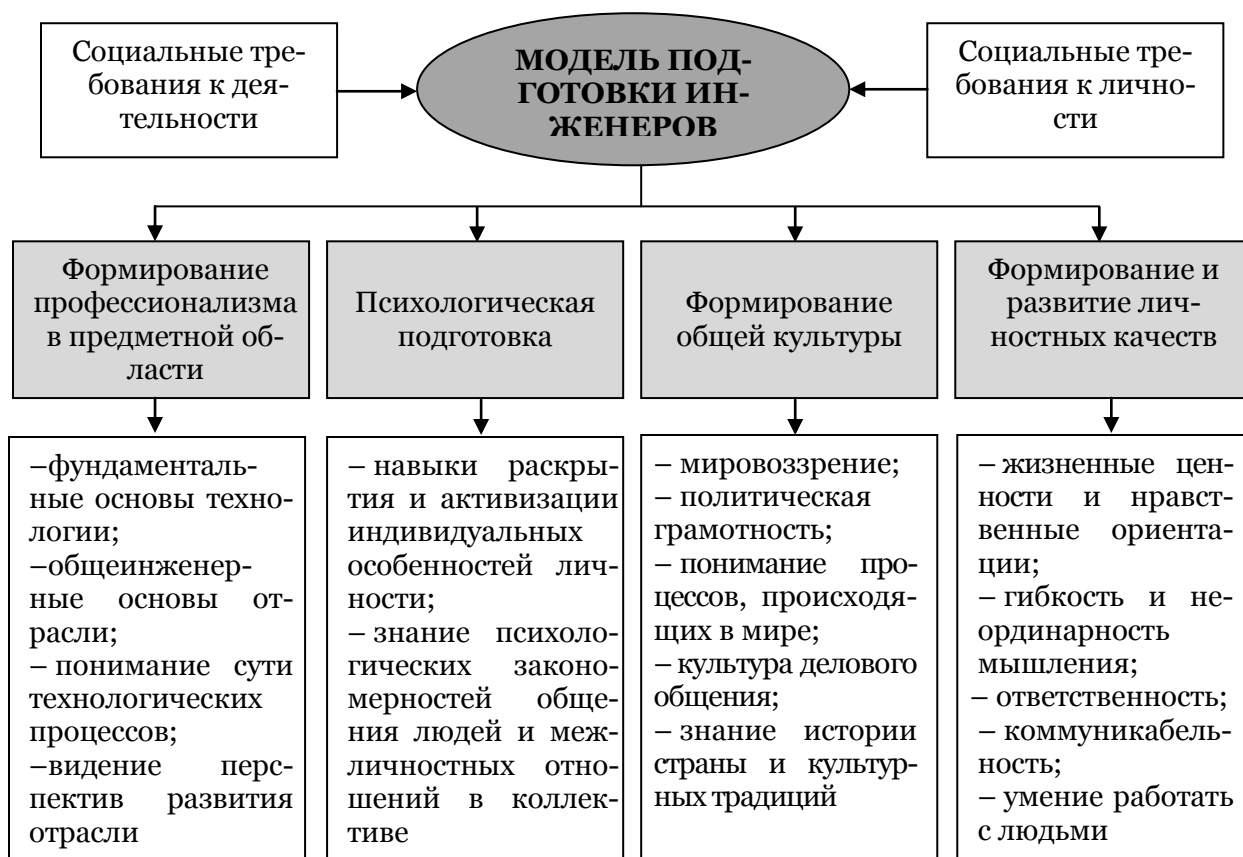
Президент Ассоциации инженерного образования России Юрий Похолков отметил, что на сегодняшний день существующие проблемы в подготовке инженерных кадров связаны с тем, что «...качество подготовки специалистов (в России) не соответствует тем требованиям, которые должны были бы предъявляться лидирующими производственными организациями. Этим предприятиям нужны инженеры, способные принять инженерное решение, позволяющее им на мировом рынке победить в конкурентной борьбе. А для нашей промышленности – низкой – они хорошие. Мы хорошо готовим инженеров для прошлого, а надо готовить инженеров для будущего» [2].

Как отметил проректор по образовательной и международной деятельности Томского политехнического университета Александр Чучалин, главный недостаток сегодняшнего инженерного образования заключается в том, что вузы потеряли свои возможности и способности готовить специалистов в области техники и технологий, которые необходимы для современной промышленности. «Мы это делали хорошо в советское время, когда были другие условия, а за эти 20 лет мы потеряли много в инженерном образовании, – отметил Александр Чучалин. – И сейчас много нареканий со стороны промышленности к качеству выпускников. Это главная проблема, которая декомпозируется на много факторов» [2].

По нашему мнению, одним из эффективных путей решения складывающихся проблем в инженерном образовании является усиленная психологическая подготовка кадров. Именно она должна обеспечить подготовку инженеров «к жизни в демократическом обществе, воспитать ответственность за свой выбор, свои поступки, свою деятельность и ее последствия, формировать психологическую готовность к успешной работе в условиях рыночной экономики, уменьшить деструктивное взаимодействие молодежи с ее общественным окружением» [3, с.164].

Подготовка современного инженера должна строиться не только на том, что он должен «хорошо знать технику и технологию производства, успешно уметь выполнять инженерные задания, а в первую очередь искать ответы на следующие вопросы: на каком месте более эффективно использовать конкретного работника, как создать более комфортные условия работы, используя индивидуальный подход и др.» [4, с.246].

Вышеотмеченные требования к современному специалисту стали для нас основой для разработки модели интегрированной подготовки инженеров, структура которой представлена на рисунке.



**Рис. Структура модели интегрированной подготовки будущих инженеров**



Реализация модели специалиста как научной основы формирования квалификационных характеристик во многом определяет содержание и организацию учебно-воспитательного процесса, обеспечивая постановку обучения и воспитания в русле целостной человеческой культуры, взятой в единстве ее профессиональных, естественнонаучных и гуманитарных составляющих. Рассмотрим подробнее психологический компонент предложенной нами интегрированной подготовки инженеров.

Необходимость психологической подготовки современных инженеров, по нашему мнению, связана с тем, что:

➤ возрастание роли человеческого фактора в условиях демократизации общества и становления рыночных отношений обуславливают эффективность управления только на основе учета *индивидуальных особенностей* личности каждого человека. А навыки понимания, раскрытия и активизации этих особенностей могут быть сформированы только в процессе психологической подготовки;

➤ изменение характера и целей общественного производства и его ориентация на человека требует *гуманизации* всей профессиональной подготовки, частью которой являются и психологические знания;

➤ значительную часть своего рабочего времени специалист тратит на различные виды управленческого общения. Поэтому овладение культурой и знаниями закономерностей психологии межличностного общения становится неотъемлемым и важным элементом формирования инженера;

➤ эффективность совместной деятельности больших групп людей главным образом определяется психологическим климатом в коллективе и психологическим «комфортом» каждого человека. Благоприятную обстановку, способствующую достижению стратегических целей организации и создание максимально комфортных условий для каждого индивида, может создать лишь специалист, имеющий специальную психологическую подготовку;

➤ в современных условиях каждому специалисту в процессе профессиональной деятельности постоянно приходится выполнять значительный объем работы, связанной с большой физической и эмоционально-психологической нагрузкой. В связи с этим в процессе обучения возникает необходимость формирования и развития у студентов эмоционально-волевой сферы и жизнестойчивость к стрессовым ситуациям;

➤ каждому специалисту важно осознавать свои способности, возможности и ограничения, раскрывать свои внутренние психологические резервы с тем, чтобы ставить для себя максимально возможные цели и успешно организовывать совместную работу больших групп людей по их достижению. Для этого ему нужно знать методы и средства самосовершенствования и самоактуализации, которыми его может вооружить психология;

➤ анализ деятельности инженеров указывает на то, что она связана с необходимостью обучения и воспитания людей, с которыми он работает и, как показывает статистика, большую часть времени они тратят именно на их организацию и проведение. Этим обстоятельством обусловлено то, что профессиональная деятельность содержит определенную совокупность педагогических функций;

➤ необходимо также учесть, что важной социальной функцией специалиста является также создание семьи и воспитание детей. Оно также требует соответствующих психологических знаний.

Перечисленные выше обстоятельства и факторы свидетельствуют о том, что для успешного осуществления профессиональной деятельности и для того, чтобы быть высококлассным организатором, инженер должен быть хорошим психологом.

Данное утверждение основывается также на результатах, полученных в ходе проведенного нами исследования. В нем приняли участие 48 инженеров и руководителей структурных подразделений предприятий г. Белгорода и Белгородской области. Работники предприятий, отвечая на вопросы разработанной нами



специальной анкеты, констатировали, что, во-первых, 40-80% рабочего времени у них занимает общение со своими подчиненными. Во-вторых, полученные в вузах знания они оценивают как достаточные для профессиональной деятельности, но не достаточные для делового общения и выполнения управленческих функций. В-третьих, 82 % опрошенных считают целесообразным введение дисциплин психолого-педагогической и управленческой подготовки в рамках профессионального образования инженерных кадров.

В связи с этим считаем необходимым увеличить количество дисциплин в рамках психологической подготовки обучаемых, усовершенствовать методику их преподавания и т.п. Целью такого преобразования инженерного образования является «сопряжение инженерной подготовки с наиболее актуальными проблемами человечества, рассмотрении человека как высшей ценности, признании приоритета человеческих ценностей и норм по отношению к любым другим» [5, с. 43].

Основные идеи совершенствования психологической подготовки будущих инженеров можно представить в следующем виде:

1) психологическая подготовка будущих специалистов в высшем учебном заведении должна базироваться на личностном, деятельностном и целевом подходах и учитывать отраслевую специфику будущей профессиональной деятельности инженера, важным компонентом которой является выполнение управленческих функций;

2) возникает необходимость изучения реальных потребностей современных руководителей в знаниях и умениях с целью включения в процесс профессионального обучения студентов необходимых человековедческих, в том числе психологических знаний и умений, которые позволили бы существенно сократить время их адаптации, становления и развития как специалистов так и руководителей;

3) качественную подготовку будущих специалистов может обеспечивать педагогическая система, которая базируется на интегрированном подходе, объединяющим глубокое изучение дисциплин по специальности со сквозной профессионально ориентированной психологической подготовкой на всех образовательно-квалификационных уровнях;

4) подготовка будущих специалистов к управленческой деятельности должна иметь четкую практическую направленность, которая обеспечивается использованием современных педагогических технологий, организацией практики студентов и формированием у них навыков системного подхода к анализу сложных проблемных ситуаций;

5) педагогическая система подготовки студентов к будущей деятельности должна быть ориентирована на высокий профессионализм, усиление профессиональной мобильности специалиста, на привитие ему умений и внутренней потребности в непрерывном самообразовании, самовоспитании и самосовершенствовании для обеспечения подобающей конкурентоспособности на рынке труда;

6) проектирование педагогической системы подготовки будущих специалистов, выбор ее целей, содержания и структуры, а также научно-методического и материального обеспечения должно осуществляться, исходя из содержания и характера его будущей профессиональной деятельности, и ставить целью подготовку творческих личностей с высоким уровнем ответственности, духовности и морали.

Цели, содержание и структура психологической подготовки подразумевают формирование у будущих инженеров необходимого объема психологических знаний, умений и навыков не только как элемента общей культуры, но и как важнейшего инструментария для выполнения производственных и управленческих функций. Психологическая подготовка дает будущему специалисту целостное представление о системе психологических знаний и прививает навыки ориентирования в них, показывает ее значение в будущей деятельности и, соответственно, в профессиональной подготовке.

Сегодня все больше людей осознают необходимость в психологических знаниях. Психология постепенно превращается из науки, дающей сутобо академические знания в научно-практические дисциплины, жизненно важные и необходимые всем

людям. Думается, не следует искать актуальные и неактуальные проблемы в этих науках. В них просто не может быть неактуальных проблем, так как они о человеке, его жизни и деятельности. Психологические знания нужны во всех сферах общественной жизни, везде, где живут и работают люди. В любой из них надо знать психологию людей, учитывать и развивать в соответствии с потребностями общества. Особенно же нужны эти знания инженерам в процессе их профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности люди полностью включаются в структуру организации, систему коммуникационных связей и протекающие в ней многообразные технологические и социально-психологические процессы. И для наиболее эффективной работы производства необходимо, чтобы каждый работник включался в систему властных отношений, интегрировался в коллектив, был лояльным к культурным нормам и принимал существующие и общепринятые основные ценности. Эти положения рассматриваются в психологии и, в большей степени, изучаются психологией управления, центром внимания которой является «изучение и совершенствование педагогических и психологических механизмов систематического, основанного на достоверном знании, взаимодействия субъекта управления с объектом для сохранения его качественной специфики и целостности, нормального функционирования и успешного движения к заданной цели» [6, с. 91].

Поэтому при различного рода взаимодействиях между членами коллектива необходимо всесторонне исследовать личность и ее участие в различных производственных связях.

Известно, что возможность снижения затрат и улучшения качества выпускаемых продуктов и услуг определяется качеством персонала в такой же степени (если не в большей), что и технологии. Реализация конкретных стратегий, имеющих целью постоянное улучшение качества и повышение производительности, зависит от конкретных членов организации, которые заинтересованы в успехе дела. Это обстоятельство решающим образом влияет на формирование основных направлений работы с каждым членом организации, тактики применения индивидуального подхода [7].

Действительно, для того чтобы эффективно взаимодействовать, инженер должен знать все работники и о том, что может влиять на процесс его труда и ожидаемые им результаты. В частности, ему необходимо учитывать существующую типологию личностей, те многообразные психические индивидуальные их особенности, через которые специфическим образом преломляется взаимодействие. К ним можно отнести такие:

- особенности темперамента (особенности нервной системы);
  - особенности личности в зависимости от стиля информационного взаимодействия со средой (экстраверты, амбаверты, интроверты);
  - особенности личности в зависимости от принятия ответственности за свои действия и свою жизнь на себя или на других (экстерналы, интерналы);
  - особенности мотивации ведущих желаний и интересов личности;
  - особенности ценностных ориентаций, идеалов, жизненных целей человека;
  - особенности самооценки, эмоциональности состояния личности и т.д.
- Необходимо также учитывать еще и такие особенности личности, как:
- характер;
  - умственные способности;
  - направленность личности, в основе которой лежит определенная иерархия потребностей, интересов, убеждений и др.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности любой специалист, в особенности инженер, должен владеть методикой изучения индивидуальных психологических черт и особенностей работников, уметь ставить обоснованный «диагноз» на основе глубоких научных исследований, быть в определенной мере психологом-аналитиком. А овладеть такой методикой, ознакомиться с методами психоанализа и результатами научных исследований и т.п., он может только в процессе специально



организованной психологической подготовки в условиях правильно отобранного и соответствующим образом структурированного материала.

Разбираться и учитывать как свои, так и других людей склонности и интересы, личностные и типологические особенности – это мощнейший фактор достижения успеха в профессиональной деятельности.

Так, знание типов темперамента поможет специалисту правильно соотносить возможности каждого работника с требованиями, которые ставит перед ним та или другая профессия, определять для него наиболее целесообразные формы и методы производственной деятельности, в целом эффективнее взаимодействовать с людьми. В зависимости от типа темперамента человек изначально предрасположен к доминированию определенных качеств: одни уверены в себе, оптимистичны, уравновешены (сангвиники); другие – несдержанны, порывисты, порой агрессивны (холерики); третьи – ранимы, мнительны, уязвимы (меланхолики). Инженер должен учитывать все это и уметь использовать в практической деятельности положительные ценные свойства темперамента.

На основе знания индивидуальных особенностей работников, в частности темперамента, инженер должен направлять их на такое поведение, которое будет стимулировать использование добытых знаний и умений в интересах коллектива и общества. Особенно важным является привитие качеств, связанных с необходимостью выполнения высококачественной работы, которая содействует формированию многих черт высококвалифицированного исполнителя, прежде всего ответственности в выполняемой трудовой деятельности.

В процессе деятельности необходимо учитывать и такую психологическую черту личности, как характер. Он является результатом взаимодействия человека с социумом, с миром и представляет собой совокупность относительно устойчивых, приобретенных качеств, выражающих отношение человека к окружающей действительности и к себе.

Структура характера рассматривается, прежде всего, по сложившимся у человека типам отношений:

- отношение к другим людям (внимание, принципиальность, коммуникативность, миролюбивость, заботливость, корректность или противоположные качества);
- отношение к деятельности (заинтересованность, инициативность, решительность, серьезность, энтузиазм или противоположные качества);
- отношение к вещам (бережливость, экономичность, аккуратность, чувство вкуса или противоположные качества);
- отношение к самому себе (самооценка и уровень притязания, самокритичность, скромность, гордость и др.).

Характер является результатом развития личности в онтогенезе в связи с закреплением в поведении индивида различных проявлений психических процессов: познавательных, эмоциональных и волевых. В связи с генезисом характера различают 3 группы черт:

- интеллектуальные черты (критичность, любознательность, наблюдательность, креативность, дивергентность и др.);
- эмоциональные черты (чуткость, эмпатийность, стеничность, астеничность и др.);
- волевые черты (целеустремленность, принципиальность, настойчивость и др.).

Например, дифференциации видов деятельности на производстве требуют дифференциации людей в зависимости от их личностных и психофизиологических качеств.

Еще одной важнейшей индивидуально-психологической характеристикой личности является ее направленность, как проявление деловых жизненных устремлений человека и его мотивации. Структура направленности складывается из следующих компонентов:

– потребностей (естественных и социальных как выражения нужды человека в определенных условиях, необходимых для его физического существования и духовного развития);

– интересов (форма познавательной направленности, влияющей на выбор профессии, занятие определенной должности в коллективе и т.д.);

– идеалов (ориентация на конкретные образцы поведения, на эталоны профессиональной деятельности);

– мотивов;

– мировоззрения.

Все эти компоненты тесно связаны между собой и обуславливают друг друга.

Так, знание основных потребностей и интересов людей позволяет инженеру выявлять преобладающие у него виды мотивации и использовать это в профессиональной деятельности.

Осуществление мотивации работников является исключительно творческим процессом, поскольку объектом мотивирующего воздействия является личность со своими статическими (относительно постоянными, такими как темперамент, характер, способности и т.д.) и динамическими (изменчивыми, как например, психоэмоциональное состояние в конкретный момент времени) характеристиками. На основе их анализа инженеру необходимо всякий раз делать выбор и принимать решение относительно целесообразности того или иного метода мотивирующего воздействия.

Еще одной важнейшей задачей инженера является выявление задатков и способностей у работников и содействие их развитию. К этой сфере задач относится его умение целеустремленно и систематически приучать их к творческому выполнению трудовых задач; не позволять им удовлетворяться достигнутым, а постоянно стремиться к повышению своего уровня; брать на себя ответственность за выполненную работу; быть критически настроенным к себе и к другим.

Современный инженер должен знать о таких общих психических свойствах и способностях, как мышление, пространственное представление, наблюдательность и интеллект, которые определяют качество выполнения комплексных видов деятельности, но также уметь научить людей правильно использовать добытые знания и умения в различных условиях и ситуациях. Именно эти способности в сочетании с профессиональным опытом и качествами личности являются важной предпосылкой для самостоятельной профессиональной деятельности, которая и формирует профессиональную компетентность работника.

Любой специалист, в том числе инженер, должен учитывать и помогать людям в формировании необходимых убеждений и взглядов, ответственного отношения к работе, способствовать развитию их воли и дисциплинированности. Кроме того, он должен уметь формировать у них социальные способности, которым придается большое значение, в частности, открытость, адаптированность, готовность к повышению квалификации.

Одной из наиболее характерных черт современных производственных объединений является конвейерный характер и участие большого количества людей. Сложные технологические процессы разбиты на множество операций, последовательное выполнение которых позволяет наилучшим образом использовать эффект разделения труда и специализации. В то же время выполнение этих операций часто имеет монотонный утомительный характер и ведет к потере работниками интереса. В этих условиях учет психологических особенностей исполнителей и правильная их расстановка оказываются мощным резервом повышения эффективности производства, проявления творчества и пробуждения активности людей.

Кроме этого, любому специалисту нужны знания возрастной психологии, учитывая то, что даже в пределах одного и того же возраста невозможно найти двух людей, похожих по объему памяти и стойкости внимания, глубине и оригинальности мышления, способностям к тому или иному конкретному виду деятельности.



Углубленные знания о личности помогают инженеру эффективнее осуществлять обучение и воспитание работников, вызывая у них чувство защищенности и осознания того, что им будет предоставлена в процессе обучения индивидуальная помощь, которая отвечает их личностным интересам и особенностям. Если к специалисту обращаются за советом, это является свидетельством того, что к нему существует чувство уважения и как к специалисту, и как к человеку. Это способствует возникновению чувства доверия и защищенности, которое в педагогическом отношении связано с созданием атмосферы доброжелательности.

Как было отмечено выше, специалист должен уметь индивидуально работать с каждым работником. А умения индивидуального подхода предусматривают использования различных средств, методов и форм воспитания и обучения.

Выводы, которые сделает специалист на основе углубленного изучения личности работника, необходимы для реализации его педагогических воздействий. Они могут иметь большое значение как при разработке содержания обучения (оно может варьироваться в зависимости от условий и обстоятельств), в подборе стиля воспитания (авторитарного или демократического), при выборе вида и частоты контроля, так и для создания необходимых условий для осуществления воспитательного или учебного процесса.

Итак, психологическая готовность инженера связана с умением реализовывать такие цели и задачи:

- производить оценку кадров;
- формировать знания, умения и навыки;
- оказывать индивидуальную помощь;
- уметь эффективно применять наставительно-мотивирующие мероприятия;
- уметь организовывать благоприятную воспитательную и учебную среду;
- создавать благоприятный нравственно-психологический климат для высокопроизводительной работы людей;
- поддерживать в коллективе атмосферу творческого поиска и др.

К специфическим задачам психологической подготовки инженеров следует отнести:

- обучение и переобучение персонала, особенно при смене продукции, оборудования и/или технологий;
- привитие точности, аккуратности и технологической дисциплины в условиях конвейерного производства;
- формирование творческого отношения к труду и совершенствованию знаний, необходимого в условиях использования высоких технологий;
- воспитание коллективизма и ответственности каждого работника за результаты выполнения своих операций.

Необходимость выполнения этих задач ставит повышенные требования как к личностным качествам современного инженера, так и к уровню его психологической подготовки.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что психологическая подготовка является необходимым компонентом профессионального образования будущих инженеров и должна занимать очень важное место в учебно-воспитательном процессе.

#### Список литературы

1. Путин В. В. Нам нужна новая экономика // Ведомости. 2012. – № 15. URL: [http://www.vedomosti.ru/politics/news/1488145/o\\_nashih\\_ekonomicheskikh\\_zadachah](http://www.vedomosti.ru/politics/news/1488145/o_nashih_ekonomicheskikh_zadachah). (Дата обращения: 08.12.2012)
2. Похолков Ю. П. Надо готовить инженеров для будущего // Аккредитация в образовании. 2012. URL: [www.akvobr.ru/nado\\_gotovit\\_inzhenerov\\_dlya\\_buduschego.html](http://www.akvobr.ru/nado_gotovit_inzhenerov_dlya_buduschego.html). (Дата обращения: 08.12.2012)

3. Бобіна О. В., Багмет А. М. Досвід і проблеми психолого-педагогічної підготовки студентів // Матеріали Першої міжнародної науково-методичної конференції «Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи». – К.: НТУУ «КПІ». – 1999. – С. 163 – 165.

4. Сікорський П. І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях освіти. – К. – 1999. – № 2. – С. 5 – 10.

5. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилук – 2-е изд., доп. – Мн.: «Медисонт», 2001. – 168 с.

6. Ромашов О. В., Ромашова Л. О. Социология и психология управления: Учебное пособие для вузов. – М.: «Экзамен», 2002. – 512 с.

7. Фролов С. С. Социология организаций: Учебник. – М.: Гардарики, 2001. – 384 с.

## **PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF CONTEMPORARY ENGINEERS**

**M. V. Lanskih**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:*

*lanskih@bsu.edu.ru*

The article discusses the relevance and the need to strengthen psychological training of engineers. This is due to the fact that to date success of their professional activity depends not only of solution a purely industrial tasks, but also on the use of psychological factors in the construction joint activities.

Keywords: engineer, professional education of engineers, psychological training of engineers.

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМИ МОДЕЛЯМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

**Н. И. Исаева**  
**Е. А. Овсяникова**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
isaeva3@mail.ru  
ovsyannikova@bsu.edu.ru*

В статье анализируются результаты изучения психологической культуры родителей, выбирающих разные модели взаимодействия с детьми. Психологическая культура изучается посредством измерения силы стремлений, возможностей и необходимости самопознания, определённых характеристик самооотношения и саморегуляции. Выделяются характеристики психологической культуры родителей, использующих дисциплинарную и личностно-ориентированную модели взаимодействия с детьми.

Ключевые слова: психологическая культура, модели взаимодействия с детьми, дисциплинарная модель, личностно-ориентированная модель, самопознание, самооотношение, саморегуляция.

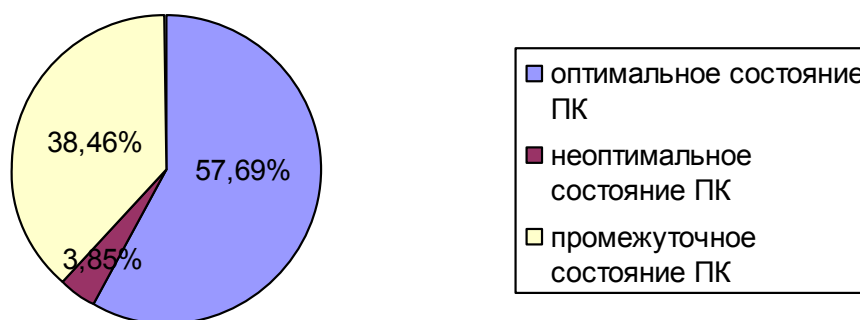
Сегодня в стране происходит резкое увеличение количества психологически неблагополучных, так называемых проблемных детей, испытывающих трудности социализации.

Семья является не только фоном и контекстом индивидуального развития ребенка. Задача родителей, заботиться о состоянии психологического благополучия собственных детей, об их психологической безопасности в условиях семьи. Особое значение в данном аспекте занимает проблема межличностных отношений в семье.

Система «родитель-ребенок» является полисубъектом развития. Отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка (Л.С. Выготский). Отношения «родитель-ребенок» приобретают направляющее значение в реализации позитивных потенциалов развития ребенка тогда, когда они учитывают и согласуются с его переживаниями. Родительским фактором развития такой системы выступает психологическая культура, позволяющая проникнуть во внутренний мир ребенка, посмотреть на мир его, детскими, глазами и понять всю глубину детских переживаний.

Рассмотрим особенности психологической культуры родителей ориентированных на разные модели взаимодействия с детьми.

Обратимся к процентному соотношению родителей с различным состоянием психологической культуры в группах с ориентацией на личностную и дисциплинарную модели взаимодействия с детьми.

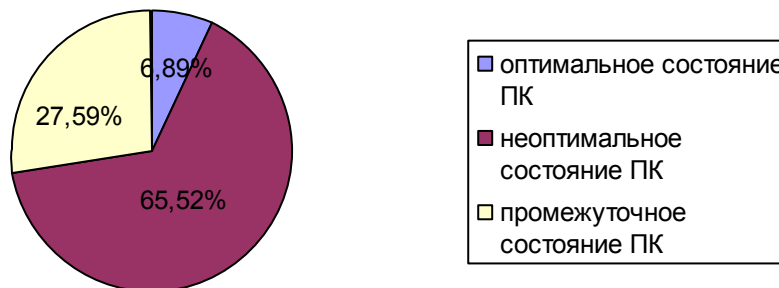


**Рис. 1. Распределение родителей, ориентированных на личностную модель взаимодействия с детьми по состоянию психологической культуры**



Преобладающий процент (57,69 %) родителей, ориентированных на личностную модель взаимодействия с детьми имеет оптимальное состояние психологической культуры. Промежуточное состояние психологической культуры отмечено у значительной (38,46 %) группы родителей и минимальный процент (3,85 %) родителей обладает неоптимальным состоянием психологической культуры.

Иначе выглядит распределение родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми.



**Рис.2. Распределение родителей, ориентированных на дисциплинарную модель взаимодействия с детьми по состоянию психологической культуры**

Наибольший процент (65,52 %) родителей с дисциплинарной моделью имеет неоптимальное состояние психологической культуры, небольшой процент родителей (27,59 %) с промежуточным состоянием психологической культуры и наименьшее количество родителей (6,89 %) обладают оптимальным состоянием психологической культуры.

Таким образом, мы наблюдаем, кардинальное отличие в состоянии психологической культуры родителей, ориентированных на разные модели взаимодействия с детьми, которое заключается в том, что у большинства родителей с личностно-ориентированной моделью оптимальное состояние психологической культуры, а у родителей с дисциплинарной моделью взаимодействия с детьми преобладает неоптимальное состояние психологической культуры личности.

Далее выделим особенности состояния психологической культуры родителей, выбирающих личностную, либо дисциплинарную модели взаимодействия с детьми.

Таблица 1

**Распределение родителей с личностной моделью взаимодействия с детьми по состоянию культурно-психологических показателей в модальности «хочу» (в %)**

Состояние ПК	Модальность «Хочу»							
	Самопознание		Самоотношение		Саморегуляция		Общий показатель ПК	
	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации
Оптимальное	78,84	75,96	74,65	72,11	79,81	78,84	77,77	75,64
Неоптимальное	-	-	-	-	-	-	-	-
Промежуточное	21,16	24,04	25,35	27,89	20,19	21,16	22,23	24,36

В группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми в модальности «Хочу», связанной с желанием гармонизировать свой внутренний мир, большинство родителей (77,77 %) имеют оптимальное состояние общего по-



казателя по стремлению к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков, у остальных родителей (22,23 %) данные стремления находятся в промежуточном состоянии. Родители с неоптимальным состоянием психологической культуры в целом и по отдельным её составляющим в группе с личностно-ориентированной моделью взаимодействия отсутствуют. По степени реализации стремлений к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков так же преобладает доля родителей (75,64 %) с оптимальным состоянием психологической культуры и небольшое количество (24,36 %) родителей с промежуточным состоянием степени реализации желаний познавать себя, принимать и регулировать свои мысли, чувства и действия.

Сила стремления к чёткому осознанию и пониманию себя, своих желаний, своего характера; нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок; осознанию своего предназначения, жизненного пути у наибольшего числа родителей (78,84 %) находится в оптимальном состоянии и небольшой процент (21,16 %) с промежуточным состоянием данных стремлений. По степени реализации этих стремлений так же преобладает процент родителей (75,96 %) с оптимальным состоянием степени реализации стремлений к осознанию и пониманию себя, нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок и осознанию своего жизненного пути и небольшая часть родителей (24,04 %) с промежуточным состоянием степени реализации данных стремлений.

Сила стремления к принятию и одобрению своих планов, переживаний и действий так же у большинства родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия (74,65 %) в оптимальном состоянии, лишь у некоторых (25,35 %) в промежуточном. По степени реализации данных стремлений преобладает доля родителей (72,11 %) с оптимальным состоянием и небольшой процент родителей (27,89 %) с промежуточным.

Стремление к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождению способов его улучшения у преобладающего количества личностно-ориентированных родителей (79,81 %) в оптимальном состоянии и небольшой процент родителей (20,19 %) в промежуточном состоянии. Реализация этих стремлений у большинства родителей (78,84 %) в оптимальном состоянии и у некоторых (21,16 %) - в промежуточном.

Таким образом, в группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми отсутствуют родители с неоптимальным состоянием психологической культуры и приблизительно в равных пропорциях по всем составляющим психологической культуры распределились родители с оптимальным и промежуточным состоянием силы стремления и степени реализации самопознания, положительного самоотношения и саморегуляции.

Таблица 2

**Распределение родителей с личностной моделью взаимодействия с детьми по состоянию культурно-психологических показателей в модальности «могу» (в%)**

Состояние ПК	Модальность «Могу»							
	Самопознание		Самоотношение		Саморегуляция		Общий показатель ПК	
	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации
Оптимальное	74,65	72,11	78,84	70,19	81,73	79,81	78,41	74,04
Неоптимальное	-	-	-	-	-	-	-	-
Промежуточное	25,35	27,89	21,16	29,81	18,27	20,19	21,59	25,96

В группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми в модальности «Могу», связанной с возможностью гармонизировать свой внутренний мир, большинство родителей (78,41 %) имеют оптимальное состояние стремления к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков, у остальных родителей (21,59 %) эти стремления находятся в промежуточном состоянии. По степени реализации выше указанных стремлений преобладают родители (74,04 %) с оптимальным состоянием способности к познанию и анализу, принятию и одобрению, а так же регуляции своих мыслей, чувств и поступков и небольшое количество (25,96 %) с промежуточным состоянием перечисленных возможностей.

Сила стремления к чёткому осознанию и пониманию себя, своих желаний, своего характера; нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок; осознанию своего предназначения, жизненного пути у наибольшего числа родителей (74,65 %) находится в оптимальном состоянии и небольшой процент (25,35 %) с промежуточным состоянием данных стремлений. По степени реализации этих стремлений так же преобладает процент родителей (72,11 %) с оптимальным состоянием степени реализации стремлений к осознанию и пониманию себя, нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок и осознанию своего жизненного пути и небольшая часть родителей (27,89 %) с промежуточным состоянием степени реализации данных стремлений.

Сила стремления к принятию и одобрению своих планов, переживаний и действий так же у большинства родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия (78,84 %) в оптимальном состоянии, лишь у некоторых (21,16 %) в промежуточном. По степени реализации данных стремлений преобладает доля родителей (70,19 %) с оптимальным состоянием и небольшой процент родителей (29,81 %) с промежуточным.

Стремление к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождению способов его улучшения у преобладающего количества личностно-ориентированных родителей (81,73 %) в оптимальном состоянии и небольшой процент родителей (18,27 %) в промежуточном состоянии. Реализация этих стремлений у большинства родителей (79,81 %) в оптимальном состоянии и у некоторых (20,19 %) - в промежуточном.

В группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми отсутствуют родители с неоптимальным состоянием психологической культуры и приблизительно в равных пропорциях по всем составляющим психологической культуры распределились родители с оптимальным и промежуточным состоянием силы стремления и степени реализации самопознания, положительного самоотношения и саморегуляции. Можно сказать, что большинство испытуемых в группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми имеют стремления и возможности гармонизации собственной личности, то есть чётко осознавать и понимать себя, свои желания, свой характер, находить психологические причины своего настроения, своих ошибок, осознавать своё предназначение, жизненный путь познавать и анализировать свои желания; одобрять свои планы и поступки, принимать свои достоинства и недостатки, ценить и уважать себя, свой внутренний мир; гибко управлять своим настроением, желаниями и действиями, культурно, приемлемо для других людей, выражать «отрицательные» стремления и эмоции, быстро реагировать на своё плохое состояние и находить способы его улучшения.

В группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми в модальности «Надо», связанной с необходимостью гармонизировать свой внутренний мир, большинство родителей (75,35 %) имеют оптимальное состояние стремления к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию соб-



ственных мыслей, эмоций и поступков, у остальных родителей (24,65 %) данные стремления находятся в промежуточном состоянии. По степени реализации выше указанных стремлений преобладает число родителей (73,58 %) с оптимальным состоянием способности к познанию и анализу, принятию и одобрению, а так же регуляции своих мыслей, чувств и поступков и небольшое количество (26,42 %) с промежуточным состоянием перечисленных возможностей.

Таблица 3

**Распределение родителей с личностной моделью взаимодействия с детьми по состоянию культурно-психологических показателей в модальности «надо» (в %)**

Состояние ПК	Модальность «Надо»							
	Самопознание		Самоотношение		Саморегуляция		Общий показатель ПК	
	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации
Оптимальное	76,16	74,65	72,11	70,19	77,77	75,96	75,35	73,58
Неоптимальное	-	-	-	-	-	-	-	-
Промежуточное	23,84	25,35	27,89	29,81	22,23	24,04	24,65	26,42

Сила стремления к чёткому осознанию и пониманию себя, своих желаний, своего характера; нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок; осознанию своего предназначения, жизненного пути у наибольшего числа родителей (76,16 %) находится в оптимальном состоянии и небольшой процент (23,84 %) с промежуточным состоянием данных стремлений. По степени реализации этих стремлений так же преобладает процент родителей (74,65 %) с оптимальным состоянием степени реализации стремлений к осознанию и пониманию себя, нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок и осознанию своего жизненного пути и небольшая часть родителей (25,35 %) имеет промежуточное состояние степени реализации данных стремлений.

Сила стремления к принятию и одобрению своих планов, переживаний и действий так же у большинства родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия (72,11 %) в оптимальном состоянии, лишь у некоторых (27,89 %) в промежуточном. По степени реализации данных стремлений преобладает доля родителей (70,19 %) с оптимальным состоянием и небольшой процент родителей (29,81 %) с промежуточным.

Сила стремления к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождению способов его улучшения у преобладающего количества личностно-ориентированных родителей (77,77 %) в оптимальном состоянии и небольшой процент родителей (22,23 %) в промежуточном состоянии. Реализация этих стремлений у большинства родителей (75,96 %) в оптимальном состоянии и у некоторых (24,04 %) - в промежуточном.

Следует заметить, что в группе родителей с личностно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми отсутствуют родители с неоптимальным состоянием психологической культуры и приблизительно в равных пропорциях по всем составляющим психологической культуры распределились родители с оптимальным и промежуточным состоянием силы стремления и степени реализации самопознания, положительно-самоотношения и саморегуляции. У большинства испытуемых в группе родителей с

лично-ориентированной моделью взаимодействия с детьми существует необходимость стремления и реализации гармонии собственной личности, то есть чётко осознавать и понимать себя, свои желания, свой характер, находить психологические причины своего настроения, своих ошибок, осознавать своё предназначение, жизненный путь познавать и анализировать свои желания; одобрять свои планы и поступки, принимать свои достоинства и недостатки, ценить и уважать себя, свой внутренний мир; гибко управлять своим настроением, желаниями и действиями, культурно, приемлемо для других людей, выражать «отрицательные» стремления и эмоции, быстро реагировать на своё плохое состояние и находить способы его улучшения.

Далее рассмотрим состояние культурно-психологических стремлений и их реализации в разных модальностях у родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми.

Таблица 4

**Распределение родителей с дисциплинарной моделью взаимодействия с детьми по состоянию культурно-психологических показателей в модальности «хочу» (в %)**

Состояние ПК	Модальность «Хочу»							
	Самопознание		Самоотношение		Саморегуляция		Общий показатель ПК	
	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации
Оптимальное	-	-	-	-	-	-	-	-
Неоптимальное	62,82	64,42	56,73	52,88	69,29	63,46	62,82	60,25
Промежуточное	37,18	35,58	43,27	47,12	30,77	36,54	37,18	39,75

В группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми в модальности «Хочу», связанной с желанием гармонизировать свой внутренний мир, большинство родителей (62,82 %) имеют неоптимальное состояние общего показателя по стремлению к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков, у остальных родителей (37,18 %) данные стремления находятся в промежуточном состоянии. Родители с оптимальным состоянием психологической культуры в целом и по отдельным её составляющим в группе с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия отсутствуют. По степени реализации стремлений к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков так же преобладает доля родителей (60,25 %) с неоптимальным состоянием психологической культуры и небольшое количество (39,75 %) родителей с промежуточным состоянием степени реализации желаний познавать себя, принимать и регулировать свои мысли, чувства и действия.

Сила стремления к чёткому осознанию и пониманию себя, своих желаний, своего характера; нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок; осознанию своего предназначения, жизненного пути у наибольшего числа родителей с дисциплинарной моделью взаимодействия с детьми (62,82 %) находится в неоптимальном состоянии и небольшой процент (37,18 %) с промежуточным состоянием данных стремлений. По степени реализации этих стремлений так же преобладает процент родителей (64,42 %) с неоптимальным состоянием степени реализации стремлений к осознанию и пониманию себя, нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок и осознанию своего жизненного пути и небольшая



часть родителей (35,58 %) с промежуточным состоянием степени реализации данных стремлений.

Сила стремления к принятию и одобрению своих планов, переживаний и действий так же у большинства родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия (56,73 %) в неоптимальном состоянии, лишь у некоторых (43,27 %) в промежуточном. По степени реализации данных стремлений преобладает доля родителей (52,88 %) с неоптимальным состоянием и небольшой процент родителей (47,12 %) с промежуточным.

Стремление к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождение способов его улучшения у преобладающего количества дисциплинарно-ориентированных родителей (69,29 %) в оптимальном состоянии и небольшой процент родителей (30,77 %) в промежуточном состоянии. Реализация этих стремлений у большинства родителей (63,46 %) в неоптимальном состоянии и у некоторых (36,54 %) - в промежуточном.

Таким образом, в группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми отсутствуют родители с оптимальным состоянием психологической культуры и приблизительно в равных пропорциях по всем составляющим психологической культуры распределились родители с неоптимальным и промежуточным состоянием силы стремления и степени реализации самопознания, положительного самоотношения и саморегуляции.

Таблица 5

**Распределение родителей с дисциплинарной моделью взаимодействия с детьми по состоянию культурно-психологических показателей в модальности «могу» (в %)**

Состояние ПК	Модальность «Могу»							
	Самопознание		Самоотношение		Саморегуляция		Общий показатель ПК	
	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации
Оптимальное	-	-	-	-	-	-	-	-
Неоптимальное	54,81	52,88	55,77	50,14	70,19	67,31	60,26	56,73
Промежуточное	45,19	47,12	44,23	49,86	29,81	32,69	39,74	43,27

В группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми в модальности «Могу», связанной с возможностью гармонизировать свой внутренний мир, большинство родителей (60,26 %) имеют неоптимальное состояние стремления к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков, у остальных родителей (39,74 %) эти стремления находятся в промежуточном состоянии. По степени реализации выше указанных стремлений несколько преобладают родители (56,73 %) с неоптимальным состоянием способности к познанию и анализу, принятию и одобрению, а так же регуляции своих мыслей, чувств и поступков и оставшееся количество (43,27 %) с промежуточным состоянием перечисленных возможностей.

Сила стремления к чёткому осознанию и пониманию себя, своих желаний, своего характера; нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок; осознанию своего предназначения, жизненного пути у наибольшего числа родителей (54,81 %) находится в неоптимальном состоянии и несколько меньший процент

(45,19 %) с промежуточным состоянием данных стремлений. По степени реализации этих стремлений так же преобладает процент родителей (52,88 %) с неоптимальным состоянием степени реализации стремлений к осознанию и пониманию себя, нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок и осознанию своего жизненного пути и оставшаяся часть родителей (47,12 %) с промежуточным состоянием степени реализации данных стремлений.

Сила стремления к принятию и одобрению своих планов, переживаний и действий так же у большинства родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия (55,77 %) в неоптимальном состоянии, у остальных (44,23 %) в промежуточном. По степени реализации данных стремлений приблизительно в равных долях распределились родители с неоптимальным (50,14 %) и промежуточным (49,86 %) состоянием.

Стремление к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождению способов его улучшения у преобладающего количества дисциплинарно-ориентированных родителей (70,19 %) в неоптимальном состоянии и небольшой процент родителей (29,81 %) в промежуточном состоянии. Реализация этих стремлений у большинства родителей (67,31 %) в неоптимальном состоянии и у некоторых (32,69 %) – в промежуточном.

В группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми отсутствуют родители с оптимальным состоянием психологической культуры и приблизительно в равных пропорциях по всем составляющим психологической культуры распределились родители с неоптимальным и промежуточным состоянием силы стремления и степени реализации самопознания, положительного самоотношения, лишь по саморегуляции процент родителей с неоптимальным состоянием преобладает по силе стремления к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождению способов его улучшения.

Можно сказать, что у большинства испытуемых в группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми стремления и возможности гармонизации собственной личности находятся в неоптимальном состоянии, то есть им сложно чётко осознавать и понимать себя, свои желания, свой характер, находить психологические причины своего настроения, своих ошибок, осознавать своё предназначение, жизненный путь познавать и анализировать свои желания; одобрять свои планы и поступки, принимать свои достоинства и недостатки, ценить и уважать себя, свой внутренний мир; гибко управлять своим настроением, желаниями и действиями, культурно, приемлемо для других людей, выражать «отрицательные» стремления и эмоции, быстро реагировать на своё плохое состояние и находить способы его улучшения.

В группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми в модальности «Надо», связанной с необходимостью гармонизировать свой внутренний мир, большинство родителей (59,69 %) имеют неоптимальное состояние стремления к самопознанию, позитивному самоотношению и регулированию собственных мыслей, эмоций и поступков, у остальных родителей (40,31 %) данные стремления находятся в промежуточном состоянии. По степени реализации выше указанных стремлений преобладает число родителей (58,66 %) с неоптимальным состоянием способности к познанию и анализу, принятию и одобрению, а так же регуляции своих мыслей, чувств и поступков и небольшое количество (41,34 %) с промежуточным состоянием перечисленных возможностей.

Сила стремления к чёткому осознанию и пониманию себя, своих желаний, своего характера; нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок; осознанию своего предназначения, жизненного пути у наибольшего числа родителей (65,38 %) находится в неоптимальном состоянии и небольшой процент (34,62 %) – в промежуточном.



с промежуточным состоянием данных стремлений. По степени реализации этих стремлений так же преобладает процент родителей (64,42 %) с неоптимальным состоянием степени реализации стремлений к осознанию и пониманию себя, нахождению психологических причин своего настроения, своих ошибок и осознанию своего жизненного пути и небольшая часть родителей (35,58 %) имеет промежуточное состояние степени реализации данных стремлений.

Таблица 6

**Распределение родителей с дисциплинарной моделью взаимодействия с детьми по состоянию культурно-психологических показателей в модальности «надо» (в %)**

Состояние ПК	Модальность «Надо»							
	Самопознание		Самоотношение		Саморегуляция		Общий показатель ПК	
	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации	Сила стремления	Степень реализации
Оптимальное	-	-	-	-	-	-	-	-
Неоптимальное	65,38	64,42	54,81	52,88	59,69	58,66	59,69	58,66
Промежуточное	34,62	35,58	45,19	47,12	40,31	41,34	40,31	41,34

Сила стремления к принятию и одобрению своих планов, переживаний и действий так же у большинства родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия (54,81 %) в неоптимальном состоянии, у некоторых (45,19 %) в промежуточном. По степени реализации данных стремлений несколько преобладает доля родителей (52,88 %) с неоптимальным состоянием и чуть меньший процент родителей (47,12 %) с промежуточным.

Сила стремления к гибкому управлению своим настроением, желаниями и действиями, культурному, приемлемому для других людей, выражению «отрицательных» стремлений и эмоций, быстрому реагированию на своё плохое состояние и нахождению способов его улучшения у преобладающего количества дисциплинарно-ориентированных родителей (59,69 %) в неоптимальном состоянии и несколько меньший процент родителей (40,31 %) в промежуточном состоянии. Реализация этих стремлений у большинства родителей (58,66 %) в неоптимальном состоянии и у некоторых (41,34 %) - в промежуточном.

Следует заметить, что в группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми отсутствуют родители с оптимальным состоянием психологической культуры и приблизительно в равных пропорциях по всем составляющим психологической культуры распределились родители с неоптимальным и промежуточным состоянием силы стремления и степени реализации самопознания, положительного самоотношения и саморегуляции. То есть у большинства испытуемых в группе родителей с дисциплинарно-ориентированной моделью взаимодействия с детьми существует низкая необходимость стремления и возможности гармонизации собственной личности, то есть чётко осознавать и пониманию себя, свои желаний, свой характер, находить психологические причины своего настроения, своих ошибок, осознавать своё предназначение, жизненный путь познавать и анализировать свои желания; одобрять свои планы и поступки, принимать свои достоинства и недостатки, ценить и уважать себя, свой внутренний мир; гибко управлять своим настроением, желаниями и действиями, культурно, приемлемо для других людей, выражать «отрицательные» стремления и эмоции, быстро реагировать на своё плохое состояние и находить способы его улучшения.

Полученные с помощью t-критерия Стьюдента данные позволяют проследить преобладание средних значений в группе родителей с оптимальным состоянием пси-



хологической культуры по всем показателям, характеризующим личностно-ориентированную модель взаимодействия с детьми и состояние психологической культуры в разных модальностях (восприятие личности, действий и чувств ребёнка, позитивные реакции и чувства родителя, представления о родителях, восприятие прошлого настоящего и будущего, покорно-застенчивый, зависимый, сотрудничающий и альтруистический стили межличностных отношений, состояние психологической культуры в модальностях «Хочу», «Могу», «Надо», «Родитель», «Я как родитель») и более высокие средние значения в группе родителей с несформированной психологической культурой по показателям, характеризующим ориентацию на дисциплинарную модель взаимодействия (негативные реакции родителя, авторитарный, независимо-доминирующий, агрессивный и недоверчиво-скептический стили межличностных отношений).

Анализ значений  $t$  – критерия (при  $p = 0,05$  и числе степеней свободы 47, критическое значение 2,01) по всем исследуемым нами показателям, свидетельствует о наличии статистически значимых различий между данными, полученными в группах родителей с оптимальным и неоптимальным состоянием психологической культуры. Соотношение значений  $t$  – критерия и  $t$  – статистики (в соответствии с правилом принятия решения при использовании модифицированного критерия Стьюдента, если значение  $t$  – критерия ( $t$  – статистика)  $>$  или  $= t$  – критического двустороннего ( $t$  – критерий), то существует различие между результатами измерений, существенное и систематическое) позволяет утверждать, что по всем показателям существуют статистически значимые различия, кроме стажа родительства, показателя, который не имеет прямого отношения к характеристике модели, либо состояния психологической культуры родителей.

Таким образом, можно утверждать, что по всем основным показателям существуют статистически значимые различия в группах родителей с оптимальным и неоптимальным состоянием психологической культуры.

#### Список литературы

1. Исаева Н. И. Профессиональная культура психолога образования. - Москва – Белгород, 2002. – 235 с.
2. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.83 – 91.
3. Миллер Д. Планы и структура поведения. – М., 1965. – 232 с.
4. Мотков О. И. Психология самопознания личности: практ. пособие. – Москва, 1993.
5. Овчарова Р. В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Изд. Центр «Академия», 2005. – 368 с.
6. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, коррекции, практики: пособие для студентов психол. ф-тов. – М.: Логос, 1995.
7. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 230 с.

## CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF PARENTS WITH DIFFERENT MODELS OF INTERACTION WITH CHILDREN

**N. I. Isaeva**  
**E. A. Ovsyanikova**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:*  
*isaevaz@mail.ru*  
*ovsyanikova@bsu.edu.ru*

This article analyzes the results of studying of psychological culture of parents choosing different models of interaction with children. Psychological culture is studied by measuring the strength of the urge, opportunity and need for self-knowledge, certain characteristics of self-relation and self-regulation. We identify some characteristics of psychological culture of parents using disciplinary and personality-based model of interaction with the children.

Keywords: psychological culture, patterns of interaction with the children, the disciplinary model, personality-based model, self-knowledge, self-attitude, self-regulation.



УДК 364:368.4

## ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ЖИЗНЕУСТРОЙСТВА СИРОТ В ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

**С. И. Полозов**

*Липецкий  
государственный  
педагогический  
университет*

*e-mail:  
PolozovSergey@mail.ru*

В статье рассматриваются актуальные проблемы социальной адаптации выпускников детей-сирот учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования, выявляются личностные трудности вступления в самостоятельную жизнь, анализируется деятельность государственной политики по решению данных явлений в стране и предлагается программа Липецкой областной общественной организации по сопровождению выпускников детей-сирот, попавших в сложную жизненную ситуацию.

Ключевые слова: социализация личности, социальная адаптация, выпускники дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, сопровождение выпускников-сирот, общественная организация.

Проблема социальной адаптации выпускников из категории детей-сирот учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования в современном российском обществе является актуальной и насущной. Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребёнка с окружающей социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера.

Под «социальной адаптацией» понимается либо собственно процесс включения индивида в социальные отношения (тогда различают активную и пассивную адаптацию), либо специально организованный образовательный процесс, способствующий данному включению. Для нас актуально второе понимание. Под социальной адаптацией детей-сирот в контексте организованной образовательной деятельности при участии общественных организаций будем понимать меры, позволяющие ребёнку приобрести компетенции, необходимые для успешной социализации в обществе.

28 декабря 2012 г., подписан указ Президента России В. В. Путина: «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Согласно Указу, одно из направлений деятельности является социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В январе 2013 года стартовал и реализуется одновременно на федеральном и региональном уровнях проект: «России важен каждый ребёнок» партии Единой России. Это комплекс мер, при помощи которых должны быть решены основные задачи проекта: «оптимизация» института, как усыновления, так и повышение качества жизни и адаптации детей-сирот.

В нашей стране по разным статистическим источникам на данный момент количество детей-сирот оценивается около 650 тысяч. Негативная ситуация в России в отношении детей-сирот масштабна. Сложившаяся в России система выявления, сопровождения и устройства детей-сирот является сложной, многоуровневой и запутанной. Она характеризуется фрагментарностью и ведомственной разобщённостью, отсутствием эффективной координации работы, ориентированностью на управление учреждениями, а не на результаты, слабостью мониторинга и индивидуальной работы с детьми.

Результаты исследований общероссийских мониторингов в вопросе постинтернатной адаптации выявили низкий уровень социального и эмоционального самочувствия, а также интеграции в социум молодых людей из числа детей-сирот.

Главный акцент работы представляется в регионах страны. Исследование постинтернатного жизнеустройства 463 выпускников учреждений начального, средне-

го, высшего профессионального образования Липецкой области в 2009 – 2010 гг. показывает, что, несмотря на всестороннюю поддержку со стороны государства, сохраняется низкий уровень адаптации сирот в обществе. У 80 % выпускников этот уровень весьма низкий, что особенно заметно проявляется в трудоустройстве и организации семейной жизни, только 50 % выпускников, по их собственной оценке, умеют распределять бюджет, остальным не хватает соответствующих знаний и умений [2, с. 47].

Важнейший вопрос - обеспечение собственным жильем. В настоящее время по Липецкой области 2411 выпускников из числа сирот десятки лет ждут получения внеочередного льготного жилья (в сравнении в 2012 году 1878), в соответствии со 159 ФЗ: «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». С каждым годом данная цифра растёт.

Анализ результатов интервьюирования по вопросу наличия умений и занятий по планированию и созданию семьи показал, что выпускники переносят свою инфантильность и иждивенческую позицию на межличностные, семейные взаимоотношения. Также неорганизованность досуга выпускников сиротского учреждения негативно влияет на их социальную адаптацию. Избыток свободного времени у выпускников интерната при неумении организовать позитивное его использование, злоупотребление спиртным в компаниях формирует негативную зависимость, тем более что у большинства социальных сирот плохая наследственность. Негативный социальный опыт выпускников вызывает эффект социальной некомпетентности, искажённые или «ущербные отношения к миру и себе». Возникающее противоречие между имеющимся у сирот опытом и реально складывающейся ситуацией, как правило, приводит к тому, что большинство из них редко преодолевают барьер социализации и находят своё место в обществе.

Проблемы борьбы с сиротством расцениваются как застоявшиеся сегодня в современном обществе. Усилия, предпринимаемые только государством, становятся явно недостаточны. Для решения негативных явлений государственная политика в стране должна дополняться деятельностью общественных организаций, решающих сходные задачи. Участие в решении этого вопроса должно стать долгом для каждого, кому не безразлично будущее нашей страны.

В Липецкой области ведется активная работа сопровождения детей-сирот. В 2009 году создана Липецкая областная общественная организация «Становление» (ЛООО «Становление»), целью которой является совершенствование системы социальной адаптации в обществе выпускников учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, относящихся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа [5, с. 3].

Организация нашла поддержку со стороны Управления внутренней политики Липецкой области, Управления образования и науки Липецкой области, Департамента образования администрации города Липецка, Управления опеки (попечительства) и охраны прав детства, учебных учреждений города, неравнодушных жителей города и области, средств массовой информации.

С 2011 г. общественная организация активно участвует в конкурсах Управления внутренней политики Липецкой области и выигрывает субсидирование на реализацию социально значимых проектов из серии: «Старт в жизнь». Так в 2011 году был реализован проект, который помог выпускникам сиротам обустроить своё жильё, решить юридические вопросы по предоставлению жилья, также психологически справиться с трудностями на жизненном пути. В 2012 году данный проект был пролонгирован и включил мероприятия патриотической направленности, духовно-нравственного совершенствования выпускников, повышения грамотности в правовом поле и т. д. [2, с. 7].

В соответствии с указом Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг., который определяет направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы



ее реализации», Липецкая областная общественная организации поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Становление» предлагает реализацию программы социальной адаптации выпускников из категории детей-сирот учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования и сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при оптимизации деятельности некоммерческих организаций эффективно взаимодействовать с государственными участниками системы профилактики и борьбы с сиротством. Основные точки такого взаимодействия видятся на разных уровнях: профилактической и аварийной работы с семьями, психолого-педагогической работы со специалистами по постинтернатному сопровождению для выпускников из числа сирот на базах образовательных учреждений города и области, а также – взаимодействие с властными структурами и органами местного самоуправления. Важную роль в этом тесном сотрудничестве является привлечение добровольцев в сферу деятельности по решению негативных явлений.

В реализации национальной стратегии действий в интересах детей по инициативе Липецкой областной общественной организации поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Становление» в Липецкой области 8 ноября 2012 г. основан благотворительный фонд: «Сохранение нации и развитие гражданского общества» (Фонд «СНиРГО») - негосударственный благотворительный фонд, созданный с целью развития институтов гражданского общества и прав человека, основ государственной семейной политики. Это новый институт в Липецкой области для развития и внедрения инструментов благотворительности, а также связанных с использованием сети Интернет, создание и использование эффективной системы привлечения и распределения пожертвований от физических и юридических лиц на благо развития гражданского общества, решения проблем сиротства в Липецкой области.

Активное сотрудничество представителей ЛООО «Становление» и научных кадров, специалистов, студентов, добровольцев факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет» позволило выстроить параллельную работу в сопровождении выпускников из числа сирот, внедрить процесс научно-методических разработок, раскрывающие конкретные модели и технологии помощи лицам из их числа.

Таким образом, была проведена экспериментальная работа на базах профессиональных училищ города в 2012 г. в рамках реализации проекта ЛООО «Становление»: «Вступление в самостоятельную жизнь – шаг в будущее» (Всероссийский фестиваль социальных программ «Содействие»), что позволило провести ряд собственных исследований. С помощью диагностического исследования с использованием тестовой работы, проведением психологических тренингов для групп выпускников из числа детей-сирот, совместных лекционных просветительских работ с привлечением ответственности информационного характера, культурно-познавательной деятельности, а также индивидуальных встреч в общении с ребятами, разрешило выявить личностные трудности, проанализировать проблемные ситуации выпускников.

В ходе психолого-педагогической работы с выпускниками использовались методы наблюдения и эксперимента. В рамках эксперимента были проведены диагностики отечественных и зарубежных авторов, ряд психологических методик, направленных на выявление характерных особенностей, черт личности, таких как 16-факторный личностный опросник Р. Кетелла, психологический тест цветовых выборов М. Люшера, «Оценки структуры целостной индивидуальности» (ОСЦИ) Т. Ф. Базылевич. Неотъемлемой частью работы с данным контингентом являлось проведение методик, направленных на особенности социально-психологической адаптации, таких методик как, опросник Роджерса-Даймонда, морфологический тест жизненных ценностей, методики определения интересов и профессиональных склонностей личности Дж. Голланда, В. Б. Успенского, Е. А. Климова и др.

Анализ результатов исследования выявил ряд психологических проблем выпускников. Пассивность жизненной позиции, низкая самооценка, высокая импульсивность, рентность установок по отношению к своему статусу, несформированность социальных умений и навыков.

Обобщение по результатам анализа явно подтверждает, что импульсивность коррелирует с самооценкой. Чем выше импульсивность, тем ниже самооценка. При этом используются круг примитивных психологических защит: отрицание «не замечай этого», замещение «напади на что-то, заменяющее это».

Функциональная предметная выносливость выступает компенсаторным фактором для вытесненных неприемлемых желаний. Это позволяет нам сделать вывод, что функциональная предметная выносливость входит в структурный компонент процесса самоактуализации.

В рамках проведённого эмпирического исследования выявлены проблемы взросления детей-сирот, источником которых являются травмирующие факторы предшествующего депривационного детского опыта. В свою очередь это препятствует полноценному целостному становлению личности выпускника.

Итогом работы в 2012 г. в рамках реализации социально значимого проекта стала организация клуба выпускников: «Вместе – мы сила». Проведение психологических тренингов на базе профессиональных училищ позволила организовать данную платформу для деятельности клуба. Индивидуальные психологические встречи позволили снизить уровень тревожности выпускников, повысить уровень стрессоустойчивости за счёт позитивных установок.

Таким образом, использование научно-методологических разработок, накопленного опыта на региональном уровне в реализации проектов, результаты и перспективные разработки, имеющие социально значимые вопросы по постинтернатному сопровождению, всесторонний анализ научной литературы по проблематике позволил разработать программу социальной адаптации выпускников на 2013-2014 гг., реализация проекта: «Наше будущее».

Главным в программе 2013 – 2014 гг.: «Наше будущее» видится психолого-педагогический процесс формирования личности выпускника-сироты в непрерывном образовании, включающий всеохватывающий по полноте цикл мероприятий, предоставляющий каждому выпускнику право и возможности реализации собственной программы жизни.

Целевая значимость программы заключается в качественном повышении уровня социальной адаптации в обществе выпускников-сирот 2013 – 2014 гг. учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования Липецкой области.

Для достижения основного результата запланированы ряд основных мероприятий, направление деятельности которых заключается в следующем:

- привлечение внимания со стороны местной власти, депутатского корпуса, спонсоров, активных, равнодушных граждан к проблемам сирот;
- повышение грамотности выпускников детей-сирот в области права, а также выработка активной позиции выпускников в строительстве гражданского общества;
- обретение социальных навыков, психологическая подготовленность к вступлению в самостоятельную жизнь, духовно-нравственное совершенствование личности;
- осознание ценности и важности межполовых отношений - обозначение мировоззренческой позиции с учетом ценностей семьи, отцовства, материнства, детства;
- возрождение института наставничества, налаживание межличностных контактов - реализация проектной программы: «Лагерь надежд»;
- пропаганда успешности выпускников детей-сирот, поощрение и активная позиция в участии судебных самих сирот;
- поддержка здорового образа жизни;



• системная работа по предоставлению услуг для жизненной реализации выпускника: обучение английскому языку, сопровождение в получении водительских прав и т. д.

Представим в таблице программу сотрудничества на 2013 – 2014 гг. общественной организации ЛООО «Становление» с привлечением учреждений системы профилактики и борьбы с сиротством по социальной адаптации выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таблица

**Программа ЛООО «Становление» сопровождения выпускников образовательных учреждений для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период постинтернатной адаптации**

№ п/п	Реализация социально значимого проекта/проведения мероприятия	Показатели деятельности социально значимого проекта/ проведения мероприятия
1	2	3
1	Консультативная работа по защите прав и интересов сирот, психолого-педагогическая и юридическая помощь (юрист, психолог) на базе организации, связь (сотрудничество) с управлением опеки (попечительства) и охраны прав детства администрации города Липецка.	Налажена и проводится психолого-педагогическая и юридическая работа по решению проблемных вопросов выпускников детей-сирот, решаются жизненно важные вопросы выпускников.
2	«Круглый стол». Обсуждение и решение проблем с выпускниками из числа сирот совместно со специалистами постинтернатного сопровождения и руководителями структур местной власти г. Липецка, муниципальных образований Липецкой области.	Обсуждение и решение проблем с выпускниками из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в различных межведомственных структурах города и области.
3	Экскурсии: «Православная Россия». Посещение храмов, монастырей, святых источников Липецкой области и других регионов Российской Федерации, приобретение памятных подарков. Сотрудничество с Липецко – Елецкой епархией.	Осуществление данных поездок, просвещение мероприятий в развитии духовно-нравственных ценностей выпускников детей – сирот на сайте организации с фото-частью, духовное наставничество.
4	Экскурсии выпускников учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования г. Липецка, относящихся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в музей Липецкой милиции. Знакомство с экспонатами, историей Липецкой милиции.	Патриотическое воспитание, снижение уровня правонарушений среди молодёжи, укрепление гражданской позиции в правовом поле. Сотрудничество с УМВД России по городу Липецку.
5	Профилактическая работа на базах училищ города Липецка с элементами фильмотерапии по тематике: «Построение межполового взаимодействия». Сотрудничество с Липецкой городской общественной организацией: «Будущее – без СПИДа», Липецким областным Центром по профилактике и борьбе со СПИД, психологом.	Психолого-педагогический процесс сопровождения выпускников училищ просветительскими лекциями, семинарами, показом видеофильмов, направленных на предотвращение негативных явлений в жизненной среде молодёжи.
6	Спортивно - оздоровительные акции: «Откажись от курения в пользу своего здоровья», «Спорт-весна-экстрим 2013 - 2014», «Рекорд Победы». Проведение спортивных мероприятий в виде конкурса, праздников здорового образа жизни, информационно-просветительских лекций и семинаров о вреде курения, алкоголя, наркотических веществ, психологической диагностики на базе профессиональных училищ. Сотрудничество с ЛООО «Союз Борьбы за Народную Трезвость-Липецк», ГУЗ «Липецким областным наркологическим диспансером».	Пропаганда и развитие ЗОЖ среди молодёжи, поддержка мнения за отказ наркотической, алкогольной и других деструктивных зависимостей, состоянии здоровья, позволяющее быть участником элементарных социальных отношений.



Продолжение табл. 1

1	2	3
7	Спортивно-туристический слет для детей-сирот (2 суток, Задонский район, «палаточный лагерь»). Выезд ребят на природу Липецкого края совместно с ЛООО «Союз Борьбы за Народную Трезвость-Липецк». Туристическое, историко-краеведческое, спортивно-оздоровительное мероприятие.	Развитие навыков практического труда, спортивного интереса, поддержание здорового образа жизни в гармонии с природой заинтересованных ребят в общем деле.
8	Летний «Лагерь надежд» на базе оздоровительного лагеря, закреплённого за профессиональными училищами города и области. Сопроводительная программа адаптации для выпускников – сирот с участием специалистов и активистов города и области, равнодушных граждан, желающих помочь выпускникам-сиротам, попавших в трудную жизненную ситуацию.	Отдых ребят, а также практическое получение опыта социальной адаптации в работе со специалистами в рамках тематической смены сопроводительной программы: «Наше будущее!» по разрешению разноплановых проблем каждого выпускника.
9	Культурно-познавательная программа для выпускников из числа сирот учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования города Липецка путём посещения культурно-развлекательных заведений города по разработанной досуговой программе.	Проведение досуга молодёжи для получения опыта культурно-нравственного, историко-просветительского развития.
10	Индивидуальные психолого-педагогические консультации на базе профессиональных училищ, требующие индивидуальный подход. Создание условий благоприятной психологической атмосферы внутреннего душевного климата в отдельном пространстве (комната психологической разгрузки).	Стабильная психологическая работа в строго установленном времени. Психологический анализ проблематики личности выпускника в разрешении основных психологических трудностей на данном этапе жизненного пути.
11	Психологические тренинги для групп выпускников детей – сирот на базе профессиональных училищ по специальной психологической программе социальной адаптации выпускников. Выработка способностей выпускниками к самостоятельному принятию решений, овладению навыками их реализации и осознанию ответственности за принятое решение.	Проведение цикла занятий для установления и прослеживания психологической динамики группы, направленных на реализацию собственных сил выпускников, раскрытие внутреннего ресурса личности, подготовленности к вступлению в самостоятельную жизнь, формирование позитивных жизненных установок.
12	Выпуск информационно-методического справочника: «В помощь выпускнику» - защита своих прав, осведомление с возможностями по трудоустройству и др. важные аспекты, предусмотренные законодательством РФ.	Распространение справочников для выпускников начального, среднего, высшего профессионального образования, имеющих статус сироты. Повышение грамотности в области правовых вопросов.
13	Работа клуба выпускников детей-сирот: «Все вместе!». Социальная адаптация выпускников детей-сирот, формирование готовности к самостоятельной жизни: социальной готовности, сформированность навыков межличностного общения, коллективной деятельности, социально-бытовая ориентация, организация самостоятельной жизни и деятельности, адаптация к своему социальному статусу.	Осуществление коллективной деятельности заинтересованных лиц посредством плановых встреч, мероприятий, а также освещение важных проблемных вопросов в сети Интернет (на сайте организации, в группе сообщества ЛООО «Становление» в контакте), направленных на общую цель по разрешению негативных явлений с привлечением общественности.
14	Сопровождение выпускников детей-сирот специалистами по изучению английского языка по творческой специальной методике на базе организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.	Обучение английскому языку, получение знаний для использования международного языка в важных вопросах жизнедеятельности.



Окончание табл. 1

1	2	3
15	Оказание индивидуального юридического сопровождения для лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, (написание документов, заявлений, представительство в судах общей юрисдикции, сопровождение в помощи сбора документов в постановке на учёт в получении жилого помещения) Правовое просвещение, деятельность по защите прав и свобод человека.	Проведение юридических встреч, работа с документами правового характера; Решение сложных вопросов, требующих системной работы правоохранительных, судебных органов и иных представителей законопорядка.
16	Обустройство быта. Покупка и обеспечение детей-сирот мебелью, бытовой техникой и иными предметами быта.	Благоустройство мест проживания выпускников необходимыми предметами быта первой необходимости.
17	Сопровождение выпускников в получении водительских прав. Жизненная реализация выпускника при помощи получения профессиональных альтернатив на рынке труда за счёт получения водительских прав.	Обучение водительскому мастерству, прохождение теории и практики, сдача экзаменов на получение водительских прав для жизненной реализации выпускника.
18	Выпуск информационного печатного издания: «Вестник Становления». Информационное озвучивание проблем сирот, успешность в делах выпускников, поиск возможных выходов через читателей - призыв к неравнодушным гражданам города и области.	Выход журнала в квартал в рамках Липецкой области для масштабного информирования о проблемах сирот в регионе, обеспечение наглядности успешности в делах выпускников – развитие социальной рекламы.
19	Выпуск психолого-педагогического методического пособия: «Жизненное самоопределение молодёжи как шаг в будущее». (первые шаги вступления в самостоятельную жизнь – социально-психологические факторы)	Осведомление в вопросах жизнеустройства и их разрешение с помощью психологической литературы. Распространение литературы на базах профессиональных училищ, организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
20	Акция: «Добро – добром!». Проведение творческих мероприятий самими выпускниками-сиротами, имеющими положительный опыт социальной адаптации (являющимися успешными), в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.	Обеспечение успешности выпускников-сирот, увеличение запаса положительного опыта, воспитательного примера для ребят подрастающего поколения, имеющий статус детей-сирот.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. При активной в целом политике государства в отношении жизнеустройства детей-сирот, ее результаты являются неоднозначными и оцениваются как проблемные. Усилия, предпринимаемые государством в области борьбы с проблемой сиротства, явно недостаточны.

2. Комплексный анализ показывает, что выявлен большой спектр проблем борьбы с сиротством, которые включают в себя экономические, юридические, социокультурные, педагогические, организационные, стратегические, а также проблемы, связанные с тем, как сиротство представлено в общественном мнении.

3. Государственная политика по разрешению негативных явлений в стране в решении данных многочисленных проблем должна дополняться деятельностью общественных организаций.

4. Существуют сферы возможного сотрудничества государства и некоммерческих организаций, однако нет единой параллельно-выстроенной системы для совместной работы и взаимодействия в решении большого пласта проблем, связанных с сиротством в России, недостаточно раскрыты технологии сотрудничества взаимодействия некоммерческих организаций и системы различных учреждений, организаций и других участников системы борьбы с сиротством.



5. Наиболее проблемным вопросом в этом исследовательском поле следует признать дефицит научно-методических разработок, раскрывающие конкретные модели и технологии помощи лицам из числа детей-сирот.

Таким образом, представленная проектная программа показывает с одной стороны, параллельно-выстроенную систему сотрудничества некоммерческих организаций с привлечением учреждений системы профилактики и борьбы с сиротством по социальной адаптации выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С другой, раскрывает конкретные технологии помощи лицам из числа детей-сирот, практической разносторонней деятельностью, представленной в виде всеохватывающего цикла мероприятий по улучшению их качества жизни, становления личности, интеграции в социум, предоставляющий каждому выпускнику право и возможности реализации собственной программы жизни.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с разработкой единой модели постинтернатного сопровождения, развитием сети взаимодействия государственных (муниципальных) структур и некоммерческих организаций в оказании социальных услуг по сопровождению детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа. В целом, всесторонним стимулированием деятельности общественных организаций, развитием института благотворительности с использованием эффективной продуманной системы привлечения и распределения пожертвований от физических и юридических лиц на благо развития гражданского общества, решения проблем сиротства как в Липецкой области, так использования опыта в других регионах страны.

#### Список литературы

1. Ослон В. Н. Организационная модель службы выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период постинтернатной адаптации // Детский дом. – 2011. – № 1. – С. 21 – 29.
2. Полозов С. И. Проблемы деинституционализации интернатных учреждений и возможности разрешения этих проблем на примере Липецкой областной общественной организации «Становление» // Сборник научных трудов аспирантов и соискателей. – Липецк: ЛГПУ, 2012. – Вып. 9 – Ч. 2. – С. 44 – 50.
3. Полозов С. И. Жизненное самоопределение молодёжи как шаг в будущее: методическое пособие для специалистов постинтернатного сопровождения, выпускников из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа. – Липецк: ФПиП ФГБОУ ВПО «ЛГПУ», 2013. – 40 с.
4. Толстых Н. Н. Психология сиротства. – СПб. «Питер», 2007.
5. Устав ЛООО «Становление». Протокол № 1 от 20 апреля 2009 года. – Липецк, 2009. – 11 с.

## OPTIMIZATION OF SOCIAL ORGANIZATIONS ACTIVITIES IN SOLVING ORPHANS PROBLEMS IN LIPETSK REGION

**S. I. Polozov**

*Lipetsk State  
Pedagogical University*

*e-mail:  
PolozovSergey@mail.ru*

The article is devoted to current problems of social adaptation of orphan-alumni of institutions of primary, secondary, higher education, identifies the personal difficulties of entry into adult life, examines the activities of Governmental policies to address these phenomena in the country and offers an program of Lipetsk regional public organization for support of orphan-alumni got into difficult life situation.

Key words: personality socialization, social adaptation, orphan-alumni, children left without parental custody, support of orphan-alumni, social organization.



УДК 378:37.012.4

## СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ГРУПП ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

**И. А. Сладких**

*Национальный  
технический  
университет  
«Харьковский  
политехнический  
институт», Украина*

*e-mail:  
sladkih\_i@ukr.net*

Статья посвящена анализу результатов экспериментальной проверки эффективности внедрения структурно-функциональной модели готовности студентов-иностранцев групп довузовской подготовки к обучению в высших технических учебных заведениях. В качестве методов математической обработки результатов применены  $F^*$ -критерий Фишера и  $t$ -критерий Стьюдента.

Ключевые слова: готовность к обучению, формирование готовности, студенты-иностранцы, довузовская подготовка иностранных граждан, технический университет, критерии, показатели.

Изучение проблемы формирования готовности студентов-иностранцев групп довузовской подготовки (СИГДП) к обучению в высших технических учебных заведениях (ВТУЗ) является совокупностью трех направлений исследования: формирование готовности к обучению, формирование готовности к подготовке к дальнейшей профессиональной инженерно-технической деятельности, формирование готовности к социокультурному взаимодействию. Это обусловлено тем, что готовность СИГДП к обучению в вузе помогает в будущем успешно выполнять ему свои студенческие обязанности, правильно применять знания, опыт, сохранять самоконтроль и обладать адаптационными способностями к препятствиям в непредвиденных обстоятельствах. Готовность к дальнейшему обучению в вузе является результатом довузовской подготовки студента-иностранца и предпосылкой эффективности его деятельности не только в стенах университета, но и после его окончания в профессиональной сфере.

На этапе довузовской подготовки студенты-иностранцы находятся перед окончательным выбором своего профессионального направления в дальнейшем обучении. В 1999 году МОН Украины, научно-методической комиссией по довузовской подготовке иностранных граждан были утверждены типовые учебные планы для подготовительных факультетов /отделений/ вузов Украины. Согласно этим планам выделены следующие профили обучения иностранных студентов: инженерно-технические и инженерно-экономические (инженерные); психология; математика, механика, физика; химия /университетские/; здравоохранения, биологические, физкультуры, сельскохозяйственные (медико-биологические); экономические; гуманитарные [5, с. 6 – 9; 6]. В современной системе подготовки иностранных граждан к дальнейшему обучению в вузах выделяют следующие основные профили: инженерно-технический, медико-биологический, экономический и гуманитарный. Выбор профиля обучения не всегда является личным выбором СИГДП. Зачастую, пожелание семьи, приказ отца или советы фирмы-контрактера являются основными критериями выбора будущего профиля обучения.

Формирование готовности СИГДП к дальнейшему обучению в ВТУЗ – это процесс последовательного и закономерного влияния на возникновение, развитие и функционирование профессиональных качеств личности соответствующих установленным квалификационным требованиям к определенной выбранной специальности, а также стремлений к профессиональному самоутверждению и профессиональной мобильности.

Сегодня, по мнению Д. Г. Арсеньева и А. И. Сурыгина, обучение студентов-иностранцев становится важнейшим компонентом выполнения социальной функции

системы образования в отношении граждан своей страны. Это не только геополитическое влияние через формирование доброжелательного отношения студентов-иностранцев к стране, в которой они получили образование. Это и обогащение отечественной системы образования благодаря влиянию иностранных студентов, необходимостью повышать качество образования, формирование международной образовательной среды, которая будет способствовать развитию конкурентоспособности отечественных студентов на международном рынке [7, с. 35]. Вопросы готовности к обучению и готовности к профессиональной деятельности рассматриваются в современных научных исследованиях преимущественно в области педагогики, теории и методологии высшего профессионального образования [1]. Анализу дефиниций «готовность», «подготовленность», «профессиональная деятельность» посвящены работы А. А. Абдулиной, А. Г. Асмолова, В. И. Андреева, В. П. Андрущенко, И. Д. Бежа, С. У. Гончаренко, И. А. Зязюна, О. А. Игнатюк, Г. С. Костюка, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. А. Сысоевой [2; 3; 4; 10]. Существующие научные разработки по вопросам готовности к обучению и ее формирование в педагогике оставляют, однако нерешенными некоторые вопросы. Среди них: недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ по техническим специальностям и модели ее формирования.

В соответствии с этим, гипотезы исследования заключается в том, что эффективность процесса формирования готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ, независимо от срока обучения и предварительной базовой подготовки зависит от следующих условий: во-первых, направленность довузовской подготовки на формирование у СИГДП мотивационной, адаптационной, теоретической и практической готовности к дальнейшему обучению в ВТУЗ, во-вторых, обеспечение овладения будущими студентами-иностранцами технического вуза, знаниями о сущности, видах и организационных формах обучения, в-третьих, приобретение СИГДП опыта использования знаний, умений и навыков на практике; в-четвертых, психолого-педагогическое сопровождение формирования готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ. Были определены задачи исследования: 1) определить состояние формирования готовности студентов-иностранцев групп довузовской подготовки к обучению в ВТУЗ; 2) обосновать сущность понятия «готовность студентов-иностранцев групп довузовской подготовки к обучению в ВТУЗ» и ее компоненты; 3) определить критерии, и показатели уровней сформированности готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ; 4) научно обосновать модель и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических и организационных условий, принципов, технологий формирования готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ.

**Организация и проведение исследования.** Исследовательско-экспериментальная работа проводилась на базе Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (НТУ «ХПИ»), Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (ХНАДУ), Харьковского национального технического университета сельского хозяйства имени Петра Василенко (ХНТУСХ). Всего в эксперименте приняли участие 429 человек: 351 студент-иностранец групп довузовской подготовки (СИГДП), 60 преподавателей, 10 методистов и 8 иностранных представителей фирм-контракторов.

**Характеристика выборки.** В исследовании приняли участие 170 студентов-иностранцев групп стандартного заезда /с допустимым отклонением от графика учебного процесса 1-3 недели/ (СИГСЗ); 169 студентов-иностранцев групп позднего заезда /с допустимым отклонением от стандарта на 17 недель/ (СИГПЗ); 12 студентов-иностранцев, которые прибыли на обучение по программам межгосударственного обмена (СИГО).

Методом отбора из общего числа студентов-иностранцев, которые обучались в группах довузовской подготовки на протяжении пяти разных учебных лет (2006-2011 гг.) и с которыми предварительно проводилось опрос-анкетирование, были



теоретически сформированы: группы *стандартного заезда* (ГСЗ), группы *позднего заезда* (ГПЗ); группы *межгосударственного обмена* (ГО). В табл. 1 представлено участников по этапам эксперимента.

Таблица 1

**Распределение студентов-иностранцев групп довузовской подготовки, которые принимали участие в эксперименте по этапам**

ВТУЗ	I этап эксперимента 2006 – 2008 гг.			II этап эксперимента 2008 – 2009 гг.			III этап эксперимента 2009 – 2010 гг.			IV этап эксперимента 2010 – 2011 гг.			Всего
	ГСЗ	ГПЗ	ГО	ГСЗ	ГПЗ	ГО	ГСЗ	ГПЗ	ГО	ГСЗ	ГПЗ	ГО	
НТУ «ХПИ»	73	69	4	15	16	3	14	12	–	26	28	5	265
ХНАДУ	4	4	–	5	5	–	4	5	–	7	7	–	41
ХНТУСХ	4	4	–	2	2	–	4	4	–	12	13	–	45
Всего	81	77	4	22	23	3	22	21	–	45	48	5	351

Каждая из групп была разделена на *экспериментальную группу* (общим количеством 94 СИГДП) и *контрольную группу* (общим количеством 94 СИГДП). В пилотных исследованиях принимали участие 163 респондента-СИГДП.

*Контингент* СИГДП – граждане КНР, Вьетнама, Ливана, Иордании, Сирии, Марокко, Ливии, Туниса, Кот-д’Ивуара, Судана, Камеруна, Конго, Кении, Ирака, Ирана и Туркменистана. Средний возраст – 26 лет (от 17 до 35 лет), 4,8 % представителей женского пола и 95,2 % представителей мужского пола.

Показатели динамики уровней сформированности готовности к обучению в ВТУЗ экспериментальных группы (ЭГ) СИГДП является средним арифметическим показателей уровней сформированности готовности к обучению в ВТУЗ СИГДП экспериментальных групп: ЭГс1 /44 теоретически отобранных СИГДП из ГСЗ 2006-2011 годов обучения/, ЭГп2 /44 теоретически отобранных СИГДП из ГПЗ 2006-2011 лет обучения/, ЭГоз /6 теоретически отобранных СИГДП из ГО 2006-2011 годов обучения /; контрольной группы (КГ) – групп: КГс1 /44 теоретически отобранных СИГДП из ГСЗ 2006-2011 годов обучения/, КГп2 /44 теоретически отобранных СИГДП с ГПЗ 2006-2011 годов обучения/, КГоз /6 теоретически отобранных СИГДП из ГО 2006-2011 годов обучения/.

Значимость результатов эксперимента статистически доказана путем использования  $\varphi^*$  – критерия Фишера при получении  $\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр}$ , что доказывает целесообразность предлагаемой модели формирования готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ. Для сравнения уровней сформированности готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ в ЭГ (СЗ, ПЗ, ГО) определим показатель наличия эффекта. Мы предположили, что 530 баллов, которые в состоянии получить СИГДП по показателям уровня их готовности к дальнейшему обучению в ВТУЗ составляют 100% сформированности готовности. По результатам критериальной оценки уровней готовности была определена следующая система баллов: начальный уровень готовности имеет 24 – 48 баллов, низкий: 111 – 148 баллов, средний: 235 – 282, достаточный: 357 – 408; высокий: 477 – 530. Мы считаем наличие 258 баллов критической отметкой, равной 50 % сформированности готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ. Следовательно, внедрение структурно-функциональной модели [9] оказало должное влияние на тех СИГДП, которые получили более 258 баллов по показателям готовности и «есть эффект». Если СИГДП получили 258 баллов или меньше, то структурно-функциональная модель формирования готовности к обучению в ВТУЗ (СФМ) не имела на них должного эффективного воздействия, то есть «нет эффекта».

Чтобы установить достоверность различий сопоставили процентные доли по методу  $\varphi^*$  - критерия Фишера [8]. Критерий  $\varphi^*$  позволил нам проверить наблюдаемый на графике эффект несовпадения двух распределений.



Для групп ЭГс1 и ЭГп2 были сформулированы гипотезы:

$H_0$ : доля СИГДП, которые получили  $d \leq 258$  больше в группе ЭГп2 чем в группах ЭГс1 и ЭГоз.

$H_1$ : доля СИГДП, которые получили  $d \leq 258$  не больше в группе ЭГп2 чем в группах ЭГс1 и ЭГоз.

Для расчета критерия  $\varphi^*$ , используем четырехклеточную табл. 2:

Таблица 2

**Четырехклеточная таблица для расчета критерия  $\varphi^*$ , при сопоставлении СИГДП ЭГс1 (nc1=44), ЭГп2 (np2=44), ЭГоз (noz=6) с большим и меньшим уровнем сформированности готовности к обучению**

Группы	«Есть эффект»: $d > 258$		«Нет эффекта»: $d \leq 258$			Суммы	
	Количество СИГДП	% доля		Количество СИГДП	% доля		
ЭГс1	38	(86,4%)	А	6	(13,63%)	Б	44
ЭГп2	37	(84,1%)	В	7	(15,9%)	Г	44
ЭГоз	6	(100%)	Д	0	–	Е	6
Вместе	81			13			94

Перевели процентные доли в единицы путем дления их на 100:

ЭГс1: «Есть эффект»:  $86,44/100=0,864$ ,  
 «Нет эффекта»:  $13,63/100=0,1363$ .

ЭГп2: «Есть эффект»:  $84,1/100=0,841$ ,  
 «Нет эффекта»:  $15,9/100=0,159$ .

ЭГоз: «Есть эффект»:  $100/100=1$ .

Перевели единицы в радианы и определили величины  $\varphi^*$ , которые соответствуют процентным долям «эффекта» в каждой из групп [8; табл. XII], (приложение 1):

$$\varphi_{с1} = 2\arcsin(\sqrt{P}) = 2\arcsin(\sqrt{0,864}) = 2,386;$$

$$\varphi_{с2} = 2\arcsin(\sqrt{P}) = 2\arcsin(\sqrt{0,1363}) = 0,755;$$

$$\varphi_{п1} = 2\arcsin(\sqrt{P}) = 2\arcsin(\sqrt{0,841}) = 2,321;$$

$$\varphi_{п2} = 2\arcsin(\sqrt{P}) = 2\arcsin(\sqrt{0,159}) = 0,820;$$

$$\varphi_{о1} = 2\arcsin(\sqrt{P}) = 2\arcsin(\sqrt{1}) = 3,142.$$

Подсчитали эмпирические значения  $\varphi^*$  по формуле:

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

где:  $\varphi_1$  – угол, соответствующий большей процентной доле;

$\varphi_2$  – угол, соответствующий меньшей процентной доле;

$n_1$  – количество наблюдений в выборке 1;

$n_2$  – количество наблюдений в выборке 2.

В случае ЭГс1:

$$\varphi^*_{\text{ЭСемп}} = (2,386 - 0,755) \cdot \sqrt{\frac{38 \cdot 6}{38 + 6}} = 1,631 \cdot 2,276 = 3,712.$$

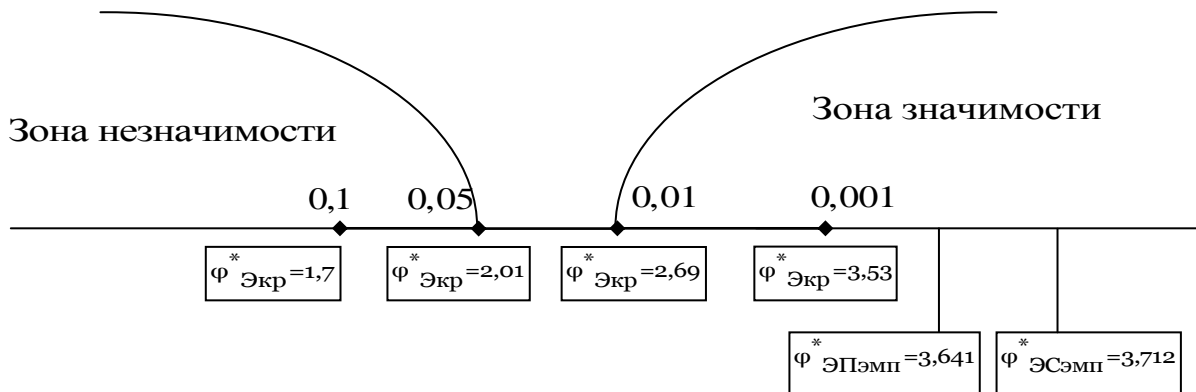
В случае ЭГп2:

$$\varphi^*_{\text{ЭПемп}} = (2,321 - 0,820) \cdot \sqrt{\frac{37 \cdot 7}{37 + 7}} = 1,501 \cdot 2,426 = 3,641.$$

Проверка значимости полученного критерия была проведена путем определения вероятности полученного значения в  $t$  распределении Стьюдента. Согласно таблицам критических значений для количества степеней свободы  $(n_1 + n_2 - 2) = 42$ ,

$\varphi^*_{\text{Экр}}$  являются значения: 3,53 для уровня значимости  $p \leq 0,001$ ,  
 2,69 для уровня значимости  $p \leq 0,01$ ,  
 2,01 для уровня значимости  $p \leq 0,05$ ,  
 1,7 для уровня значимости  $p \leq 0,1$ .

Для наглядности строим «ось значимости»:



**Рис. Графическое представление углов, образованных процентными долями испытуемых, отсчет углов идет справа налево**

Полученное эмпирическое значение  $\varphi^*$  находится в зоне значимости.

Вывод: доля СИГДП, на которых по результатам эксперимента внедрение СФМ оказало должное влияние, то есть «Есть эффект» статистически значима, не имеет отличий в группах ЭГс1, ЭГп2, ЭГоз.

На основании того, что  $\varphi^*_{\text{ЭСЭМП}} > \varphi^*_{\text{Экр}}$  та  $\varphi^*_{\text{ЭПЭМП}} > \varphi^*_{\text{Экр}}$  отклоняем нулевую гипотезу и принимаем гипотезу  $H_1$ . Доля СИГДП, которые получили  $d \leq 258$  не больше в группе ЭГп2 чем в группах ЭГс1 и ЭГоз.

После завершения формирующего эксперимента показатели сформированности готовности СИГДП (ЭГ) к обучению в ВТУЗ за содержанием ее составляющих статистически значимы на уровне  $p = 0,001$ .

Достоверность результатов подтверждает еще то, что занятия по базовым естественнонаучным дисциплинам инженерно-технического направления обучения СИГДП проводили одни и те же преподаватели.

По результатам тестирования, опрос-анкетирования, результатам контроля академической успеваемости СИГДП и педагогического наблюдения, высокого уровня готовности достигли 14,89 % студентов-иностранцев ЭГ. Многочисленной является группа студентов с достаточным уровнем сформированности готовности к обучению – 59,57 %. Этих студентов характеризует достаточный уровень мотивации, активности и физиологической адаптации к условиям обучения и проживания в Украине. Низкий уровень готовности свойственен 19,14 % студентам, у которых выявлена потребность в психолого-педагогической поддержке. Отметим, что на начальном уровне готовности к обучению не осталось ни одного студента-иностранца ЭГ довузовской подготовки.

Динамика уровней сформированности готовности СИГДП в ЭГ и КГ к дальнейшему обучению в технических университетах, представленная в таблице 3, подтве-



рждает правильность выбора гипотез статистических методов исследования и общую гипотезу выполненного педагогического исследования.

Таблица 3

**Динамика уровней сформированности готовности студентов-иностранцев групп довузовской подготовки к обучению в ВТУЗ**

Уровни сформированности готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ	Экспериментальная группа (n <sub>э</sub> =94)					Контрольная группа (n <sub>к</sub> =94)				
	Констат. этап		Формир. этап		Прирост	Констат. этап		Формир. этап		Прирост
	Количе-ство СИГДП	%	Количе-ство СИГДП	%		Количе-ство СИГДП	%	Количе-ство СИГДП	%	
начальный	56	59,57	–	0	–59,57	54	57,44	4	4,26	–53,18
низкий	21	22,34	3	3,2	+19,14	26	27,66	6	6,4	–21,26
средний	17	18,09	21	22,34	–4,25	14	14,90	54	57,44	+42,54
достаточный	–	0	56	59,57	+59,57	–	0	19	20,21	+20,21
высокий	–	0	14	14,89	+14,89	–	0	11	11,70	+11,70

**Количественно-качественная характеристика:** а) показатели уровней сформированности готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе исследования имеют статистически незначимые различия; б) экспериментальная группа по завершению формирующего этапа эксперимента имеет 93,6 % прироста, контрольная группа имеет 94,45 %; в) по содержанию составляющих готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ на формирующем этапе эксперимента  $d \leq 258$  получили 13,83% СИГДП ЭГ и 57,45% СИГДП КГ,  $d > 258$  баллов получили 86,17% СИГДП ЭГ и 42,55% СИГДП КГ.

**Выводы.** Обобщенные результаты статистического анализа подтверждают независимость целостности, устойчивости, функциональности и внутренней организации системы довузовской подготовки иностранных граждан от их сроков обучения на подготовительных факультетах (студенты-иностранцы групп стандартного заезда (с допустимым отклонением от стандартного графика учебного процесса на 1-3 недели), студенты-иностранцы групп позднего заезда (с допустимым отклонением от стандартного графика учебного процесса до 17 недель), предварительной базовой подготовки (среднее полное и неполное образование, бакалавр, магистр) или уровня базовой подготовки студентов-иностранцев, которые прибыли на обучение по межгосударственному обмену.

Экспериментальная проверка модели формирования готовности СИГДП к обучению в ВТУЗ подтверждает общую гипотезу педагогического исследования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с развернутым анализом эффективности составляющих структурно-функциональной модели формирования готовности студентов-иностранцев к обучению в вузах.

**Список литературы**

1. Арефьев А. Л. Российские вузы на международном рынке образовательных услуг / Арефьев А. Л. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – 700 с.
2. Асмолов А. Г. Психология Личности – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
3. Ігнатюк О. А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія]. – Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – 432 с.
4. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати // Рідна школа. – 1994. – № 3. – С. 68 – 72.
5. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [відп. ред. Б. А. Циганок]. – Ч. 1. – К.: Політехніка, 2003. – 56 с.
6. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [відп. ред. Б. А. Циганок]. – Ч. 2. – К.: Політехніка, 2005. – 168 с.



7. Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах российской Федерации: история и современность (к 45-летию программы предвузовской подготовки иностранных студентов в СПбГПУ): материалы междунар. науч.-метод. конф. / МОН РФ, СПбГПУ, Ин-тут межд. образ.-ных прогр. – СПб.: Изд-во Полторак, 2010. – 130 с.

8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

9. Сладких І. А. Структурно-функціональна модель формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у технічних університетах / І. А. Сладких // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: Вінницький держ. пед. ун-т, – 2012. – Вип. 31. – С. 471-476.

10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

## **THE STATISTICAL ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS OF READINESS OF STUDENTS-FOREIGNERS IN GROUPS PREPARATION FOR TRAINING IN TECHNICAL UNIVERSITIES**

**I. A. Sladkih**

*National  
Technical University  
«Kharkiv Polytechnic  
Institute», Ukraine*

*e-mail:  
sladkih\_i@ukr.net*

This article analyzes the results of an experimental research the effectiveness of the implementation of structural and functional model of the readiness of students-foreigners in groups preparation for training in technical universities. The methods of mathematical processing used  $\varphi^*$ -Fisher and t-Student criterion.

Keywords: readiness for training, forming readiness, students-foreigners, pre-university training of foreign citizens, technical universities, criteria, indicators.



## КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

**В. В. Шаполова**

*Национальный  
технический  
университет  
«Харьковский  
политехнический  
институт», Украина*

*e-mail:  
viktoriya-shapolova@mail.ru*

Статья посвящена исследованию понятия корпоративной культуры в контексте становления личности менеджера как профессионала, которая является фактором его социальной адаптации. Проведен анализ личностных качеств, необходимых для конкурентоспособности менеджера. Проведено анкетирование, где показано отличие между позицией женщин и мужчин. Описана взаимосвязь адаптации, личностных качеств и корпоративной культуры менеджера.

Ключевые слова: корпоративная культура, менеджер, социальная адаптация, личностные качества, профессионализм.

В XXI веке осуществляется непрерывная динамическая трансформация общества в целом и образования в частности. Именно поэтому очень важен процесс влияния культуры на все сферы жизнедеятельности. Культура – это показатель благосостояния нации. Она выступает в качестве одного из значимых компонентов для устойчивого развития страны, ее экономического и социального развития, инициирует процесс рефлексии и усвоения ценностей. [1] Деятельность социальной общности и ее ценности взаимосвязаны и детерминируют друг друга. На приоритетные позиции выдвигаются ценности повышения роли знания, информации и их носителя – человека, самовыражение личности, социальное партнерство между основными социальными силами - организациями и общественностью. Именно поэтому адаптация важная составляющая компетентности и культуры специалиста-менеджера.

В числе авторов, внесших вклад в изучение корпоративной культуры, необходимо назвать зарубежных и отечественных исследователей: В. Н. Давыдова, А. Н. Занковского, Т. И. Заславскую, Г. П. Зинченко, С. В. Иванову, Р. Куинна, Э. А. Капитонова, А. Э. Капитонова, Т. Питерса, А. И. Пригожина, Н. Н. Пусенкову, С. П. Роббинса, Т. Робертса, Ф. Харриса, Г. Хофстеде, Е. А. Черных, Е. А. Чернышева, А. Ю. Чернышова, Н. И. Шаталову, Е. Шейна, П. Н. Шихирева, В. В. Щербину, С. В. Щербину.

Важную роль в анализе процессов социальной адаптации сыграли труды отечественных и зарубежных социологов, а также специалистов по общей и социальной психологии: К. А. Альбухановой-Славской, Г. М. Андреевой, М. М. Бахтина, Л. И. Божовича, П. Бурдье, Л. С. Выготского, Э. Гидденса, И. С. Кона, П. С. Кузнецова, А. Н. Леонтьева, Д. Мида, С. Л. Рубинштейна, Г. Спенсера, Б. Д. Эльконина, Г. Н. Юлиной, Е. П. Яковлевой и других.

Однако среди изученных работ мало внимания уделено вопросам корпоративной культуры как важного фактора адаптации менеджеров, что и является предметом нашего исследования.

В мире современного бизнеса корпоративная культура выступает той средой, в которой осуществляется попытка производства различных смыслов и систем ценностей, значимый социокультурный феномен.

Средовой фон, задаваемый корпоративной культурой, не ограничивает полностью человека. Субъект сам входит в такую среду, которая уже смоделирована и задана, в которой нет необходимости что-то менять, отчасти это рафинированная среда, требующая от человека соответствия. Степень адаптированности зависит от того, насколько личность готова отказаться от персональных интересов и предпочтений в пользу корпоративных, насколько субъект готов соответствовать им. Это и является



условием продвижения и гармоничного включения в корпоративную общность, на чем и строятся происходящие в ней коллективные процессы.

Формально, *корпоративная культура* – это набор основных предписаний и правил деятельности коллектива, где работает менеджер, генетически связанных с его стратегией экономического развития и социальной миссией, что находит свое выражение в совокупности разделяемых большинством сотрудников ценностей и норм поведения. Общие корпоративные ценности – это то, что соединяет организацию в целое; они являются своего рода коллективным лицом компании и составляют содержание *корпоративного суперорганизма* [3; 4; 11]

Существует еще несколько определений понятия «корпоративной культуры» [см. 3]:

– это набор разделяемых ценностей, норм и практик, отличающий одну организацию от другой (Higgins, McAllister, 2006);

– убеждения, нормы поведения, установки и ценности, которые являются не писанными правилами, определяющими как должны работать и вести себя люди в данной организации (Schein, 1996);

Культура компании формируется под сильным влиянием ее основателей, а затем – его руководителей. Исследования корпоративной культуры (как явления) в мировой теории и практике управления стали развиваться в рамках гуманистического подхода к организации и управлению людьми в ней, где основным заданием управления считается адаптация организации к внешней среде и ее последующее изменение с помощью развития корпоративной культуры, которая помогает влиять на деятельность организации через установленные ценности, нормы, традиции, язык и тому подобное; вооружает руководителей специальной системой понятий, которая, делает ежедневное управление процессом осмысленным. Представители руководящего состава и топ-менеджеры большинства корпоративных объединений образуют индивидуальное и коллективное психическое образование, которое транслируется через индивидуальное поведение и мировоззрение субъекта, выступает основанием для развития культурных концептов позволяющих «встроиться» человеку в культурный универсум сообщества, государства или всего человечества [7; 8].

Корпоративная культура может быть интерпретирована как *способ контроля над поведением подчиненных для достижения корпоративной цели, соответствующей редуکتивно-утилитарным задачам общественного производства и потребления*.

В целом, корпоративная культура выражает некий набор ценностей и смыслов, основная задача которых заключается в стимулировании сотрудников к большим достижениям. Этот стимулирующий смысл они должны транслировать потребителям услуг, товаров, идей или образов, производством которых занимается данная компания. Очевидно, что стимулирующие смыслы и ценности не имеют ничего общего с теми экзистенциальными ценностями и смыслами, которые способен пережить каждый человек в ходе осмысления перспектив собственной жизни. Чтобы как-то привнести смысл в корпоративную культуру сотрудников менеджер вдохновляет и подбадривает, подталкивая к «великим свершениям», как правило, не соответствующим антропологическим задачам самого человека, с его собственными планами на свою жизнь.

Мы склонны понимать под термином корпоративной культуры сложную всеобъемлющую систему, функционирующую в производственном пространстве, что включает общепринятые ценности, нормы, правила, традиции, обычаи, язык, артефакты, деятельность организации, соответствующие человеческие ресурсы и корпоративные коммуникации.

Корпоративная культура, инициируя взаимодействие между социальной общностью (организацией) и новым сотрудником, направленное на освоение им ценностей организации, является функционально адаптивной средой [1; 9].

Специфика корпоративной культуры проявляется через адаптационные свойства, которыми обладает каждая из ее функций: коммуникативная, ценностнообразующая, инновационная, деятельностная, персонифицирующая, познавательная, мотивирующая, мобилизационная, нормативно-регулирующая, стабилизирующая, интегративная

Следовательно, адаптационный механизм является одной из главных составляющих изучаемого понятия.

Особый интерес к адаптивной функции корпоративной культуры вызван тем, что сквозь призму именно этой функции можно рассмотреть в целом ее влияние на изменение ситуации в организации. Проблемы адаптации исследуются в разрезе влияния социальной среды на поведение людей в социальных общностях и в межличностных коммуникациях.

Адаптивная функция корпоративной культуры логически выводится из понимания процесса адаптации. Она происходит при взаимодействии личности, социальной группы и социальной среды. Социальной средой для нового работника является организация и ее корпоративная культура.

Адаптивная функция корпоративной культуры конкретизируется через ценности, нормы, правила и т.д. и наиболее значима среди прочих ее функций (деятельностной, конструктивистской, персонифицирующей, духовного развития личности, мотивирующей, мобилизационной, коммуникативной, ценностнообразующей). Это происходит потому, что именно ее реализация, в первую очередь, способствует адаптации сотрудников.

В свою очередь адаптация любого специалиста, в том числе и менеджера, является одной из главных составляющих личности конкурентоспособного профессионала.

Профессор И. С. Завадский [2] дает следующее определение понятию менеджера: «менеджер» - это руководитель (директор, администратор), который имеет специальное управленческое образование и отвечает за разработку и принятие решений по поводу организационных вопросов менеджмента. В отличие от контролирующих органов, специалисты по управлению всегда наделяются исполнительной властью и полностью отвечают за возглавляемый участок работы. Менеджер не только имеет специальную подготовку, профессионализм специалиста заключается в знаниях и умениях в сфере менеджмента, маркетинга, организации производства, способности в работе с людьми в условиях конкурентной среды.

Некоторые исследователи выделяют следующие личностные характеристики менеджеров:

- доминантность, как стремление влиять на подчинённых, при этом влияние руководителя,
- уверенность в себе, дающая подчинённым основу для чувства стабильности, а другим руководителям – основу для делового сотрудничества;
- эмоциональная уравновешенность, контроль своих эмоциональных проявлений, адекватность проявляемых эмоций;
- стрессоустойчивость;
- креативность, способность к творческому решению задач, что особенно важно для инновационной деятельности;
- стремление к достижению, предполагает принятие на себя ответственности в решении проблемы, стремление к умеренному, предсказуемому риску, потребность в конкретной обратной связи;
- предприимчивость;
- ответственность, включающая в себя с одной стороны верность договорёностям, с другой – высокое качество производимой продукции;
- надёжность в выполнении задания;
- независимость, своя точка зрения, своё профессиональное и человеческое лицо;



- общительность, одна из наиболее важных характеристик успешности, так как руководитель около трёх четвертей своего рабочего времени посвящает именно общению.

- способность быстро вливаться в коллектив и профессиональную среду.

Названные выше черты личности эффективного руководителя Р. Л. Кричевский дополняет следующими менеджерскими характеристиками: 1. Широта взглядов, глобальный подход, 2. Долгосрочное предвидение и гибкость, 3. Энергичная инициативность и решительность, в том числе в условиях риска, 4. Упорная работа и непрерывная учёба, 5. Умение чётко формулировать цели и установки, готовность выслушивать мнение других, 6. Беспристрастность, бескорыстие и лояльность, 7. Способность полностью использовать возможности сотрудников с помощью правильной расстановки и справедливых санкций, 8. Личное обаяние, 9. Способность создавать коллектив и гармоничную атмосферу в нём, 10. Здоровье.

В связи с необходимостью выделить превалирующие личностные качества менеджеров в современном обществе нами было проведено анкетирование среди студентов-менеджеров НТУ «ХПИ», а также молодых специалистов, только что окончивших обучение. По результатам было составлено таблицу (табл. 1) градации личностных качеств отдельно женщин и мужчин.

Таблица 1

**Показатели субъективной значимости качеств, необходимых менеджерам**

Качества менеджеров	Женщины (% доля)	Мужчины (% доля)	Значение Ф критерия	Значимость/ незначимость*
Коммуникабельность	90	30	2,99	$p \leq 0.01^*$
Целеустремленность	99,9	99,9	-	-
Ответственность за принятое решение	80	0	4,95	$p \leq 0.01^*$
Уверенность в себе	30	50	1,146	-
Трудолюбие	60	50	0,45	-
Рассудительность	10	60	2,53	$p \leq 0.01^*$
Решительность	80	90	0,63	-
Терпеливость	10	90	4,15	$p \leq 0.01^*$
Выносливость	0	70	4,44	$p \leq 0.01^*$

\* –  $p \leq 0.05$  – степень достоверности по критерию Фишера.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что для женщин-менеджеров наиболее значимым качеством является коммуникабельность – способность человека в разных ситуациях и с разными людьми поддерживать интересный разговор, который направлен на решение деловых вопросов, а также ответственность за принятие решения.

В свою очередь для мужчины-менеджера наиболее значимыми является рассудительность, терпимость, выдержка. Все респонденты выделили такое качество как целеустремленность, уверенность в себе, трудолюбие и решительность.

Анкетирование помогло выявить и ряд качеств, которые мешают в работе менеджера. Результаты продемонстрированы в табл. 2.

Как показывают результаты анализа для женщин менеджеров нежелательными в работе качествами являются доброта, доверие, эмоциональность, которые не способствуют четкости принятия решений. К таким качествам некоторые респонденты относят и авторитаризм. Для мужчин - менеджеров нежелательными для работы качествами стали неорганизованность, лояльность, что свидетельствует о более жестком подходе к вопросам профессиональной деятельности. В свою очередь сочувствие и стеснительность выделили и те и другие опрошенные.



Таблица 2

**Показатели субъектной значимости качеств, которые мешают менеджерам**

Качества менеджеров	Женщины (% доля)	Мужчины (% частка)	Значение $\Phi$ критерия	Значимость/незначимость*
Доброта	70	0	4,44	$p \leq 0.01$ *
Доверчивость	80	20	2,88	$p \leq 0.01$ *
Неорганизованность	30	80	2,57	$p \leq 0.01$ *
Эмоциональность	70	20	2,57	$p \leq 0.01$ *
Авторитаризм	10	0	1,44	-
Сочувствие	30	50	1,146	-
Лояльность	30	90	2,99	$p \leq 0.01$ *
Стеснительность	80	90	0,63	-

Результаты проведенного исследования напрямую указывают на необходимость качественного контакта в профессиональной среде. Выделенные респондентами личностные качества свидетельствуют о необходимости эффективного менеджмента адаптированного к социальной среде, имеющей определенные характеристики. Например возрастные, культурные, профессиональные особенности людей работающих в одном коллективе. Качества, занимающие приоритетное положение - коммуникабельность, целеустремленность, ответственность за принятое решение - являются неотъемлемыми компонентами как профессиональной компетентности так и процесса адаптации. В то время как качества, которые по мнению респондентов мешают работе менеджера, составляют ценностный компонент личности специалиста. Он также влияет на эффективное вхождение менеджера в профессиональную среду.

Процесс адаптации нового работника, с одной стороны, сугубо индивидуален и зависит от уровня его подготовленности к новым условиям: объема профессиональных знаний, практических навыков, имеющегося социального и профессионального опыта, психологических особенностей, коммуникабельности и т.п. С другой стороны, организация может активно влиять на адаптацию, разрабатывая целый спектр самых разнообразных адаптирующих мероприятий.

В связи с проведенным исследованием можно констатировать факт необходимости эффективной адаптации менеджеров в профессиональной сфере, что в свою очередь влечет за собой необходимость освоение этими специалистами специфики корпоративной культуры и ее формирования у них в процессе обучения в высших учебных заведениях. Поскольку менеджер является одной из ключевых профессий современной экономической сферы, то корпоративная культура - одной из необходимых частей его профессионализма, а значит и одним из факторов успешной адаптации к социальной среде. Все аспекты исследуемой проблемы не исчерпываются рамками одной статьи и требуют более глубокого изучения в дальнейшем.

**Список литературы**

1. Корпоративные видение, миссия и цели // [http://www.cecsi.ru/coach/values\\_shared.html#Disney](http://www.cecsi.ru/coach/values_shared.html#Disney)
2. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: у 2 ч. – Козаков В. А. Психологія суб'єкта діяльності [підручник] – Ч. 1. – К.: КНЕУ, 1999. – 248 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: [навч. посіб.] / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко – К. : МАУП, 2001. – 256 с
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – Спб.: Питер, 2008. – 352 с.
6. Осейко Н. Диагностика организационной культуры как инструмент управления изменениями, 2009 // <http://www.e-xecutive.ru/community/articles/1122152/>
7. Путь за пределы «эго»: Трансперсональная перспектива / Под ред. Р. Уолша и Ф. Воон. – М.: Открытый мир, 2006. – 392 с.



8. Теплов Б. М. Психология. – М.: Учпедгиз, 1954. – 254 с.
9. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек. – М.: АСТ, 2003. – 526 с.
10. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту фінансів, інформ. систем, менедж. і бізнесу, 2000. – 211 с.
11. Реформування державного управління в Україні: Проблеми і перспективи // Наук. кер. В. В. Цветков. – К.: Оріяни, 1998. – 228 с.
12. Хміль Ф. І. Менеджмент: Підручник. – К.: Вища школа, 1995. – 351 с.

## **CORPORATE CULTURE AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION OF THE MANAGER'S PERSONALITY**

**V. V. Shapolova**

*The National  
Technical University  
«Kharkiv Polytechnic Insti-  
tute», Ukraine*

*e-mail:  
viktoriya-shapolova@mail.ru*

The article is devoted to the study of future engineers' motivational and value sphere and its correlation with the level of ability to self-development. The necessity of students' motivational structure transformation during their studies at the university is outlined. The research procedure and its results are described in the paper.

Keywords: motivational structure, valuables, personal and professional self-development, targeting.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Багана Ж.** – профессор кафедры французского языка факультета иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Бардыкова Н. В.** – доцент кафедры русской и зарубежной литературы и методики преподавания историко-филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Беседина О. А.** – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Института мужской культуры коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Богатырева Е. В.** – преподаватель Приазовского государственного технического университета, Мариуполь, Украина
- Богатырева Ю. И.** – доцент кафедры информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, кандидат педагогических наук
- Бондарь А. В.** – соискатель кафедры русского языка и методики преподавания историко-филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Бочарова Э. А.** – аналитик центра наукометрических исследований Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Бубырева Ж. А.** – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Института мужской культуры коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Величкова С. М.** – аспирант кафедры французского языка факультета романогерманской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Витохина О. А.** – доцент Белгородского университета кооперации, экономики и права, кандидат педагогических наук
- Вишнякова О. Д.** – профессор кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, доктор филологических наук
- Волкова О. В.** – доцент Белгородского университета кооперации, экономики и права, кандидат педагогических наук
- Глазкова И. Я.** – доцент Бердянского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук
- Долгова Н. А.** – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Сумского государственного университета, Украина
- Долженкова А. И.** – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Ду Яли** – преподаватель Дэчжоусского государственного университета, Китай
- Зайцев А. В.** – доцент кафедры философии и политологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, кандидат философских наук
- Ильенко Н. М.** – доцент кафедры педагогики и методики начального образования факультета дошкольного, начального и специального образования Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Ирхина И. В.** – профессор кафедры педагогики факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук



- Исаев И. Ф.** – профессор кафедры педагогики факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук
- Исаева Н. И.** – профессор кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор психологических наук
- Карпенко И. И.** – доцент кафедры журналистики факультета журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат философских наук
- Кобец В. Н.** – старший преподаватель кафедры финансов Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Украина
- Кормакова В. Н.** – заведующая кафедрой педагогики факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук, доцент
- Корнеева С. А.** – доцент кафедры психологии факультета дошкольного, начального и специального образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук
- Короченский А. П.** – декан факультета журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук, профессор
- Костина Д. М.** – ассистент кафедры второго иностранного языка Института мужской культурной коммуникации и международных отношений
- Крот О. Н.** – доцент кафедры иностранных языков Белгородского университета кооперации, экономики и права, кандидат филологических наук
- Кулинич Е. А.** – доцент кафедры издательского дела, рекламы и связей с общественностью Луганского национального университета им. Тараса Шевченко, Украина, кандидат филологических наук
- Лангнер А. Н.** – старший преподаватель кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации Института мужской культурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Ланских М. В.** – доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук
- Лащук О. Р.** – заведующая кафедрой редакционно-издательского дела и информатики факультета журналистики Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, кандидат филологических наук, доцент
- Лысова И. И.** – доцент Белгородского университета кооперации, экономики и права, кандидат педагогических наук
- Любимова Н. И.** – соискатель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института мужской культурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Меринов В. Ю.** – доцент кафедры журналистики факультета журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат философских наук
- Моисеева С. А.** – профессор кафедры французского языка факультета иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Нагорный И. А.** – профессор кафедры русского языка и методики преподавания филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук



- Непочатых Е. П.** – доцент кафедры психологии и педагогики Курского института социального образования, кандидат психологических наук, доцент
- Овсяникова Е. А.** – старший преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат психологических наук
- Панченко А. О.** – аспирант кафедры журналистики факультета журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Полозов С. И.** – аспирант кафедры психологии Липецкого государственного педагогического университета
- Попкова Д. А.** – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания историко-филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Рослякова Е. Ф.** – доцент кафедры иностранных языков Белгородского университета кооперации, экономики и права, кандидат педагогических наук
- Самосенкова Т. В.** – заведующая кафедрой русского языка и профессионально-речевой коммуникации Института мужской культуры и коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук, профессор
- Сафонова А. А.** – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания историко-филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Семенченко Т. А.** – аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды, Украина
- Сладких И. А.** – старший преподаватель кафедры естественных наук факультета международного образования, аспирант кафедры педагогики и психологии управления социальными системами Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Украина
- Харченко В. К.** – заведующая кафедрой русского языка и методики преподавания историко-филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук, профессор
- Чумак-Жунь И. И.** – профессор кафедры русского языка и методики преподавания историко-филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Шевченко В. Э.** – доцент кафедры электронных изданий и медиадизайна Института журналистики, заведующая Студией медиадизайна Киевского национального университета им. Тараса Шевченко, кандидат филологических наук, Украина
- Шаполова В. В.** – ассистент кафедры педагогики и психологии управления социальными системами Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Украина
- Щеглова Т. М.** – преподаватель Старооскольского техникума технологий и дизайна

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### Уважаемые коллеги!

Материалы необходимо высылать в двух экземплярах:

1) по адресу: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, Белгородский государственный национальный исследовательский университет;

2) по электронной почте редакторам разделов: «Русская филология» – nagorny@bsu.edu.ru (Нагорный Игорь Анатольевич – заместитель главного редактора); «Романо-германская филология» – prokhorova@bsu.edu.ru (Прохорова Ольга Николаевна – заместитель главного редактора); «Методологические проблемы гуманитарных наук» и «Журналистика и связи с общественностью» – korochensky@bsu.edu.ru (Короченский Александр Петрович – главный редактор); «Педагогика» – Isaev@bsu.edu.ru (Исаев Илья Федорович – заместитель главного редактора); «Психология» – grebneva@bsu.edu.ru (Гребнева Валентина Викторовна – заместитель главного редактора).

Ответственный секретарь серии журнала – vedomosti@nm.ru (Карпенко Ирина Ивановна); сайт журнала: <http://unid.bsu.edu.ru/unid/res/pub/index.php>.

Статьи, отклоненные редколлегией, к повторному рассмотрению не принимаются. Материалы, присланные без соблюдения правил, редколлегией не рассматриваются.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ БЕЛГУ» СЕРИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология»

### В материалы включается следующая информация:

- 1) УДК научной статьи;
- 2) аннотация статьи (не более 1200 знаков);
- 3) ключевые слова;
- 4) сведения об авторах (Ф.И.О., должность с указанием места работы (без сокращений), ученая степень, ученое звание, почтовый адрес, адрес электронной почты (если имеется), контактные телефоны);
- 5) внешняя рецензия доктора наук (для аспирантов и кандидатов наук);
- 6) текст статьи;
- 7) ссылки.

*на русском  
и английском  
языках*

*на русском  
языке*

### Технические требования к оформлению текста

1. Текст набирается в Microsoft Word 2000/2003. Лист – А4. Без переносов.
2. Поля:
  - правое – 1,5 см;
  - левое – 3,0 см;
  - нижнее – 2,0 см;
  - верхнее – 2,0 см.
3. Шрифт:
  - гарнитура: текст – **Georgia**; УДК, название, ФИО автора – **Impact**;
  - размер: в тексте – **11 пт**; в таблице – **9 пт**; в названии – **14 пт**.
4. Абзац:
  - отступ 1,25 мм, выравнивание – по ширине;
  - межстрочный интервал – одинарный.



5. Ссылки:

• номер ссылки размещается в квадратных скобках перед знаком препинания (перед запятой, точкой);

• нумерация – автоматическая, сквозная;

• текст сноски внизу каждой страницы;

• размер шрифта – **10 пт.**

6. Объем статей: до **8 страниц (Georgia, 11 пт).**

7. Формулы набираются в «Редакторе формул» Word, допускается оформление формул только в одну строку, не принимаются формулы, выполненные в виде рисунков, формулы отделяются от текста пустой строкой.

8. Требования к оформлению статей, таблиц, рисунков приведены в прил. 1, 2, 3.



---

*Приложение 1. Оформление статьи***УДК 808.2-318+802.0-318****КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ДИХОТОМИЯ  
ЗНАКОВ ЯЗЫКА И РЕЧИ<sup>1</sup>****Н. Ф. Алефиренко***Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет**e-mail:  
alefirenko@bsu.edu.ru*

Вопреки принятой в современной лингвистике знаковой теории языка в статье предлагается решение одной из важнейших проблем теоретического языкознания: разграничение знаков языка и знаков речи. Методологической основой такого разграничения служит концепция языка как явления психики и опирается на дихотомию «язык – речь».

Ключевые слова: язык, речь, знак, функции языка и речь, когнитивно-дискурсивная деятельность.

---

Если исходить из основного положения дихотомии языка и речи, утверждающего, что единицы речи объективируют (реализуют) единицы языка, будет уместно, как мне представляется, использовать данную аксиому во благо развития современной лингвосомиотической теории. Кстати, не лишним было бы упомянуть, что, пожалуй, впервые идею о целесообразности различения знаков языка и знаков речи высказал Ф.Ф. Фортунатов...

**COGNITIVE-DISCURSIVE DICHOTOMY OF LANGUAGE AND SPEECH SIGNS****N. F. Alefirenko***Belgorod National  
Research University**e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru*

Contrary to the present-day sign theory in linguistics in the article it's proposed a solution for one of the principal issues of theoretical linguistics: distinction between language signs and speech signs. Methodologically this distinction is based on the assumption that language is a mental phenomenon and it is rested upon language/speech dichotomy.

Keywords: language, speech, sign, language and speech functions, cognitive-discursive activity.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ****Алефиренко Н.Ф.**

– профессор кафедры русского языка и методики преподавания Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках научной программы внутривузовского гранта БелГУ.

*Приложение 2. Оформление таблиц*

1. Каждая таблица должна быть пронумерована справа, иметь заголовок, расположенный по центру.

*Таблица 1*

**Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.**

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

2. Таблицы не должны выходить за границы полей страницы слева и справа.

*Таблица 1*

**Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.**

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

3. Если таблица располагается на двух страницах, ее столбцы должны быть пронумерованы на каждой новой странице, так же, как на первой.

*Таблица 1*

**Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.**

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

Таблица, расположенная на первой странице.

*Продолжение табл. 1*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Белгородская обл.	1,2620	0,4169	2,2612	1,0176	1,2012	0,6413	1,3134	0,9534
Брянская обл.	0,9726	0,4817	0,5612	1,8653	0,9064	1,6898	0,6718	1,4872

Продолжение той же таблицы, расположенной на следующей странице.

### Приложение 3. Оформление графических объектов

1. Изображение каждого графического объекта должно иметь номер и подрисуночную подпись, расположенные ниже рисунка и отцентрированные.

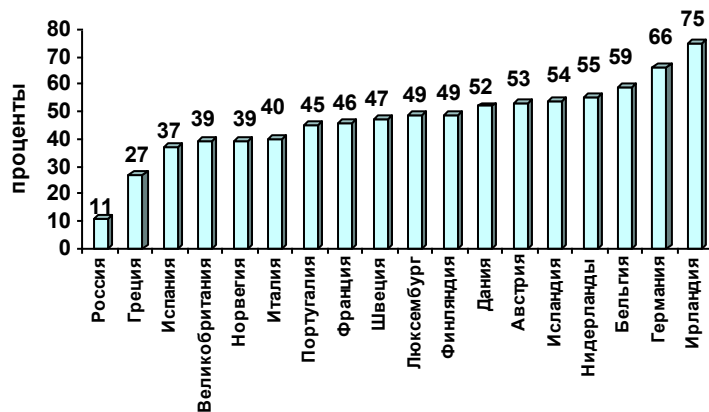


Рис. 1. Уровень активности медиапотребителей в России, странах ЕС, Норвегии, Исландии

2. Изображение графического объекта должно быть в виде рисунка или сгруппированных объектов.

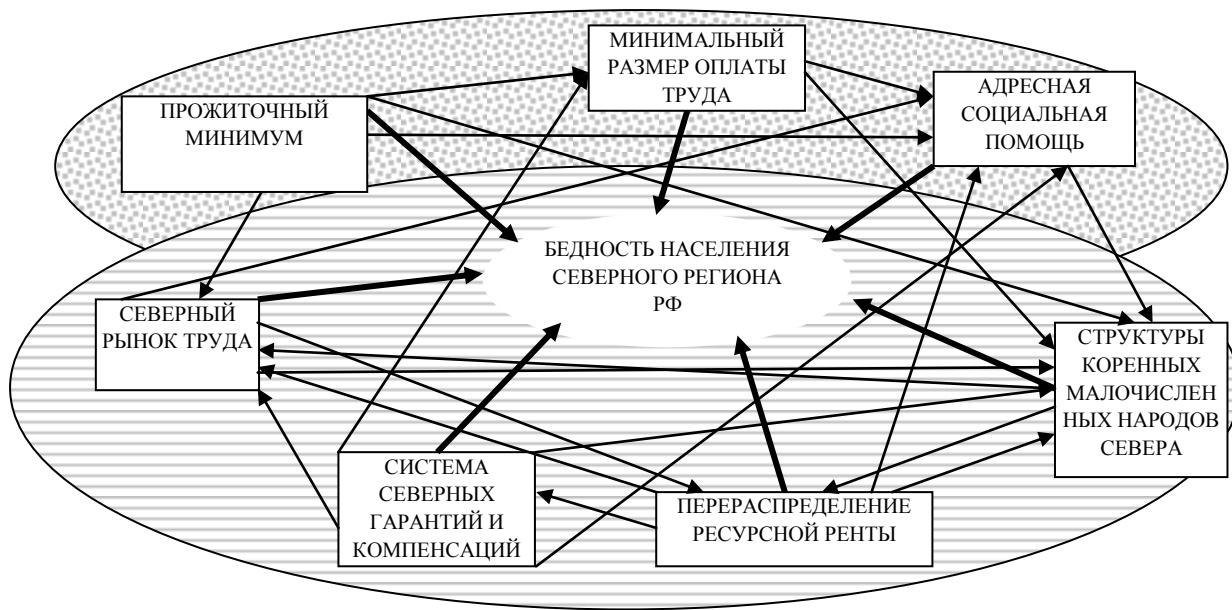


Рис. 2. Институциональная среда существования бедности населения северного региона России

3. Изображение графического объекта не должно выходить за пределы полей страницы.

4. Изображение графического объекта не должно превышать одной страницы.