16+

ISSN 2309-4281

# Поволжский педагогический вестник

2021

Том 9, № 3 (32)

Самарский государственный социально-педагогический университет
www.sgspu.ru

# Поволжский педагогический вестник

**Основан в 2013 году**

16+

2021. Том 9, № 3 (32)

ISSN 2309-4281

**Научный журнал**
Выходит ежеквартально

Электронная версия:
https://elibrary.ru

**Учредитель** – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет»

**Главный редактор**
*Оксана Константиновна Позднякова,*
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

**Заместитель главного редактора**
*Инесса Юрьевна Яковлева,*
кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

**Ответственный секретарь**
*Мария Валерьевна Магазирова,*
ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Тел.: 8(846)207-41-41
E-mail: inessayakovleva2013@mail.ru

© Самарский государственный социально-педагогический университет, 2021

*Свободная цена*

**Адрес учредителя, редколлегии и редакции:**
443099, Россия, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.
Тел.: 8(846)207-43-60
E-mail: red_izd@sgspu.ru

Начальник РИО
*О.И. Сердюкова*

Редакторы:
*И.Я. Балягина, С.А. Жукова*
*М.Д. Лозанская, М.Ю. Назарова*

Технический контроль и размещение в библиографических базах данных научных публикаций
*А.С. Яицкий*

Сайт: http://sgspu.ru

Подписано в печать 25.08.2021
Выход в свет 01.09.2021
Формат 60×84 1/8
Печать оперативная
Усл. п.л. 17,25
Тираж 500 экз. Заказ _____

Издательство
Самарского государственного социально-педагогического университета
443099, Россия, Самара, ул. М. Горького, 61/63

Отпечатано в типографии СГСПУ

# Сведения о членах редколлегии

**Главный редактор**

*Позднякова Оксана Константиновна,* доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

**Заместитель главного редактора**

*Яковлева Инесса Юрьевна,* кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

**Члены редколлегии**

*Акопов Гарник Владимирович,* доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

*Алехин Игорь Алексеевич,* доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики (ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия).

*Андронов Владимир Петрович,* доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», г. Саранск, Россия).

*Бездухов Владимир Петрович,* доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

*Буранок Олег Михайлович,* доктор педагогических наук, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

*Васильева Дарина Георгиева,* доктор социологии искусства, профессор теории воспитания и дидактики, заведующий кафедрой музыкальной эстетики, музыкального воспитания и исполнительства (Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского, г. Варна, Болгария).

*Виноградова Галина Александровна,* доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии (ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти, Россия).

*Дмитриева Людмила Геннадьевна,* доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Уфа, Россия).

*Доброзракова Галина Александровна,* доктор филологических наук, профессор кафедры связей с общественностью (ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики», г. Самара, Россия).

*Догнал Йозеф,* доктор филологических наук, профессор кафедры славянских языков факультета гуманитарных наук (Университет им. Масарика, г. Брно, Чехия), профессор кафедры русского языка факультета гуманитарных наук (Университет Кирилла и Мефодия, г. Трнава, Словакия).

*Енгалычев Вали Фатехович,* доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и юридической психологии (ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», г. Калуга, Россия).

*Каньо Юдита,* доктор, научный сотрудник (Педагогический Университет, г. Людвигсбург, Германия).

*Каравашкин Андрей Витальевич,* доктор филологических наук, профессор кафедры истории России Средних веков и Нового времени, профессор кафедры истории русской классической литературы (ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва, Россия).

*Карасик Владимир Ильич,* доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания (ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», г. Москва, Россия).

*Колобова Лариса Владимировна,* доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия).

*Кострова Ольга Андреевна,* доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

*Которова Елизавета Георгиевна,* доктор филологических наук, профессор института германистики (Зеленогурский университет, г. Зелена-Гура, Польша).

*Латас Фернандо Магелланес,* доктор, профессор (Университет, г. Севилья, Испания).

*Лелакова Ева,* доктор наук, профессор кафедры английского языка и литературы факультета гуманитарных наук (Жилинский университет, г. Жилин, Словакия).

*Лельчицкий Игорь Давыдович,* доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор института педагогического образования (ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия).

*Литвиненко Наталья Валерьевна,* доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики дошкольного и начального образования (ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия).

*Мичалак Рената,* доктор наук, профессор (Университет им. А. Мицкевича, г. Познань, Польша).

*Мкртумян Мельс Паргевович,* доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии (Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна, г. Ереван, Армения).

*Николина Вера Викторовна,* доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и андрогогики (ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород, Россия).

*Нуеши Мона,* профессор кафедры немецкого языка факультета гуманитарных наук (Каирский университет, г. Каир, Египет).

*Ощепкова Виктория Владимировна,* доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Института лингвистики и межкультурной коммуникации (ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия).

*Павлова Анна,* доктор, научный сотрудник кафедры славянских языков (Майнцский университет им. Иоганна Гутенберга, г. Майнц, Германия).

*Пашкуров Алексей Николаевич,* доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы института филологии и межкультурной коммуникации (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия).

*Савицкий Владимир Михайлович*, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

*Самсонова Надежда Владиславовна,* доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта института рекреации, туризма и физической культуры (ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», г. Калининград, Россия).

**Ответственный секретарь**

*Магазирова Мария Валерьевна*, ассистент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия).

Тел.: 8(846) 207-41-41.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Лица. События

И.В. Вершинин: размышления и воспоминания коллег, друзей, учеников ……..... 6

## Филологические науки

*Анохина С.П.*
Вопросы, которыми задавались персонажи пьесы Г.Э. Лессинга «Минна фон Барнхельм» ..... 34

*Косолапова Т.В., Бутузов В.А.*
Способы достижения эквивалентности при переводе произведений детской литературы
*(на материале авторской сказки Джудит Керр)* …… 40

*Кострова О.А, Аминева Т.А.*
Модальность вопросительных предложений в немецком и русском языках …… 48

*Кулинич М.А., Шамшина А.И.*
Аннотации и рекламные объявления на четвертой стороне обложки книги
как малоформатные тексты …… 55

*Морозова А.Н.*
Текст-воздействие: методология, метасодержание, метаязык …….. 62

*Савицкая Е.В.*
Содержание понятия «когнитивный субстрат языкового мышления»
*(на материале английского языка)* ……..... 68

*Савицкий В.М.*
Единый подход к языку и культуре на основе применения понятия «код» …….. 75

*Сухомлина Т.А*.
К вопросу о типологии образа автора в художественной литературе ……..……. 84

*Тюрина О.А.*
О метаязыке описания политической коммуникации
в терминах тактико-стратегического подхода ……. 88

*Фролова А.И., Перевалова С.Н.*
Образ королевы Марго в романе А. Дюма и французском кинематографе …..…… 95

## Педагогические науки

*Адаева О.М., Каргина А.Т.*
Роль и место театральных технологий на уроке английского языка в начальной школе ..…..… 100

*Бездухов В.П.*
Использование историко-педагогического знания
в интерпретации этической категории «достоинство» …… 109

*Досковская М.С., Шнейдман Е.Л.*
Арт-педагогические технологии в процессе обучения иностранному языку в средней школе:
формирование коммуникативной компетенции …….. 117

*Кулаева О.А.*
Комфортная среда частного образовательного учреждения …….. 123

*Ненашева О.В., Русова А.М.*
Использование аутентичных видеоматериалов как средства формирования
социокультурной компетенции на среднем этапе обучения ……... 127

**Наши авторы** …… 133

# CONTENTS

## Faces. Events

I.V. Vershinin: Colleagues, Friends, Students Meditate and Reminisce …….. 6

## Philological Sciences

*Anokhina S.P.*
Questions the Personages in "Minna von Barnhelm" by Gth. Eph. Lessing Put …….. 34

*Kosolapova T.V., Butusov V.A.*
Ways of Achieving Equivalence While Translating Works of Children's Literature
*(Exemplified by an Author's Fairy-Tale Written by Judith Kerr)* ……. 40

*Kostrova O.A., Amineva T.A.*
Modality of Questions in German and Russian ……. 48

*Kulinich M.A., Shamshina A.I.*
Annotations and Blurbs as Small-Format Texts ……... 55

*Morozova A.N.*
The Function of Impact as an Object of Textual Analyses:
Methodology, Metamessage, and Metalanguage …….. 62

*Savitskaya E.V.*
The Content of the Notion "The Cognitive Substrate of Verbal Thinking"
*(Based on the English Language Material)* …….. 68

*Savitsky V.M.*
A Unified Approach to Language & Culture Based on Applying the Notion of Code …… 75

*Sukhomlina T.A.*
On the Issue of Typology of the Author's Image in the Literary Texts …… 84

*Tiurina O.A.*
On Metalanguage of Political Communication in Terms of Tactics and Strategies ……. 88

*Frolova A.I., Perevalova S.N.*
The Image of Queen Margot in A. Dumas' Novel and French Movies …… 95

## Pedagogical Sciences

*Adaeva O.M., Kargina A.T.*
The Place and Role of Theatrical Technologies in Teaching Elementary School Students English … 100

*Bezdukhov V.P.*
The Use of Historical and Pedagogical Knowledge in Interpreting the Ethical Category "Dignity" ... 109

*Doskovskaya M.S., Shnejdman E.L.*
Art-Pedagogical Technologies in Teaching a Foreign Language in Secondary School:
Communicative Competence Development …….. 117

*Kulaeva O.A.*
Comfortable Environment of Private Educational Institution …….. 123

*Nenasheva O.V., Rusova A.M.*
Using Authentic Video Materials as a Means of Intermediate Level Learners'
Sociocultural Competence Development …….. 127

**Our Authors** ……. 135

# Лица. События

# Faces. Events

## И.В. ВЕРШИНИН:

## РАЗМЫШЛЕНИЯ И ВОСПОМИНАНИЯ КОЛЛЕГ, ДРУЗЕЙ, УЧЕНИКОВ

## I.V. VERSHININ:

## COLLEAGUES, FRIENDS, STUDENTS MEDITATE AND REMINISCE

*Кто слово разума на сердце начертал,*
*Тот ни мгновения напрасно не терял.*

*Омар Хайям*

Легко писать о том, кого знаешь почти сорок лет, и одновременно трудно писать о том, кого уже нет.

В 2018 году, написав статью в Юбилейный сборник, посвященный 70-летию Игоря Владимировича и пожелав ему многая лета, я не могла себе представить, что через несколько лет буду писать материал в памятный номер.

…С Игорем Владимировичем Вершининым судьба меня свела в начале восьмидесятых теперь уже прошлого века, когда он, самый молодой декан в Российской Федерации, подписал заявление о моем приеме на работу на должность ассистента кафедры английского языка, а несколько лет спустя провожал в аспирантуру МГУ с добрыми напутствиями и дельными советами, в какой из библиотек лучше работать над диссертацией по филологии.

Мы долго не виделись потом: Игорь Владимирович по направлению Министерства иностранных дел пять лет проработал директором Советского (а позже Российского) культурного центра в Тунисе.

Затем в начале 1998 года, когда Игорь Владимирович снова уже несколько лет работал деканом факультета иностранных языков, а я защитила кандидатскую диссертацию и заняла должность доцента кафедры английской филологии, он предложил мне стать его заместителем по научной работе. Это были трудные годы экономического кризиса в стране, кризиса в высшем образовании. Но это одновременно были и годы, когда на факультете началось развитие большой науки сразу по двум направлениям филологии – зарубежной литературы и германских языков, сложилась творческая, удивительно благожелательная и открытая для сотрудничества научная среда. При всемер-

ной поддержке декана на базе факультета стали проходить международные конференции, начал выходить научный журнал «Вестник факультета иностранных языков», открылись два первых специализированных диссертационных совета, один из которых в 2005 году возглавил он, уже ректор, профессор, доктор филологических наук, заведующий кафедрой романской филологии Игорь Владимирович Вершинин.

Конец XX-го – начало XXI века ознаменовался формированием новых научных школ в области литературы народов стран зарубежья. Под руководством Игоря Владимировича стали успешно разрабатываться теория западноевропейского предромантизма и романтизма, проблемы поэтики жанра, компаративистики и текстологии. Занимаясь изучением европейской культуры, И.В. Вершинин в своих фундаментальных монографиях излагал концепцию предромантизма, исследовал процесс предромантической «поэтизации» различных областей европейской художественной культуры XVIII века. Из впечатляющего списка направлений выстроилась целая полифония научных голосов. И.В. Вершинин удостоен званий кавалера и офицера Ордена Академических пальм, которым отмечают людей, чья деятельность способствует популяризации культурной, интеллектуальной и научной жизни Франции.

В 2008 году на базе СГСПУ открылся диссертационный совет по филологическим наукам, которому предоставлено право принимать к защите диссертации по литературе народов стран зарубежья и германским языкам. Игорь Владимирович был назначен председателем совета, его заместителем стала профессор Ольга Андреевна Кострова, а ученым секретарем доверено было быть мне.

Докторский диссертационный совет по двум специальностям стал уникальным для всего Поволжско-Уральского региона, в котором подобный совет действует только в Нижнем Новгороде. Благодаря активной и стабильной деятельности совета, его высокой научной репутации в академических кругах, за годы работы около 200 аспирантов и соискателей из разных городов России успешно защитили кандидатские и докторские диссертации по германским языкам и литературе народов стран зарубежья.

География сотрудничества диссертационного совета в прямом смысле слова охватывает всю страну, «от Москвы до самых до окраин». С нами охотно и плодотворно сотрудничают исследователи, представляющие серьезные научные школы Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Волгограда, Кирова, Омска, Оренбурга, Саранска, Челябинска и других городов России. В 2014 году совет провел успешную защиту кандидатской диссертации, выполненной на двух научных площадках: в нашем университете и университете Франции. В 2016 году в совете была защищена диссертация гражданки Израиля, в 2017 году – соискателя из Республики Казахстан.

Взаимодействие специалистов в рамках диссертационного совета по двум филологическим специальностям во многом способствовало развитию новых научных направлений исследований в рамках заявленных специальностей, в частности общефилологического подхода к изучению художественного текста (при таком подходе активно используется методологический аппарат как литературоведения, так и лингвистики).

Результатом деятельности совета стало и то, что все языковые кафедры вузов Самарского региона укомплектованы кадрами высшей квалификации, защитившими свои кандидатские и докторские диссертации преимущественно в совете по филологическим наукам при Самарском государственном социально-педагогическом университете. В совете защитили докторские диссертации по германским языкам и несколько доцентов СГСПУ.

В 2017 году диссертационный совет под руководством доктора филологических наук, профессора, президента СГСПУ Игоря Владимировича Вершинина по результатам

мониторинга ВАК в рейтинге 185 советов по филологическим наукам занял 10 место среди советов по лингвистике и 12 место среди советов по литературоведению в России. И по сей день на счету нашего совета нет ни одного отклоненного дела. При этом примечательно, что наши потенциальные оппоненты и представители ведущих организаций всегда без колебаний давали согласие подготовить отзыв о диссертации, не запрашивая при этом, как это общепринято, текст работы для предварительного просмотра: ключевой фразой всегда была информация о том, что защита планируется в совете профессора Вершинина.

В том, что в 2010 году я защитила в нашем совете докторскую диссертацию по двум специальностям, одна из которых не представлена в совете, я вижу проявление широты научных взглядов Игоря Владимировича, его смелости брать на себя ответственность за принятие стратегических решений, непререкаемый авторитет, умение видеть вектор развития науки и актуальность междисциплинарных исследований.

К Игорю Владимировичу всегда можно было обратиться за помощью и советом. Он никогда не торопился дать сразу ответ или принять решение: все, что он говорил и делал, было продуманным, взвешенным и мудрым. Двери его кабинета всегда были для меня открыты, а рабочие встречи неспешны и очень интересны.

Накануне защит мы всегда встречались, чтобы детально обсудить повестку предстоящего заседания, его ход, темы диссертаций, отзывы оппонентов и дискуссионные моменты работ. Затем разговор плавно переходил на обсуждение новинок театральных постановок, литературы, других событийных мероприятий культуры и искусства. Меня всегда восхищал высокий интеллект моего непосредственного руководителя, а он в шутку называл меня «самый ученый секретарь».

День защит был всегда праздником для всех участников заседания. Подтянутый, безукоризненно элегантный, Игорь Владимирович входил в зал, и начиналось действо. Это было поистине интеллектуальное пиршество. Он не только исполнял протокольные обязанности председателя, но вел заседание так, что оно превращалось в увлекательную творческую лабораторию, где каждый участник мог высказать интересные, пусть даже в чем-то спорные идеи и мысли. Меня всегда поражало то, как, подводя итог той или иной защиты и выступая с резюмирующим словом, Игорь Владимирович свободно рассуждал на тему защищаемой диссертации, будь то семиотически осложненный текст, история языка, творчество Бальзака, французская авангардная драма или поэтика постмодернизма.

После защиты мы всегда вечером созванивались, обсуждая прошедшее заседание, а на следующий день, когда я привозила ему на подпись срочные документы, за чашкой кофе продолжали разговор о самых интересных моментах защиты.

Последней работой, с которой знакомился Игорь Владимирович как член экспертной комиссии диссертационного совета, стала кандидатская диссертация, посвященная поэтике творчества американского поэта Эдварда Каммингса. Он очень внимательно и с большим интересом читал это исследование, а потом тщательно обсудил работу вместе с соискательницей, дав целый ряд очень дельных советов, которые способствовали подготовке окончательного варианта текста диссертации.

В сентябре 2020 года Игорь Владимирович поделился со мной радостной новостью о том, что Президент Макрон подписал указ о награждении И.В. Вершинина Орденом Почетного легиона – высшей награды Франции.

Во время локдауна, связанного с пандемией коронавируса, когда нам пришлось переносить защиты, мы по много раз согласовывали и пересылали друг другу проекты документов и тексты приказов: дистанционная работа стала новой и неожиданной для советов всей страны. Чтобы уберечь меня от поездок в транспорте и лишних контактов,

Игорь Владимирович присылал ко мне домой водителя за необходимыми документами, на которых требовалась моя подпись, а затем подписывал их и сам отправлял в ректорат для печати и передачи соискателям.

В моем мессенджере на страничке WhatsApp вечной памятью осталось его сообщение: «Документы подписал. Хорошего дня». И смайлик…

***Елена Борисовна Борисова***

*Доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета, Ученый секретарь диссертационного совета Д 212.216 03 при СГСПУ*

*2013 г. Очередное заседание диссертационного совета под руководством И.В. Вершинина*

*2017 г. После заседания диссертационного совета с Ученым секретарём Е.Б. Борисовой и новоиспеченными кандидатами наук*

*2019 г. После успешной защиты в совете докторской диссертации доцента кафедры иностранных языков СГСПУ Т.Г. Николаевой (вторая справа). Крайняя слева: член диссертационного совета профессор С.П. Анохина – научный консультант Т.Г. Николаевой*

## С грустью и огромным уважением…

Память об Игоре Владимировиче Вершинине останется со мной навсегда. Так получилось, что своими профессиональным становлением и успехами я во многом обязана именно ему…

Игорь Владимирович пригласил меня на встречу в июне 2005 года. В то время я заведовала кафедрой информационных технологий в Самарском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования. Мы говорили о важности процесса информатизации образования, необходимости формирования информационной компетентности и технологических навыков у педагогов. Именно тогда Игорь Владимирович сказал, что педагоги-

ческий вуз не может оставаться в стороне от инноваций в образовании и предложил возглавить кафедру информационно-коммуникационных технологий в образовании. Так Приказом ректора Самарского государственного педагогического университета № 102-К от 27.06.2005 года на основании решения Ученого совета от 23.06.2005 года (протокол № 11) была создана межфакультетская кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Уже в сентябре 2005 года наш вуз стал участником программы Intel® «Обучение для будущего»; мы начали активную работу по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава. В учебные планы подготовки будущих педагогов была введена дисциплина «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». Сегодня кафедре уже 15 лет, но по-прежнему преподаватели кафедры «на передовой», поскольку процесс цифровизации образования открывает новые возможности для профессиональной самореализации и студентов, и преподавателей.

2005 год был годом серьезных перемен в системе образования. В конце 80-х и в течение 90-х годов XX века произошло существенное снижение качества и конкурентоспособности отечественного образования, что привело к потере международного авторитета национальной образовательной системы, к снижению престижа работника образования. Негативные демографические тенденции в стране еще более обострили ситуацию в образовательной сфере Российской Федерации.

Именно поэтому в 2005 году глава государства В.В. Путин поручил Правительству реализацию крупномасштабного приоритетного национального проекта «Образование». Судьба этой важнейшей государственной программы во многом зависела от педагогической общественности, от ответственности каждого педагога.

Для того, чтобы добиваться конкретных текущих и долгосрочных результатов, на равных вести диалог с государственной властью, образовательное сообщество объединилось в общественную организацию – Всероссийское педагогическое собрание. В нее вошли представители учительского сообщества, активисты родительских комитетов, руководители местных органов власти, депутаты, члены правительства, представители бизнеса.

В программном заявлении Учредительного съезда отмечалось, что эта организация призвана объединить представителей образовательного сообщества различных субъектов РФ для решения наиболее актуальных проблем образовательной сферы.

Стратегическими направлениями деятельности организации объявлены:

– укрепление и развитие воспитательной функции отечественного образования, основанной на традициях, истории и опыте национальной воспитательной школы;

– развитие современной системы непрерывного профессионального образования с учетом растущих запросов развивающейся российской экономики, бизнеса и рынка трудовых ресурсов;

– обеспечение постоянной связи и конструктивного сотрудничества между образовательным сообществом и властью.

18 декабря 2006 года прошла Региональная учредительная конференция, решением которой было создано Самарское региональное отделение общероссийской общественной организации «Всероссийское педагогическое собрание». Председателем Регионального совета Самарского отделения ВПС единогласно был выбран (и был его бессменным руководителем!) доктор филологических наук, профессор, ректор СГПУ Игорь Владимирович Вершинин. Позже Игорь Владимирович был избран членом Центрального Совета ВПС. Все эти 15 лет мне повезло работать с Игорем Владимировичем в качестве его заместителя.

Игорь Владимирович уделял большое внимание становлению организации в Самарской области. В процессе взаимодействия установились достаточно плодотворные связи с различными территориальными управ-

лениями Министерства образования и науки: Самарским, Тольяттинским, Отрадненским, Северо-Западным, Южным и др. В этих округах были созданы местные отделения, которые активно помогали в решении организационных вопросов.

Давая интервью уже в канун десятилетия организации, Игорь Владимирович отметил:

*– Мне было приятно, что педагогическая общественность региона доверила мне возглавить Самарское отделение Всероссийского педагогического собрания. Особой честью для меня стало избрание членом Центрального Совета ВПС.*

*Каждый раз, принимая то или иное решение, выступая с различными инициативами, я чувствую на себе эту ответственность. Я понимаю, что должен выражать интересы не только педагогического университета, который я представляю, но и всех педагогов региона. Это значительно расширяет границы деятельности, стимулирует к принятию комплексных решений, направленных на решение актуальных проблем в системе образования.*

В том же интервью Игорю Владимировичу задали вопрос: «Если бы у Вас была возможность вступить в диалог с Президентом Российской Федерации, на какие вопросы в сфере образования Вы бы посоветовали обратить особое внимание?» Ответ остается актуальным и сегодня:

*– Думаю, я бы обратил внимание на то, насколько остро сегодня стоит проблема формирования интеллектуальной молодежной элиты, которая определит эффективность развития российского общества в ближайшем будущем. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей видится одной из главных задач совершенствования системы образования. Но при этом следует помнить, что воспитание и обучение одаренных детей – трудная и широкомасштабная задача: это и соответствующее просвещение родителей, и целенаправленная подготовка учителей, и создание соответствующих условий.*

*На мой взгляд, это должно быть одной из первостепенных задач системы образования.*

Одним из основных направлений работы Самарского регионального отделения ВПС было повышение престижа профессии учителя, создание условий для профессионального роста и самореализации педагогов через работу творческих площадок, организацию научно-практических конференций, конкурсов («Мои инновации в образовании», «Лучший директор ОУ: развитие управляющих и попечительских советов», «Лучший молодой директор», «Профессии прекрасней нет», «Талант – это труд и радость» и др.), проводимых как на региональном, так и на федеральном уровне.

Особое внимание уделялось поддержке молодых педагогов, стимулированию их профессиональной и гражданской активности, привлечению к работе в клубах молодых педагогов, участию в конкурсных и творческих мероприятиях. Среди традиционных акций ассоциации молодых педагогов, созданной при Самарском региональном отделении ВПС, – форум молодых педагогов Самарской области «Мой путь в профессию», проводимый по инициативе И.В. Вершинина.

Отметим инициативы Самарского РО ВПС и лично И.В. Вершинина, направленные на укрепление и развитие воспитательной функции отечественного образования, основанного на традициях и уважительном отношении к истории (в частности, конкурсы «Наследники Гагарина», «Сохраним историческую память», «Растим патриотов России» и др.); стимулирование и развитие инженерно-технологического творчества обучающихся (конкурс «Эрудит.ru», «Компьютерная страна» и др.); культурно-просветительскую деятельность и развитие социально-педагогического партнерства (проект «Родительский всеобуч»).

Проблемы воспитания обсуждались на региональной конференции «Современная школа и гражданское общество», на которой был представлен опыт региональных отделений.

Особое внимание Игорь Владимирович уделял региональному конкурсу «Растим патриотов Самары» для воспитателей дошкольных образовательных организаций и конкурсу детского компьютерного творчества «Эрудит.ru», ежегодно принимая в них участие в качестве председателя жюри.

Говоря о значимости конкурса «Эрудит.ru», он отмечал:

*– Очень часто интеллектуально одаренный ребенок может долго оставаться несамостоятельным, безответственным, зависимым человеком, то есть пребывать в инфантильном, социально незрелом состоянии. Тенденция к нарастанию социального инфантилизма тревожит психологов и социологов, они связывают с ним такие проблемы, как неудачи дальнейшей взрослой жизни и склонность к девиантному поведению. Именно поэтому мы много лет проводим этот конкурс, предоставляя площадку детям для презентации их идей, социально значимых проектов, влияя на их профориентацию, поскольку подготовка кадров в ИТ-сфере – это одна из ключевых задач для процветания государства в XXI веке.*

Особый резонанс имел инициируемый Самарским региональным отделением ВПС конкурс «Растим патриотов Самары» для воспитателей и работников дошкольных образовательных учреждений. Приветствуя участников этого конкурса, Игорь Владимирович сказал:

*– Мы понимаем, что нести ответственность за социальное развитие личности, за полную и успешную социализацию ребенка, особенно на первых стадиях его жизни, когда закладываются основные характеристики, в наибольшей степени должна семья. Но полностью полагаться сегодня только на семейное воспитание нельзя – как потому, что у нынешней семейной педагогики нет устоявшихся соответствующих традиций, так и потому, что в современной социально-экономической ситуации большинство родителей озабочено, скорее, улучшением материального состояния, чем воспитанием детей. Именно поэтому в условиях конкурса особую ценность имеют педагогические методики, ориентированные на социальное партнерство в решении проблем воспитания, привлечение родителей к культурно-просветительским и социальным проектам, укрепление связи семьи с детским садом и, если говорить тезисами Стратегии, – «поддержку семейного воспитания – обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей».*

Самарское РО ВПС поддержало молодежный проект студентов Самарского государственного социально-педагогического университета «Родительский всеобуч. Сопровождаем детей в сети Интернет: познаем мир ВМЕСТЕ!» по формированию педагогической и ИКТ-компетентности родителей, ориентированный на обучение родителей совместной деятельности в сети Интернет (совместные квесты, виртуальные экскурсии, исследования опыты и т.п.). Этот проект занял 2 место во Всероссийском конкурсе «Моя страна – моя Россия», а награждение участников проходило в Государственной Думе.

Выступая на региональной конференции «Современная школа и гражданское общество», Игорь Владимирович, говоря о системе воспитания и обращаясь к педагогам, отметил:

*– Пришло время уходить от одноразовых акций к системной работе. Надо уходить от инициируемых органами управления единых дней «добра», «мужества», «памяти» и т.д., поскольку нельзя добро, мужество, память воспитывать приказом сверху, да еще с обязательным фотоотчетом (как требуют органы управления образованием). Нужно создание особых отношений в школьном укладе жизни, активное включение детей в общественную жизнь. Нужна кропотливая работа учителя, ориентированная на усвоение школьниками гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной, пропаганду здорового образа жизни.*

В словах Игоря Владимировича выражены суть и значимость перманентной модернизации системы образования:

*– В конечном счете, никакие перемены в школе не имели бы смысла, если бы в результате не происходило развитие детей, приобретение ими не только знаний, но и новых представлений о жизни, механизмов адаптации к ней.*

*Развитие школы – не самоцель. Критерием не формальных, а действительно полезных новаций является «качество продукта» школы, то есть качество и уровень развития учеников.*

*Вместе с тем мы вполне отдаем себе отчет в том, что школа должна быть достаточно консервативной системой, потому что ее цели долгосрочны и фундаментальны, она – институт воспроизводства членов общества, готовых к активному, гибкому, адаптивному и продвигающему поведению, но сама не обязательно должна непрерывно изменяться. Сегодня мы рассматриваем школу именно как один из институтов, приводящих в действие процессы развития всей страны.*

*Главное, чего она должна достичь в этом направлении, – дать толчок развитию личности у новых поколений россиян или, по крайней мере, не помешать ему, не задавить.*

*Таким образом, российский учитель призван выполнить чрезвычайно высокую, с полным основанием можно сказать – историческую миссию: преобразовать Россию через своих учеников…*

Игорь Владимирович с большим уважением относился к учителям и особенно к ветеранам педагогического труда. По его инициативе в доброжелательной и очень душевной обстановке прошло чествование педагогических династий из Сызрани, Отрадного, Кинеля, Большой Глушицы и Красного Яра – тех семей, в которых царит особый дух, дух любви к своей профессии, верности и преданности выбранному делу, несмотря на всю его сложность и ответственность...

*И.В. Вершинин с участниками конференции, организованной Самарским региональным отделением Всероссийского педагогического собрания*

Надолго останутся в памяти его слова:

*– Еще раз хочу подчеркнуть общественную и, не побоюсь сказать, государственную значимость нашей профессии. Ведь от того, какой будет сегодня наша система образования, зависит, какой будет Россия завтра! По-прежнему актуальными остаются слова русского философа, ректора Московского университета Сергея Николаевича Трубецкого «В школе – всё будущее России»… Действительно, в этих, сказанных ещё в начале прошлого века словах сформулирована программа на все времена, на все исторические и политические эпохи…*

*Педагоги выполняют благородную миссию – учат наших детей думать, трудиться, любить Родину, готовят их к большой сложной жизни, отдавая им частицу себя.*

С этим трудно не согласиться… И я лично благодарна Игорю Владимировичу за доверие, которое старалась и буду стараться оправдать.

***Ольга Федоровна Брыксина***

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационно-коммуникационных технологий в образовании Самарского государственного социально-педагогического университета*

## «Он был бесспорным авторитетом в научной, образовательной среде»

*(из интервью)*

**– Геннадий Петрович, когда Вы познакомились с Игорем Владимировичем? Какое сложилось первое впечатление? Часто ли вы общались, будучи ректорами двух самарских вузов? Каким было это общение?**

– С Игорем Владимировичем мы были знакомы давно, но более близко стали общаться, когда он стал ректором педагогического университета и вошел в наш Совет ректоров. Я ему искренне симпатизировал. Игорь Владимирович был прекрасным собеседником, умным, эрудированным, думающим, умеющим нестандартно мыслить.

**– Во многих выездных мероприятиях комитета по образованию и науке Самарской Губернской Думы Вы участвовали вместе с Игорем Владимировичем. Какие качества Игоря Владимировича проявлялись на этих мероприятиях?**

– С Игорем Владимировичем мы вместе работали в Самарской Губернской Думе V созыва, он был моим заместителем в комитете по образованию и науке. Иногда меня замещал, если я был в командировках. Он честно делал свое дело, никогда не участвовал ни в каких политических битвах, ссорах. Он был очень уравновешенным, и мне казалось, что как депутат он был идеален: интеллигентный, умный, думающий… не рвался доказать про себя ничего. А просто много работал на благо избирателей, на благо простых людей.

**– У нас всегда много споров по поводу понятия «интеллигент». Как вы считаете, Игорь Владимирович был настоящим русским интеллигентом?**

– Безусловно. Он был интеллигентом в самом широком смысле, и не только за счёт своего прекрасного филологического образования, большой начитанности, широкого кругозора. Он тонко чувствовал людей, происходящие в обществе процессы. И наши оценки тех или иных событий часто совпадали.

Мы с Игорем Владимировичем были солидарны во мнении, что нельзя было отменять воспитательную работу в вузах. Завтрашний выпускник должен быть не только профессионалом, он должен перед людьми ставить задачи, контролировать их исполнение, уметь взаимодействовать. А главное, он должен быть патриотом своей страны. Более других это касается педагогов. Ведь им самим воспитывать детей!

Педагогический университет Игорь Владимирович возглавил в непростое время, в 2000-м году. Было сложно. Но он был ректором с видением перспективы, умел из любой ситуации найти выход. И Игорь

Владимирович сумел удержать вуз, он сохранил коллектив, традиции, сумел «подтянуть» в руководство вуза авторитетных людей. Он вообще умел сплачивать, люди ему верили и шли за ним.

**– Что значит для Самары уход Игоря Владимировича? Почему он действительно незаменим?**

– Уход Игоря Владимировича – большая потеря. Он был бесспорным авторитетом в научной, образовательной среде. Бессменный президент «Альянс Франсез Самара», Игорь Владимирович открывал для самарцев историю и культуру Франции. Он был награжден высшей наградой Франции – орденом Почётного легиона. Мы лишились фигуры областного значения. Но остался его бесценный вклад в развитие всего региона.

***Геннадий Петрович Котельников***

*Председатель Самарской Губернской Думы, председатель Совета ректоров Самарской области*

## Встреча длиною в жизнь

Божьей милостью с И.В. Вершининым мы познакомились где-то год спустя после моего назначения. У меня сразу сложилось очень приятное впечатление об этом человеке, от самого знакомства с ним – с настоящим русским интеллигентом, филологом.

Мы оба почувствовали расположение друг к другу, и с каждым годом наша дружба становилась крепче. Совместное участие в общественных, научных, образовательных мероприятиях, беседы за дружескими ужинами развивали наш взаимный интерес, сближали нас.

Главное, что Игорь Владимирович понимал необходимость взаимодействия между Самарской епархией и педагогическим университетом. Он многое сделал в этом направлении за время своего ректорства.

Игорь Владимирович помог повысить уровень нашего регентского отделения, когда преподаватели с хорового отделения музыкального факультета педагогического университета стали работать в Духовной семинарии. Вместе мы во многом преуспели. В результате за годы сотрудничества был создан высокопрофессиональный преподавательский коллектив, что способствовало росту нашего хора, как отдельно певческого, так и затем объединенного – семинаристского и педагогического. Такой хор всегда является украшением праздничных мероприятий – и религиозных (Рождественский, Пасхальный концерты), и светских (День Победы, День города).

Особенно интересно было слушать рассказы Игоря Владимировича о его работе за границей при русском посольстве: о встречах с представителями русской эмиграции, культурно-просветительских проектах, национальных особенностях жителей Туниса, о привлечении самарских творческих коллективов к работе по пропаганде русской культуры за рубежом.

Я думаю, что работа за границей имела большое значение для формирования мировоззрения Игоря Владимировича, в том числе отношения к вере. Общение с русской интеллигенцией, эмигрировавшей из России и сохранившей веру, подготовило Игоря Владимировича к восприятию православной веры как глубинной религиозной традиции русского народа, а затем наше с ним общение укрепило его в этом понимании, что, безусловно, очень помогало в совместной работе.

Игорь Владимирович – прекрасный собеседник, он умел находить общий язык и с церковными деятелями, и с чиновниками, и с артистами, и с учеными. Мне было особенно приятно, что он всегда откликался на мои предложения о встречах в мероприятиях по линии Церкви, включая и прием зарубежных гостей. Его свободное владение иностранными языками немало способствовало успеху таких встреч. И я был участником его проектов по линии Альянс Франсез, когда приезжали делегации из Франции.

В облике Игоря Владимировича для меня соединены образы настоящего русского интеллигента с определенной линией поведения, с глубокими объективными, разносторонними знаниями и русского офицера с дворянскими корнями. Он всегда выделялся в любой компании, обществе, в том числе и среди ректорского состава. В нем чувствовалась такая русская душа и простота, такая глубина мысли и внутренняя интеллигентная содержательность, легкость общения, которых, я думаю, не достает сегодня русской интеллигенции.

У меня сохранилась о нем светлая память, мне не хватает нашего личного общения. Уходят люди – хранители лучших традиций, носители высших ценностей, воплощение истинной культуры. Игорь Владимирович Вершинин – тот, кто умел слушать и слышать, изменяться и менять, щедро делиться своими эмоциями, знаниями, опытом; кто стремился помочь и поддержать.

***Сергий**, Митрополит Самарский и Новокуйбышевский*

* * *

Имя Игоря Владимировича Вершинина занимает особое место в моем понимании мира и в моем восприятии образовательного пространства. Меня всегда впечатляли профессионализм Игоря Владимировича, уровень его научного мышления, последовательность в разработке целого ряда научных тем и проблематик. Все эти моменты подчеркивают, что нам, знавшим Игоря Владимировича по разным линиям, посчастливилось работать бок о бок с яркой личностью – филологом, тонко чувствующим слово и поэтическое слово, имеющим глубокое представление о языке, речи, литературе, культуре. Ученый-исследователь сочетался в личности Игоря Владимировича с непревзойденным организатором, способным решать самые сложные вопросы оперативно и обдуманно, с мыслью о долгосрочной ответственности за будущее университета, диссертационного совета и, шире, российского образования. Незабываемое впечатление Игорь Владимирович производил на меня как один из самых одаренных и разносторонних коммуникантов в глобальном коммуникативном пространстве – понимающий собеседника с полуслова, поддерживающий диалог с огромной армией специалистов вокруг него, деликатный, отзывчивый, содействующий, сочувствующий. Знать Игоря Владимировича и обсуждать с ним научные и организационные вопросы было честью. Он вызывал восхищение и почтение. Я бережно храню память о тех заседаниях диссертационного совета, в которых принимала участие, приезжая из Москвы. Я всегда подчеркивала в общении с коллегами в Московском государственном университете, что под руководством профессора, доктора филологических наук Игоря Владимировича Вершинина работает сильнейший диссертационный совет Российской Федерации, обсуждающий разнообразные кандидатские и докторские диссертации с опорой на принципиальный перечень требований к тексту, публикациям, диссертанту и уровню научной экспертизы.

Из жизни ушел яркий деятель науки и образования, оставив нам светлые воспоминания о совместной работе; и его имя продолжает напоминать о долге, ответственности и обязательствах перед будущим.

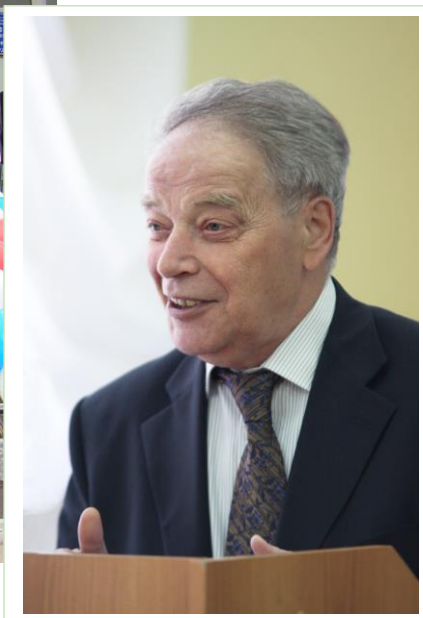
***Тамара Борисовна Назарова***

*Доктор филологических наук, профессор кафедры английского языкознания Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова*

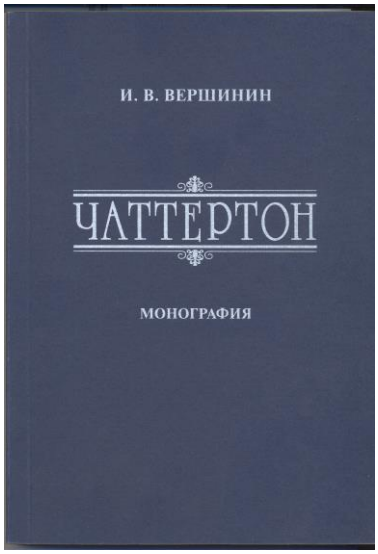
*И.В. Вершинин в рабочем кабинете*

*На международной научно-практической конференции. 2013 г.*

*Международный день студента*



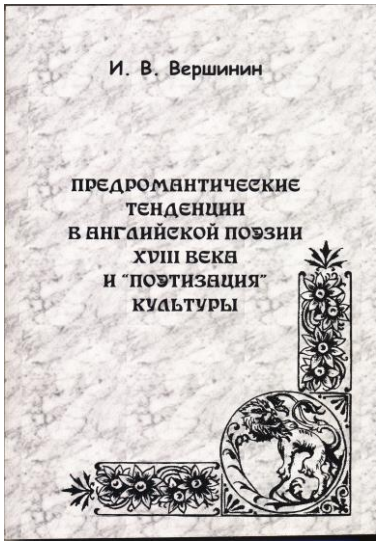
*Выступление на заседании диссертационного совета*



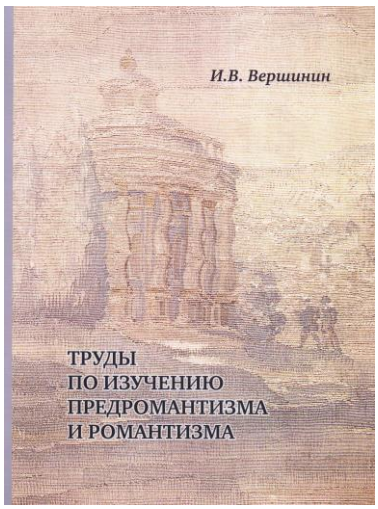

Москва, 2001

В монографии анализуется творчество английского поэта-предромантика Томаса Чаттертона (1752–1770), гениального юноши, оставившего неизгладимый след в литературе. Рассмотрены его произведения, созданные от имени легендарного поэта и богослова XV века Роули, а также «аутентичные» произведения, в которых Чаттертон прекдвосхищает романтический ориентализм и экзотизм. Первая монография о Чаттертоне на русском языке.

Самара, 2003




В монографии исследуются английская предромантическая поэзия и процесс предромантической «поэтизации» различных областей культуры XVIII века (эстетики, прозы, драматургии и театра, музыки, изобразительного искусства и архитектуры, паркового искусства и др.). Рассмотрены основные предромантические тенденции («шекспиризация», «готицизм» и др.), поэтические жанры, из которых основное внимание уделено балладе.




Самара, 2011

В издании представлены четыре монографии И.В. Вершинина, тесно связанные между собой предметом исследования – предромантизмом и романтизмом Англии в контексте европейской культуры, методом исследования – сочетанием историко-теоретического и тезаурусного подходов, оригинальной методикой преподнесения материала в движении от единичных феноменов к общей картине европейской культуры XVIII–XIX веков.

Самара, 2018

В монографии представлены итоги изучения автором одного из аспектов становления романтизма в английской поэзии – творчества рано ушедшего из жизни исключительно одаренного поэта Томаса Чаттертона. Вернувшись к теме, первооткрывателем которой был в отечественном литературоведении, автор расширяет и углубляет свои размышления о роли «гениального мальчика» в становлении английского романтизма, основываясь на наработанных в своих позднейших трудах теоретических положениях.

## « Ambassadeur de la culture française » à Samara

Fervent défenseur de la langue française et des cultures francophones, Igor Vladimirovitch Verchinine a choisi en 2001 de s'investir, corps et âme, dans la création de la toute première Alliance Française de Russie, aux côtés d'un groupe de francophiles actifs de Samara.

L'inauguration de cette Alliance Française, en présence du Président français Jacques Chirac et du Gouverneur Konstantin Titov, le 3 juillet 2001, est une étape-clé d'une longue histoire au cours de laquelle Igor Verchinine aura été un réel « ambassadeur de la culture française » à Samara.

En tant que Président de l'association, Igor Vladimirovitch Verchinine aura été, pendant presque 20 ans, un acteur majeur de la promotion de la langue française auprès de tous les jeunes de Samara, mais aussi de la culture française dans toutes les institutions culturelles de la ville.

Son mandat de Président l'a conduit à développer des liens forts entre notre ville et la France (Angers, Tours, Toulouse, la région Grand-Est, notamment), mais aussi à maintenir de solides coopérations institutionnelles, en accueillant à Samara tous les Ambassadeurs de France en Russie par exemple.

Igor Vladimirovitch Verchinine fut un Président pleinement impliqué dans toutes les questions de l'Alliance Française. Il acceptait volontiers de participer à un très grand nombre de projets culturels et éducatifs, autour du français et de la France, menés par ses équipes à Samara.

En 2002, par exemple, avec la grande exposition de Yann Arthus-Bertrand « La Terre vue du ciel » qui s'est tenue sur les berges de la Volga. En 2010, avec la grande *Année France-Russie*. Plus récemment, il a accueilli les danseurs étoiles de Toulouse, en 2018, ou encore lancé la première Journée Internationale du Professeur de Français (JIPF) avec l'Université Pédagogique de Samara en 2019.

Ces deux années passées, Igor Vladimirovitch Verchinine s'est engagé dans la préparation de la célébration des 20 ans de l'AF, prévue pour juin 2021, aux côtés du directeur et plus généralement de l'équipe. Il voulait que cet anniversaire soit l'occasion d'accentuer les coopérations régionales, entre Samara et Toulouse notamment, dans le cadre de l'*Année franco-russe des coopérations régionales*.

L'équipe de l'Alliance Française se souviendra toujours d'un homme d'une grande élégance, et d'une générosité sans limite et d'une constante bienveillance. Sa notoriété dépasse largement les frontières russes, comme en témoignent les multiples messages reçus de la Fondation des Alliances Françaises (Paris) et de divers collègues en France.

Le sillon tracé par Igor Vladimirovitch sera pour longtemps suivi par les équipes de l'Alliance Française qui, sans nul doute grâce à lui, sont aujourd'hui ardemment animées d'une profonde passion pour la langue française et pour la diffusion massive des cultures francophones à travers notre région.

*Вместе с Пьером Мансини на открытии мурала, расписанного французским художником Антуаном Мартине в честь Года театра в России. 2019 г.*

***Pierre Mancini***
*Директор культурно-лингвистической Самарской региональной общественной организации «Альянс Франсез Самара»*

## In memory of Igor Vershinin

One of my first encounters with Igor was my second stay in Samara in the middle of the 1990s in Samara. He was the dean of the faculty of languages of the Pedagogical University of Samara; I had the same function at the University of Education Ludwigsburg. He invited me and my wife Margot to spend a weekend in the house of a friend, the head of a country hospital, two hours by car from Samara, close to the Volga. On the way he told us stories from his life. His father had been an army officer, so he was a student at Samara military academy. But instead of choosing a military career he studied French literature. A

turning point of his life was his service as cultural attaché at the Soviet embassy in Tunisia.

One of his contact persons there was Yasser Arafat, the Palestinian leader who was exiled in Tunis and who changed apartments every night because he was afraid of being assassinated. His wife was a member of the Russian orthodox church and this church was under the patronage of the Soviet embassy.

This trip let us know the variety of Russian rural life. The doctor had a farmhouse with a big garden. In late September the weather had already turned to be very cold; there were no flowers left and a tractor was ploughing up the doctor's ground. Someone had brought him a whole bucket of Volga fish, much too much for a dinner for six people, but the meal was delicious. After dinner the men went into the Scandinavian sauna, with temperatures above one hundred centigrade. Half the kitchen was an enormous stove entirely made out of stone. On top one could even sleep. But there were rooms and beds enough for all of us.

During the next ten years Igor and Lidia stayed in Ludwigsburg many times, and so did we in Samara, including colleagues like Peter Dines, the head of the international office. Igor gave lectures on French poetry, I visited German classes in Samara schools. Igor became rector of his university and an official person with chances of being elected member of the Regional parliament. I was his counterpart in Ludwigsburg without becoming a political person. In the period of terrorism when Russia suffered from politically motivated assassinations Igor invited me to participate in a large official demonstration to show that the State would not permit violent actions against its authority. Igor told me that I was totally free to say no and to refuse the invitation. But for me there was no doubt. I accompanied him to this impressive event.

The Ludwigsburg group was also received by the archbishop, was welcomed there by the seminarists' choir, was invited to a weekend at the Zhiguli hills and the Volga river where we made a fishing tour on a police boat, but Peter Dines was the only person who caught a fish – by its tail.

The last time we met was in October 2017 when Samara University offered the title of "Honored Professor" to three Ludwigsburg faculty members including me in a nice ceremony. Igor and Lidia came to Ludwigsburg, accompanied by Igor's successor Oleg Mochalov and Valeria Bondareva, the head of the international office. Igor and Lidia insisted on being hosted privately in our house which they knew so well from so many stays.

Igor could not imagine a visit to Ludwigsburg without a trip to France, at least to Strasbourg and Alsace which is only 100 km away. Igor had booked a rental car. The employee at the office – a man from Novosibirsk – had no mini-van available, but only a Jaguar. The group had too much luggage and the trunk of the luxury car did not close automatically. So they had to take one bag on the back seat between two passengers.

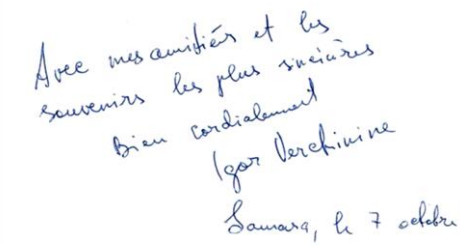
We did not meet again. Last year Igor proposed to spend a week together in Abano Terme in Northern Italy. But that was made impossible by the pandemic.

In November last year I had the pleasure to hear that Igor was honored by the president of the French Republic to be Chevalier de la Legion d'Honneur, a really merited honor.

I have lost a very good friend. Igor loved life and culture. He loved Russia, his country, and was open at the same time to France, to Germany and to many other cultures. We will never forget him.

***Hartmut Melenk***

*Ректор Педагогического института г. Людвигсбург в 1990–1994 гг. и 1998–2008 гг.*




*Хартмут Меленк и И.В. Вершинин: друзья и коллеги*

# Prof. Dr. Igor Vladimirovich Vershinin Remembered

As a student language teacher and a teacher of language students one of the important things I learned and later taught was that context is all. And so to begin my remembrance of my friend and colleague Igor Vershinin I shall begin with the context and that context is Russia and more specifically that beautiful city on the Volga, Samara. When I was a pupil at school in England, during the height (or depth) of the Cold War, I had a French teacher who took a sabbatical year to learn the Russian language – quite an exotic thing to do in those days. It our minds at that time, this would have indicated that he was either a communist (which he wasn't) or a British spy (which he wasn't either – I think, although his English Russian teacher was arrested as a spy in Moscow and he **was** a spy!). His interest was in the Russian language and Russia itself (we always conflated Russia with the Soviet Union in those days). When he returned to my school he told us of his time in Russia (Moscow and Leningrad). He showed us pictures and even a short film (which he must have shot surreptitiously) and I remember distinctly thinking at that time that if I ever got the chance to go and see the country and meet the people, I was going to do it. At the first opportunity I began a course in Russian at my school but unfortunately I did not get very far with it (I moved to a school which did not teach Russian) and a trip to Russia did not materialise either.

But many years later when I had taken up my post in the International Office at Ludwigsburg University of Education a real opportunity arose when Prof. Siegfried Krauter and Prof. Dr. Hartmut Melenk, at the behest of the Mayor of Stuttgart, Dr. Wolfgang Schuster, initiated a partnership with the Pedagogical University at Samara, as it was known then. A preliminary meeting to discuss the possibilities for the partnership took place in Ludwigsburg in 1996 between Siegfried Krauter, Hartmut Melenk, Prof. Dr. Olga Kostrova and Prof. Dr. Valentina Fedortsova, who all played an important part in getting the partnership up and running. Then in May 1997 an official delegation from Samara including Igor Vershinin and Dr. Lidia Vershinina came to Ludwigsburg to sign the official partnership agreement which took place in Stuttgart, Samara's partner city. It was during this visit that I first got to know Igor Vershinin. During our official meetings and during private conversations I noticed some very impressive and endearing things – first, he spoke perfect French, secondly he had an air of calm and quiet authority but at the same time a very human way of interacting with people from different cultural and social backgrounds – he set us all at ease with his kind manners, irresistible smile and wry sense of humour.

The next year that old schoolboy dream came true and I had the chance to visit Samara myself with Siegfried Krauter. The purpose of the visit was to teach some classes in English and German (S. Krauter taught mathematics) and to look for ways to deepen the relationship between our two universities. During this time Igor Vladimirovich took exceptional care of us, making sure that we were comfortable and felt at home. The hospitality that the university in Samara showed us and which Igor Vladimirovich lavished on us was unforgettable – not only did we have the chance to see the university and city at first hand but also to experience a side of Russia which you might read about in books but which everyday tourists and visitors to the country would probably never have: he arranged for us to spend a weekend with two of his closest friends in the country near the Volga. He knew that we would enjoy and cherish such an experience and so arranged it for us. It was the first of many unforgettable experiences that he planned for friends and colleagues from Ludwigsburg. It was also during this first visit that I noticed especially the respect that he showed to his colleagues and was shown to him by them. He was, as Dean of Foreign Languages, of course their professional superior but I noticed that without exception he interacted with them as a colleague who listened to them and their needs.

From visits by Samara lecturers to Ludwigsburg I already knew a few of the professors and teachers in the German Department but through Igor Vladimirovich's offices I also got to know lecturers in the English Department who in the course of time came to Ludwigsburg and thus strengthened our partnership: Prof. Dr. Olga Shalifova, Prof.

Dr. Marina Kulinich, Prof. Dr. Alevtina Morozova and many others.

After 1998 I made several return visits to Samara with a number of my colleagues. Subsequently Igor Vladimirovich had become Rector of the university and although extremely busy always managed to find time to spend with me, even inviting me to his dacha for a weekend on one visit. Over the years my feelings of friendship for him continued to grow. I admired his calm competence, his organisational skills and his linguistic and inter-personal competence. His passing away is a great loss to us all – I shall miss him tremendously.

***Peter Dines***

*Доктор сравнительного литературоведения,*
*в 2001–2015 гг. – начальник международного отдела*
*Педагогического института г. Людвигсбург*

*A toast!*

*Humour and a great sense of fun!*

*With the Vershinins at home*

*A proud father and a loving daughter. 2004 г.*

*Fishing (but not in winter) – this was the famous fishing expedition when I was the only one to catch a fish – by its tail!*

*On the bank of his beloved Volga*

*Boxers*

*Подписание договора о сотрудничестве*
*с Педагогическим институтом г. Людвигсбург (Германия). 1997 г.*

*10-летие подписания договора о сотрудничестве. 2007 г.*

*Пролонгирование договора о сотрудничестве.*
*2010 г.*

*Визит Вольфганга Лангера и Флориана Хиллера. 15 сентября 2009 г.*

*Визит немецкого дирижера Маттиаса Ханке (Германия) для репетиций Реквиема И. Брамса. 2012 г.*

*Визит официальной делегации Штутгарта во главе с обербургомистром по социальным вопросам, делам молодежи и здравоохранению госпожой Изабель Фецер. 2012 г.*

*Официальный визит делегации Университета «Кадры для Европы» (Познань, Польша). 2012 г.*

*Подписание договора с университетом Севильи (Испания). 2013 г., май*

## О наставнике

Я благодарна судьбе за то, что в моей жизни был такой человек, как Игорь Владимирович Вершинин.

Яркие воспоминания оставило в памяти время, проведенное в его кабинете за обсуждением поэзии Серебряного века, особенно его любимого Валерия Брюсова. Тонкий знаток стиха, прекрасный декламатор, глубокий аналитик с широким литературным кругозором, соединяющим русскую и зарубежную лирику. С ним было душевно, легко, вдохновенно. И важно, что Игорь Владимирович с вниманием слушал и мои размышления об уникальности Серебряного века для русской культуры.

Семья – вот что меняло выражение лица и настрой Игоря Владимировича… Сколько любви к детям, супруге, родственникам! Такое отношение заставляло задумываться над своими связями со своим родом. Меня покоряло его знание истории семьи и такая бережная, чуткая, уважительная память о ней. Подобные беседы помогли мне начать сохранять историю моей семьи.

Как руководитель Игорь Владимирович был очень мудрым, тактичным, четко обозначающим цели и ставящим задачи. При этом в решении задачи можно было быть свободным. Его советы, опыт, уважение создавали благоприятную для работы атмосферу творчества, поиска, не позволяли унывать и сдаваться. Он умел вдохновлять!

Игорь Владимирович придавал большое значение традициям, научным, педагогическим, методическим школам нашего университета, при этом был открыт новациям.

Именно при его поддержке в СГСПУ начала внедряться система менеджмента качества и университет получил свои первые сертификаты на соответствие национальным и международным стандартам качества, которые продолжает подтверждать при сертификационных проверках до настоящего времени.

Благодаря его пониманию стратегий развития образования наш университет первым в Самарской области (2013 г.) прошел не просто профессионально-общественную аккредитацию, но международную профессионально-общественную аккредитацию. Сегодня эта процедура вписана как условие внешней независимой оценки качества образовательной деятельности в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. СГСПУ имеет свидетельства по большинству реализуемых направлений подготовки и специальностей.

Сложный, трудный, но жизненно необходимый процесс информатизации тоже начался при полном одобрении и участии Игоря Владимировича. И в 2020 году университет был готов к срочному переходу на электронное обучение и применению дистанционных образовательных технологий в связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой. В 2021 году вопросы цифровизации образования, развития цифровой экономики уже не столько вызовы, сколько реальность, в условиях которой СГСПУ чувствует себя уверенно.

Огромное значение Игорь Владимирович придавал воспитанию молодежи и много сделал для продуктивной, плодотворной работы межвузовской кафедры теологии и истории религий в стенах университета. Лекции священнослужителей об истории России, о семейных ценностях, о русской культуре, встречи с режиссерами, писателями, актерами, журналистами, общественными деятелями, научно-практические конференции, дискуссионные клубы, круглые столы на важные темы (например, «Россия и Запад: в поисках ответов на цивилизационные вызовы», «Духовно-нравственный выбор молодежи и будущее России», «Культура и христианство: конфликт, заимствование, преображение»), публикации научно-педагогических работников и студентов в журнале «Древо», культурно-просветительские поездки – все это стало неотъемлемой частью воспитательного процесса в СГСПУ.

Меня восхищало отношение Игоря Владимировича к студентам, особенно выпускникам. Он всегда ими гордился, радовался успехам, сопереживал, огорчался,

если выпускники забывали учителей. Сам он с глубоким уважением вспоминал своих учителей из суворовского училища, преподавателей из Нижегородского университета и ученых, с которыми работал в аспирантуре. Он любил место, в котором трудился, и учил этому и студентов, и сотрудников.

Игорь Владимирович отличался очень внимательным отношением к людям, он понимал значение и силу слова, поэтому со словом обращался аккуратно. Каждая встреча с ним давала опыт и была примером такого общения. Он воспитывал, развивал, образовывал своей Личностью.

Работа Игоря Владимировича Вершинина в университете – пример служения Делу, Образованию, Родине.

***Наталья Николаевна Кислова***

*Кандидат филологических наук, доцент,*
*проректор по учебно-методической работе и качеству образования*
*Самарского государственного социально-педагогического университета*

## Слово о Ректоре

В тот замечательный период в жизни Самарского педагогического университета, когда его возглавлял Игорь Владимирович Вершинин, стало доброй традицией приходить в ректорат с интересными идеями, креативными проектами.

Именно в это время кафедра хорового дирижирования стала инициатором проведения в нашем институте праздника всех студентов «Татьянин день». Игорь Владимирович с большим интересом поддержал возрождение традиции российского студенчества, участвовал в составлении сценария праздника, поручил отделу кадров собрать сведения о всех Татьянах, которые учатся или работают в институте.

Сейчас празднование Рождества, Пасхи, Троицы и других православных праздников кажется нормой. А тогда, почти четверть века назад, надо было иметь большую смелость, чтобы пригласить на студенческий праздник в вуз священнослужителей, студентов Самарской духовной семинарии во главе с ректором Владыкой Сергием. Их присутствие в актовом зале произвело яркое впечатление на собравшихся. Студенты семинарии поведали о житие святой великомученицы Татианы, об истории возникновения праздника студентов в Московском университете, спели тропарь. Владыка Сергий в своей проповеди, обращенной к студентам и преподавателям, высоко оценил миссию учителя в жизни подрастающего поколения, его ответственность за духовно-нравственное воспитание детей и юношества.

В исполнении хора студентов музыкального факультета нашего вуза прозвучали старинные студенческие песни.

Кульминацией вечера стало вручение именных икон всем Татьянам, пришедшим на праздник.

Как и положено на именинах, общение продолжилось в неформальной обстановке чаепития. Именно тогда, во время обсуждения форм сотрудничества двух учебных заведений, возникла идея организовать регентские курсы для студентов музыкального факультета. Выпускные экзамены по руководству хором будущие регенты сдавали в присутствии двух ректоров.

Позже при взаимном интересе руководителей сложились традиции празднования Дней славянской письменности и культуры, участия хоровых коллективов нашего факультета в Рождественских и Пасхальных благотворительных концертах на сцене филармонии и театра оперы и балета. Игорь Владимирович всегда посещал эти мероприятия, поддерживал и благодарил студентов и преподавателей факультета. Он поощрял учебно-методическую помощь регентскому отделению семинарии, участие преподавателей института в работе кафедры православ-

ной педагогики и психологии, практику защиты в диссертационных советах университета сотрудников семинарии; командировал преподавателей факультета на курсы повышения квалификации регентов, которые проходили в рамках Международного фестиваля «Академия православной музыки». Будучи ректором Самарской Православной Духовной семинарии владыка Сергий по согласованию с И.В. Вершининым направлял выпускников регентского отделения семинарии для продолжения обучения в нашем вузе. Теперь мы гордимся тем, что в числе выпускников музыкального факультета – игумен Никон, руководители и преподаватели НФ «Детский епархиальный образовательный центр», регенты и певчие многих соборов и церквей Самары и области.

При поддержке Игоря Владимировича наши студенты вместе с семинаристами неоднократно совершали культурно-образовательные поездки в монастыри Самарской области, участвовали в торжественных богослужениях в Софийском, Покровском соборах города, миссионерской литургии в Иверском монастыре. Участие и победы во Всемирных хоровых олимпиадах камерного хора студентов и выпускников ФКИ «Апрель» были бы просто невозможны без И.В. Вершинина и Владыки Сергия, которые нашли благотворителей, финансировавших проездки наших студентов в Германию и Китай.

Уникальным проектом стали подготовка и исполнение силами студентов и семинаристов «Реквиема» Й. Брамса под руководством главного регента г. Штутгарта Матиуса Ханке (Германия). В селе Красный Яр, в доме, принадлежащем Лютеранской церкви, был организован хоровой лагерь. Финансирование, логистика, проживание, питание студентов стало очередным совместным проектом И.В. Вершинина и Владыки Сергия.

Несмотря на колоссальную занятость, Игорь Владимирович с радостью откликался на просьбу кафедры хорового дирижирования присутствовать на выпускных Государственных экзаменах по управлению хором. По традиции появление ректора сопровождалось исполнением студенческого гимна «Gaudeamus». И начинался Праздник Музыки.

Игорь Владимирович обладал уникальным по красоте бархатным тембром голоса, который завораживал слушателей заинтересованной, доверительной интонацией. В его облике восхищали поэтическая одаренность, любовь к музыке, хоровому пению, высочайший уровень интеллигентности, творческая энергия, талант руководителя, эрудированность в области искусства, поэзии и литературы, неиссякаемый оптимизм, позитивный настрой и доброжелательность, умение поддерживать творческие проекты, культурные инициативы, вселять в преподавателей и студентов уверенность в своих силах.

Я благодарю судьбу за счастье общения с удивительным человеком Игорем Владимировичем Вершининым. Светлая память о годах совместной работы, великая наука доброты, понимания, поддержки в трудных испытаниях навсегда останутся в моем сердце.

***Татьяна Александровна Колышева***
*Доктор педагогических наук,*
*профессор кафедры музыкального образования*
*Самарского государственного социально-педагогического университета*

## Идеальный комильфо

С Игорем Владимировичем я познакомился 29 августа 1973 года: весь первый курс Куйбышевского государственного педагогического института им. В.В. Куйбышева уезжал «дружными колоннами» в Новый Буян на картошку. Студентов факультета иностранных языков курировал Игорь Владимирович Вершинин. Не заметить этого молодого человека было невозможно: статный, подтянутый, молодой красавец с шевелюрой каштановых волос. Полтора месяца продолжалась «картофельная эпопея». Парней было мало, поэтому на тяжёлых физических работах были не только парни-студенты, но и мужчины-преподаватели. К чести Игоря Владимировича, он никогда не был лишь наблюдающим за работой студентов – вместе со всеми работал. Безусловно, наряду с чисто физической работой, так сказать в поле, студенты и преподаватели много общались. На фоне других преподавателей Игорь Владимирович выделялся блестящей эрудицией, великолепной речью и обаянием... Этот образ, это впечатление на протяжении многих десятилетий уточнялись, расширялись, но качественно оставались теми же.

Целое десятилетие мы с ним параллельно «деканили». Я – молодой декан – часто обращался к нему за советом. Примечательно, что именно с нашей кафедры русской, зарубежной литературы (так она тогда называлась) Игорь Владимирович получил направление в аспирантуру на кафедру зарубежной литературы Московского государственного педагогического университета И.В. Ленина (это был вуз номер один в СССР!).

Во время моих частых поездок на филологический факультет этого университета мы встречались, общались. Игорь Владимирович познакомил меня со своим другом Владимиром Луковым, который вскоре стал деканом филологического факультета МГПУ. Так случилось, что, став ректором нашего университета, Игорь Владимирович пригласил профессора В.А. Лукова преподавать зарубежную литературу на нашей кафедре.

К чести Игоря Владимировича, он не боялся знакомить нас со своими друзьями. Мне он однажды сказал: «Вот, Олег, так получается по жизни, что мои друзья стали твоими». Невероятно благодарен за такую щедрость, так как это были не просто друзья, но коллеги, известные литературоведы, которые до сих пор помогают нашим аспирантам, докторантам. Их советы и рекомендации бесценны.

В 2000-м году И.В. Вершинин был избран ректором нашего университета. Мне он предложил остаться проректором по научной работе. На протяжении 13 лет я продолжал быть его заместителем по этому направлению.

Ректор И.В. Вершинин отличался интеллигентностью, доброжелательностью, внимательным отношением и к студентам, и к коллегам. Примечательно, что, встречаясь со студентами, он обращался к ним так: «Дорогие моему сердцу студенты…».

Не могу не сказать еще об одном факте. На протяжении более 30 лет я работал над темой «Жизнь и творчество Феофана Прокоповича», мечтая защитить диссертацию. Пришел за советом к ректору И.В. Вершинину, который являлся и председателем диссертационного совета. Он знал мои работы, поэтому со всей определенностью сказал: «Защищайся!»

Не могу не сказать и о том, что на протяжении десятилетий мы с ним провели десятки научных форумов различного уровня, содействовали изданию сотен монографий, учебников, учебных пособий. Игорь Владимирович не только поощрял эту деятельность, но и прочитывал, просматривал издаваемое, всегда давая обстоятельные и глубокие рекомендации.

С полной уверенностью можно сказать: он был комильфо во всех смыслах этого слова.

***Олег Михайлович Буранок***

*Доктор филологических наук, доктор педагогических наук,*
*профессор, заведующий кафедрой русской,*
*зарубежной литературы и методики преподавания литературы*
*Самарского государственного социально-педагогического университета*

## Друг, Руководитель, Наставник, Человек

С Игорем Владимировичем Вершининым я познакомился в начале 2000-х годов. В то время при Владыке Сергии образовался круг людей, которых волновали вопросы духовно-нравственного воспитания молодежи, и было принято решение о создании межвузовской кафедры теологии и истории религий, которая бы объединила работу вузов в этом направлении. Во время этих обсуждений мы с Игорем Владимировичем нашли общий язык, поближе познакомились и всегда стремились посещать беседы в кругу архиепископа Сергия.

Ближе к 2007–2008 году, когда я начал работать над кандидатской диссертацией, Игорь Владимирович познакомил меня с доктором педагогических наук, профессором В.П. Бездуховым, который являлся его другом со времен учебы в Суворовском училище в Самаре. Владимир Петрович стал моим научным руководителем. С тех пор началось более тесное общение, совместное обсуждение научных проблем, которые позже переросли в мужскую дружбу.

В 2009 году я защитился в диссертационном совете нашего университета. В процессе подготовки диссертации и защиты я познакомился со многими преподавателями и сотрудниками. В 2010 году мне поступило предложение от Игоря Владимировича возглавить одно из направлений работы в университете – стать проректором по инфраструктурному развитию. Я согласился, так как всегда интересовался судьбой вуза, в котором учился, защитился и педагогическую миссию которого считал очень важной.

Погрузившись в работу университета, я увидел, с каким уважением и даже любовью относятся к Игорю Владимировичу научно-педагогические работники, студенты, сотрудники. Он был душой компании, человеком очень интеллигентным. Я никогда не слышал от него ни одного грубого или даже невежливого слова. Хотя, нужно отдать должное, он мог принимать жесткие решения в отношении тех, кто поступал неправильно или не выполнял поручений. Это был очень серьезный, ответственный руководитель, обладавший широтой академических знаний и богатым опытом. На мой взгляд, именно такие руководители должны стоять во главе высших учебных заведений.

При всей нашей загруженности работой, мы находили время для вечерних бесед, выбрав место на набережной Волги. Это были разговоры о жизни: о его работе в Тунисе в Посольстве Российской Федерации, об общении с Каддафи, о международной обстановке, о развитии нашего региона, университета, какие-то частные вопросы жизни. Всегда запоминающимися были поездки на катере в монастырь в Винновку. На берегу Волги в теплые летние вечера дружеская беседа (иногда с сигарой) длилась за полночь.

В Игоре Владимировиче сочетались черты дипломата и педагога. Он, конечно, был профессионалом своего дела. В приоритете для него – качество образования, уважение студентов. Он считал обучение студентов самым главным и важным делом жизни, с удовольствием сам выходил в аудиторию читать лекции и вести семинары, старался передать те знания и умения, которыми обладал сам.

Когда в 2011 году я предложил ему вместе баллотироваться в Самарскую Губернскую Думу, Игорь Владимирович согласился, потому что хотел, чтобы его опыт на законодательном уровне послужил во благо региона. Пять лет мы проработали в комитете по образованию и науке и в комитете по культуре, спорту и молодежной политике. Игорь Владимирович часто был инициатором мероприятий, которые касались образования и культуры.

Наши отношения как проректора и ректора были без панибратства, грамотно выстроенные. Те задачи, которые Игорь Владимирович ставил передо мной, неукоснительно выполнялись. Многие решения мы обсуждали вместе, стремясь сделать нужные, важные и полезные дела для университета.

И.В. Вершинин был из тех людей, которые «не держатся за кресло», и, когда пришло время освободить должность ректора по возрасту, сделал это без колебаний, хотя срок его пребывания в должности можно было бы продлить. По решению Ученого совета университета он стал президентом университета – такая личность была необходима во главе высшего учебного заведения, и до последнего времени он оставался нашим «флагманом».

Игорь Владимирович в совершенстве владел французским языком, был знатоком французской литературы. Он много сделал для Центра французского языка и культуры «Альянс Франсез». Мы с ним несколько раз выезжали в Посольство Франции, когда отмечался День взятия Бастилии. Я видел отношение посла Франции к нему и не был удивлен тому, что в сентябре 2020 года президент Франции Эммануэль Макрон выразил свое почтение, наградив Игоря Владимировича Орденом Почетного легиона.

Мы нередко обсуждали его семейные поездки. Игорь Владимирович любил отдых, но отдых заранее и тщательно спланированный, активный. Его любимое занятие в отпуске: взять машину, продумать маршрут и потом две-три недели колесить по центру Европы. Ему нравилось с супругой посещать музеи, потом подробно мне рассказывал об этих экскурсиях.

Игорь Владимирович очень любил свою семью. Помню, как он беспокоился, когда дочь защищала кандидатскую диссертацию, будучи одна в Москве. Конечно, все лучшее в себе он передал детям, и это после его ухода в них особенно заметно. Опорой, его «стержнем» была супруга Лидия Васильевна, она помогала ему и поддерживала его всегда и во всем.

Для меня уход Игоря Владимировича из жизни – трагедия, неожиданная и невосполнимая потеря. Еще за неделю, дней за 10 я с ним общался..., вроде все было хорошо, 1 января думал к нему заехать в больницу (знал о его неутешительном диагнозе), но, к сожалению, не успел…

Можно заменить человека в должности, но нельзя перенять его отношение к делу и людям, знания и опыт, которые формируются на протяжении многих лет и всегда индивидуальны, его манеру и стиль жизни. С Игорем Владимировичем из моей жизни ушел Друг, Руководитель, Наставник и настоящий Человек.

***Александр Владиленович Милеев***

*Кандидат педагогических наук, профессор, проректор по инфраструктурному развитию Самарского государственного социально-педагогического университета, председатель комитета по культуре, спорту и молодежной политике Самарской Губернской Думы*

* * *

Где-то в 1975 году на ФПК при кафедре зарубежной литературы Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина появился новый слушатель – Игорь Владимирович Вершинин. Он стал достаточно заметен, известен и нередко работал под руководством Геннадия Викторовича Аникина. В ту пору мы не были близко знакомы. Я знал его, потому что слушатели ФПК и аспиранты обязательно принимали участие в заседаниях кафедры под руководством доктора филологических наук, профессора Нины Павловны Михальской.

Так прошел этот учебный год, а на следующий Игорь Владимирович уже стал аспирантом кафедры и приступил к работе над кандидатской диссертацией. Кроме того, получилось так, что Игоря по нашей просьбе поселили в моей комнате. Мои соседи к тому времени завершили обучение и ушли из института, и нам так было удобнее, потому что мы оба были аспирантами одной и той же ка-

федры. Руководителем Игоря была Н.П. Михальская, моим руководителем стал Б.И. Пуришев.

С того времени мы достаточно быстро подружились и помогали друг другу, прежде всего в учебе. Следует отметить, то Игорь пользовался большим авторитетом в общежитии на «улице Зои и Шуры» (Зои и Александра Космодемьянских). Многие проблемы, которые возникали у аспирантов, своими советами он помогал разрешить. К нему очень внимательно прислушивались.

Собственно, шла обычная аспирантская жизнь с семинарами, лекциями, практикой и заседаниями разного рода, общими мероприятиями, посиделками, днями рождений… Это было очень интересное и безусловно полезное время для меня не только как аспиранта одного из выдающихся советских ученых, Б.И. Пуришева, давшее мне возможность познакомиться с очень талантливым и многогранным человеком – Игорем Владимировичем. Я счастлив, что был с ним знаком и дружил многие годы.

***Аркадий Николаевич Макаров***

*Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков неязыковых направлений Вятского государственного университета*

*Середина 1970-х гг.*
*Игорь Владимирович – аспирант (третий справа) МГПИ им. В.И. Ленина.*
*Рядом с ним (четвёртая справа) – профессор Н.П. Михальская, его научный руководитель*

*Середина 1970-х гг.*
*Игорь Владимирович вместе со своим аспирантским другом А.Н. Макаровым и профессором Н.П. Михальской*

## Воспоминания выпускников разных лет

* * *

Постижение Личности Вершинина Игоря Владимировича происходило для меня по этапам. Первый – внешность.

Импозантный мужчина «в самом расцвете сил», интеллигентный, человек высокой культуры, благородных манер, с тонким чувством юмора. 90-е годы – в стране «раздрай», в одежде тоже «кто во что горазд», а Игорь Владимирович всегда одет стильно, сдержано, но со вкусом! Второй этап – голос.

Его приятный тембр голоса очаровывал изяществом французского языка. Он недавно вернулся из-за границы, и в его произношении явно слышалась «французская изысканность». Третий этап – знания.

Его лекции по Иностранной литературе не были скучными или занудными! Память и глубина владения материалом поражала. Сразу очень хотелось прочитать все произведения, о которых шла речь на занятиях. Я училась в корпусе на улице Пионерской, в этом старинном здании; лекции по литературе обычно проходили в аудитории под лестницей.

Потом Игорь Владимирович стал занимать различные должности и посты. Это вызывало гордость: мы училась у такого известного и уважаемого в городе человека.

Уже будучи преподавателем французского языка в школе и приезжая в пединститут на семинары или курсы, слышала обращение «Коллеги» из его уст, мне было немного странно ощущать себя коллегой, ведь он останется для меня Учителем с большой буквы!

*Выпускница 1997 года* ***Юлия Юрьевна Белова****,*
*учитель французского языка гимназии № 3 г.о. Самара*

* * *

Игорь Владимирович был человеком, которого невозможно было не заметить и не запомнить! Эффектная внешность, элегантность, аристократическая манера обращаться к студентам с уважением и ноткой юмора, обволакивающий своей глубиной и тембром голос!

У нас он вел на третьем курсе стилистику, и мы всегда с большим удовольствием, затаив дыхание, слушали его.

Зачет, как помню, у нас принимал он в своем кабинете, на ул. Пионерской в административном здании напротив непосредственно нашего родного корпуса. Само здание пребывало в постпожарном состоянии, но кабинет декана для нас стал практически «Нарнией» – настолько он был великолепен и разглядывать все детали его убранства нам нравилось гораздо больше, чем готовиться по билетам! Конечно, все мы сдали его успешно, потому что даже не представляли, как можно завалить зачет у такого преподавателя.

А в следующем семестре Игоря Владимировича уже назначили на должность ректора вуза и видеть в нашем здании мы его перестали, но продолжали гордиться и сейчас гордимся, что такой человек был в нашей жизни и в судьбе Университета. Сейчас, уже проработав в разных учебных заведениях, понимаем, насколько грамотным и тактичным он был руководителем, авторитет которого держался не на крике и угрозах, а на понимании и восхищении талантом, умом и логикой этого человека.

*Выпускники 2002 года:*
***Галина Петровна Петрищева****,*
*учитель английского языка школы № 8 пгт Алексеевка г.о. Кинель*
***Наталья Станиславона Яковенко****, домохозяйка*

# Мой учитель французского языка

*(из воспоминаний)*

Многое в моей жизни связано с периодом обучения в Куйбышевском государственном педагогическом институте имени В.В. Куйбышева (сейчас СГСПУ). Один из самых памятных периодов того времени – изучение второго иностранного языка. Это сейчас все студенты хотят изучать «только немецкий», а тогда в большом почете был французский язык. 70-е годы прошлого столетия – время Джо Дассена, Жана Поля Бельмондо, Алена Делона, которые пели и говорили на этом прекрасном языке. Поэтому нашему восторгу не было предела, когда нам объявили, что наша группа будет изучать французский!

Преподаватель французского появился во втором семестре третьего курса, когда мы, как нам казалось, уже умели немного говорить по-французски. Этим преподавателем был Игорь Владимирович Вершинин. Он запомнился с первых дней – стройный, в безупречном сером костюме, не только прекрасно владеющий французским, но, что я понимаю сейчас, готовый работать с нами, группой 31а, над всеми нюансами произношения и структурами грамматики и разговорной практики. Он был корректен, но строг. Хотя это были первые шаги Игоря Владимировича на педагогическом пути, ему удалось многое – поддержать наш интерес к языку и культуре Франции, заложить основы владения языком. Многие удивляются, но даже сейчас, по прошествии многих лет, я читаю по-французски практически без словаря.

Прошли годы. Игорь Владимирович, мой учитель французского языка, стал деканом факультета иностранных языков, наставником, человеком, глубоко заинтересованным в успехе студентов и коллег, всегда видевшим перспективу развития. Ему все было **не безразлично**. Так, в конце 90-х у нас с Ольгой Михайловной Адаевой (О.М. Адаева, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков нашего университета) выдалась возможность вывезти студентов в США для стажировки по английскому языку. Тогда это было в новинку, никто этого еще не делал, но Игорь Владимирович поддержал идею, всячески способствовал в решении организационных вопросов.

Еще некоторое время спустя, будучи уже ректором нашего университета, одного из ведущих вузов РФ, Игорь Владимирович всегда помнил своих учеников – студентов, изучавших у него французский язык, коллег по факультету иностранных языков. В это время мои пути как доцента кафедры английского языка и МПИЯ не пересекались непосредственно с Игорем Владимировичем, но всегда, когда мне было суждено встретиться с этим прекрасным человеком, он не просто здоровался, но интересовался тем, как я живу, какие у меня проблемы.

Я благодарна судьбе за то, что она свела меня с ним – Учителем, Руководителем, Коллегой – **Игорем Владимировичем Вершининым**.

***Елена Васильевна Гусева***

*Кандидат филологических наук,*
*доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков*
*Самарского государственного социально-педагогического университета,*
*Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации*

# Филологические науки

# Philological Sciences

УДК 808.1

## ВОПРОСЫ, КОТОРЫМИ ЗАДАВАЛИСЬ ПЕРСОНАЖИ ПЬЕСЫ Г.Э. ЛЕССИНГА «МИННА ФОН БАРНХЕЛЬМ»

## QUESTIONS THE PERSONAGES IN “MINNA VON BARNHELM” BY GTH. EPH. LESSING PUT

© 2021

С.П. Анохина

S.P. Anokhina

В статье речевые акты – вопросы в составе диалогических единств (инициальных и ответных реплик) – анализируются с целью выявления факторов, определяющих успешность/неуспешность коммуникации, т.е. наличие/отсутствие перлокутивного эффекта. На основании данного критерия представлена типология видов коммуникативного континуума, полюсами которой являются симметричный коммуникативный обмен (реализуются стратегии вступления в сотрудничество, согласие, отказ) и асимметричный коммуникативный обмен (реализуется стратегия уклонения от ответа); между ними располагаются различные «смешанные» типы (реализуется стратегия уклонения от прямого ответа). Анализ эмпирического материала продемонстрировал разнообразие тактик и причин реализации стратегий уклонения от прямого ответа, уклонения от ответа как такового и отсутствие между ними однозначных соответствий. Обосновывается отнесение к речевым актам – вопросам речевых актов – предположений. Основное различие двух этих видов рогативов связывается с различиями их модальности: объективной в рогативах и объективной, дополненной субъективной, – в предположениях.

***Ключевые слова:*** рогатив; предположение; диалогическое единство; коммуникативный обмен; перлокутивный эффект.

The article describes speech acts – inquiries in microdialogues (initiatives and responses) - to reveal factors causing successful / unsuccessful communication, i.e. perlocutionary effect of the stated speech acts. Due to the criterium, we present a communicative continuum two poles of which are symmetric communicative interaction (interlocutors commit to collaborate inquiry) and asymmetric communicative interaction (interlocutors reject to collaborate inquiry); some “mixed” types (interlocutors indirectly commit to collaborate inquiry) are located between these poles. The analysis displayed a variety of tactics and reasons realizing the strategy of avoiding to collaborate the inquiry – completely or partially, but there is no direct correlation between them. In the course of the analysis, a supposition is argued to be a kind of the speech acts type – inquiry. The main difference between two inquiry kinds is based on the difference of their modality: objective one in inquiries and objective added by subjective one – in suppositions.

***Keywords:*** inquiry; supposition; microdialogue; communicative interaction; perlocutionary effect.

В классификациях основоположников теории речевых актов рогативы (термин Н.И. Формановской [1, с. 265]) как особый тип отсутствуют. Лишь У. Маас трактует их как отдельный тип речевого действия (Sprechhandlung), включая, тем не менее, в одну рубрику с требованиями – на основании возможности сведéния речевого действия вопроса к речевому действия требования по формуле «Скажи мне X» [2, S. 213].

Таксономия речевых актов подвергается радикальному пересмотру в работе Р. Грэйджа. Отдельными типами речевых актов Р. Грэйдж считает утверждения, вопросы и директивы, различия между которыми видит в наклонениях предложения. Все другие речевые акты он трактует как

частные разновидности этих трёх типов: «…the core conventional distinctions that bears on speech act type is clausal mood – declarative, interrogative, imperative <…> particular speech act types: assertion, question, direction. All other speech act types discussed in the literature, including those of Searle's taxonomy, are more specific instances of those three types…» [3, p. 36].

Мы разделяем точку зрения Н.И. Формановской, которая дает следующее убедительное обоснование выделения рогативов как отдельного типа речевых актов: «Чтобы возник вопрос, в ментальном поле говорящего должны быть следующие предварительные условия: а) я не знаю (иначе вопрос не смог бы возникнуть); б) я хочу знать (в ином случае вопрос также не возникает); в) я побуждаю тебя дать мне знания. Только этот третий аспект роднит вопросы с побуждениями. <…> Множественность типов вопросов и способов их выражения также говорит в пользу вычленения отдельного класса вопросительных речевых актов – рогативов» [1, с. 265] (ср. также [4]).

Объектом нашего описания выступают диалогические единства (далее ДЕ), в состав которых входят общие вопросы (в рамках статьи не представляется возможным исследовать всё их многообразие). Такой выбор обусловлен следующим: ДЕ – это такая минимальная диалогическая единица, в которой речевые акты (далее РА) связаны отношением иллокутивного вынуждения [1, с. 338], что и позволяет судить о перлокутивном эффекте высказывания или перлокутивном РА. Материал исследования ограничен пьесой Г.Э. Лессинга «Минна фон Барнхельм», что открывает перспективу исследования в сопоставительно-временном аспекте.

При описании эмпирического материала использовались:

– дистрибутивный метод – рогатив как инициальная/ответная реплика;

– контекстуальный метод: учитывается, относится ли пропозиция запроса к коммуникантам или не к участникам коммуникации, на основании чего различаются субъектные перспективы – центростремительные ((а) – к Говорящему 1 (Г1) и (б) – к Говорящему 2 (Г2)) и центробежная;

– структурно-семантический метод: порядок слов, наличие/отсутствие модальных глаголов и модальных слов, отрицания, наклонение и время финитного глагола позволили выделить в рамках данного типа рогативов такой его вид, как «РА предположения».

В ДЕ с собственно рогативом в позиции инициирующей реплики Г1 побуждает Г2 к такому речевому действию, как сообщение нового знания, ожидаемый результат которого – изменения в когнитивном пространстве Г1. В соответствии с этим основной стратегией Г1 является вступление в сотрудничество, а основными стратегиями Г2 – согласие или отказ. Такой коммуникативный обмен (далее КО) трактуется как симметричный, т.е. имеющий перлокутивный эффект: Г1 получил ответ (положительный или отрицательный), соответствующий пропозиции (содержанию) его запроса. При асимметричном КО пропозиция ответа не соответствует пропозиции запроса, т.е. перлокутивный эффект отсутствует, что является результатом реализации Г2 стратегии уклонения от ответа с помощью различных тактик и по различным причинам [1 ; 5–7].

Примером симметричного КО с центростремительной (б) субъектной перспективой является следующее ДЕ:

(1) Werner. *Fraunenzimmerchen, kennt Sie den meinen Major?*

Franziska. *Den Major von Tellheim? Jahwohl kenn ich den braven Mann* (8, с. 39).

В следующих ДЕ реализуется симметричный КО с центробежной субъектной перспективой:

(2) Wirt. *Ist das christlich?*

Just. *Ebenso christlich, als einen ehrlichen Mann, der nicht gleich bezahlen kann, aus dem Hause stossen, auf die Strasse werfen* (8, с. 2);

(3) Franziska. *So? Hat der Major Geld?*

Werner. *Wie Heu! Er weiss nicht, wieviel er hat* (8, с. 33).

Стратегия уклонения от прямого ответа с помощью тактики «смягчение категорично-

сти ответа» обусловливает отнесение к переходному между симметричным и асимметричным типами КО следующих ДЕ:

(4) Werner. *Gilt das mir?*
Tellheim. *Wie du willst!* (8, с. 65);

(5) Fraeulein. *Hat Sie dieses Wort beleidigt, Herr Major?*
Tellheim. *Es hat mir weh getan* (8, с. 59).

Тактика переспроса обусловливает такой тип КО, как асимметричный на поверхностном уровне, но симметричный на глубинном, например:

(6) Wirt. *Von Tellheim, ja. Kennen Sie ihn?*
Fraeulein. *Ob ich ihn kenne? Er ist hier?* (8, с. 20);

(7) Tellheim. *…bist du dann zufrieden?*
Werner. *Muss ich nicht? – Geben Sie mir die Hand darauf, Herr Major* (8, с. 37).

Как видим, это ДЕ с центростремительной субъектной перспективой (б).

В асимметричных КО Г2 реализует стратегию уклонения от ответа, прибегая к различным тактикам: смене темы (8), смягчению категоричности ответа (9):

(8) Franziska. *Werden wir bald essen, Herr Wirt?*
Wirt. *Mein shoenes Kind, was ich eigentlich sagen wollte* (8, с. 31).

(9) Fraeulein. *Nun? Irren wir uns noch?*
Tellheim. *Dass es der Himmel wollte!* (8, с. 24).

Оба эти ДЕ имеют центростремительную субъектную перспективу (а). Причинами коммуникативной неудачи служит в (8) изменение эмоциональной сферы Г2 не в лучшую сторону, в (9) – тот факт, что Г2 – не то лицо, в компетенции которого дать конкретный ответ, о чём явно сигнализирует когнитивный дескриптор [9] – подлежащее *der Himmel*.

Причиной отсутствия перлокутивного эффекта в (10), где рогатив имеет центробежную субъектную перспективу, также является изменение эмоциональной сферы Г2, что эксплицирует не только сам тип ответного РА – эмотив, но и его пропозиция:

(10) Fraeulein. *Nun? Wird er kommen?*
Wirt. *Der widerwaertige, ungeschliffene Kerl!* (8, с. 21).

В запросах-предположениях Г1 побуждает Г2 дать оценку пропозиции запроса в отношении её ложности / истинности, т.е. у него нет прагматической цели получить новое знание. В подобных случаях речь идёт, в первую очередь, об изменениях в эмоциональном пространстве Г1 в результате ответа Г2.

При трактовке РА предположения как вида РА рогатива предлагаются следующие положения в качестве предварительных условий: а) я не уверен в фактическом положении дел; б) я хочу получить подтверждение/опровержение фактического положения дел; в) я побуждаю тебя сообщить мне это знание; в) и обусловливает принадлежность РА предположения к классу РА рогативов.

В ДЕ (11) с центростремительной субъектной перспективой (а) маркером, или когнитивным дескриптором, предположения является местоимение *meine*:

(11) Fraeulein. *Und ist sie blind, meine Liebe?*
Graf. *Nein, Minna, deine Liebe ist nicht blind, aber dein Liebhaber ist stumm* (8, с. 67).

Следует отметить, однако, что при порядке слов, свойственном вопросительному предложению, коммуникативное значение предположения более эксплицитно выражено при наличии в его составе модальных слов, как, например, в (12):

(12) Werner. *Zoegen Sie wohl auch mit nach Persien?*
Franziska. *Wohin Er will!* (8, с. 69) (*Er will = Sie wollen. – С.А.*)

Аналогично и в ДЕ (13) с центробежной субъектной перспективой:

(13) Fraeulein. *Ob er mir es wohl uebelnehmen wuerde, wenn ich ihm etwas anboete?*
Franziska. *Der sieht mir nicht darnach aus* (8, с. 45).

В данном случае когнитивным дескриптором коммуникативного значения предположения является не только модальное слово *wohl*, но и наклонение глагола-сказуемого, т.е. морфологическое средство. Но в большинстве случаев наряду с лексическими средствами (отрицанием, частица-

ми, модальными словами) таким когнитивным дескриптором оказывается синтаксическое средство – порядок слов повествовательного предложения:

(14) Tellheim. *Und, mein Kamerad, das denkst du nicht noch?*
Werner. *Nein, das denke ich nicht mehr* (8, с. 37);

(15) Wirt. *Apropos, gnaediges Fraeulein, Sie verstehen sich doch auf Juwellen?*
Fraeulein. *Nicht sonderlich* (8, с. 19);

(16) Franziska. *Herr Wirt, die Polizei wird doch nicht die Geheimnisse eines Frauenzimmers zu wissen verlangen?*
Wirt. *Allerdings, mein schoenes Kind. Die Polizei will alles wissen* (8, с. 17).

Заметим, что в (16) когнитивным дескриптором предположения можно считать и временную форму глагола-сказуемого Futurum 1.

Приведённые примеры показывают, что при выражении коммуникативного значения предположения могут одновременно использоваться разноуровневые языковые средства.

Аналогичная ситуация с субъектной перспективой наблюдается в ДЕ, в которых Г1 получает лишь косвенное подтверждение или опровержение своего предположения, т.е. достигает своей прагматической цели частично; КО в них следует трактовать как КО переходного типа –асимметричный на поверхностном уровне и симметричный на глубинном. В этих случаях Г2 реализует стратегию уклонения от прямого ответа и прибегает к тактикам обобщения: *der, man* в (17), (20), намёка (18), смягчения категоричности ответа (19):

(17) Fraeulein. *Und Sie lieben mich nicht mehr? – Und Sie lieben eine andere?*
Tellheim. *Ach, der hat Sie nie geliebt, mein Fraeulein, der eine andere nach Ihnen lieben kann* (8, с. 24);

(18) Tellheim. *Du hast geweint?*
Just. *Ich habe in der Kueche meine Rechnung geschrieben, und die Kueche ist voll Rauch* (8, с. 8);

(19) Riccaunt. *Nit? Sie sprek nit Franzoesisch, Ihro Gnado?*
Fraeulein. *Mein Herr, in Frankreich wuedre ich es zu sprechen suchen* (8, с. 43);

(20) Franziska. *Was? Er ist doch nicht damit durchgeggangen?*
Just. *Das kann man nicht sagen, sondern als wir von Nuernberg weggingen, ist er uns nun nicht damit* (гардероб майора. – *С.А.*) *nachgekommen* (8, с. 35).

В ДЕ с асимметричным КО Г2 реализует стратегию уклонения от ответа, прибегая к несколько иным тактикам, например, смене темы:

(21) Tellheim. *Und wirst dich schaemen?*
Werner. *Aber der, der mich so luegen zwingt, was sollte der?* (8, с. 33).

Причиной отсутствия перлокутивного эффекта этого КО является изменение эмоциональной сферы Г2 не в лучшую сторону.

В (22) причиной коммуникативной неудачи становится нарушение Г1 максимы способа оформления своего высказывания – ясность [9], почему Г2 вынужден прибегнуть к тактике уточнения;

(22) Werner. *Ist Ihnen das Frauelein auch so gut wie das Maedchen? Das waere jah vortrefflich!*
Tellheim. *Wie meinst du?* (8, с. 38).

Когнитивным дескриптором коммуникативного значения предположения в первом высказывании инициирующей реплики является наклонение финитного глагола во втором высказывании.

Эта же тактика уточнения реализуется и в (23), но причина здесь иная – необходимость уточнения референциальной соотнесённости одного из наименований в пропозиции предположения Г1, т.е. здесь уточнение относится к материальному объекту внешнего мира, тогда как в (22) – к внутреннему миру Г1:

(23) Tellheim. *Also hast du ihr Frauelein wohl auch schon gesehen?*
Werner. *Ist Ihre Herrschaft ein Fraeulein? Sie hat mir gesagt, Sie kennen ihre Herrschaft* (8, с. 38).

Причиной использования тактики намека является восприятие собеседником Г1 как лица, которое по своему статусу

и степени знакомства с Г2 не может обращаться к нему с таким предположением:

(24) Just. *Macht euch das bisschen Friede schon uebermutig?*
Wirt. *Was ereifert Er sin nun, Herr Just* (8, с. 3).

В ДЕ с центробежной субъектной перспективой, реализующих асимметричный КО, Г2 прибегает к той же тактике уточнения, выраженной рогативом, но причиной являются здесь различные ментальные представления о фрагменте мира, когнитивный дескриптор которых представлен главным предложением в инициирующей реплике:

(25) Franziska. *Ich denke, Er* (= *Sie*) *sagte, Martin waere weggeritten? So wird er doch wohl wiederkommen?*
Just. *Meint* (= *meinen*) *Sie?* (8, с. 29).

В ДЕ с центростремительной субъектной перспективой (б) и ответными репликами – не рогативами, а другими типами РА, наблюдается взаимосвязь между типом РА и причиной отсутствия перлокутивного эффекта. Тактики при этом могут быть различными. Например, в (26) это смягчение категоричности ответа, выраженное РА директивом (просьбой) по причине изменения эмоциональной сферы Г2:

(26) Fraeulein. *Und das ist Ihr Ernst, Herr Major?*
Tellheim. *Werden Sie nicht ungehalten, mein Fraeulein* (8, с. 53).

Ещё более ярко выражена указанная причина при ответе – также директиве, но требовании в (27), и тактика при этом противоположная – усиления категоричности ответа:

(27) Werner. *Ich glaube, Sie sehen nicht, mit wem Sie sprechen?*
Tellheim. *Weg damit!* (*mit dem Geld. – С.А.*) *Sag ich* (8, с. 65).

При ответе-эмотиве причиной коммуникативной неудачи является восприятие Г1 как не того лица (по тем же вышеуказанным причинам), который может обращаться с таким предположением к Г2, и который, в свою очередь, прибегает к тактике обобщения:

(28) Wirt. *Was gilt's, der Herr Major ist nicht nach Hause gekommen und Er (= Sie) hat hier auf ihn gelauert?*
Just. *Was der Mann (когнитивный дескриптор тактики обобщения) nicht alles erwarten kann!* (8, с. 1).

Рогативы с модальными глаголами в составе представляют собой предположения. Они могут быть рассмотрены как поле, ядро которого образуют предложения с глаголом *sollen* (‘должно быть’), например:

(29) Franziska. *Einer Kammerfrau? Das sol lich wohl sein?*
Wirt. *Ja, mein schoenes Kind* (8, с. 17).

(30) Franziska. *Ei. Und sollte es dem Major auch so gegenagen sein?*
Werner. *Ganz gewiss. Besonders in Sachsen* (8, с. 39).

В данном случае, когнитивными дескрипторами коммуникативного значения предположения является частица *so* и имперфект модального глагола *sollen*, у которого данное значение выражено более ярко, чем у формы презенса, как и в (31):

(31) Fraeulein. *Aber sage mir, sollte Tellheim nicht schon da sein?*
Franziska. *Nein, gnaediges Fraeulein* (8, с. 64).

Как видим, во всех приведённых ДЕ иллокутивная цель Г1 достигнута, т.е. КО в них симметричного типа.

Околоядерную зону формируют предложения с модальным глаголом *muessen*, а периферию – с глаголом *wollen*. Кроме того, ДЕ, в которых они функционируют, реализуют асимметричный КО и с другой субъектной перспективой – центростремительной (б). Тактики и причины, обусловливающие отсутствие перлокутивного эффекта, могут быть различны, например, тактика смены темы по причине восприятия Г1 как лица, не имеющего соответствующего статуса:

(32) *Franziska. Aus dem* (*Zimmer. – С.А.*) *Sie vielleicht einen ehrlichen Mann vertreiben muessen?*
Wirt. *Die Kammerjungfern aus Sachsen, gnaediges Fraeulein, sind wohl sehr mitleidig* (8, с. 18).

(33) Franziska. *Sie bemerken an ihm, dem besten Manne, ein wenig Stolz, und darum wollen Sie ihn so grausam necken?*
Fraeulein. *Kommst du da wiedr hin? Schweig, das will ich nun einmal so* (8, с. 47).

В последнем ДЕ когнитивным дескриптором коммуникативного значения предположения выступает первое высказывание Г1, содержащее причину предположения, выраженного вторым высказыванием. Этот фактор послужил ещё одним основанием отнесения подобных РА предположения к периферии поля. Г2 прибегает к тактике упрёка (первое высказывание) по причине изменения эмоциональной сферы не в лучшую сторону (остальной состав ответной реплики).

Результаты анализа эмпирического материала следующие.

1. Различие двух видов рогативов основывается на различии их модальности: объективной в собственно рогативах и объективной, дополненная субъективной, – в предположениях.

2. Типы коммуникативного обмена по наличию / отсутствию перлокутивного эффекта образуют следующий континуум: симметричный – переходный между симметричными и асимметричными на поверхностном уровне и симметричный на глубинном – асимметричный на поверхностном уровне и симметричный на глубинном – асимметричный на обоих уровнях.

3. Распределение типов КО с учётом субъектной перспективы выявило следующие тенденции: при центростремительной (а) типы КО представлены одинаково; при центростремительной (б) преобладает асимметричный КО, затем следуют смешанные типы; при центробежной преобладает симметричный КО. Таким образом, Г2 предпочитает непрямую коммуникацию в тех случаях, когда запрос касается его личности.

4. Эмпирический материал продемонстрировал разнообразие тактик и причин при реализации стратегий уклонения от прямого ответа и уклонения от ответа как такового и отсутствие между ними однозначных соответствий.

* * *

1. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие. Коммуникация и прагматика. М. : ИКАР, 2007. 480 с.

2. Maas U. Sprache und Handeln. Zum Stand der gegenwaertigen Sprachtheorie // Linguistik und Sprachphilosophie. Muenchen, 1972. S. 147–170.

3. Graige R. Speech Acts in Discourse and Context // Fogal D., Harris D. & Moss M. (eds). New Work on Speech. Oxford Univ. Press, 2018. 42 p.

4. Cross Ch., Rollofsen F. Questions. URL: http://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/questions (дата обращения 20.03.2021).

5. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 84–99.

6. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний : сборник науч. трудов / под ред. А.С. Нариньяни. Новосибирск : ВЦ СО АН СССР, 1985. С. 64–78.

7. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // Известия АН СССР. Серия Литературы и языка. М. : Наука, 1982. Т. 41, № 4. С. 317–328.

8. Lessing Gth., Eph. Minna von Barnhelm. URL: hombib.com/read/lessing-g-e/minna-von-barnhelm/3301 (дата обращения 20.02.2019).

9. Грайс П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217–237.

УДК 811.111 + 81’255

# СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
## (НА МАТЕРИАЛЕ АВТОРСКОЙ СКАЗКИ ДЖУДИТ КЕРР)

# WAYS OF ACHIEVING EQUIVALENCE WHILE TRANSLATING WORKS OF CHILDREN’S LITERATURE
## (EXEMPLIFIED BY AN AUTHOR’S FAIRY-TALE WRITTEN BY JUDITH KERR)

© 2021

Т.В. Косолапова, В.А. Бутузов

T.V. Kosolapova, V.A. Butusov

Статья посвящена проблеме реализации эквивалентного перевода с английского языка на русский. Рассматриваются такие понятия, как эквивалентность перевода, типы эквивалентности, аккомодация и адаптация при переводе, адаптация социально-культурных элементов в художественных текстах для детей. Источником фактического материала послужила популярная среди британских детей сказка Джудит Керр «The Tiger Who Came to Tea». Эта сказочная история невелика по объему и рассчитана на детей младшего дошкольного возраста. Было установлено, что переводчики по-разному относятся к задаче сохранения эквивалентности при переводе. Это связано с индивидуальным подходом к восприятию переводчиком художественного текста, а также с его желанием/нежеланием передать в переводе культурные элементы. Исследование показало, что переводы, выполненные Т. Майсаком и М. Аромштам, содержат большое количество эквивалентных вариантов, что в целом говорит об успешном достижении эквивалентности при переводе данной детской книги.

***Ключевые слова:*** детская литература; перевод; эквивалентность; типы эквивалентности; адаптация; сказка.

The article deals with an issue of equivalent translation from the English language to the Russian one. Such issues as translation equivalence, types of equivalence, accommodation in translation and adaption of social and cultural features in children’s books are brought to consideration. A popular short children’s story “The Tiger Who Came to Tea” by Judith Kerr is meant to be a source for actual material. This short fairy story is written for preschool children. It was concluded that translators perceive the task of preserving and interpreting equivalence in translation differently. The reason is translator’s personal interpretation of literary texts and also their willingness / unwillingness to transform cultural features of the original language. The accomplished research showed that both translation variants, made by translators T. Maysac and M. Aromshtam contain a big number of equivalent translation examples, which shows successful realization of translation equivalence of this children’s book.

***Keywords:*** children’s literature; translation; equivalence; types of equivalence; adaptation; fairy-tale.

Основной задачей художественной литературы является передача содержания и реализация эстетической функции. Детская же литература помимо этого реализует воспитательную и образовательную функции. Благодаря такому комплексному функционалу она оказывается обособленной от всей остальной и требует тщательного подбора приемов ее исследования. В настоящее время перевод и анализ текстов детской литературы является интересным и перспективным направлением, поскольку остаются не до конца изученными вопросы порождения текстов для детей, синтеза сказочности и действительности, реализации в текстах детской языковой картины мира, а также особенностей перевода зарубежной детской литературы на русский язык.

В связи с тем, что детская литература требует комплексного подхода к изучению, значимыми являются труды в области исследования функциональной стилистики и художественного стиля, переводоведения, детской языковой картины мира, онтогенеза детской речи и изучения особенностей сказки как жанра.

Цель статьи – рассмотреть разные способы достижения эквивалентности при переводе детской книги. Материалом исследования послужили оригинальный текст сказки Джудит Керр «The Tiger Who Came

to Теа» и два опубликованных перевода на русский язык (М. Аромштам и Т. Майсака).

Обратимся к вопросу о сути эквивалентности перевода детских литературных произведений и приемах ее достижения.

У ребенка дошкольного возраста больше развито наглядно-действенное мышление; при этом его собственные внутренние представления о действиях и ситуациях, определенные ассоциации и образы находятся на стадии формирования. Помимо образов, дошкольник начинает активно усваивать слова, затем связи между ними, что дает ему возможность воспринимать слова в книге в качестве полноценного текста.

Согласно А.Н. Леонтьеву, овладение словарем является одной из составляющих когнитивного развития ребенка, так как в значениях слов отражается содержание присваиваемого им исторического опыта, которое носит обобщенный характер. Овладение словарным составом родного языка является неотъемлемой частью освоения его грамматического строя, развития навыков монологической речи, а также звуковой культуры речи. Как полагает А.Н. Леонтьев, ребенок может усвоить значения слов только тогда, когда они будут употребляться в словосочетаниях или предложениях, в связном высказывании и при красочном визуальном сопровождении. Поэтому у детей формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием навыков говорения, когда создаются условия для выбора наиболее подходящих по смыслу слов [1, с. 213–223]. В связи с этим при переводе произведений детской художественной литературы на переводчика ложится огромная ответственность по выполнению адекватного и эквивалентного перевода.

Само понятие эквивалентности перевода довольно широко, и каждый ученый дает ему свою трактовку. Так, Дж. Катфорд предлагает использовать термин «переводные эквивалентности», которыми можно оперировать в практическом плане. Переводные эквивалентности лучше всего выявляются при сравнении текстов исходного языка (ИЯ) и языка перевода (ПЯ) [2, с. 27]. В разработанной лингвистической теории перевода Дж. Катфорд особое внимание уделяет вопросу эквивалентности перевода с позиций *объема* текста перевода, *уровня* языка и *ранга перевода*. Рассматривая переводы с точки зрения их объема, Дж. Катфорд вводит такие понятия как *полный* и *частичный перевод*, подразумевая под первым перевод всего текста, т.е. замена всех элементов текста на эквиваленты в другом языке, а под вторым – сохранение в тексте перевода отдельных элементов непереводимыми для создания «особого колорита» текста [3, с. 91–92].

В рамках перевода на уровне языка основными понятиями являются *тотальный* и *ограниченный переводы*. Тотальный перевод – это, по мнению Дж. Катфорда, «замена грамматики и лексики ИЯ эквивалентной грамматикой и лексикой ПЯ и, как следствие, замена фонологических/графических форм ИЯ неэквивалентными фонологическими/графическими формами ПЯ». Под ограниченным переводом ученый понимает «замену текстового материала ИЯ эквивалентным текстовым материалом ПЯ на одном уровне (на фонологическом/графическом/грамматическом/лексическом)» [3, с. 93]. Дж. Катфорд более подробно останавливается на описании ограниченного перевода на каждом из уровней, однако в рамках настоящей статьи более подробно останавливаться на этом нецелесообразно, т.к. рассматриваемый практический материал представлен как тотальный перевод.

Рассматривая процесс перевода в рамках лингвистической теории, Дж. Катфорд полагает, что ранг перевода влияет на устанавливаемую переводческую эквивалентность. Так, выбор эквивалентов при тотальном переводе может осуществляться в рамках одного и того же ранга, тогда перевод носит связанный характер и ограничен подбором вариантов. Если же перевод несвязанный по характеру, то подбор эквивалентов для перевода может осуществляться не только в рамках одного ранга, но и быть гораздо шире. Такой перевод будет более сво-

бодным. Помимо этого, Дж. Катфорд отдельно выделяет такие понятия, как *текстовая эквивалентность* и *формальное соответствие* [3, с. 98–101].

Ю. Найде выделяет *формальную* и *динамическую эквивалентность*. Под *формальной эквивалентностью* Ю. Найде понимает вариант перевода, максимально отражающий содержательную и смысловую составляющую текста оригинала. Так, в переводах наблюдается синтаксический параллелизм, а лексика часто переводится буквально. Перевод, выполненный на данном уровне эквивалентности с одной стороны может служить инструментом для знакомства читателя с иной культурой, традициями, а с другой стороны быть серьезным препятствием для понимания смысла высказываний. Это, в свою очередь, может повлечь необходимость использования многочисленных переводческих примечаний [4, с. 118].

В отличие от формальной *динамическая эквивалентность* базируется на «принципе эквивалентного эффекта» [4, с. 119]. Перевод в рамках динамической эквивалентности будет наиболее полно ориентироваться на модус поведения и культуру читателя. Такой перевод будет понятен и не будет требовать внесения переводческих примечаний. Однако содержательная сторона перевода может сильно отличаться от текста оригинала, ведь главная задача динамической эквивалентности – создать перевод полный естественных способов выражения, понятных читателю. Ю. Найда отмечает, что между формальной и динамической эквивалентностью есть несколько промежуточных типов, современные переводы чаще тяготеют к динамике [4, с. 119].

Несколько иное понимание переводческой эквивалентности можно встретить в трудах В.Н. Комиссарова по теории и практике перевода. В.Н. Комиссаров определяет эквивалентность как некую переменную величину. Он рассматривает пять типов эквивалентных отношений. *Первый тип эквивалентности* подразумевает сохранение только той части содержания оригинала, которая составляет цель коммуникации. В этом случае соблюдение синтаксической параллельности, а также перевод всех языковых единиц является несущественным аспектом. Цель коммуникации заключается в передаче переносного значения слов, выражении человеческих эмоций, сохранении художественного стиля в прозе и поэзии. Данный тип чаще всего можно встретить при переводе стилистически окрашенной лексики, фразеологизмов, пословиц, поговорок, устойчивых и крылатых выражений [5, с. 52–53].

*Второй тип эквивалентности* характеризуется не только общей целью содержания оригинала и перевода, но и ориентацией на одну и ту же внеязыковую ситуацию. Под ситуацией В.Н. Комиссаров понимает «совокупность объектов и связей между объектами, описываемых в высказывании» [5, с. 54]. Несмотря на то, что в данном типе помимо цели сохраняется и указание на внеязыковую ситуацию, второй тип подразумевает использование достаточно большого количества лексико-грамматических преобразований. Однако ситуация в оригинале и переводе может быть выражена различными способами, в зависимости от различных языковых факторов.

*Третий тип эквивалентности* определяется отсутствием лексического и синтаксического параллелизма, различием структурного содержания текста оригинала и перевода, сохранением цели содержания, указанием на внеязыковую ситуацию, сохранением способа описания ситуации. Важную роль здесь играют формально-логические отношения между содержанием оригинала и перевода, при этом сохраняется лексическое варьирование, которое может быть выражено как в незначительном отклонении от оригинала, так и в достаточно разнообразном использовании средств передачи цели и ситуации общения [5, с. 63–69].

*Четвертый тип эквивалентности* сохраняет не только цель сообщения, внеязыковую ситуацию и способ описания ситуации, но и воспроизводит значительную часть значений синтаксических структур оригинала. Здесь часто прослеживается использование аналогичных синтаксических

структур при переводе и даже значительный, хотя и не полный синтаксический параллелизм. При переводе синтаксические конструкции могут иметь незначительное расхождение в порядке слов, что объясняется относительно свободным порядком слов в русском предложении и более строгим порядком в английском [5, с. 70–76].

*Пятый тип эквивалентности* отражает максимальную степень близости содержания оригинала и перевода, которой можно достичь при сопоставлении двух языков. Здесь наблюдается наиболее высокая степень синтаксического параллелизма, наиболее полное отражение лексического состава, сохранение в переводе всех основных частей содержания оригинала [5, с. 78–79]. Однако и здесь возможны незначительные потери информации, не препятствующие отношениям эквивалентности данного типа (например, в случае с переводом многозначных слов). В данном типе эквивалентности при переводе сохраняется эмоциональная характеристика высказывания, а также максимально возможные предметно-логические и коннотативные значения слов.

Одна из целей, которую преследуют авторы книг, – достижение взаимопонимания между автором и читателем в определенных коммуникативных ситуациях. При выполнении перевода, в особенности художественной литературы, необходимо не только выбрать наиболее продуктивные приемы достижения нужной эквивалентности, но и учитывать такие параметры, как *аккомодация* и *адаптация* оригинального текста. В некоторой степени эти два понятия схожи, однако по-разному раскрывают процесс перевода. Так, термин «аккомодация», пришедший из психолингвистики и ставший частью теории коммуникативной аккомодации, обозначает уподобление, стремление быть подобным оригиналу (конвергенция) или, что встречается реже, отказ от уподобления в пользу личностной, культурной идентичности (дивергенция) [6, с. 9–22]. В переводоведении аккомодация обозначает усредненный, приближенный к оригиналу образ текста перевода.

В свою очередь, адаптация, по мнению В.Н. Комиссарова, подразумевает «вид языкового посредничества, при котором происходит не только транскодирование (перенос) информации с одного языка на другой (что имеет место и при переводе), но и ее преобразование (адаптация) с целью изложить ее в иной форме, определяемой не организацией этой информации в оригинале, а особой задачей межъязыковой коммуникации» [5, с. 48]. Адаптация помогает частично упростить, пояснить содержание оригинала, так, чтобы сделать текст перевода более понятным. Адаптация широко используется при переводе текстов для детей (в этом случае упрощается стиль и содержание текста, информация адаптируется по возрасту) и для людей, которые не являются специалистами в какой-то определенной области (например: научные тексты адаптируются под читателей, не обладающих глубокими научными знаниями).

Н.А. Фененко полагает, что более регулярно термин «адаптация» рассматривается как тождество приспособления исходного текста к социально-культурным условиям общественной действительности народа переводчика. В этом случае адаптация исходного текста при переводе получает социокультурный компонент и становится лингвокультурной [7, с. 70]. Сопоставляя тексты русских народных сказок и их переводы на французский язык, Н.А. Фененко пришел к выводу, что адаптация необходима, чтобы обеспечить «читаемость текста в другой культуре», т.е. в какой-то степени упростить неизвестные читателю сказочные инокультурные образы для их лучшего понимания. Здесь Н.А. Фененко выделяет две основных стратегии: 1) поиск в иной культуре подходящих функциональных эквивалентов и 2) создание новых лексических единиц, которые могут выступить в тексте перевода в роли эквивалентов. Реализация любой из двух стратегий возможна только при использовании различных переводческих трансформаций. Более того, лингвокультурная адаптация, по мнению Н.А. Фененко служит инструментом для создания эквивалентного впечатления от

текста перевода. Данный инструмент введен Н.А. Фененко под термином «импрессивная эквивалентность» [7, с. 73].

И.В. Войнич в диссертации «Стратегии лингвокультурной адаптации художественного текста при переводе» выдвигает предположение, что лингвокультурная адаптация может ориентироваться либо на лингвокультуру оригинала, либо на лингвокультуру перевода и всегда отражает взаимодействие двух языков и двух культур [8, с. 7].

Вопросы достижения эквивалентности при переводе текста, его аккомодации и лингвокультурной адаптации особенно важны при изучении стратегии перевода художественных произведений для детей. Как говорилось выше, в качестве практического материала для исследования данных вопросов послужило детское произведение «The Tiger Who Came to Tea». Эта сказка является одним из самых известных произведений для детей Джудит Керр – британской писательницы, художника, иллюстратора. Сказка любима многими детьми в Великобритании. О ее популярности среди дошкольников позволяет судить тот факт, что она включена в составленный обозревателем газеты «Telegraph» писателем Майклом Морпурго список книг, «которые должен прочитать каждый ребенок». Произведение переведено на немецкий, валлийский, датский, португальский, японский, шведский, русский и другие языки.

Идея написать эту сказку пришла к Джудит после посещения зоопарка с трехлетней дочерью. Они часто были дома одни, так как у отца были командировки. Это подтолкнуло Джудит выдумать неожиданного гостя. Сказалось и немецкое происхождение Керр: она решила создать как можно более простой текст с картинками, что позволило бы детям легче усваивать английский.

Согласно сюжету девочка Софи (в переводе М. Аромштам) / Соня (в переводе Т. Майсака) и ее мама пьют чай. Внезапно раздается звонок в дверь, и на пороге появляется тигр. Он просит разрешения войти в дом, чтобы попить чая вместе с хозяйками. Тигр съедает и выпивает все, что есть в квартире (даже воду из крана), а затем с благодарностью покидает дом. Мама Софи/Сони в растерянности: она не может ни покормить, ни искупать дочь, так как тигр все съел и выпил всю воду. Когда с работы приходит папа девочки, ему рассказывают о происшествии. Папа предлагает всем поужинать в кафе. На следующий день Софи/Соня с мамой покупают в магазине банку тигриного корма на случай возвращения тигра. Однако тигр больше к ним не приходит.

Рассмотрим на примерах, как достигается эквивалентность при переводе названной сказки. Сразу скажем, что в произведении много относительно простых лексических и грамматических единиц. Подтверждением этого тезиса может служить частый повтор конструкций типа *Would you like…?*, употребление глаголов конкретного действия *eat, drink* и т.д.

Отметим, что в оригинале используется нейтральная лексика, число лексических единиц ограниченно. В переводах наблюдаются относительно точные эквиваленты: *said – сказала, thought – подумала с надеждой*. В то же время переводчики используют лексику разного регистра при переводе нейтральной лексики – от разговорной (*больщущий*) – до книжной (*Пожалуй, мне надо идти*).

В оригинале мы отмечаем употребление глагола с широкой семантикой *to do*. В английском языке его высокая частотность является нормой, однако при переводе на русский язык переводчик во избежание повторов использует различные конструкции. Например:

– *I know what we'll do* [9]. – *У меня есть неплохая идея*, – сказал папа Софи [10].

Мы также можем наблюдать, что переводчики активно «подстраивают» реалии под русскую культуру. *Grocer* заменяется на *кондитерскую, sandwich* на *бутерброд*, а исконно британское национальное блюдо *chips and fish* становится *картошкой, жаренной в соусе* (М. Аромштам). Данные переводческие стратегии обоснованы: они

позволяют перевести текст, подбирая наиболее уместные для перевода сказки эквивалентные единицы. Интересно отметить, что при этом переводчик М. Аромштам использует прием транскрипции и «форенизации» при переводе имени девочки *Sophie* (Софи), а не заменяет на привычное имя Соня, как это сделал Т. Майсак.

С точки зрения эквивалентности перевода наибольший интерес вызывают определенные группы реалий – бытовые, гастрономические, топономические. Нами было отмечено, что наиболее частыми приемами передачи этих реалий являются генерализация и функциональная замена.

Например:

*And all the packets and tins in the cupboard* [9]. *– И все баночки и консервы из шкафа* [11]. В данном примере переводчик (Т. Майсак) использует дословный перевод, он переводит предложение, сохраняя максимально возможное количество лексических единиц при переводе.

М. Аромштам в этом же предложении прибегает к приему генерализации: *Все-все-все, что хранилось в буфете*… [10].

Будучи произведением для детей дошкольного возраста, книга щедро оформлена иллюстрациями. Интересно отметить, что помимо основного текста Т. Майсак и М. Аромштам переводят надписи на иллюстрациях. Однако стремление подстроить текст перевода под русскую культуру выражено в большей степени у М. Аромштам, чем у Т. Майсака. Например, на одном из разворотов книги есть иллюстрация мужчины-молочника, продающего бутылки с молоком. Над картинкой есть надпись:

*This week's special*
*FARMHOUSE CHICKENS*
*United dairies* [9]

Т. Майсак переводит первую строчку как «специальное предложение», а также прибегает к замене выражения *united diaries* на *свежее молоко* (при этом реалия теряется в тексте), а реалию *farmhouse chickens* заменяет на близкое ей выражение *деревенские цыплята*. В данном примере суть была передана верно, однако культурный компонент, на наш взгляд, утерян, а юному читателю было бы интересно познакомиться с такой реалией, как *английская ферма.* М. Аромштам использует следующий вариант перевода:

*Молоко Яйца Цыплята*
*ФЕРМЕРСКИЕ*
*Магазин на колесах*

На наш взгляд, в данном случае используется прием конкретизации, т.к. перечисляются конкретные продукты, которые можно купить в данной лавке. Более того, на другом развороте нарисован мальчик-почтальон, у которого на велосипеде написана, очевидно, его фамилия *Smedley* и домашний адрес. В переводе Т. Майсака перевод данной фразы отсутствует, а у М. Аромштам оригинальная фамилия мальчика *Smedley* была заменена на *Смирнов*.

К бытовым реалиям относятся наименования типов жилища, различных помещений, предметов быта, интерьера, транспортных средств. Лексемы данных групп в сказке «The Tiger Who Came to Tea» используются в большом количестве. В книге есть разворот с иллюстрацией магазинов и торговых лавок, мимо которых идет семья Софи/Сони. Так, в оригинале присутствуют такие подписи вывесок магазинов, как *HARDING, RUDMAN, TOY SHOP, MELINDA* (из иллюстрации очевидно, что это название магазина одежды). Т. Майсак оставляет данные реалии без перевода, видимо считая названия магазинов частью иллюстрации, понятными для детей без перевода. М. Аромштам предприняла попытку перевести их и заменяет на «*ЦВЕТЫ, РЫБАК, ИГРУШКИ, МЕЛИНДА*».

Отметим также, что реалии, связанные с домом, являются одной из самых важных лексических групп в ИЯ. Жилище является одним из важнейших концептов менталитета англичан, а защита и сохранность своего дома и своего пространства – одна из основных характеристик типичного англичанина. «Дом – это центр вселенной для любого англичанина. В него хочется скорее вернуться после тяжелого рабочего дня, о нем мечтают во время странствий, он стоит наравне с дру-

гими ценностями», – отмечает А.В. Павловская [12, с. 135]. Вс. Овчинников также указывает, что всем ценностям англичане предпочитают свой дом и внутренний дворик: «Англичанин подсознательно стремится отгородить свою частную жизнь от внешнего мира. И порог его дома служит в этом смысле заветной чертой» [13, с. 325].

В творчестве Керр тема дома занимает одно из центральных мест. Уже в ранних ее произведениях образ дома формируется как противоположность стихии, как символ душевного равновесия, гармонии. Итак, в сказке дом представляется как символ внутренней гармонии, как некий определенный образ, который сложился в сознании англичанина к началу XX века [14, с. 114]. Несмотря на то, что дом в сказке изображен лишь частично (это иллюстрации предметов интерьера на белом фоне), мы можем наблюдать явное различие между ним и улицей. Автор намеренно проводит границу между этими двумя типами пространств. Для указания на нее оба переводчика используют безличные конструкции, например:

*So we went out in the dark* [9]. – *Когда они вышли, было уже темно* (пер. Т. Майсака [11]); *Уже стемнело, когда они вышли на улицу* (пер. М. Аромштам [10]).

Переводчики не смогли найти эквивалентные единицы для акцентирования внимания на отдаленности и отчужденности пространства вне дома, хотя М. Аромштам частично удается передать смысл через использование дополнительной лексемы «улица».

Сопоставив тексты оригинала сказки Джудит Кэрр и двух ее переводов на русский язык, мы отмечаем разную степень эквивалентности переводов. Каждый переводчик при переводе групп реалий прибегает к определенным стратегиям и приемам, использует свой набор эквивалентных единиц, что позволяет сохранить цель коммуникации и содержание оригинала. Уровень аккомодации и адаптации оригинального текста сказки в рассматриваемых вариантах перевода также различен.

В целом важным остается тот факт, что переводчик постоянно должен помнить о том, что он работает на определенную целевую аудиторию, в данном случае речь идет о детях дошкольного возраста. Неопытный переводчик может передать лишь основную суть произведения, но упустить или намеренно элиминировать определенные реалии на ИЯ. Наибольшую трудность при переводе составляют бытовые реалии, в особенности названия продуктов питания, несущие определенную когнитивную информацию, которая может быть рассмотрена как средство развития ребенка. Однако выбор арсенала эквивалентных единиц остается за переводчиком.

Переводчик может адаптировать тексты для лучшего их понимания юным читателем, удаляя некоторые элементы или заменяя их другими, которые существуют в языке перевода, но в таком случае эквивалентность будет достигнута частично, так как упоминаемые в оригинале реалии обеспечивают развивающее влияние текста на ребенка-инофона. Помимо этого, переводчик может адаптировать текст с этической точки зрения, если посчитает, что какие-то элементы являются неприемлемыми для юного читателя

Так или иначе, адаптация текстов детской литературы не всегда требует обязательного поиска эквивалентных единиц. Это связано с тем, что определенные культурные реалии могут быть просто не поняты ребенком, так же как и сложные конструкции, поэтому переводчик должен сам принимать решение о переводе данных единиц.

* * *

1. Леонтьев А.Л. Эволюция психики. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 416 с.

2. Катфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода: Об одном аспекте прикладной лингвистики / пер. с англ. В.Д. Мазо. М. : УРСС, 2004. 207 с.

3. Кэтфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода / пер. с англ. Л. Черняховской // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сборник статей. М. : Международные отношения, 1978. С. 91–113.

4. Найда А.Ю. К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сборник статей. М. : Международные отношения, 1978. С. 114–137.

5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для студ. ин-тов и фак. ин. яз. М. : Альянс, 2013. 250 с.

6. Бурая Е.А. Аккомодация в процессе коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2017. № 3(771). С. 9–22.

7. Фененко Н.А. Лингвокультурная адаптация текста при переводе: пределы возможного и допустимого // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2001. № 1. С. 70–75.

8. Войнич И.В. Стратегии лингвокультурной адаптации художественного текста при переводе : автореф. дис. … канд. филол. наук. Пермь, 2010. 20 с.

9. Kerr Judith. The tiger who came to tea. London : Harper Collins : Children’s Books, 2010. 32 p.

10. Керр Дж. Тигр, который пришел выпить чаю / пер. с англ. М. Аромштам. М. : Мелик-Пашаев, 2016. 32 с.

11. Керр Дж. Про тигра, который зашел на чай / пер. с англ. Т. Майсака. New York : HarperCollins, 2011. 32 с.

12. Павловская А.В. Англия и англичане. М. : МГУ, 2004. 263 с.

13. Овчинников Вс. Сакура и дуб М. : Дрофа,1999. 464 с.

14. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности : пер. с фр. М. : ЛКИ, 2018. 240 с.

УДК 81’367.322

# МОДАЛЬНОСТЬ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

# MODALITY OF QUESTIONS IN GERMAN AND RUSSIAN

© 2021

О.А. Кострова, Т.А. Аминева

O.A. Kostrova, T.A. Amineva

В статье рассматривается модальность вопросительных предложений и средства ее выражения в немецком и русском языках. Выделяются два типа вопросительных речевых актов: простые и метакоммуникативно усложненные. Первые содержат запрос информации у коммуникативного партнера или передают неуверенность говорящего в своих действиях. Вторые смягчают вопрос, запрашивая разрешение на его постановку или выражая сомнение в правильности его формулировки. В немецком языке представлен особый морфологически оформленный класс модальных глаголов, отсутствующий как таковой в русском, а модальные частицы гораздо употребительнее, чем в русском. Сопоставление предложений на языке оригинала и их переводов позволяет выявить закономерности передачи одного и того же содержания в разносистемных языках. Эксплицитным средствам выражения модальности в немецком языке в русском нередко соответствуют средства скрытой грамматики. По этой причине немецкие модальные глаголы могут отсутствовать в русском переводе. Модальное значение передается в русском языке инфинитивными и другими типами односоставных предложений. Особо отмечается роль дательного падежа имени существительного. Языковое выражение модализации согласуется с концептами соответствующих лингвокультур.

***Ключевые слова:*** вопрос; модальные глаголы; модальные предикаты; частицы; контрастивное сопоставление; лингвокультура.

The paper deals with interaction of the interrogative sentences and the modality category in German and in Russian. Two interrogative speech acts are identified: simple speech acts and metacommunicative speech acts. Simple speech acts either contain an information request from the conversation partner or convey the speaker's uncertainty in their actions. Metacommunicative speech acts soften the question by requesting a permission for asking it or expressing a doubt in the fact that it was asked in a right way. In both cases the problem is that in German there is a modal verbs group which does not exist in Russian; and modal particles are much more commonly used in German than in Russian. The comparison of sentences in the original language with their translations allows to find out the principles of delivering the same information in the languages which have different structures. Explicit means of modality expressing in German often switch over to the level of implicit grammar in Russian. German modal verbs can fail in a Russian translation creating a modal undertone by means of dative case of a Russian noun. The modal undertone is also conveyed in Russian by using infinitive and other one-member sentences. The language expression of modalization accords with the concepts of corresponding linguistic cultures.

***Keywords:*** question; modal verbs; modal predicates; particles; contrastive comparison; linguistic culture.

Понятие «модальность» рассматривается в российской германистике как коммуникативно-грамматическая категория [1, с. 12 ; 2]. В западной германистике речь идет о коммуникативно-прагматическом аспекте этой категории, который играет определенную роль в классификации предложений [3, S. 62]. В этой классификации особый интерес для нас представляют вопросительные предложения. Их модальность определяется в целом как *вопросительное наклонение*, которое выражается особой интонацией [4, S. 640 ff.]. К дополнительным средствам выражения модальности относятся частицы, среди которых типичными являются *denn* и *eigentlich* [3, S. 63].

Однако понятие *вопросительное наклонение* не представляется удачным, так как оно не является рядоположенным по отношению к традиционным понятиям *изъявительное, сослагательное и повелительное наклонение.* Логичнее было бы говорить *о модальности вопросов как речевых актов (речевых действий).*

В настоящей статье рассматриваются речевые акты, которые реализуются вопросительными предложениями, содержащими дополнительные модальные средства – модальные глаголы и отчасти частицы – и по-

лучающими благодаря этому дополнительные модальные характеристики.

Умение формулировать вопросы особенно важно при изучении иностранного языка, поскольку в разных языках употребление модальных глаголов и частиц не всегда совпадает. Это может приводить как к ошибкам, так и к скрытой интерференции.

В немецкой грамматике модальные глаголы рассматриваются как морфологически обособленный класс, обладающий специфической семантикой и логико-грамматическими функциями, которые определяют отношение грамматического субъекта к действию, выраженному инфинитивом [1, S. 109–110]. Грамматический статус этих глаголов определяется как неполнозначный [5, с. 93 ; 6, S. 181]. В русской грамматике глаголы с модальной семантикой не выделяются в особый лексико-грамматический разряд [7, с. 582], поскольку традиционно считается, что они выражают модальные значения лексически [8, с. 215]. Тем не менее, в новых работах обсуждается проблема их грамматикализации [9].

Класс немецких модальных глаголов насчитывает 6 единиц (können, dürfen; müssen, sollen; wollen, mögen), при этом каждой паре немецких глаголов соответствует один русский глагол: мочь, долженствавоть, хотеть. Возникает вопрос, чем компенсируются в русском языке отсутствующие средства выражения модальности. Чтобы ответить на этот вопрос, мы применяем метод контрастивного сопоставления на материале оригинальных высказываний и их переводов [10].

По нашим наблюдениям, компенсация происходит за счет других категорий русского языка, которым присуще модальное значение, в том числе в скрытой форме. Это категория дательного падежа и форма инфинитива. Модальность имплицируется также в некоторых структурных типах предложения.

В немецком языке характерным для модального глагола является указание источника, от которого исходит модальное обязательство [11, S. 237–238]. Это можно соотнести с одним из типичных для немецкой культуры концептов – ответственностью (Verantwortung) [12]. Говорящий либо сам берет на себя ответственность за то, что он должен, хотел бы или может сделать, либо перекладывает обязательство на третье лицо. Уточняя эту мысль, М.Л. Котин анализирует значения модальных глаголов *dürfen* и *sollen*, семантическим компонентам которых является некая «третья инстанция» [13], отсутствующая в значениях модальных глаголов в славянских языках. В речевом акте «вопрос» этот семантический компонент сохраняется. Но в этом случае имеет место face-to-face коммуникация (живое общение), где, по сравнению с письменными текстами, с которыми работал М.Л. Котин, частично реализуются другие закономерности функционирования данных глаголов.

Целью нашего исследования является выявление типов вопросительных речевых актов и определение семантики и функций модальных глаголов, а также модальных частиц в них.

Материалом исследования послужила смоделированная прямая речь, которая была извлечена из параллельного немецкого корпуса в составе национального корпуса русского языка (НКРЯ) [14]. При этом учитывалось, что такая речь, даже если она встречается в литературном произведении конкретного автора, всё равно является аутентичной.

Для выявления частотности использования модальных глаголов в вопросительных предложениях и поиска дополнительного иллюстративного материала нами был использован корпус DWDS 2000–2010 [15]. Частотность употребления была определена следующим образом: из почти 100 предложений с различными модальными глаголами по запросу «Muss ich» было выделено три вопросительных предложения, на запрос «Kann ich» – 7, на запросы «Soll ich» и «Darf ich» – соответственно 74 и 38 вопросительных предложений.

В данной статье мы обратились к рассмотрению вопросительных предложений

с наиболее часто встречающимися модальными глаголами *sollen* и *dürfen*.

В результате исследования были выделены два типа вопросительных речевых актов. К первому типу относятся вопросительные предложения, запрашивающие конкретную информацию, ко второму типу – метакоммуникативные вопросы, которые в процессе коммуникации сопровождают собственно сам вопрос. В первом случае вопрос выражен простым предложением, во втором он является частью сложного. Например:

(1) *Was* ***sollte*** *mir passieren?* (H. Krausser, DWDS) vs.

(2) *Schon mal,* ***wie soll ich sagen****, Erfahrungen gemacht, im Umgang mit Menschen?* (S. Kopetzky, DWDS).

Первый тип получил название «метафорически чистые» вопросы, второй – «метакоммуникативно оформленные» вопросы. «Оформление» показывает неуверенность говорящего, что придает собственно вопросу эпистемический оттенок значения.

**Речевые акты с модальным глаголом *dürfen* и способы их передачи в русском языке**

Речевые акты с модальным глаголом *dürfen* образуют две группы: в первом случае спрашивают разрешение что-либо сделать, во втором случае вопрос касается действий партнера по коммуникации. В последнем случае их употребление формально: *Darf ich fragen?, Wenn ich fragen darf?*

В «чистых» вопросах в русском языке семантический компонент «разрешение», которое должна дать «третья инстанция», растворяется в общем значении возможности. Поэтому носители русского языка спросят: *Можно войти?* При этом не ожидается, что будет обязательно дан положительный ответ на вопрос. В немецком языке здесь появляется модальный глагол: *Darf ich herein?*

В русском языке неуверенность передается словом «можно», которое в русской грамматике относится к особой части речи – категории состояния. Предложения со словом «можно» приобретают абстрактное модальное значение [16, с. 150]. В общих вопросах в таких случаях речь идет о принципиальной возможности совершения конкретного действия с позиции его целесообразности при определенных обстоятельствах [16, с. 156]. Но это касается только «чистых вопросов». Говорящий обычно не называется, предложение является безличным, а значение долженствования не реализуется. См.:

(3) *Вспоминаю, разглядываю новый «прикид», спрашиваю: «А* ***можно ли*** *эту электронную куртку гладить, стирать?»* (НКРЯ).

В немецком языке слово «можно» чаще всего передается модальным глаголом *dürfen* с обозначением действующего лица подлежащим в именительном падеже (4а), тогда как в русских предложениях нет формального подлежащего (4), а семантический субъект передается дательным падежом (5а). В большинстве случаев такие речевые акты представляют собой *косвенные просьбы*, после которых вопросительный знак не ставится, как в (6). См.:

(4) ***Можно пригласить*** *вас после ужина на прогулку? – галантно спросил племянник Юра* (Александра Маринина, НКРЯ). – (4а) *«****Darf ich*** *Sie nach dem Abendessen auf einen Spaziergang* ***einladen****?» fragte der Neffe Jura galant* (ebd.).

(5) *«****Darf ich*** *diese lustigen Kniehosen mal anprobieren?», rief Raphael von hinten* (Kerstin Gier, NKRYA). – (5а) ***Можно мне*** *померить эти смешные шаровары? – крикнул Рафаэль откуда-то сзади* (НКРЯ).

(6) ***Могу я попросить вас*** *раздеться до пояса, – вдруг обратился к титулярному советнику Суга* (Борис Акунин, НКРЯ). – (6а) *«****Darf ich Sie bitten****, sich bis zum Gürtel zu entblößen», wandte sich Suga plötzlich an Fandorin* (ebd.).

(7) *Какая преданность науке со стороны МВД!* ***Очень прошу вас****, ещё немножко Шуберта!* (Александр Солженицын, НКРЯ). – (7а) *«Na, sehen Sie, das MWD läßt die Wissenschaft nicht verkommen!* ***Darf ich*** *Sie nun um noch ein wenig Schubert bitten?»* (ebd.).

Пример (7) иллюстрирует разницу в выражении схожего содержания: речевой акт «побуждение» в русском языке заменяется речевым актом «вопрос» в немецком.

Метакоммуникативное оформление вопросительного речевого акта смягчает высказывание. Этот прием используется в целях соблюдения личного пространства собеседника. Если «метакоммуникативно оформленная» часть является главным предложением, то таким образом создается коммуникативная дистанция между партнерами по коммуникации, хотя эксплицитно выражается запрос информации о разрешении выполнить какое-либо действие. Тем самым говорящий четко обозначает свою ответственность за постановку вопроса.

Эти речевые акты выполняют функцию запроса информации, которая в обоих языках «смягчается» за счет употребления модальных глаголов (8), (8а). Но в русском языке «смягчение» не всегда выражается. Вместо модального глагола *dürfen (мочь, сметь, иметь разрешение)* здесь появляются предикаты с эксплицитной семантикой разрешения, стилистическое значение которых может варьироваться от нейтральной вежливости (9а) до подобострастия (10). При этом метакоммуникативное оформление может отсутствовать (11). См.:

(8) *Und* ***darf ich mal fragen****, was er euch getan hat?* (Kerstin Gier, NKRYA). – (8а) *И* ***можно узнать****, что он вам сделал?* (НКРЯ).

(9) *Кто же я тогда буду,* ***позвольте спросить****?* (Борис Акунин, НКРЯ). – (9а) ‘*Und was bin ich dann,* ***wenn ich fragen darf?*** (ebd.).

(10) *Что* ***будет угодно*** *благородному дону? – деловито осведомился он*. (А. и Б. Стругацкие, 14). – (10а) *«Womit* ***darf ich*** *dem edlen Don* ***dienen****?» erkundigte er sich geschäftig* (15).

(11) *А вы кто же, не из докторов?* (Л.Н. Толстой, 14). – (11а) *Und wer sind Sie,* ***wenn ich fragen darf****, doch kein Arzt?* (15).

Модальное значение желания угодить собеседнику в примере (10) сочетается, на наш взгляд, с имплицированием запроса на разрешение действия, что находит выражение в немецком переводе (10а), где значение разрешения эксплицировано модальным глаголом, а желание угодить переходит на имплицитный уровень. Модальное значение неуверенности в примере (11) связано, на наш взгляд, совпадающий с интерпретацией переводчика, с колебанием персонажа относительно того, вправе ли он задавать такой вопрос.

**Речевые акты с модальным глаголом *sollen* и способы их передачи в русском языке**

Речевые акты с модальным глаголом *sollen* можно распределить по 4 группам.

1. Речевые акты, в которых имеет место эмоциональное отрицание; они имплицитно выражают противоположное мнение собеседника. В немецком языке такие предложения начинаются с *Was / Warum / Wozu / Weshalb soll ich*. В русском языке этому соответствует высказывание с вопросительным словом *зачем* и инфинитивом смыслового глагола; такие предложения являются формально бессубъектными, в них не употребляется модальный глагол, однако значение необходимости, обусловленной извне, присутствует в скрытом виде. Диахроническое исследование М.Л. Котина показывает, что дательный падеж в славянских языках является индикатором не только безличности, но и подверженности семантического субъекта внешнему воздействию. В германских языках это последнее значение дательного падежа не сохранилось вследствие развития системы модальных глаголов [17, S. 100–106]. Этим объясняется замена падежа местоимения с именительного в (12) на дательный в (12а) и отсутствие в русском вопросе модального глагола:

(12) *Was soll ich in Mexico oder Kanada?* (E.M. Remarque, NKRYA). – (12а) *Зачем* ***мне*** *в Мексику или Канаду?* (НКРЯ).

2. Речевые акты, которые имплицитно выражают скрытую просьбу или даже требование, просьбу дать разъяснение (13).

В немецком языке скрытые просьбы передаются с помощью *Was soll das heißen?* Русское соответствие – *Что это значит?* И в этом случае русский язык обходится без модального глагола. Следующие примеры показывают, как понимается просьба:

(13) *«**Was soll das** heißen?» fragte er heiser. **Was soll das heißen,** wir müssen weg?* (C. Funke, NKRYA). – (13a) ***Это как понимать**? – переспросил он хрипло. **– Что это значит**: нам надо уходить?* (НКРЯ).

3. Речевые акты, которые содержат в себе запрос на разрешение что-либо сделать, выполнить какое-либо действие. В русском языке в этом случае модальные глаголы, как правило, не употребляются.

В немецких вопросительных предложениях модальный глагол *sollen* имеет оттенок неуверенности, который не характерен для модального глагола *müssen*. В русском языке эти оттенки значений не различаются. Здесь достаточно передать неуверенность синтаксической формой вопросительного *предложения, которая иногда может быть* усилена лексемой *может*:

(14) *Und was machen wir jetzt? **Soll ich das** Ding einfach mal ausprobieren?* (Kerstin Gier, NKRYA). – (14a) *И что мы теперь будем делать? **Может, я попробую эту штуку?*** (НКРЯ).

Такие предложения часто употребляются в несобственно-прямой речи, при этом вопросительное слово косвенно указывает на третью инстанцию.

В немецком языке в таких предложениях подлежащее стоит в именительном падеже. В русском языке подобные предложения формально являются односоставными. В русской культуре думают скорее о возможности, чем о необходимости, которая обусловлена определенными обстоятельствами. Даже если осуществляется запрос информации о конкретных деталях, речь все равно идет о возможности реализации действия [16, с. 156], которая ставится под вопрос из-за скрытого влияния каких-то внешних факторов [17, S. 100–107]. Значение обреченности заложено в дательном падеже местоимения в (15); в (15a) оно передается модальным глаголом. Ср.:

(15) ***Откуда** ей было знать, что…? –* (15a) ***Woher** hätte sie wissen **sollen**, dass…*

В немецком языке подобные вопросительные предложения часто начинаются словом *Warum,* при этом смысловой глагол может отсутствовать, модальный же имеется в предложении всегда. В русском языке вопросительное слово з*ачем* имеет финальную (целевую) семантику (включающую значение необходимости), источник которой не определен. Действие выражается инфинитивом, который не выражает значения времени.

4. Метакоммуникативные речевые акты, которые передают неуверенность говорящего, используются, если говорящий ищет способы выражения своих мыслей: *Wie soll ich sagen?*:

(16) *Кроме мужа, здесь есть еще… **как бы это поделикатнее сказать**… мужчины, с которыми Ирина…* (А. Маринина, НКРЯ). – (16a) *«Sind außer ihrem Mann noch andere, **wie soll ich sagen**, Männer hier, mit denen Irina…»* (ebd.).

В русском языке неуверенность выражается предложениями другой структуры, которые синтаксически реализуются как вставки: *Как бы это сказать?* Такой вид вставок выделяется с помощью тире, а неуверенность передается инфинитивом смыслового глагола *сказать* или его синонимов. Во многих случаях употребляется частица *бы*, что соответствует модальности потенциального коньюнктива:

(17) *Вы знаете, что не это было причиною нашей размолвки. Но как бы то ни было, мы не нуждались друг в друге, вот главное; в нас слишком много было… **как бы это сказать**… однородного* (И.С. Тургенев, НКРЯ). – (17a) *Sie wissen, dass das nicht der Grund unseres Bruchs war. Das eine ist sicher, daß wir einander nicht nötig hatten; wir hatten zuviel… **wie soll ich sagen?** Zuviel Verwandtes* (ebd.).

**Модальные глаголы и «оттеночные частицы» в практике преподавания немецкого языка**

Практика преподавания показывает, что употребление модальных глаголов в вопросительных предложениях вызывает затруднения у русскоговорящих студентов, а модальные частицы ими практически не употребляются (из частиц используются только *auch* и *schon*).

Сложности создает, например, различие семантики глаголов *müssen* и *sollen*, а также *können* и *dürfen*. Так, на уроке задают вопрос: *Müssen wir das schriftlich oder mündlich tun?* Здесь нужно было употребить глагол *sollen*.

Модальные глаголы обычно не употребляются в метакоммуникативной функции. Например, студентка в дневнике-отзыве о школьной практике пишет: *Jetzt sagen Sie mir, was Sie gelernt haben?* Очень редко в таких случаях используется модальный глагол *möchte.* Так, в дневнике-отчете другой студентки написано: *Ich möchte wissen, wie geht es euch?* С другой стороны, у той же самой студентки встречаем неправильное употребление модального глагола *wollen*: *Wer will erzählen?*

В практике преподавания может помочь учебное пособие А.В. Авериной [18].

В результате сопоставления вопросительных речевых актов в немецком и русском языках было выявлено, что они используются в обоих языках. Различными являются дополнительные средства выражения модальности, которые усиливают значение неопределенности. Семантика немецких глаголов включает модальное обязательство субъекта речи по выполнению действия, что проявляется в грамматической структуре через наличие обязательного субъекта. В русском языке модальное значение нередко реализуется имплицитно через использование дательного падежа семантического субъекта, обязательство по выполнению действия при этом эксплицитно не выражается. Неопределенность модального отношения проявляется в инфинитивной форме смыслового глагола, а также в использовании безличных предложений. В немецком языке средства модализации вопросов соотносятся с базовыми концептами лингвокультуры [19]. В России, занимающей промежуточное положение между Востоком и Западом, культура характеризуется как промежуточная между низкоконтекстными (западными) и высококонтекстными (восточными) культурами [20, p. 39–55 ; 21, с. 85–87], поэтому здесь чаще используются имплицитные смыслы, выявляемые с ориентацией на контекст.

* * *

1. Admoni W. Der deutsche Sprachbau. M. : Просвещение, 1986. 336 с.

2. Аверина А.В. Модальный синтаксис немецкого языка. М. : МГОУ, 2019. 142 с.

3. Dürscheid C. Syntax. Grundlagen und Theorien. 6. Aktualisierte Aufl. Vandengoeck & Ruprecht, 2012. 256 S.

4. Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B. Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 1997. 952 S.

5. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1961. 265 с.

6. Elsen H. Grundzüge der Morphologie des Deutschen. Berlin ; Boston : Walter de Gruyter, 2011. 326 S.

7. Русская грамматика. В 2 т. Т. I. М. : Наука, 1980. 783 с.

8. Русская грамматика. В 2 т. Т. II. М. : Наука, 1980. 709 с.

9. Холодилова М.А. Грамматикализация русских модальных глаголов // Acta Linguistica Petropolitana. 2015. XI, 1. С. 369–399.

10. Кашкин В.Б. Функциональная типология (неопределенный артикль) : монография. Воронеж : ВГТУ, 2001. 255 с.

11. Harden Th. Modalverben // Hentschel E. Deutsche Morphologie / P.M. Vogel (eds.). Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2009. S. 236–238.

12. Медведева Т.С., Опарин М.В., Медведева Д.И. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры. Ижевск : Ижевский университет, 2011. 162 с.

13. Kotin M. Ikgihôrtađatseggen… Modalität, Evidentialität, Sprachwandel und das Problem der grammatischen Kategorisierung // Diewald G., Smirnova E. (Hg.). Modalität und Evidentialität. Modality and Evidentiality. Trier : Wissenschaftlicher Verl., 2011. S. 35–48.

14. НКРЯ: Параллельный корпус (немецкий). URL: https://ruscorpora.ru/new/search-parade.html (дата обращения: 20.05.2021).

15. DWDS (Kernkorpus 2000–2010). URL: https://www.dwds.de/d/korpora/korpus2 (дата обращения: 20.05.2021).

16. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (Теоретический курс). Самара : Самарский университет : СГПУ, 1997. 324 с.

17. Kotin M.L. Der deutsche Dativ genealogisch und diachron. Eine Sprachwandelstudie über den dritten Fall // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. 2021. Vol. 143, 1. S. 51–111.

18. Аверина А.В. Частицы как элементы коммуникативного взаимодействия в немецкоязычной среде: Теория и практика : учебное пособие. М. : Прометей, 2021. 196 с.

19. Кострова О.А. Стратегии модализации высказывания в немецкой лингвокультуре // Вопросы когнитивной лингвистики. 2021. № 1. С. 89–100.

20. Hall E. Beyond Culture. Garden City, New York : Anchor Press/Doubleday, 1981. 298 p.

21. Кулинич М.А., Кострова О.А. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Флинта : Наука, 2017. 248 с.

УДК 81’42

# АННОТАЦИИ И РЕКЛАМНЫЕ ОБЪЯВЛЕНИЯ НА ЧЕТВЕРТОЙ СТОРОНЕ ОБЛОЖКИ КНИГ КАК МАЛОФОРМАТНЫЕ ТЕКСТЫ

# ANNOTATIONS AND BLURBS AS SMALL-FORMAT TEXTS

© 2021

М.А. Кулинич, А.И. Шамшина

M.A. Kulinich, A.I. Shamshina

Статья посвящена анализу аннотаций научной литературы и рекламы на четвертой стороне обложки (blurb) книг. Авторы дают определение вторичного текста, отмечают, что тексты англоязычных аннотаций научной литературы и blurbs характеризуются соотнесенностью с научным и рекламным дискурсом. На примерах текстов англоязычных аннотаций лингвистических изданий, собранных в информационно-рекламном каталоге издательства Peter Lang (Linguistic Insights, Studies in Language and Communication), а также рекламных объявлений на обложках англоязычных пособий по методике преподавания английского языка серии Cambridge handbooks for language teachers они исследуют структуру, лингвистические характеристики, функции двух этих видов малоформатных текстов, а также показывают стратегии, посредством которых эти функции реализуются.

***Ключевые слова:*** аннотация; реклама на четвертой стороне обложки; малоформатные тексты; научный дискурс, рекламный дискурс.

The article discusses annotations of linguistic literature and blurbs on the books of methodology in foreign language teaching. The definitions of these small-format secondary texts are given. The authors show that these texts are related both to to scientific and advertising discourse. Using the examples from Peter Lang (Linguistic Insights, Studies in Language and Communication) and from Cambridge handbooks for language teachers, the authors carry out the analysis of annotations and blurbs in terms of their structural, functional and linguistics characteristics and different strategies for their realization within scientific and advertising discourse.

***Keywords:*** annotation; blurbs; small-format texts; scientific discourse; advertising discourse.

Малоформатные тексты в последние десятилетия все чаще оказываются предметом исследовательского внимания, так как, обладая небольшим объемом, имеют все признаки текста и позволяют проследить зависимость их лингвистических характеристик от прагматических функций [1].

Аннотация научного произведения представляет собой малоформатный вторичный текст. Под вторичным текстом понимается «текст, созданный на базе другого, первичного, текста со сменой авторства. Смена авторства означает замену интенции автора и смысловой доминанты другой интенцией и смысловой доминантой» [2, с. 123]. Аннотации созданы в результате формальной и содержательной компрессии текста-первоисточника и имеют дополнительно к основной, информационной, функции установку на рекламирование научного издания.

Рекламные объявления на четвертой стороне обложки книги (blurbs) – это также вторичный по отношению к книге текст. «Blurb – a short description of a book, film, or other product written for promotional purposes» [3, p. 151]. Это определение подчеркивает как информативный, так и рекламирующий (promotional purposes) характер данного типа текста. Поскольку в русском языке нет однословного эквивалента, который бы выражал указанное значение, в данной статье для обозначения рекламы на обложке книги мы будем использовать английское слово «blurb».

В статье рассматриваются тексты англоязычных аннотаций лингвистических изданий, собранных в информационно-рекламном каталоге издательства «Peter Lang (Linguistic Insights, Studies in Language and Communication)» [4]. Материалом для изучения blurbs послужили рекламные объявления на обложках англоязычных пособий по методике препо-

давания английского языка серии «Cambridge handbooks for language teachers».

Анализируемые аннотации и blurbs ориентированы на «специализированного» адресата – специалистов по лингвистике и методике преподавания иностранных языков, а также на преподавателей английского языка как иностранного. Данная аудитория ограничена по образовательному, профессиональному и культурному параметрам. Именно «ограниченность» потенциального получателя анализируемых малоформатных текстов обусловливает специфический отбор структурных и языковых элементов в них.

Объем данных текстов, как правило, колеблется от 2–3 до 7–10 предложений. Аннотации и blurbs характеризуются формальной и семантической самодостаточностью, тематической определенностью и завершенностью и предоставляют возможность проследить специфику разнообразных внутренних связей, а также стратегий реализации общего замысла создателя текста, объективированных в определенном языковом оформлении.

В каталоге представлены аннотации двух видов изданий – монографий (собраний всесторонних исследований отдельных аспектов языковой теории, языкового анализа или преподавания языков) и сборников статей (избранных статей и материалов семинаров, конференций или симпозиумов).

Приведем примеры аннотации монографии:

> Natsumi Wakamoto. Extroversion / Introversion in Foreign Language Learning *Interactions with Learner Strategy Use*
>
> This book explores how learners' personalities influence foreign language learning in Japan. In particular, this volume investigates three main research questions: What are the learning strategies generally employed by Japanese college students? What are the characteristic learning strategies of extroverts and introverts? Do extroversion and introversion have an impact on English listening proficiency? In analysis carried out in the volume, both quantitative and qualitative research methods have been used [5].

Пример аннотации сборника статей:

> Sylvie Hancl (ed.) The Role of Prosody in Affective Speech
>
> The goal of this volume is to present a collection of papers illustrating state-of-the-art research on prosody and affective speech in French and in English. The volume is divided into two parts. The first part focusses on the sociolinguistic parameters that can influence the manifestation and the interpretation of affective speech in prosody. The second part relies on the way emotion recognition is implemented in synthesis systems and how machine applications can contribute to a better description of emotion(s) [6].

Пример blurb:

> English for the Teacher is designed to help teachers to improve their langusge ability fo a number of purposes – using English in the classroom, making professional contacts, studying the teaching of Englsih abd discussions with colleagues and students. It improves opportunities for more general professional development by inviting teachers to discuss and reflect on issues in education and different ways of teaching and learning. Each unit provides language practice centered on a theme from the world of teaching – such as 'About communication', 'Talking about lessons', 'Teaching development', 'Job satisfaction', 'Gender and the classroom' [7].

Первым обязательным элементом текста аннотаций является информация об авторе (редакторе) книги (статьи), например:

– Roberta Facchinetti / David Crystal / Barbara Seidlhofer;

– Mihhail Lotman / Maria-Kristiina Lotman (eds).

Имя известного в научных кругах исследователя повышает авторитетность издания.

В blurbs краткая информация об авторе может быть представлена одной-двумя строчками, подчеркивающими высокий профессионализм и опыт преподавания:

> Gillian Lazar is a freelance teacher trainer and materials writer. She has been working in the field of literature and language learning for over 20 years [8].

Следующим обязательным элементом текста аннотации и blurb является заголовок. В качестве заголовка выступает название конкретного издания: «Professional English in the European Context: The EHEA Challenge» [9], «Drama Techniques in Language Learning: a resource book of communication activities for language teachers» [10].

Данный элемент является основным средством привлечения внимания, а также выполняет рестриктивную функцию, позволяя наиболее точно адресовать текст аннотации читателю, заинтересованному в конкретном издании.

Далее в аннотациях, в отличие от blurbs, могут следовать подзаголовки:

а) указывающие на научные принципы и подходы, в русле которых написана книга: «A Corpus-Based Approach»; «The Historical Development of Composite Predicates, Phrasal Verbs, and Related Constructions in English» [11 ; 12];

б) содержащие основную идею книги: «Teacher's construction of their classroom reality»; «Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow» [13 ; 14].

Далее следует информационный блок, включающий сведения о цене в разных валютах, объеме, комплектности издания, сроках его выхода из печати, а также коды, необходимые для заказа издания по каталогу: Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wein, 2010. approx. 450 pp. ISBN 978-3-0343-0376-6 pb. approx. sFr. 99. – / €* 68.30 / €** 70.20 / € 63.80 / £ 57.40 / US-$ 98.95 [14].

Заключительный компонент аннотаций – содержание (contents). Он используется для того, чтобы уже на первой стадии знакомства с книгой потенциальный читатель (покупатель) мог получить представление об ее авторах и проблематике.

В зависимости от типа издания содержание может представлять:

1) список включенных в сборник статей и их авторов:

> Contents: Linda Lombardo: Introduction: Establishing Guidelines for the U of Corpora as Resources for Learners (and their Teachers); Laura Gavioli: Corpus Analysis and the Achievement of Learner Autonomy in Interaction Paul Baker: Issues Arising When Teaching Corpus assisted (Critical) Discourse Analysis Michaela Mahlberg: Patterns in News Stories: A Corpus Approach to Teaching Discourse Analysis [11].

2) названия глав (разделов) книги:

> Text-setting – Metrics – Prosody – Stress – Stress-timed languages – Rhythm – Optimality Theory – Song [11].

В тексте blurbs

1) указывается адресат издания и то, чем данная книга может быть ему полезна:

> This is a practical guide for practising teachers of English and teachers in training. It offers teachers a rationale and a variety of imaginative techniques for integrating literature work with language teaching [15];

2) кратко характеризуются основные разделы книги:

> This book is divided into three sections: Part A discusses the questions: Why teach litrature? What should we teach? How should we teach? Part B outlines and illustrates a wealth of student-centered class and homework activities appropriate to teach each stage of the study of a literary work [15];

3) приводится авторитетное мнение специалистов о различных аспектах как лингвистики, так и методики преподавания английского языка. Эти мнения могут или быть персонализированными, или представлять некое коллективное мнение профессионального сообщества, зафиксированное в его печатном органе:

> Literature in the language classroom offers an unrivalled range of sensitive and practical avtivities to facilitate the teaching of literature in the language classroom. Dr. Philip McLaugblin in EFI Gazette [15].

Для реализации воздействующей функции в аннотации и blurbs применяется рекламный механизм ключевых, а также частотных слов [16].

Набор ключевых слов отражает признаки, релевантные для качественного и востребованного лингвистического и методического издания: новизну и глубину исследования, его авторитетность, простоту изложения материала, лаконичность при описании результатов. Используются следующие частотные прилагательные, отражающие такие концептосферы:

– «новый, современный» – *new, innovative, timely, contemporary, pioneering, challenging, updated, fresh*;

– «понятный, доступный» – *comprehensive, clear, lucid, real, accessible*;

– «глубокий, подробный» – *profound, hugely informative, penetrating, surprisingly varied, detailed, large selection*;

– «краткий» – *concise, remarkably brief*;

– «общепризнанный, авторитетный» – *authoritative, best-selling, masterly*.

Укажем частотные в тексте аннотаций и blurbs глаголы: *to focus, to study, to contain, to present, to analyze, to use, to explore, to offer, to learn, to deal, to describe,to provide, to demonstrate, to illustrate* etc.

Прагматический потенциал текста аннотации и blurbs повышается за счет уменьшения дистанции между его отправителем и получателем, установления особого контакта с читательской аудиторией. В нем отмечается, что автор «заставляет читателя подумать», «предлагает новый взгляд на проблему», «оспаривает устоявшееся мнение» и т.д.:

> Charles King breaks new ground in academic discourse [14];
>
> The author encourages every reader to think: “how can you teach the English language to global English speakers?” [14].

В целях имитации реального общения в текстах аннотаций и blurbs используются местоимения *you, your, we, our, us*:

> How can **you** teach the English language to global English speakers? [15];
>
> This book will inspire you to try our fresh ideas, from the basic to the more experimental [15].

Важное значение для реализации прагматической функции аннотаций и blurbs имеет их семиотически смешанный, или поликодовый, характер.

Особая роль в реализации воздействующего потенциала текста аннотации принадлежит компонентам полиграфической семиотики, к которым относятся различные виды графических выделений: рамка, овал, подчеркивание, выделение цветом, курсивом, нумерацией и т.п. [17, с. 6–7 ; 18, с. 54 ; 19, с. 79 ; 20, с. 21], а также различные маркеры списка (bullet points): звёздочки, точки. Графические выделения коммуникативно заряжены и призваны передавать определенные отношения, которые в устной речи реализовались бы с помощью фонационных знаков. См.:

> Many of the papers were inspired by two major projects on legal language and inter-multiculturality: *Generic Integrity in Legislative Discourse in Multilingual and Multicultural Contexts* based in Hong Kong and carried out by an international team and *Interculturality in Domain-specific English*, a national project supported by the Italian Ministry for Education and Research, involving research units from five Italian universities [14];
>
> This new, greatly expanded edition of a highly successful book provides:
> ★ 150 new ideas for interesting and productive fluency practice
> ★ Clear instruction for the teacher
> ★ Detailed cross-referencing between exercises language requirements [8].

Для реализации воздействующей функции адресант использует определенные виды стратегий: контактоустанавливающие, оценочные, информативные, аргументативные, регулирующие и коммуникативные [21, с. 6–7].

Контактоустанавливающая стратегия реализуется через прямые вопросы к адресату, личные обращения, сильные

утверждения, которые способствуют созданию эффекта реального общения:

> Can English be taught as an international language? Is it worth teaching? Isn't it more proper and profitable to learn a standard variety of English? How realistic and useful is the identification of an EIL/ELF variety? Can an EIL/ELF standard be identified? [22];
>
> Are email and SMS forms of writing or speech? This question cannot be answered easily because their registers are hybrid; they make use of both orality and literacy [22].

Традиционно риторический вопрос не требует ответа, однако в аннотации и blurbs он превращается в обещание получить ответ на него в случае прочтения книги: «Does the idea of lesson planning make your heart sink? Are you looking for a book that will make the every day reality of the language classroom and transalate it into a successful scheme of work?» [23]. Оценивающая стратегия направлена на освещение достоинств издания и его преимуществ перед другими. Оценка является субъективной по своей природе, но при реализации воздействующей функции она (даже не всегда мотивированная) представлена как объективная, не зависящая от субъекта речи [24, с. 177]:

> This volume incorporates some of the most important trends in linguistically-oriented theory of verse [8];
>
> This book describes three of the main problems that the world-formation process known as conversion presents, namely those related to its definition, and its directionality [8].

Важную роль в реализации прагматического потенциала текста играют стратегии подачи информации об издании. Они используются для того, чтобы сосредоточить внимание на преимуществах, которые даст адресату прочтение данного издания:

> By using an identical set of texts in ordinary spelling for each system, the reader can constantly check different ways of transcribing a word or an utterance depending on the model used [23];
>
> *Classroom Management Techniques* offers a huge range of down-to-earth, practical techniques that will help you make the most of your teaching space and get your students working in more focused ways [25].

Регулирующие стратегии задают алгоритм действий покупателя, сообщают, где и как можно приобрести или заказать рекламируемое издание [20, с. 12].

Коммуникативные стратегии, на основе которых строятся англоязычные аннотации изданий лингвистической и нучно-методической литературы, имеют специфику.

Одной из этих стратегий является так называемая «проблемная»: в тексте аннотации формулируется проблема, существующая в определенной научно-практической области; затем, посредством описания содержательно-целевых характеристик конкретного издания, потенциальному покупателю показывают, каким образом указанная проблема трактуется в аннотируемой книге, либо как конкретное издание может помочь в решении описанной проблемы на практике [12, с. 10]:

> Taking into account both the growing interest and concerns about use of translation in English lessons, the book presents effective ways of integrating carefully chosen activities, covering themes such as tools, language skills, language focus and techniques [25].

Разновидностью «проблемной» коммуникативной стратегии можно считать такую: в аннотации дается описание истории разработки какой-либо научной проблемы и ее современного состояния, а затем объясняется, какой вклад в разработку указанной проблемы вносит аннотируемое издание [12, с. 12 ; 13, с. 36]:

> The history of regional Englishes' in the Early Modern period still presents numerous lacunae that need to be filled, in order to provide a complete insight into the English linguistic setting at this time. This book aims to remedy these deficiencies in some measure. In particular, this monograph seeks to shed light upon

> the history of Early Modern Northern English vocabulary by means of the first corpus of Early Modern texts where Northern linguistic traits are used for literary purposes. It provides a linguistically documented description of Northern words from a synchronic standpoint, dealing with their distribution, etymology, as well as with some of their morphological and semantic characteristics. In addition, this study offers a discussion of the Early Modern literary representations of Northern speech [14].

Эффективность «проблемной» речевой стратегии в аннотациях научной литературы объясняется тем, что она дает возможность наиболее эффективно обозначить круг затрагиваемых в издании проблем, наметить способы и методы их решения, определить содержательно-целевые аспекты конкретной книги:

> It references recent research and developments in understanding teenagers and provides practical advice on topics ranging from classroom culture, fostering learner's maturity and motivation, to classroom management and teaching skills [25].

Таким образом, в данной коммуникативной стратегии максимальную прагматическую нагрузку приобретает аргумент, подтверждающий новаторский характер книги. Новизна исследования является одной из ведущих категорий научного дискурса, именно поэтому она важна для любого специалиста, который стремится быть в курсе современных исследований и новых взглядов на существенно важные в профессиональном отношении вопросы [26, с. 18 ; 27, с. 25].

Итак, можно сделать вывод о том, что у текстов аннотаций и blurbs лингвистической литературы сохраняется функция информирования, но преобладает всё же функция воздействия (побуждения). Данная функция реализуется в аннотациях и blurbs средствами, характерными для научного дискурса. С другой стороны, в процессе трансформации вторичные тексты аннотаций и blurbs приобретают явно выраженную рекламную функцию, а именно направленного воздействия на специализированную аудиторию (профессионалов в сфере лингвистики и методики). Данное воздействие осуществляется за счет использования целого арсенала средств.

В целом можно сказать, что тексты англоязычных аннотаций научной литературы и blurbs характеризуются двойной соотнесенностью: с научным и рекламным дискурсом – и реализация их прагматической функции определяется специфическим сочетанием черт научного и рекламного дискурса.

* * *

1. Копшукова Е.В. Демоверсии сертифицированных экзаменационных материалов по английскому языку: когнитивно-прагматические аспекты : автореф. дис. … канд. филол. наук. Самара, 2014. 24 с.

2. Ионова С.В. Вторичный текст и проблема преобразования смысла в процессе коммуникации // Человек в коммуникации: аспекты исследований : сборник науч. статей. Волгоград : Перемена, 2005. С. 121–134.

3. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2006. 1780 p.

4. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication / Ed. by Maurizio Gotti. University of Bergamo. Peter Lang International Academic Publishers, 2018. 60 p.

5. Natsumi Wakamoto. Extroversion/Introversion in Foreign Language Learning: Interactions with Learner Strategy Use (Linguistic Insights). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009. 159 p.

6. Sylvie Hancil. The Role of Prosody in Affective Speech (Linguistic Insights). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009. 403 p.

7. Maurizio Gotti, Michele Sala. Scholarly Pathways: Knowledge Transfer and Knowledge Exchange in Academia (Linguistic Insights Book 264). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2020. 532 p.

8. Gillian Lazar. Literature and Language Teaching : A Guide for Teachers and Trainers (Cambridge Teacher Training and Development). Cambridge University Press, 1993. 284 p.

9. Angeles Linde Lopez and Rosalia Crespo Jimenez. Professional English in the European Context: The EHEA Challenge (Linguistic Insights). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2010. 374 p.

10. Alan Maley and Alan Duff. Drama Techniques. 2 ed. (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 1983. 240 p.

11. Begoña Soneira. A Lexical Description of English for Architecture: A Corpus-based Approach (Linguistic Insights Book 196). Kindle Edition Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2015. 285 p.

12. Meiko Matsumoto. From Simple Verbs to Periphrastic Expressions: The Historical Development of Composite Predicates, Phrasal Verbs, and Related Constructions in English (Linguistic Insights). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008. 231 p.

13. Melinda Dooly. Doing Diversity: Teachers' construction of their classroom reality (Linguistic Insights). Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009. 180 p.

14. Henning Bergenholtz, Sandro Nielsen. Lexicography at a Crossroads: Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow (Linguistic Insights). Peter Lang AG Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009. 272 p.

15. Joanne Collie and Stephen Slater. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 1988. 272 p.

16. Чичасова Ю.В. Лексико-грамматическая организация научно-учебных текстов по лингвистике : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1995. 17 с.

17. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М. : Академия, 2003. 128 с.

18. Воробьев Г.Г. Психосемиотика рекламного текста // Психосемиотика познавательной деятельности и общения : межвуз. сборник науч. трудов. М. : МГЗПИ, 1983. С. 81–94.

19. Кронгауз М.А. Семантика. М. : РГГУ, 2001. 399 с.

20. Рыбакова О.Н. Дискурсивные, коммуникативно-прагматические и семиотические характеристики англоязычной печатной рекламы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 1999. 22 с.

21. Кочетова Л.А. Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1999. 19 с.

22. Sylvie Donna. Teach Business English (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 2000. 380 p.

23. Tessa Woodward. Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 2001. 266 p.

24. Карасик В.И. Язык социального статуса. М. : Гнозис, 2002. 333 с.

25. Jim Scrivener. Classroom Management Techniques (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge University Press, 2012. 316 p.

26. Стариннова Т.Б. Коммуникативно-прагматический аспект текстов вторичной информативности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2000. 24 с.

27. Дементьев В.В. Коммуникативная генристика: речевые жанры как средство формализации социального взаимодействия // Жанры речи : сборник науч. трудов / отв. ред. В.Е. Гольдин. Саратов : Колледж, 2002. Вып. 3. С. 18–40.

УДК 81.13

# ТЕКСТ-ВОЗДЕЙСТВИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, МЕТАСОДЕРЖАНИЕ, МЕТАЯЗЫК

# THE FUNCTION OF IMPACT AS AN OBJECT OF TEXTUAL ANALYSES: METHODOLOGY, METAMESSAGE, AND METALANGUAGE

© 2021

А.Н. Морозова

A.N. Morozova

Статья посвящена вопросам методологии и метаязыка, используемых при изучении текстов, реализующих функцию воздействия. Описание метода анализа текста на основе выделения трех его уровней сопровождается критическими замечаниями в отношении попыток пересмотра соответствующей методики, предполагающей осмысление семантического, метасемиотического и мета-метасемиотического содержания в их единстве. Основанный на данном методе лингвопоэтический анализ оценивается как подтвердивший свою продуктивность в научном обосновании особенностей текста-воздействия.

Обобщаются результаты отдельных исследований, описывающих текст в терминах семантики, метасемиотики и мета-метасемиотики; продемонстрирована значимость лингвопоэтического подхода для раскрытия как идейно-художественного, так и идейно-этического содержания речевого произведения. В то же время в статье находит обоснование положение о том, что содержание терминов-понятий «семиотика» и «метасемиотика» подлежит коррекции в зависимости от того, является объектом исследования самостоятельный текст или совокупность текстов, характеризующихся общностью идейно-художественного или идейно-этического содержания. Такие гипертексты характерны не только для произведений словесно-художественного творчества, но и для таких функционально-стилевых разновидностей речи, как рекламный и политический дискурс. Что касается художественной литературы, то актуальность дальнейших исследований на основе методологии и методики лингвопоэтического анализа определяется тем, что в изучении словесно-художественного творчества единение языкознания и литературоведения, имеющих много точек соприкосновения, является скорее исключением, чем правилом.

***Ключевые слова:*** текст; функция воздействия; методология; метаязык; метасемиотика; идейное содержание; лингвопоэтический анализ; художественная литература; литературоведение; рекламный дискурс; политический дискурс.

The paper focuses on the methodology and the metalanguage of analyses used to discover and describe the metamessage of texts aimed at producing an impact. Special attention is given to the three-level method elaborated in the field of linguo-poetic approach. In contrast with linguo-stylistic analysis, which may be described as universal, applicable to all kinds of texts irrespective of register, linguo-poetics views emotional-expressive-evaluative content of the text (meta-semiotic level) as the bases for describing its global purport (meta-meta-semiotic level). The author argues that attempts which have been made in order to reconsider the foundations of the three-level method prove to be unproductive as they disregard the all-important question of the literary message (the theme, ‘idejnoje soderzanije) of the text, which can only be discovered against the background of the vertical context as well as literary criticism aspect of text analyses. The propositions under consideration are illustrated in the article by the examples of research in the field of English verbal art (Joyce’s Dubliners) and the register of advertising. As far as advertising concerned, the metamessage consists in the image of the product and the company, and can only be discovered on condition that a series of texts is subjected to step-by-step analyses on the semantic and on the meta-semiotic levels. This approach may be successfully applied to political discourse in which the global meta-metamessage of texts belonging to a politician becomes evident when a sequence of speeches has been described in terms of the dichotomous relation between their message and metamessage.

***Keywords:*** methodology; metalanguage; text; impact; linguo-poetics; meta-semiotic; literary message; literary criticism; verbal art; advertising; political discourse.

Важнейшим методологическим постулатом, обеспечивающим адекватное восприятие речевых произведений разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности, является последовательное разграничение «текста-сообщения» и «текста-воздействия» [1]. Данная дихотомия носит категориальный характер, поскольку предполагает не однозначное отнесение текста к одному из этих типов на основе метода классификации, а его рассмотрение с позиции большей или меньшей степени выраженности каждой язы-

ковой функции. На отсутствие четкой границы в отношении текстов, реализующих функции сообщения и воздействия, лингвисты указывали еще на стадии введения в метаязык названных терминов-понятий, отмечая, что «противопоставление двух основных функций и соответствующих функциональных стилей является в значительной степени условным приемом», который относится скорее к области научного осмысления языка, чем к реальному его функционированию [2, с. 19]. В.В. Виноградов, выдвинувший идею о сообщении и воздействии как основных функциях языка, рассматривал эту дихотомию в контексте функционального многообразия литературного языка, находящего отражение в функционально-речевых разновидностях, закрепленных за разными сферами его употребления [3, с. 31]. С течением времени эта граница все более размывается. В современной популярной художественной литературе, рамками которой, к сожалению, ограничено приобщение к словесно-художественному творчеству у большей части молодежи, функция сообщения преобладает над функцией эстетического воздействия. Техника экранного чтения предполагает скорее просмотровое, чем изучающее чтение, и, таким образом, художественное содержание не воспринимается даже в тех случаях, когда прочитывается подлинно художественное, классическое произведение [4]. С другой стороны, тексты массовой информации, которые, казалось бы, должны в первую очередь нести сообщение, оказываются все более нагруженными элементами воздействия, причем реализуемыми с помощью достаточно сложных суггестивных средств и лингвомедийных технологий [5].

Принципиальное различие между текстом-сообщением и текстом-воздействием состоит в наличии у последнего метасодержания (literary message, global purport), описываемого обычно в терминах идейного содержания, идейно-эстетического уровня текста (реализуемого в художественной литературе наряду с жанрово-композиционным, собственно языковым, эстетическим, метрическим и т.д.) [6, с. 34], подтекстного, интерпретационного плана произведения [7, с. 114]. Наиболее полно и последовательно методология описания метасодержания текста, на наш взгляд, разработана в рамках лингвопоэтического подхода [8 ; 9]. Метод лингвопоэтического анализа на протяжении целого ряда лет успешно использовался при изучении текстов англоязычных художественных произведений [10 ; 11], при раскрытии специфики воздействия, оказываемого рекламным текстом [12], при обучении филологическому чтению [13]. Однако уточнение методологии и метаязыка лингвопоэтического анализа не утрачивает своей актуальности. Именно этому вопросу посвящена настоящая статья.

Лингвопоэтический анализ направлен на раскрытие идейно-художественного содержания текста, выявление механизма реализации основной функции художественного произведения – эстетического воздействия на читателя. В соответствии с методологией данного подхода текст подлежит анализу на трех уровнях, охарактеризованных В.Я. Задорновой следующим образом. На первом уровне, названном семантическим, единицы, из которых строится текст (слова, словосочетания, ритмико-синтаксические структуры), рассматриваются в их прямом значении, именно как языковой материал. Второй, метасемиотический, уровень анализа призван объяснить, каким образом содержание и выражение единиц семантического уровня создает новое, «образное», коннотативное, метафорическое содержание. Дополнительное содержание экспрессивного, оценочного, эмоционального характера раскрывается методами и приемами лингвостилистического исследования, применяемыми к разным уровням текста (фонологическому, морфологическому, синтаксическому, сверхсегментному). Это содержание в свою очередь служит выражением авторского замысла, реализации авторской идеи. Третий, мета-метасемиотический, уровень анализа позволяет раскрыть подлинный смысл произведения, его идейное содержание. Здесь на первый план выходят мировоззренческие и культурно-исторические аспекты, обращение к которым вкупе с результатами

анализа на первых двух уровнях и позволяет уяснить механизмы формирования идейного, мета-метасемиотического содержания текста [14, с. 109–130].

Отдельными исследователями предпринимались попытки внести коррективы в методику лингвопоэтического анализа. Так, А.А. Липгард считает возможным применять данный метод только в отношении текстов, насыщенных стилистическими приемами, объявляя целью лингвопоэтического анализа выявление той роли, которую стилистически маркированные единицы играют в создании идейно-художественного содержания текста [15, с. 19, 23, 80]. Нельзя не согласиться с мнением о том, что фактически такой подход возвращает исследователей к традициям классической лингвостилистики [12, с. 40–41].

Попытка переосмыслить метаязык лингвопоэтического исследования предпринимается Т.Б. Назаровой, автором работ, трактующих лингвопоэтику с позиций филологической семиотики и филологической герменевтики. Если ранее Т.Б. Назарова выдвигала тезис о том, что в основе филологического чтения художественной литературы лежит диалектика семантики, семиотики и метасемиотики [16, с. 132 ; 17, с. 14], то в одной из последних работ она предлагает новые понятийно-терминологические соотношения, а именно «семантика – метасемантика», «семиотика – метасемиотика». Введение в метаязык двух дихотомий основано на противопоставлении лексического аспекта языка тем языковым уровням, которые лишены предметно-вещественного значения [18, с. 134–135]. Такая позиция явно противоречит сложившимся в отечественной лингвистике представлениям о функциональной специфике единиц диакритического уровня, равно как и о том, что не только слово (и его функциональные эквиваленты), но и единицы морфологического и синтаксического уровней обладают двусторонним характером. В более общем плане заявленное противопоставление, конечно, нуждается в осмыслении с позиции проблемы соотношения двух диаметрально противоположных истолкований языка: как практического, действительного сознания и как системы знаков. Сошлемся в связи с этим на Р.А. Будагова, который подчёркивал, что естественные человеческие языки (в отличие от искусственных) существуют «для передачи наших мыслей и чувств, и лишь в особых случаях могут приобрести знаковый характер» [19, с. 223]. При этом семантику языка ученый рассматривает в неразрывной связи с историей общества и историей формирования культуры общества.

Показательно, что в попытках обновить методику лингвопоэтического анализа исследователи оставляют в стороне те аспекты знания, без которых мета-метасемиотическое содержание в принципе не может быть раскрыто (способ художественного мышления, образная система автора и другие аспекты литературоведческого плана) и, соответственно, понятие лингвопоэтики утрачивает смысл.

О том, насколько важным для раскрытия мета-метасемиотического содержания художественного текста является синтез лингвистики и литературоведения, можно судить на основании результатов целого ряда исследований. Приведем в качестве примера работы, посвященные творчеству Дж. Джойса, а именно произведению «Дублинцы», поднимавшему глубокие социальные и нравственные проблемы и оказавшему большое влияние на развитие мировой литературы. Заметим, что объем книг и статей, которые посвящены «отцу модернизма», значительно превышает объем произведений этого автора, однако в большинстве исследований содержится литературоведческий анализ произведений Дж. Джойса, в то время как языковедческое изучение его текстов встречается достаточно редко.

В диссертации Т.Г. Никитиной анализ произведения «Дублинцы» осуществлялся на основе комплексного описания рассказов по целому ряду параметров (сюжет, персонажи, композиция, словесная ткань произведения и его ритмико-синтаксическая организация), которые определяют текстовую модальность. Содержание и выражение модальных средств создает определенное метасемиотическое содержание,

свое в каждом рассказе. В то же время вариативные черты сочетаются с инвариантными на уровне тем, образов и символов, выражаемых языковыми средствами. Инвариантные признаки (трехчленная структура системы образов с двумя постоянными образами и третьим, переменным, ключевые темы, которые сквозной нитью проходят через все рассказы) обеспечивают текстам, входящим в данный сборник, целостность на мета-метасемиотическом уровне [20].

Аналогичный вывод следует из результатов исследования, в котором объект анализа текста Дж. Джойса был ограничен лексико-семантическим уровнем [21]. Работа А.С. Головкиной является убедительным подтверждением того, что мета-метасемиотическое содержание текста определяет отнюдь не количественный и качественный состав стилистических приемов. В рассказах Дж. Джойса трудно найти тропы и фигуры речи; метасемиотическое содержание создается прежде всего за счет стилистически нейтральных, высокочастотных слов, которые в контексте произведения одновременно реализуют свои лексические значения и семантические оттенки. При этом восприятие таких слов как полисемантичных единиц становится возможным благодаря целому ряду факторов: сюжету рассказа, тематической и коннотативной общности лексических единиц, синтагматическим связям между компонентами словосочетания и т.д. Новым (по отношению к семантическому уровню) эмоционально-экспрессивно-оценочным содержанием наполняются такие, например, слова, как *window, door, gate, bridge, iron*. Прилагательное *little*, которое появляется на страницах сборника свыше 200 раз, не только становится средством создания образа дублинца, но и характеризует весь уклад жизни страны. Мощным ассоциативным потенциалом обладают термины цветообозначения, которые несут большую семантико-стилистическую нагрузку, лишь в редких случаях реализуя только свое номинативное значение. Рассматривая полифонические свойства лексики, используемой в качестве заголовков рассказов, ключевых единиц, участвующих в создании образа дублинцев и тематическом развертывании текстов, автор приходит к выводу о том, что эти единицы становятся средством выражения мета-метасодержания, идейного замысла произведения, который определяется интенцией автора нарисовать картину духовной жизни страны.

Можно допустить, что триада «семантика – метасемантика – мета-метасемиотика» при рассмотрении серии текстов модифицируется: понятие мета-метасемиотического содержания характеризует не каждый из текстов, а их совокупность, выступающую как гипертекст. Это предположение подтверждается результатами анализа функционального стиля, который, казалось бы, прямо противоположен стилю художественной литературы. Опыт изучения на трех уровнях англоязычной печатной рекламы свидетельствует о том, что в рекламе воздействие носит идейно-этический характер. Оно состоит в создании имиджа товара и фирмы-производителя, причем раскрыть новое мета-метасодержание возможно при условии рассмотрения целой совокупности текстов – рекламной серии [12]. Например, текст каждой из реклам автомобиля «Тойота» передает определенное метасемиотическое содержание. В одном случае автомобиль – это лучший союзник родителя, в другом читатель должен понять, что «С “Тойотой” можно сделать все!», и т.п., хотя даже в лексическом составе текстов мы не найдем прямых номинаций данных качеств рекламируемого объекта. Сопоставительный анализ этих и других текстов рекламы «Тойоты» показывает, что рекламная серия опирается на противопоставление «я – мир, заполненный делами (тревогой за безопасность ребенка, тяжелой будничной работой), мир как тюрьма». Этому миру противопоставлен мир семьи, безопасности, природы, до которого надо добраться, преодолевая сложности. Здесь автомобиль встает на сторону «я», как бы отождествляясь с его владельцем [12, с. 62–73].

Тезис о том, что на мета-метасемиотическом уровне создается определенный имидж товара и его производителя, подтверждается результатами анализа других

рекламных серий. Последовательное рассмотрение лексического состава текстов, их фонетической и ритмико-синтаксической организации, невербальных компонентов свидетельствует, например, о том, что концептуальный план имиджа автомобилей марки «Мерседес» можно выразить словами «европейская утонченность». В рекламе «Линкольна» система приемов, которые призваны подчеркнуть техническое совершенство автомобиля и его связь с американским образом жизни, создает мета-метасодержание «абсолютная роскошь, достижимая только в США». Рекламные тексты «Лексуса» создают впечатление формальности и скромности, отражая стереотипные представления об ориентальных культурах. Акцент делается на придании автомобилю качеств разумного существа, с которым возможно полноценное общение («диалог как путь к совершенству»).

Идея о том, что содержание третьего, мета-метасемиотического, уровня характеризует не отдельный текст, а серию текстов, связанных общностью идейно-этического содержания, может оказаться плодотворной при изучении политической коммуникации. Так, анализ интеграционной стратегии в речах американских президентов свидетельствует, что на семантическом уровне все эти тексты характеризуются, прежде всего, номинацией американских ценностей и качеств американской нации, выраженных стилистически нейтральной лексикой. Содержание и выражение этих единиц на метасемиотическом уровне создает позитивный образ США. Но именно совокупность целого ряда разных по тематике речей, принадлежащих разным политикам, позволяет определить мета-метасемиотическое содержание политической коммуникации США, которое состоит в реализации идеи доминирования и силовой демократизации мира [22].

Следует обратить внимание на важное положение общетеоретического характера, выдвинутое в ходе использования лингвопоэтического подхода к анализу серии текстов, а именно перспективность описания языка в функции воздействия с лингвосинергетических позиций [12]. Воздействию свойственны характеристики системного процесса: наличие адресата и адресанта, направленность, явное целеположение, наличие задач, средством реализации которых является язык, конечность процесса. Синергетический подход позволяет дать целостную картину воздействия, поскольку он ориентирован не на отдельные элементы системы, а на взаимодействие ее составных частей.

Завершая рассмотрение вопросов о методологии и метаязыке лингвопоэтического анализа текстов, реализующих функцию воздействия, отметим, что они подтвердили свою состоятельность как общетеоретическая база и как инструмент эмпирического исследования и, таким образом, вряд ли нуждаются в пересмотре. Необходимыми условиями, обеспечивающими плодотворность исследований в русле лингвопоэтики, являются последовательное применение трехуровневой методики анализа, а также рассмотрение метасемиотического и мета-метасемиотического уровней с учетом того, является текст самостоятельным речевым произведением или входит в некий набор текстов, объединенных общностью идейно-художественного / идейно-этического содержания.

Что касается художественной литературы, то перспективность дальнейших исследований в русле лингвопоэтического направления определяется тем, что до сих пор в описании словесно-художественного творчества соединение языкознания и литературоведения является скорее исключением, чем правилом, и вопрос о единении науки о языке и науки о литературе, имеющих, как известно, много точек соприкосновения, остается актуальным. Уместно в связи с этим обратиться к книге Р.А. Будагова «Филология и культура». Ученый подчеркивает комплексный характер филологии как науки, существование которой невозможно без содружества лингвистов, литературоведов и историков культуры, утверждая, что соприкосновение литературоведения и языкознания не может быть ограничено сферой стилистики [23, с. 4].

Говоря о недостаточной разработанности вопроса о соотношении науки о язы-

ке и науки о литературе, следует подчеркнуть важность обращения к литературоведческому наследию, которое оставляют нам коллеги и учителя и которое может послужить основой для исследований в области лингвопоэтики. К такого рода наследию, несомненно, относятся известные труды И.В. Вершинина, в которых на материале английской предромантической поэзии уточнены важные понятия литературоведения, выдвинуты оригинальные теоретические положения, объединяющие историко-культурный и тезаурусный подходы, намечены новые подходы к явлениям культуры.

* * *

1. Чаковская М.С. Текст как сообщение и воздействие (на материале английского языка). М. : Высшая школа, 1986. 128 с.

2. Чаковская М.С. Взаимодействие стилей научной и художественной литературы (на материале германских языков) : учебное пособие. М. : Высшая школа, 1990. 159 с.

3. Костомаров В.Г. Наш язык в действии : очерки современной русской стилистики. М. : Гардарики, 2005. 287 с.

4. Алексюк М.В. Ритмико-просодические особенности изображения литературного героя в прагмалингвистическом освещении (на материале английской художественной литературы) : дис. … канд. филол. наук. М., 2015. 290 с.

5. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи. Изд. 4-е. М. : Красанд, 2013. 288 с.

6. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа : учебник для вузов. М. : Академический проспект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. 464 с.

7. Валгина Н.С. Теория текста : учебное пособие. М. : Логос, 2004. 280 с.

8. Задорнова В.Я. Словесно-художественное произведение на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 1992. 23 с.

9. Задорнова В.Я. Лингвопоэтика. Слово в художественном тексте // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Макс Пресс, 2005. Вып. 29. С. 115 –125.

10. Морозова А.Н., Никитина Т.Г., Сидоренко А.С. Полифония слова и текста. James Joyce's Dubliners : монография. Самара : СГСПУ, 2016. 180 с.

11. Борисова Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология – лингвопоэтика – перевод. Самара : ПГСГА, 2010. 356 с.

12. Морозов А.Ю. Имидж в рекламе: опыт лингвистического исследования : монография. Самара : ПГСГА, 2011. 166 с.

13. Морозова А.Н. Интерпретация иноязычного текста в контексте формирования читательской грамотности // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7, № 4(25). С. 167–173.

14. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. М. : Высшая школа, 1984. 186 с.

15. Липгарт А.А. Основы лингвопоэтики. М. : Либроком, 2013. 168 с.

16. Назарова Т.Б. Филология и семиотика. Современный английский язык : монография. М. : Высшая школа, 1994. 184 с.

17. Назарова Т.Б. Филология и семиотика. Семиотические проблемы английской филологии. М. : URSS, 2017. 216 с.

18. Назарова Т.Б. Новое в изучении лингвистической и филологической терминологии // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7, № 4(25). С. 132–139.

19. Будагов Р.А. Язык – реальность – язык. М. : Наука, 1983. 261 с.

20. Никитина Т.Г. Лингвопоэтический анализ авторской модальности в произведении художественной литературы (на материале рассказов Дж. Джойса «Дублинцы») : автореф. дис. … канд. филол. наук. Самара, 2003. 22 с.

21. Головкина А.С. Полифония слова в художественном тексте (на материале произведения Дж. Джойса «Дублинцы») : автореф. дис. … канд. филол. наук. Самара, 2011. 22 с.

22. Morozova A.N. Integrity Strategy and Its Linguisitic Expression in Public Speeches of American Presidents // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. 97. TILTM 2020 / Ed. by Vladimir I. Karasik. Published by European Publisher. P. 599–605.

23. Будагов Р.А. Филология и культура. М. : МГУ, 1980. 304 с.

УДК 81’371

# СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КОГНИТИВНЫЙ СУБСТРАТ ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

# THE CONTENT OF THE NOTION “THE COGNITIVE SUBSTRATE OF VERBAL THINKING” (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE MATERIAL)

© 2021

Е.В. Савицкая

E.V. Savitskaya

В статье анализируются когнитивные установки, лежащие в основе языкового мышления. Отмечается, что в своей совокупности они образуют когнитивный субстрат языкового мышления. Некоторые когнитивные установки восходят к доисторическим временам и, возможно, унаследованы человеком от животных предков. Таковы, например, пространственные представления. Другие установки носят культурно-исторический характер; к их числу относятся, в частности, религиозные представления о мироустройстве. Так, в статье показано, что, судя по сочетаемости английского имени существительного *soul*, душа в рамках религиозных представлений репрезентирована как материальный предмет, который имеет набор физических параметров и свойств. Высказано предположение, что из всех Аристотелевых категорий бытия первична субстанция, что лишь позднее, по мере формирования способности к абстрагированию, люди научились вычленять в предметах отдельные аспекты (бытийные признаки) и выражать их специально предназначенными для этого частями речи. В статье отмечается, что в когнитивном субстрате языкового мышления народа проявляются глобальные, региональные, национальные и локальные черты, что независимо от времени возникновения когнитивные установки оказывают подспудное влияние на мышление и поведение современных людей

***Ключевые слова:*** языковое мышление; когнитивный субстрат; наглядно-действенное / сенсомоторное / ручное мышление; дискурсивное мышление; образное мышление; концептуальное мышление; лингвокультурный концепт; частеречное значение; субстантивность; Аристотелевы категории бытия; предметно-практическая / абстрактно-теоретическая деятельность.

The article contains analysis of cognitive orientations underlying verbal thinking. The author shows that the orientations in their totality form a cognitive substrate of verbal thinking characterized by ethnocultural and ethnolinguistic specificity and that the cognitive substrate performs the function of modelling reality. A conclusion is drawn that people view the world through the prism of the most familiar spheres of existence, using them as models of the world. The author mentions that some cognitive orientations date back to prehistoric times and may have been inherited by humans from their animal ancestors. This is true, for instance, for spatial notions. Other orientations are of cultural and historic nature; these include, in particular, religious ideas about the world order. Regardless of the time of their occurrence, they have a latent influence on modern thinking and human behavior. The author notes that the cognitive substrate of verbal thinking has global, regional, national and local features – in the proportion in which the ethnos in question is similar to other ethnoses and in which it differs from them.

***Keywords:*** verbal thinking; cognitive substrate; sensorimotor / manual thinking; discursive thinking; eidetic thinking; linguocultural concept; morphological meaning; substantiveness; Aristotle’s basic categories of being; physical / mental activities.

По данным палеопсихологии [1] и диахронической антропологии [2], человеческое мышление прошло весьма долгий эволюционный путь. Высшие приматы обладали зачатками элементарного неязыкового мышления, именуемого наглядно-действенным / сенсомоторным / ручным. Его важнейшие особенности – «направленность на конкретные, воспринимаемые в данный момент предметы, и проявление в виде действий с этими предметами… Характер действия, которым оно выражается, определяется кругом доступных манипуляциям предметов» [3, с. 124]. В настоящее время наглядно-действенное мышление наблюдается у детей до двух лет, а в зрелых формах – у взрослых людей, когда они заняты ручными операциями.

С течением времени мышление, получив знаковое подкрепление в виде словесного языка, стало развиваться по двум

направлениям, разделившись на дискурсивно-логическое и образное.

Главная особенность дискурсивно-логического мышления – это обобщение опыта, проявляющееся в создании понятий и в оперировании ими в форме логических суждений и умозаключений. Что касается образного мышления, то ему свойственно «недостаточное развитие способности усваивать и применять понятия, отличающиеся высокой степенью обобщения… Вместо отвлеченных понятий такое мышление предпочитает иметь дело с образами… Отношения между ними строятся не по законам логики. Преобладают ситуационные связи, меняющиеся в зависимости от обстоятельств или эмоционального отношения к происходящему» [3, с. 125]. Образы обретают характер символов. Образное и дискурсивно-логическое мышление взаимодействуют, рождая **концептуальное** мышление, оперирующее лингвокультурными концептами.

Согласно известному положению лингвокультурологии, концепт складывается из понятийной, образной и ценностной составляющих [4–6 и др.]. Мы имеем основания полагать, что они **не** рядоположены. Образная составляющая – своего рода фундамент, на котором зиждутся две другие. В процессе семиозиса вокруг конкретно-наглядного образа появляется эмотивно-оценочный ореол, а на основе образа возникает абстрактное понятие.

Например, представления о сжатии, сдавливании, ударе ассоциируются с **физическим** страданием (болью, удушьем и т.п.). На основе этой ассоциации возникает комплекс негативных коннотаций, который порождает представление об **эмоциональном** страдании (тоске, огорчении, страхе, беспокойстве). Этот процесс отражен в эволюции семантики ряда английских слов, прослеженной нами по этимологическим словарям [7 ; 8]:

• *индоевр*. *angh- “сужение, сжатие” → *прагерманск*. *eng “давить, душить” → *древнеангл*. enge “узкий, давящий, причиняющий боль” → *новоангл*. anguish “тоска” / anxiety “тревога, беспокойство” / anger “гнев”;

• *индоевр*. *per- “ударять” → *лат*. deprimere “ударять сверху вниз; давить” / depressus (страдательное причастие) → *нормандск*. dépression “сдавленность, подавленность” → *новоангл*. depression “душевная подавленность, депрессия”;

• *индоевр*. *sehyro- “причинение боли” → *германск*. *sairaz “физическая боль, страдание” → *древнеангл*. sar “травма, болезнь, страдание” → *новоангл*. sorrow “(душевное) страдание, скорбь” / sorry “огорченный, печальный”.

Ученые много раз отмечали историческую преемственность и структурный параллелизм предметно-практической и абстрактно-теоретической мыслительной деятельности. «Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют… аксиоматический характер… в силу этого миллиардного повторения» [9, с. 188]. Новые формы мышления развиваются, сохраняя в своей основе старые формы в виде исторических слоев языковой семантики. Совокупность этих старых форм, которые составляют исторический фундамент для более новых форм, и есть то, что мы здесь именуем **когнитивным субстратом языкового мышления**. К нему относятся не только выработанные непосредственной практикой, находящиеся в русле житейского здравого смысла представления о причинно-следственных и иных важных связях между предметами и явлениями, но и древние мифологические представления о мире, и предрассудки, и поверья, и синестезические ассоциации, и генетически наследуемая информация и т.п.

Так, темно-синий цвет «вызывает в воображении угнетающие образы морской бездны, глубокой ямы, беспросветной ночи; пробуждает чувства безысходности, апатии, эмоциональной тяжести, усталости; ведет к депрессии, вызывает тревогу» [10, с. 4]. Эта синестезическая цвето-эмоциональная ассоциация отражена в ряде единиц английского языка [По данным словарей: 8 ; 11 ; 12]:

• blues “spleen, dumps, mope; a jazz genre characterized by melancholic rhythms”;

• to be in a blue funk *slang* “to feel sad or unhappy for a lengthy period of time”;

• blue devils “a period of depression, melancholy, or despondence”;

• blue fear “extreme nervousness or dread, anxious depression”;

• to get / have the blues “to be very depressed / very sad”;

• to feel blue “to be sad or depressed”;

• blue mood “low spirits”.

Ментальные феномены зачастую представляются как материально-предметные. Приведем примеры.

**Бурные чувства** представляются как горячие физические предметы: hot worship / adoration, fiery / flaming passion, burning hatred, ardent love (*лат*. ardens “пылкий”).

**Умеренные чувства** репрезентируются как теплые / еле теплые / прохладные предметы: warm feelings, lukewarm attitude, cool / chilly reaction.

**Безразличие**, переходящее в негативное отношение к объекту, передается через образы холодных предметов: cold indifference, frosty look, icy tone.

Анализ сочетаемости английского существительного *soul* [13–15] позволяет утверждать, что в рамках религиозных представлений душа репрезентирована как материальный предмет. Она имеет набор физических параметров: вес (heavy / light soul), величину (great / big / small / little soul), габариты (high / low / broad / deep / shallow soul), силу (strong / faint soul), плотность (iron / stony / ephemeral soul), прозрачность (clear / dark soul), цвет (white / black soul), яркость (bright / shining / obscure soul), температуру (fiery / hot / warm / cold / frozen soul). С душой можно обращаться так, как обращаются с физическими предметами:

– душу можно потрясти (to shake smb.’s soul);

– ее можно обнажить (to bare / to lay bare);

– в нее можно проникнуть (to penetrate);

– ее можно пронзить (to pierce);

– продать (to sell / to barter away);

– испустить (to yield / to give up);

– вложить (to put / to lend into);

– изувечить (to cripple);

– испачкать (to stain);

– очистить (to cleanse);

– излить (to pour out);

– потерять (a lost soul).

Душа способна занимать место в физическом пространстве (to dwell) и совершать различные действия: переселяться из одного тела в другое (to transmigrate), передвигаться в физическом пространстве (to fly), трепетать (to tremble / to thrill).

Согласно религиозным догматам, душа обладает фундаментальными физическими свойствами материи: она вечна (eternal) и неуничтожима (indestructible).

Представления о душе возникли в древности вследствие наблюдения за облачком выдыхаемого водяного пара, который на холоде конденсируется и становится видимым. Так возникли следующие слова и словосочетания:

• to yield one’s breath / to breathe one’s last / to breathe no more (“умереть”);

• to give up the ghost “умереть” (ghost от *древнеангл*. gāst “дыхание”);

• spirit “дух” (от *лат*. spirĭtus “дух” < spiro “дышу”);

• to expire “умереть” (от *лат*. ex-spiro “выдыхаю”).

На наш взгляд, представление о душе как о материальном теле говорит о том, что архаическое сознание еще не вполне миновало этап наглядно-действенного мышления и потому репрезентировало ментальные явления как материальные вещи. Это представление является составной частью когнитивного субстрата языкового мышления носителей современного английского языка.

По мифологическим представлениям, «дух – это летучее **вещество** жизни... самая тонкая **субстанция**... **вещество** души» [16, с. 66]. В итоге получалось, что субстанция духа – это всё то же вещество / материя, только тонкая. De facto тело и дух / душа противопоставлялись не по признакам «материя :: не материя», а по признакам «плотная :: тонкая материя». По существу, идеалистам и материалистам нужно поменяться

именами: ведь именно идеалисты считают душу тонким веществом, а материалисты говорят, что, хотя душа (психика) имеет материальный субстрат («На духе с самого начала лежит проклятие – быть отягощенным материей» [17, с. 29]), сама по себе психика не материальна, ибо она представляет собой совокупность информационных процессов, которые, по К. Попперу [18], пребывают на ином уровне реальности, чем материя.

Не умея различать уровни реальности, древний человек с его предметно-наглядным мышлением представлял себе **всё** как материальное. Он уже умел создавать абстракции, но даже их мыслил как физические объекты. Это отразилось в языке: в глубинной основе частеречного значения имен существительных (*лат*. nomĭna substantīva) лежит идея субстантивности (в архаическом мышлении – материальности) всего сущего. До нынешних времен именами существительными обозначаются не только физические предметы (stone, tree, apple *etc*), но и отвлеченные понятия (mind, justice, equality *etc*). Это вызывает подспудное ощущение, что абстракции тоже материальны, и побуждает оперировать их наименованиями так, будто абстракции – это физические предметы и существа:

– time flies, grief befalls, threat looms, love burns, rage overwhelms, hope fades, darkness crawls, envy devours, jealousy stings *etc*;

– heavy guilt, narrow mind, tenacious memory, low spirits, sharp wit, deep sorrow, burning fury, dirty thoughts *etc*.

Для обозначения абстракций в языке нет специальной части речи, не предусмотрены специальные грамматические средства. Язык заставляет людей называть с помощью имен существительных листья, вздохи, полет, грусть, мысли, знаки, числа и многое другое. Абстрактные существительные (имена отвлеченных понятий) выполняют те же синтаксические функции, что и конкретные существительные (имена материальных вещей), а именно функции подлежащего (как в пословице **Curiosity** killed the cat) и дополнения (как во фразеологизме to tempt **fate**). Существительные бывают и сказуемыми, и обстоятельствами, но это не имеет отношения к нашей теме.

Частеречная семантика существительного, побуждающая носителей языка представлять всё что угодно как материальный предмет/существо, влияет на языковое мышление в течение тысячелетий, что подтверждает теорию лингвистической относительности. В частности, персонификация абстракций характерна для человеческого мышления с древних времен до наших дней.

Это заставляет предположить, что из всех Аристотелевых категорий бытия – таких как субстанция, действие, качество, состояние, отношение и др. – исторически первична субстанция. Первым, что стало выделяться древнейшим сознанием из окружающего мира, были, по-видимому, материальные предметы как синкреты (нерасчлененные единства бытийных признаков). Лишь позднее, по мере того как формировалась способность к абстрагированию, люди научились вычленять в предметах отдельные аспекты (бытийные признаки) и выражать их специально предназначенными для этого частями речи: качества предметов – качественными прилагательными, отношения предметов – относительными прилагательными, качества действий и качества качеств – наречиями и т.д.

В процессе развития мышления людям далеко не сразу далось умение отделять бытийные признаки (действия, качества, состояния, отношения и др.) от предметов, ими обладающих, и обозначать их отдельными словами – глаголами, прилагательными, наречиями. Так, английские имена существительные доныне обозначают не только материальные вещи (a bed, a pen, a pot) и существа (a rat, a hen, a boy), но также:

– действия (a blow, a jump, a pull),

– процессы (flow, radiation, digestion),

– качества (beauty, whiteness, chastity),

– количества (a dicker –10, a dozen – 12, a score –20),

– физические состояния (freshness, pollution, humidity),

– ментальные состояния (trance, depression, ecstacy),

– отношения (friendship, brotherhood, subordination),

– пространство (a sector, a segment, a volume),

– время (a moment, an hour, a period),

– явления (sunrise, thunder, rain),

– события (a crash, an encounter, a fall),

– мероприятия (a feast, a show, a sermon),

– отвлеченные понятия (logarithm, asymptote, sinus) и все остальные реалии мира.

Тот факт, что и материальные предметы, и абстракции обозначаются словами одной и той же части речи, свидетельствует о том, что между предметно-практическим и абстрактно-теоретическим мышлением есть прямая преемственность. Представления о том, чтó происходит с материальными предметами в физическом пространстве (т.е. о предметно-практических событиях), являют собой исходный пункт эволюции мышления. Абстрактное мышление зиждется на конкретно-наглядных представлениях, и связующим звеном в данном случае служит грамматическая семантика существительного (вещность).

Завороженные субстантивной < субстанциональной < материальной первичной семантикой существительного, люди часто мыслят абстракции – в частности, слова – как физические предметы, независимо от того, к каким частям речи относятся эти слова. Речь здесь идет не о частях речи, а о любых словах. В глазах носителей английской лингвокультуры слова обладают рядом физических свойств. Они бывают:

– крепкими (hard words),

– сильными (strong words),

– грязными (dirty / filthy words),

– острыми / тупыми (sharp / blunt words),

– обладающими той или иной окраской (colouring), как будто слова – это разноцветные замороженные леденцы из романа Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». Остроумная выдумка писателя о словах-леденцах возникла вследствие того, что он тонко ощущал субстанциональную природу семантики существительного *слово*.

Кроме того, слова поддаются физическому воздействию. Их можно:

– съедать (to eat one’s words),

– ломать (to break one’s word),

– выдыхать (to breathe a word),

– глотать (to swallow one’s words),

– взвешивать (to weigh one’s words),

– скручивать (to twist smb.’s words),

– давать (to give one’s word ‹of honour›),

– забирать обратно (to take one’s word back),

– вынимать у кого-либо изо рта (to take words out of smb.’s mouth),

– вкладывать кому-либо в рот или в ухо (to put words into smb.’s mouth / ear).

В этих устойчивых оборотах слова предстают как материальные предметы. Но на самом деле вещи, которые посредством вербального языка выделяются людьми из окружающей действительности, существуют в **не**одинаковом смысле и на разных уровнях бытия. Так, полет существует **не** в том же смысле, что летящая птица; дерево (абстракция) существует объективно, но **не** так же, как отдельно взятые клёны, вязы, тополя, дубы и др., а как общую структура, заложенная в единичные предметы; числа существуют **не** на том же уровне реальности, что и подсчитываемые объекты, и т.п.

Назвав ту или иную абстракцию именем существительным, субъект уже самим актом номинации помещает ее в когнитивный формат, в рамках которого ей отведена та же роль, что и материальному предмету, и в грамматический формат, в рамках которого ее имя выступает в тех же синтаксических функциях, что и имена материальных предметов.

Теоретически возможно и иное положение дел. Приоритетной может быть не субстанция, а какая-либо другая базовая категория бытия (например, процесс) и, соответственно, семантика не существительного, а какой-либо другой части речи (например, глагола). Так, Х.Л. Борхес [19] в общих чертах охарактеризовал вымыш-

ленный язык, в котором нет существительных; мир в нем описывается глаголами, прилагательными и наречиями в составе безличных предложений. Носители этого языка представляют мир как совокупность процессов, а не предметов; то, что мы традиционно считаем предметом, они мыслят как процесс. Это принципиально иной способ видеть и понимать мир. Например, мысль о том, что на небе видна луна, на «процессуальном» языке выражается безличным предложением *Лунеет* (ср. *Светает, Смеркается*), т.е. луна мыслится не как предмет, а как процесс.

Если в «субстантивных» языках событие может мыслиться как предмет (скажем, преломление солнечного света в атмосфере – как арка, по-английски именуемая rainbow), то в «процессуальном» языке, наоборот, предмет мыслится как событие, явление, процесс. И это в определенной мере оправдано, поскольку «всё течет, всё изменяется», и в известном смысле всякий предмет существует как процесс: в живом организме беспрерывно происходит обмен веществ (основа его бытия), река течет, огонь горит, металл «стареет», любое физическое тело подвержено собственным внутренним колебаниям, и даже в камнях постоянно совершается броуновское движение молекул, приводящее к изменению свойств камней. В мире действует универсальный закон возрастания энтропии; подчиняясь ему, предметы неизбежно изменяются, а значит, «происходят» во времени. То, что происходит во времени, называется процессом. Под определенным углом зрения предметы могут мыслиться как процессы.

Такой «процессуальный» способ осмысления мира теоретически возможен, но всё же на практике народы мира предпочитают «субстантивное» ви́дение мира.

Следует, впрочем, оговориться, что к описанному способу моделирования мира в какой-то степени тяготеют инкорпорирующие языки. Кроме того, в языках Европы иногда происходит «переключение» с предметного ви́дения объекта на процессуальное и наоборот; оно проявляется в метонимическом переносе в семантической структуре слов. Например, английское имя существительное *fire* понимается как сгусток раскаленных газов (это его предметное значение) или как интенсивный процесс окисления, сопровождающийся излучением в видимом диапазоне и выделением тепловой энергии (это его процессуальное значение). Другой пример такого рода: английское существительное *stream* имеет как предметное значение “водный массив”, так и процессуальное “поток, движение воды”.

Открывая новое, люди стараются осмыслить его. Это проявляется в том, что они пытаются поместить новое в привычный когнитивный формат и вставить его в имеющуюся классификационную рубрику, найти для него место в наличной картине мира и выявить его связи и отношения с иными явлениями в системе мироздания. Если же новооткрытое явление не вписывается ни в один привычный формат, то люди на первых порах теряются, но затем корректируют сам когнитивный формат, модифицируют классификацию явлений.

Резюмируем: под когнитивным субстратом языкового мышления мы понимаем совокупность выработанных в ходе культурного развития народа, устоявшихся в общественной практике, закрепленных в исторической семантике единиц этнического языка коллективных представлений о мире, а также комплекс познавательных установок, лежащих в основе языковой картины мира, служащих культурными кодами в процессе коммуникации и в той или иной степени обусловливающих человеческое поведение. Одни когнитивные установки восходят к доисторическим временам и, по-видимому, унаследованы людьми от животных предков. Таковы, в частности, пространственные представления. Другие когнитивные установки носят культурно-исторический характер; к их числу относятся, например, религиозные доктрины мироустройства. Независимо от времени возникновения эти установки оказывают подспудное влияние на мышление и поведение современных людей.

В когнитивном субстрате языкового мышления народа проявляются как общечеловеческие, так и региональные, и национальные, и локальные черты – в той пропорции, в какой данный народ сходен с другими народами и в какой он отличается от них. В этой связи уместно процитировать слова Д.С. Лихачева: «Национальные особенности – достоверный факт. Не существует только каких-то единственных в своем роде особенностей, свойственных только данному народу... Всё дело в их совокупности и в кристаллически неповторимом сочетании этих национальных и общенациональных черт» [20, с. 64]. О вышеупомянутой пропорции можно судить, изучая когнитивный субстрат языкового мышления определенного народа.

* * *

1. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). СПб. : Алетейя, 2007. 720 с.

2. Окороков В.Б. Антропология времени в диахронно-синхроническом измерении // Философия и космология. 2015. Т. 14. С. 193–214.

3. Жмуров В.А. Психопатология. В 2 ч. Ч. 1. Иркутск : Иркутский гос. ун-т, 1994. 304 с.

4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

5. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М. : Гнозис, 2004. 192 с.

6. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград : Перемена, 2004. 339 с.

7. Klein’s Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Amsterdam ; London ; New York : Elsevier Publishing Co., 2013. 844 p.

8. Oxford Dictionary of English Etymology / C.T. Onions (ed.). Oxford : University Press, 1996. 1024 p.

9. Ленин В.И. О праве наций на самоопределение // Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5-е изд. В 55 т. Т. 25. М. : Госполитиздат, 1969. С. 255–320.

10. Нелюбова М.В. Психология цвета. 2018. URL: http://www.videoton.ru/Articles/pshiho_color.html (дата обращения 19.05.2020).

11. Concise Oxford Dictionary of Current English / H.W. Fowler, F.G. Fowler, R.E. Allen (eds). Oxford : Clarendon Press, 1989. 1044 p.

12. Online Etymology Dictionary of English / D. Harper (ed.). URL: https://www.etymonline.com/ (accessed 21.12.2020).

13. Англо-русский словарь глагольных словосочетаний / под ред. Э.М. Медниковой. М. : Русский язык, 1986. 640 с.

14. Убин И.И. Словарь усилительных словосочетаний. Англо-русский, русско-английский. М. : Р. Валент, 2007. 552 с.

15. The BBI Combinatory Dictionary of English / M. & E. Benson, R. Ilson. Amsterdam : John Benjamin’s Publishing Co. ; M. : Русский язык, 1990. 286 p.

16. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М. : Языки славянской культуры, 2003. 224 с.

17. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. В 30 т. Т. 3. М. : Госполитиздат, 1955. С. 1–6.

18. Поппер К.Р. Знание и психофизическая проблема: в защиту взаимодействия. М. : ЛКИ, 2008. 256 с.

19. Борхес Х.Л. Тлён ; Укбар ; Орбис терциус // Борхес Х.Л. Рассказы. М. : Фолио : Феникс, 1999. С. 219–225.

20. Лихачев Д.С. Заметки о русском. М. : Азбука-Аттикус, 2014. 480 с.

УДК 008:316.42

# ЕДИНЫЙ ПОДХОД К ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КОД»

# A UNIFIED APPROACH TO LANGUAGE & CULTURE BASED ON APPLYING THE NOTION OF CODE

© 2021

В.М. Савицкий

V.M. Savitsky

В статье рассматривается вопрос о знаковом (а значит, и кодовом) характере культуры и вербального языка, дающем возможность изучать их в едином ключе. Отмечается, что в русле семиотики культуры было сделано важное открытие: этнокультура носит знаковый характер. Это открытие позволило подходить к культуре и вербальному языку как к феноменам одного порядка и анализировать вербальный язык в одном ряду с культурными кодами. Изучение знаковой природы мировой культуры стало одним из главных направлений ее исследования. В статье подчеркивается, что культура носит поликодовый характер, но важнейшая семиотическая система, составляющая ее остов, – это вербальный язык. Вербальный язык приоритетен перед другими кодами в плане исполнения моделирующей и коммуникативной функций из-за его универсальности, устойчивости, мобильности, способности к совершенствованию, изобилию выразительных и изобразительных приемов; всё это обеспечивает быструю и эффективную переработку информации. Тем не менее, в рамках культуры наряду с вербальным языком функционирует ряд других кодов, именуемых культурными кодами. В статье описывается такая их разновидность, как образные коды. В качестве примеров кратко характеризуются код питания и код одежды.

***Ключевые слова:*** вербальный язык; этнокультура; семиотика культуры; культурный код; денотативная семиотика; коннотативная семиотика; идеология; семиозис; вторичная моделирующая система; внутренний символ, образный код; конвенциональность знака; мотивированность знака.

The article contains a discussion of the issue of a semiotic nature of culture and verbal language, which makes it possible to study them in the same terms. The author notes that one of the main streams in analyzing the world culture is exploring its symbolic character and that within the boundaries of semiology of culture an important discovery was made: ethnic culture is a system of symbols. The discovery made it possible to approach culture and verbal language as comparable phenomena and to analyze verbal language along with cultural codes. The author emphasizes the fact that the most important semiotic system that makes up the framework of culture is verbal language. Culture is a multicode phenomenon, but verbal language has priority over other codes in performing the modelling and communicative functions due to its versatility, stability, mobility, ability to improve, abundance of expressive means and figurative devices; all these ensure prompt and effective information processing. However, culture, along with verbal language, contains other codes called cultural codes. The author characterizes a kind of cultural codes that bear the name of eidetic codes. The codes of food and clothing are briefly described as examples.

***Keywords:*** verbal language; ethnic culture; semiology of culture; cultural code; denotative semiotics; connotative semiotics; ideology; semiosis; secondary modelling system; internal symbol; eidetic code; conventionality of a sign; motivatedness of a sign.

В настоящее время активно продолжается начавшееся во второй половине XX века обсуждение вопроса о знаковом (а значит, и кодовом) характере культуры и вербального языка – подхода, дающего возможность рассматривать язык и культуру в едином ключе. В русле постмодернистских учений одним из главных направлений анализа мировой культуры стало изучение ее знаковой природы.

Семиологи сделали важное открытие: культура носит знаковый характер. Это открытие позволило взглянуть на культуру и словесный язык как на феномены одного порядка и рассмотреть вербальный код в одном ряду с культурными кодами, трактуя их как онтологически однородные феномены.

«Самоопределение семиотики культуры, – отмечал Ю.М. Лотман, – связано с постановкой вопроса о функциональной взаимообусловленности существования разных се-

миотических систем. Отдельные семиотические системы складываются в структурное целое благодаря... неоднородности. Отдельные знаковые системы функционируют... лишь в единстве, опираясь друг на друга» [1, с. 557]. В трудах Тартуско-московской семиотической школы [2] культура описана как иерархия знаковых систем.

Л. Ельмслев [3] ввел в научный обиход понятие «коннотативная семиотика». Он имел в виду такую знаковую систему, у которой план выражения сам является знаковой системой. Единство первичного означающего и первичного означаемого образует знаки денотативной семиотики, которые являются основой для коннотативных смыслов (вторичных означаемых). Те знаки, у которых планом выражения служат знаки денотативной семиотики, составляют коннотативную семиотику – вторичную знаковую систему, надстроенную над первичной.

Служа генераторами текстов культуры, а также регенераторами культурных смыслов, коннотативные семиотики функционируют как особые коды. Поскольку они используют денотативные семиотики как свой план выражения, Р. Барт [4] назвал их «паразитарными кодами». В работах Ю.М. Лотмана и его сподвижников [2] они получили название вторичных (по отношению к денотативным семиотикам) моделирующих систем.

По У. Эко, категория «код» близка к категории «идеология». В рамках концепции У. Эко идеологиями названы общепринятые нормы поведения и системы ценностей, которые действуют в культурном пространстве [5]. Обретая конвенциональность и облигаторность, идеологии становятся кодами (кодифицируются). С этой концепцией согласуется идея Ю.М. Лотмана о переходе феноменов культуры из сферы содержания в условную область кода [6].

С позиций семиотики обряд есть текст на ритуальном коде, создаваемом в процессе превращения утилитарного объекта в семиотический. Например, первобытная совместная трапеза, которая носила утилитарный характер и являлась нормой жизни древнейшего сообщества, в рамках языческих культов привела к возникновению знакового (символического) феномена – обряда жертвоприношения, имевшего в значительной степени конвенциональный характер. Впоследствии, претерпев дальнейшую конвенционализацию и семиотизацию, этот языческий обряд трансформировался в христианский обряд святого причастия; в его рамках вино стало символизировать кровь Христову, а просфора – тело Христово. Так путем формализации содержания возникает код.

Образ превращается в знак, а система образов – в код. В психологии образ понимается по И.П. Павлову [7] – как элемент первой сигнальной системы (единица прямого сенсорного восприятия). Но в ряде случаев образ сменяет свою референтную отнесенность, то есть начинает обозначать нечто отличное от него самого. З. Фрейд [8] и его последователи описали символику образов, составляющих сновидения, и разработали психоаналитическую методику их толкования. Например, сновидение, в котором человек вываливается из окна своего учреждения, толкуется психоаналитиками как предчувствие увольнения. Такие образы И.М. Сеченов называл внутренними символами [9], а Л.В. Уваров – идеальными символами [10], так как они пребывают в когнитивном мире субъекта и пока не эксплицированы, не воплощены во внешней физической субстанции. Тем не менее, после того как они стали «не равными себе», то есть получили новую референтную отнесенность, они обрели некоторые свойства знака (элемента второй сигнальной системы). Субститутивная функция (способность замещать собой отражаемые объекты в процессе коммуникации) является, по В.М. Солнцеву, одной из главных функций знака [11].

Если внутренние символы получают воплощение во внешнем материале, то они становятся полноценными знаками, которые передаются другим субъектам в процессе общения. Так, Сальвадор Дали изображал свои сновидения на живописных полотнах. В материальной форме – живописной,

скульптурной, графической, музыкальной, вербальной и многих других – воплощаются, образуя коды, не только сны, но и плоды дневного воображения.

Культура носит поликодовый характер, но важнейшая семиотическая система, составляющая ее остов, – это словесный язык. Словесный язык приоритетен перед другими кодами в исполнении моделирующей и коммуникативной функций из-за его универсальности, устойчивости, мобильности, способности к улучшению, изобилию выразительных и изобразительных приемов, что в совокупности обеспечивает быструю и плодотворную переработку информации. Тем не менее, в рамках культуры наряду со словесным языком существуют и другие коды. Здесь мы подходим к толкованию понятия «культурный код».

Термин *культурный код*, как и другие модные термины, в последние годы стали употреблять многие – не только ученые, но и философствующие эссеисты, публицисты и тянущиеся за ними чиновники. Происходит размывание понятия, которое у семиологов XX века было четким и ясным. Те, кто использует этот термин всуе, не всегда способны отчетливо сформулировать, чтó они имеют в виду под культурным кодом. Приведем пример: «Культурные коды – глубинный смысл конкретного процесса, феномена или какого-либо предмета, относящегося к той или иной форме культуры и отражающей ее своеобразие в восприятии представителями данной культуры общности наиболее значимых характерных черт» [12, с. 8]. Пытаться понять смысл этой головоломки – всё равно что искать конфуцианскую черную кошку в темной комнате.

Культурный код – многогранное явление; его определения и толкования, встречающиеся в философской, культурологической и лингвистической литературе, отражают разные его грани. Авторы одних определений сосредоточены на **регулятивной** функции культурных кодов, например: «Культурные коды – это упорядоченное множество взаимосвязанных предписаний, ограничений, стандартов и установок по отношению к различным видам деятельности..., центральное звено которых составляет множество знаков (символов), смыслов и их комбинаций» [13, с. 34]. Хотя здесь отмечен семиотический аспект кодов, всё же упор сделан на то, что культурные коды являются прежде всего программами человеческого поведения. На наш взгляд, не стóит недооценивать тот факт, что коды – это в первую очередь системы знаков; в противном случае вышеупомянутые программы поведения можно описывать, не прибегая к понятию «код».

В других определениях делается акцент на **семиотическом** характере кодов: «Культурный код – это совокупность знаков и система правил, при помощи которых информация представлена... в виде набора этих знаков для передачи, обработки и хранения» [14, с. 241]. Но это слишком широкое определение: оно характеризует любой, а не только культурный код.

Есть и такие толкования, в которых культурный код предстает как **носитель культурной информации**, например: «Культурный код – способ передачи знаний о мире, навыков, умений в данной культурной эпохе» [15, с. 105]. Ср. также: «Культурный код – способ сохранения и трансляции культурной ... памяти» (Р. д'Андрад; цит. по работе Н.И. Пашковой [16, с. 167]). Уточним: способами передачи знаний, умений и навыков служат обучение и воспитание, а код, будучи знаковой системой, является не способом, а **средством** их передачи. С такой поправкой, на наш взгляд, эту характеристику культурного кода можно принять, однако ее нельзя назвать дефиницией, так как в ней упомянуто лишь одно из набора категориальных свойств культурного кода; в дефиниции же должен содержаться весь набор категориальных свойств объекта.

Встречаются и такие определения, в которых понятие «культурный код» максимально сближается с понятием «картина мира», например: «Культурные коды – вторичные знаковые системы, использующие

разные... средства для кодирования содержания, сводимого к картине мира» [17, с. 7]; «Культурный код – это совокупность культурных представлений о картине мира того или иного социума» [18, с. 20–21]; «Код культуры – это макросистема характеристик объектов картины мира... понятийная сетка, используя которую носитель языка категоризирует, структурирует и оценивает окружающий его и свой внутренний миры» [19, с. 232]. В таких определениях на первый план выдвигается **когнитивный** аспект явления. Из них следует, что код культуры – это знаковый носитель картины мира или даже сама картина мира. В первом случае эта характеристика, в целом верная, всё же не «дотягивает» до дефиниции (в нее включено только одно категориальное свойство определяемого объекта), а во втором случае термин *культурный код* дублирует термин *картина мира*.

Мы включили в понятие культурные коды только **образные** коды, поскольку именно они имеют лингвистический аспект. Помимо словесного языка, в процессе общения коммуниканты применяют коды несловесные, имеющие образную природу. К их числу принадлежат системы образов, являющихся аллегорическими и символическими знаками. Мы не затрагиваем вопрос о подсознательных программах поведения представителей того или иного этноса, поскольку они не вербализованы и относятся скорее к компетенции психологии и социальных наук, чем лингвистики.

Мы постарались разработать узкое и достаточно четкое толкование образного кода: образный код – это система образов, которые входят в состав этнокультуры, устоялись в практике общения, носят нормативный характер и служат знаками фрагментов действительности.

По Ч.С. Пирсу [20], физические объекты, обретая смысл в глазах людей, становятся знаками; придание объектам статуса знаков называется семиозисом. Объекты, относящиеся к той или иной области реальности, в ходе семиозиса образуют культурные коды. Функцию культурного кода способна выполнять всякая воспринимаемая органами чувств сфера бытия: ландшафт, явления природы, фауна, флора, артефакты (жилище, орудия труда, оружие, мебель, хозяйственная утварь, одежда и т.п.), а также то, что с этими вещами происходит. Всё это можно назвать «языками» (кодами) мышления и общения.

Что чем может обозначаться? Как соотносятся означаемые и означающие (тематические и образные сферы) в рамках семиозиса? Исходя из того, что субституция/репрезентация есть одна из основных функций знака (и кода), можно утверждать: в принципе что угодно – любая область бытия – может быть знаком (или кодом) чего угодно (любой другой области бытия). Так, на российских денежных знаках изображаются архитектурные сооружения, на белорусских – животные, на японских – пейзажи, на банкнотах других стран мира – исторические личности, аборигены, спортивные состязания, техника, многое другое. Денежный номинал может обозначаться рисунками любой тематики; нужно лишь установить соответствующую конвенцию.

Более того, отношение между оригиналом и моделью симметрично (если X есть модель Y, то Y есть модель X), а потому образная и тематическая сферы могут меняться местами. Так, живая природа может образно репрезентировать мир техники, например: «Он показал на аппарат, который всё еще мурлыкал, словно дремлющий кот» [21]. И наоборот, техника может образно репрезентировать мир живой природы, например: «Кот, любивший мурлыкать себе под нос, даже стал напоминать радиоприемник, который, включив, позабыли выключить» [22].

Но если знак (или код) призван выполнять не только репрезентативную, но и моделирующую функцию, то в процессе семиозиса конвенциональность выбора означающих падает; растет его мотивированность. Вступает в действие требование гомоморфного подобия плана содержания и плана выражения знака/кода. В этом случае структура знака (и кода) **моделирует** строение предметной

области. Так, код «Организм» моделирует предметную область «Механизм». В частности, в информатике говорят о нейронных сетях, как если бы компьютер был человеческим мозгом. В терминологии этой отрасли науки есть еще целый ряд биологических метафор: *компьютерные нейропроводящие пути*, *электронный мозг*, *память*, *вирус*, *баг* (англ. букв. «клоп»), *мышь* и др.

В свою очередь, код «Механизм» моделирует предметную область «Организм», например: «*Подремонтируйте мой двигатель*, *проверьте мой мотор* – таков жаргон пациентов с техническим складом ума. “Ага, – отвечает доктор, – сейчас мы его смажем, подкрутим, и завертится как новенький”. Тело – машина, сердце – мотор, врач – механик, лекарство – смазка и запчасти» [23, с. 2].

Пропорция конвенциональности/мотивированности меняется в зависимости от предназначения кода; так, в секретных кодах (шифрах) важна высокая конвенциональность, ибо она затрудняет противнику расшифровку текста, а в художественных кодах, напротив, желательна высокая мотивированность, ведь она лежит в основе образности, придающей тексту эстетические качества.

Информационный компонент (прагматика и семантика) всякого подобного кода представляет собой комплекс смыслонагруженных образов, а процедурный компонент (синтактика) есть фрейм, общая схема, по которой образы собираются в единую «картину» (по М. Минскому, фрейм – визуальный образ [24]). Однако нередко бывает уместнее проводить не живописную, а сценическую параллель: речь может идти не только о статических изображениях, но и о динамических «сценах и актах спектакля» (по М. Минскому, о фреймах-сценариях).

Наряду с биологической наследственностью существует культурное наследие; в его рамках поведенческие программы могут рассматриваться как своего рода «культурные гены». Подобно тому, как биологические гены образуют генетический код, «культурные гены» образуют культурный код.

Программы (паттерны) предметно-практического и ментального поведения функционируют в социокультурном пространстве в семиотической форме (в форме этикета, систем социального символизма, разного рода сигналов, эмблем и т.д.), в том числе в вербальной (в виде предписаний, заповедей, заветов, моральных и юридических законов, паремий, сентенций и др.). Вербальный язык в этом ракурсе может рассматриваться как мегапрограмма, регулирующая поведение и мышление людей через религию, мифы, мораль, право, идеологию, воспитание, образование, пиар, рекламу и т.п.

Как верно отметил К.А. Долинин, очень многие грани бытия имеют знаковый аспект [25]; это согласуется с утверждением Ю.М. Лотмана о том, что в обществе нет ничего, находящегося вне культуры [26]. Речь идет о культуре жилища, внешнего вида, быта, труда, питания, тела и т.д., а где культура, там и знаковая деятельность. Стиль одежды, марка автомобиля, дизайн помещения, характер питания и т.д. – всё имеет знаковый аспект.

По А.Ф. Лосеву, вещь, рассматриваемая изолированно, тождественна сама себе, но, будучи включенной в человеческую действительность, она «допускает множество модусов собственной данности… Вещь всегда дана в какой-нибудь интерпретации. В этом смысле вещь... есть… символ» [27, с. 333]. Вещи становятся символами в процессе семиозиса. Человеческий смысл предмета являет собой его социокультурное символическое инобытие. По А.Ф. Лосеву, символ зачастую выходит за первичные тематические рамки и начинает символизировать «любые области инобытия, в том числе безграничные области» [28, с. 447]. Совокупности символов образуют культурные коды.

«Тексту присуща множественность», которая «вызвана пространственной многолинейностью означающих» [4, с. 416], то есть упоминавшейся выше многоликостью реалий, их способностью представать в разных модусах своей данности и вступать в пространстве текста в многообразные связи друг с другом, образуя смысловую

сеть. В проекциях текста, которые существуют в головах отдельных читателей, устанавливаются неодинаковые связи между культурными смыслами, формируются разные смысловые контуры в составе этой сети, ставятся разные семантические акценты (одни смыслы выдвигаются в фокус внимания, а другие затушевываются). В итоге возникает феномен полиинтерпретативности текста, в ряде случаев создающей впечатление, что в рамках одного произведения существуют два и более текстов.

В сфере духовной жизни, переходя из материальной формы в идеальную форму бытия, приобретая образный характер, в роли культурного кода способна выступать всякая сенсорно воспринимаемая область действительности. По утверждению С.М. Шалютина, образная система «становится как бы всеобщим языком», претендующим на охват всего универсума [29, с. 67].

Закономерности строения всякой образной сферы и ее отношения с другими сферами определяют характер символики этой сферы. В частности, «символика времени года – одна из наиболее общих и многообразных в смысловом отношении. Связанная с философией природы идеей цикличности, символикой крестьянского труда, она является удобным языком для выражения самых общих метафизических понятий… Она легко втягивает в себя антитезы “естественной” деревенской и “искусственной” городской жизни и многие другие, являясь одним из универсальных культурных кодов» [30, с. 394].

Культурный код подразделяется на субкоды, которые образуют иерархию. Множество культурных кодов, которые связаны вертикальными и горизонтальными отношениями, составляет образную систему культуры. Рассмотрим два из множества кодов, по-разному функционирующих в этнокультурах.

**Код питания**. К нему относятся образы таких реалий, как пищевые продукты, традиции приема пищи и, говоря в целом, культура питания. Всё это составляет культурный код, именуемый глюттоническим (гастрономическим). С его помощью можно обозначать не только всё, что связано с питанием, но и реалии иных областей культуры (в первую очередь ее ключевые ценности).

Существуют этнокультуры, в которых характер питания составляет один из самых важных показателей социального статуса индивида и является фактором престижа. Таковы, в частности, патриархальные восточные культуры. Почет, который оказывается тому или иному члену общества, во многом определяется объемом и качеством потребляемой им пищи. Когда среднеазиатская культура еще не испытывала влияния западной культуры, в ее рамках внешними показателями высокого социального положения, богатства и знатности служили размер живота и замасленность одежды, свидетельствовавшие, что данный человек потребляет много жирной пищи, а следовательно, богат и знатен. Что касается современной западной культуры, в ней количество и жирность съедаемой пищи **не** являются фактором престижа. Избыточный вес и замасленная одежда расцениваются как признаки невоздержанности и неряшества.

Тем не менее, в западной культуре характер питания тоже не является семиотически нейтральным. Факторами престижа служат не обилие и не жирность пищи, а ее изысканность, экологическая чистота и высокая стоимость. Но это лишь промежуточные факторы. Такого рода питание говорит о соответствии индивида западным культурным стандартам, высоком социальном положении и материальном достатке. Изысканность и экологичность престижны **не** сами по себе; они – показатели высокого статуса и имущественного положения. Престиж в конечном счете определяется богатством.

Культурный субкод «Принятие пищи» символизирует самые разнообразные области физического и ментального восприятия:

– экспроприацию (Олигархи *дорвались до кормушки*, Акулы бизнеса *поглощают* малые предприятия, Да он тебя *съест и не подавится*/*сожрет с потрохами*);

– вожделение (Он *пожирал глазами* красотку/*глядел на нее, как кот на сметану*);

– восприятие информации (*проглотить* книгу *в один присест*, *переваривать* информацию, *заглотить наживку*);

– понимание (Он *щелкает* задачи и т.п., *как семечки*/*орехи*);

– непонимание (*не в коня корм*, *колом в горле встанет*);

– получение пользы (*хорошо посмеяться – как съесть стакан сметаны*);

– получение вреда (*есть горький хлеб*, как *дерьма наелся*, *проглотить пилюлю*);

– восприятие другого человека (Я его *на дух не переваривaю*);

– приобретение опыта (*собаку съесть* на чем-л., *съесть пуд соли* с кем-л.);

– физические и душевные состояния, подтачивающие силы человека (его *сжирает* чахотка, *снедает* зависть, *гложет беспокойство*/*червь сомнения*).

Как видим, в терминах поедания пищи моделируется весьма разветвленный комплекс явлений, объединенных интегральной семой [восприятие].

Питание – это каждодневное, привычное действие. По нашим наблюдениям, именно такие сферы бытия становятся культурными кодами в первую очередь. Этим подтверждается указание Р. Барта на «очевидную банальность, незначительность» кодифицированных образов, «столь расхожих, что мы принимаем их за природные данности» [4, с. 457].

**Код внешности.** В прежние времена знаковые элементы внешности, которые свидетельствовали о занятиях физическим трудом на открытом воздухе (крепкое телосложение, загар, огрубевшие кисти рук, большие ступни), в высшем обществе воспринимались с пренебрежением. Факторами престижа тогда были бледное чело, тонкий стан, изящные кисти рук и малый размер обуви, свидетельствовавшие о высоком социальном положении, для которого были характерны отсутствие физического труда и пребывание преимущественно в помещении. Это отражено, в частности, в сказке Ш. Перро «Золушка, или Хрустальный башмачок», в которой эстетическим эталоном и признаком избранности являлся малый размер обуви; в романе М. Митчелл «Унесенные ветром», где специально оговорен малый размер ступней у романтического героя – Ретта Батлера. В романе А. Дюма «Виконт де Бражелон» руки героя, по описанию, были парадоксальным образом тонкими (ведь он **не** занимался физическим трудом), но сильными (ведь он был воином) – непонятно, как это возможно. На подобных примерах раскрывается определенная искусственность и условность всей этой социосемиотики.

Загар был крайне непрестижен, ибо свидетельствовал о том, что человек много трудится на открытом воздухе, а следовательно, относится к низшему классу (крестьянству). Поскольку престижной в те времена была именно возможность **не** заниматься физическим трудом, финансово состоятельные люди (в первую очередь аристократы) избегали загара. Белизна кожи как знак социального символизма, антонимичный загару, несла позитивную коннотацию, что, в частности, отражалось в фольклоре и художественной литературе (*Белоснежка* у братьев Гримм, *Изольда Белорукая* в рыцарских романах артуровского цикла, *Белая Леди* и *Бледная Красавица* в английском фольклоре, благородный рыцарь, «с виду сумрачный и бледный» у Пушкина и др.).

У некоторых видов верхней одежды, которую носила знать, рукава намеренно делались непомерно длинными, что делало невозможным занятия физическим трудом. Чтобы всё-таки пользоваться руками, в таких рукавах сбоку делались прорези, в которые просовывались руки, а длинные рукава бесполезно свисали вниз, выполняя не утилитарную, а исключительно семиотическую функцию. Такие рукава были знаком социального символизма.

В наше время факторы престижа во многом противоположны перечисленным: престижны такие элементы внешности, как зимний загар (он свидетельствует о богатстве, дающем возможность отдыхать зимой

в тропиках) и атлетическая фигура (занятия фитнесом, бодибилдингом, аэробикой придают человеку красоту – признак элитарности, а кроме того, они сто́ят дорого и поэтому тоже являются фактором престижа).

Таким образом, делается всё, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к избранным, но в разные эпохи это делается с помощью разных знаков социального символизма.

Изменения в социально-экономическом базисе привели к соответствующим изменениям в культурной надстройке – социальном коде современного общества. Иллюстрацией приводившегося выше тезиса о том, что в жизни людей нет ничего, находящегося вне культуры и знаковой деятельности, может служить способ проведения отпуска, который является показателем (знаком) того или иного имущественного положения, социального статуса, уровня культуры и служит фактором престижа. Так, упоминавшийся тропический загар посреди северной зимы или трофеи, привезенные с сафари, свидетельствуют о богатстве того, кто их демонстрирует, и о его снобизме. В прежние эпохи загар как знак социального символизма (англ. status symbol) имел, как отмечалось, противоположную коннотацию.

Всё сказанное выше подводит к выводу о том, что в пространстве культуры полноценный обмен смыслами (основа существования человеческого сообщества) возможен лишь в том случае, если коммуниканты владеют не только общим вербальным языком, но и совокупностью образных кодов, входящих в состав данной культуры и состоящих в тесной связи с вербальным языком, вливаясь в него и вместе с ним образуя лингвокультурные коды.

* * *

1. Лотман Ю.М. Культура как коллективный интеллект и проблема искусственного разума // Лотман Ю.М. Семиосфера. Статьи. Исследования. Заметки. СПб. : Искусство – СПБ, 2000. С. 557–567.

2. Труды по знаковым системам : ученые записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 1–25. Тарту : Тартуский ун-т, 1964–1992.

3. Ельмслев Л. Пролегомены к теории языка // Зарубежная лингвистика: Избранное. В 3 т. Т. 1. Новое в лингвистике. М. : Прогресс, 1999. С. 131–256.

4. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1989. 616 с.

5. Эко У. Отсутствующая структура. М. : Петрополис, 1998. 432 с.

6. Лотман Ю.М. Искусство как язык // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб. : Искусство – СПБ, 1998. С. 19–43.

7. Павлов И.П. Условный рефлекс. СПб. : Лениздат, 2014. 224 с.

8. Фрейд З. Толкование сновидений. М. : Эксмо-Пресс, 2017. 560 с.

9. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М. : Госполитиздат, 1947. 647 с.

10. Уваров Л.В. Символизация как гносеологическая проблема : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Минск, 1978. 52 с.

11. Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. М. : Наука, 1983. 301 с.

12. Демидова Е.Н. Культурные коды в рекламе // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2010. № 3. С. 8–11.

13. Аванесова Г.А., Купцова И.А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике // В мире науки и искусства. № 4(47). Новосибирск : Сибирская академическая книга, 2015. С. 28–37.

14. Кравченко А.В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. Иркутск : Иркутская областная типография № 1, 2001. 261 с.

15. Никишова Т.П. Культурные коды // Теория культуры в вопросах и ответах. Оренбург : Оренбургский гос. ун-т, 2007. С. 105–108.

16. Пашкова Н.И. Культурный код – символический язык культуры // Язык и культура : научный журнал Томского гос. ун-та. 2012. № 3. С. 167–171.

17. Толстой Н.И., Толстая С.М. О словаре «Славянские древности» // Славянские древности : Этнолингвистический словарь / под ред. Н.И. Толстого. В 5 т. Т. 1. М. : Международные отношения, 1995. С. 5–14.

18. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в системе культуры // Фразеология в контексте культуры. М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. С. 13–24.

19. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002. 284 с.

20. Пирс Ч.С. Принципы феноменологии // Пирс Ч.С. Начала прагматизма. В 2 т. Т. 2. Логические основания теории знаков. СПб. : Алетейя, 2000. С. 5–39.

21. Лем С. Пропавшая машина времени // Лем С. Из воспоминаний Ийона Тихого. М. : Книжная палата, 1990. С. 36–44.

22. Каришнев-Лубоцкий М.А. Каникулы Уморушки. М. : АСТ, 2000. 161 с.

23. Ляхович М.Ю. А вместо сердца – пламенный мотор // Мир гомеопатии: сайт Гомеопатического центра здоровья и реабилитации. 2017. URL: homeopatica.ru/katalogst07.shtml (дата обращения: 04.12.2020).

24. Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.

25. Долинин К.А. Стилистика французского языка. М. : URSS, 2021. 304 с.

26. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М. Лотман и Тартуско-московская семиотическая школа. М. : Гнозис, 1994. С. 17–258.

27. Лосев А.Ф. Са́мое само́ // Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. М. : Мысль, 1994. С. 299–526.

28. Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования поэтического языка // Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. М. : Мысль, 1982. С. 408–452.

29. Шалютин С.М. Искусственный интеллект: Гносеологический аспект. М. : Мысль, 1985. 199 с.

30. Лотман Ю.М. Две «Осени» // Ю.М. Лотман и Тартуско-московская семиотическая школа. М. : Гнозис, 1994. С. 394–406.

УДК 811.111

# К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ОБРАЗА АВТОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

# ON THE ISSUE OF TYPOLOGY OF THE AUTHOR'S IMAGE IN THE LITERARY TEXTS

© 2021

Т.А. Сухомлина

T.A. Sukhomlina

Предлагаемая статья посвящена изучению художественного текста, в котором одной из центральных проблем является исследование индивидуального стиля автора. Автор статьи полагает, что понятие «авторский стиль» в настоящее время заслуживает пристального внимания. В частности, требует решения вопрос о стилистической структуре образов автора и персонажа, связанный с принципами отбора и комбинирования языковых средств. Образ автора – это не субъект речи, который чаще не представлен в структуре текста. Это высшее объединение всех речевых структур произведения, его идейно-стилистическое средоточие. В то же время это высшая форма сценического воплощения реального автора, представленная в образе персонажа. Основными факторами, определяющими специфику образа автора, являются индивидуальность писателя, его мировоззрение, а также стиль и литературный жанр текста. Автор статьи утверждает, что при всем мно-гообразии уникальных сочетаний художественно-изобразительных элементов, отражающих категорию образа автора в конкретном тексте, сам набор этих элементов ограничен; он может быть представлен системно, предопределяя основные характеристики категории образа автора. В статье называются основные характеристики типологического описания данной категории и характеризуются типы образа автора в художественном тексте.

***Ключевые слова:*** язык художественной литературы; индивидуальный стиль; образ автора; типологические особенности; критерии; позиция повествователя.

The proposed article is devoted to the literary text, in which the author's individual style is one of the central problems of studying. The author believes that concept of the author's style deserves close attention, in particular, the issue of some questions about stylistic structure of the author's image and the character's image which is associated with the principles of selection and combination of linguistic means and forms. The concept of the author's image is not a subject of speech, which is rarely represented in the structure of a text. It's the union of all speech structures in the work. It's also an ideological and stylistic focus. At the same time, it's the highest form of stage embodiment of the real author, represented in the image of a character. The main factors that determine specific image of the author are writer's personality, his worldview, as well as the style and literary genre of the language. The author comes to the conclusion that with all diversity of unique combinations of the artistic elements that reflect the category of the author's image in the particular text, the set of these elements is limited and can be presented systematically, anticipating the main characteristics of the author's image category. The author also gives main characteristics of the typological description of this category and characterizes main types of the author's image in a literary text.

***Keywords:*** language of a literary text; individual style; image of the author; typological features; criteria; position of the narrator.

До настоящего времени нет полной ясности в содержании такого основного понятия филологии, как «стиль», а также в определении границ стилистики, толковании понятия «стилистическая структура образа автора»; недостаточно изучена и описана история развития стилей и языка художественной литературы. Разработка категории образа автора в рамках теории стилей – один из новых путей исследования художественных текстов, способных расширить научное представление о сути данного явления.

Исследование индивидуального стиля автора художественного произведения является одной из центральных проблем филологии. Понятно, что авторский стиль – это сложная, система, включающая языковые средства и формы творческого выражения. Все его существенные признаки трудно раскрыть полностью. Поэтому изучение стиля автора предполагает решение многочисленных проблем и задач. Особое место среди них занимает вопрос о стилистической

структуре образа автора и образов персонажей, связанный с принципами отбора и комбинирования языковых средств в тексте.

Образ автора является важным компонентом художественного текста. Согласимся с позицией А.Н. Соколова, считающего, что через образ автора художник выражает себя [1, с. 156]. Образ автора – это то, что объединяет систему речи персонажей в их соотношении с рассказчиком и является идейным центром целого текста [2, с. 139]. Типы и варианты соотношений могут быть многообразны. Они зависят от особенностей художественной организации и стилистических характеристик текста. Стиль и творчество, в свою очередь, определяются своеобразием мировидения автора в целом.

Филологическая наука, начав с общих вопросов истории формирования образа автора, его сущности и значимости в тексте (Д.С. Лихачев [3], Б.О. Корман [4], Л.А. Новиков [5], Е.А. Иванчикова [6] и др.), осмыслив специфику функционирования образа автора в конкретных произведениях (С.М. Филюшкина [7], Н.В. Драгомирецкая [8] и др.), вплотную подошла к проблеме описания инварианта образа автора. Появляется ряд работ, реконструирующих образ автора на основе анализа корпуса произведений одного писателя (О.М. Проскурина – Достоевского [9], Л.В. Малов – Пушкина [10]), осуществляются первые попытки выявить типологические черты образа автора на основе сопоставления произведений разных писателей (Н.В. Драгомирецкая [8]). Важными типологическими признаками образа автора при этом признаются персонифицированное воплощение посредника между биографическим автором и художественным отражением действительности (Н.В. Драгомирецкая [8]), лингвистический принцип грамматической выраженности повествователя (К.Н. Атарова [11]), синтаксико-семантическое построение текста как способ отражения субъектной структуры художественного произведения, составляющих его «отрезков разнохарактерных текстов» (В.А. Кухаренко [12]), сигнатура дозирования стилистической разнохарактерности текста (И.В. Вершинин [13], В.В. Одинцов [14]).

Анализируя предложенные исследователями подходы к изучению категории образа автора, можно прийти к выводу о том, что каждый писатель и каждое произведение требует обновления приемов исследования. Фиксация комплекса обязательных приемов является обоснованной, поскольку уникальные сочетания художественно-изобразительных элементов, отражающих категорию образа автора в конкретном тексте, многообразны, а сам набор этих элементов ограничен и может быть сведен в конечную систему.

Понятие типологических особенностей является динамическим, учитывающим как устойчивость объединяемых явлений, так и многообразие их вариантов. Динамический характер типологического ряда образа автора проявляется в постоянном изменении в процессе исторического развития факторов, влияющих на формирование и эволюцию данного явления. Если видеть в образе автора посредника между реальностью текста и читателем, то основными факторами, определяющими специфику образа автора на каждом этапе развития литературы, являются не только индивидуальность писателя, его мировоззрение, но и современные ему система норм литературного языка, стили, литературные жанры. При всей «свободе» писателя образ автора зависит не только от авторской воли, но и от жанрово-родовых условий, о которых писал В.В. Виноградов [15, с. 188], опираясь на представления традиционной поэтики о специфике прозаических текстов. Академическое литературоведение в качестве основных особенностей прозаических произведений называет максимально возможное использование всей совокупности формально-выразительных средств, значительную свободу их выбора и объединения; разнообразие способов повествования; возможность многословия в повествовательной структуре словесного произведения; повествование, описание, рассуждение как основные способы изображения и т.д.

Создание обобщенной модели образа автора художественного произведения идет по пути описания соотношений разных субъектов: реального автора, образа автора, повествователя, персонажа. Для выявления типологических характеристик образа автора немаловажное значение имеет установление дистанции между ним и реальным автором.

На лингвистическом уровне выделению образа автора способствует определение своеобразия языковой структуры повествовательного монолога на фоне литературного языка (отбор слов, система морфологических, словообразовательных, синтаксических предпочтений и т.д.), а также уникальное, индивидуально-авторское отношение к слову (наличие/отсутствие семантических приращений значений, их типы).

Представление о субъектной многослойности повествования возникает благодаря обнаружению двух и более точек зрения в рамках одного монолога. В качестве примера отметим переход от диалогической речи к повествованию в «Фиесте» Э. Хемингуэя: «Mencken hates Paris: so many young men get their likes and dislikes from Mencken» [16, p. 44]. Изменение типа речи является следствием изменения точки зрения, и это свидетельствует об открытом вмешательстве голоса автора в зафиксированную диалогом картину мира.

Общий принцип выделения образа автора (с учетом субъектной многослойности текста или при ее отсутствии) в конкретике текста реализуется в уяснении частных аспектов, каковыми являются:

– пространственно-временная определенность/неопределенность субъекта повествования;

– ограниченность / неограниченность его знаний о происходящем;

– совпадение / несовпадение модально-концептуальной оценки изображаемой повествователем (рассказчиком) и общего смысла произведения.

Критерии выявления образа автора предопределяют основные характеристики его типологического описания с акцентом:

– на субъектную/внесубъектную организацию повествования, их комбинирование в зависимости от авторской интенции;

– проявление открытой демонстративности различий в образе автора: рассказчик, участник событий или безличный повествователь;

– степень близости (формальная или содержательная) автора и повествователя;

– отношение образа к выражению автором идейно-эмоционального освещения происходящего;

– формы соотношения речи рассказчика и персонажей.

Использование обозначенных принципов и критериев дает возможность определить основные типы образа автора в художественном тексте через степень близости между автором и иными субъектами речи.

Образ автора как синтез всех речевых структур произведения, его идейно-стилистическое средоточие объединяет созданные реальным автором образы повествователей и рассказчиков, которые являются посредниками между ним и художественной действительностью. Повествователь – неперсонифицированный, а рассказчик – персонифицированный субъект повествования. Степень близости между реальным автором и его посредником определяет различные способы организации произведения по формальному и содержательному признаку. Чем дальше в повествовании рассказчик от реального автора, тем более оценочным становится описание героя, а чем ближе он к автору, тем шире возможности для индивидуализации речи персонажей. Но как бы ни был далек рассказчик, он всегда будет являться речевым порождением автора, выраженным в образе рассказчика.

Проблема соотношения образа автора и его посредников в тексте помимо аспекта связанности/несвязанности речевых партий героев с субъективностью повествователя (рассказчика) имеет содержательный аспект:

совпадение/несовпадение морально-концептуальной позиции субъекта повествования и общего смысла произведения. Типы выражения образа автора в идейно-эмоциональном освещении происходящего могут колебаться от принятия авторитетности оценок повествователя (рассказчика) до их иронической подачи. В тексте это отношение может быть выражено как вербальными формами (в предисловии или послесловии, в примечаниях), так и невербальными, то есть складываться из всей совокупности художественно-изобразительных средств или, чаще всего, из стилистических колебаний повествовательного монолога.

Итак, образ автора – это одна из важнейших семантических составляющих текста. Он зафиксирован всевозможными средствами, выбор которых является показателем отношения реального автора к изображаемым событиям и художественным образам. Стилевой аспект образа автора – это высшая форма языкового воплощения реального автора. Изучение образа автора требует выявления средств его многосторонней реализации как в речи героев, так и в его собственно-авторской речевой партии. Последнюю можно назвать центром коммуникативного процесса, так как с ее помощью осуществляется контакт между автором и читателем.

* * *

1. Соколов А.Н. Теория стиля. М. : Искусство, 1968. 223 с.

2. Сухомлина Т.А. Понятие автор и его значение в тексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 2. С. 138–140.

3. Лихачев Д.С. О филологии. М. : Высшая школа, 1989. 208 с.

4. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения: для студ.-заоч. 3–4 курсов фак. рус. яз. и лит. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1972. 110 с.

5. Новиков Л.А. Проблемы языкового значения // Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М. : РУДН, 2001. 672 с.

6. Иванчикова Е.А. Автор в повествовательной структуре исповеди и мемуаров (На материале произведений Ф.М. Достоевского) // Язык как творчество. М. : Наука, 2001. С. 250–255.

7. Филюшкина С.М. Национальный стереотип в массовом сознании и литературе // Опыт исследовательского подхода. № 4(49). М. : Логос, 2005. С. 141–155.

8. Драгомирецкая Н.В. Автор и герой в русской литературе XIX–XX вв. М. : Наука, 1991. 379 с.

9. Проскурина Ю.М. Типология образа автора в творчестве Ф.М. Достоевского : учебное пособие. Екатеринбург : Уральский гос. пед. институт, 1992. 55 с.

10. Малов Н.Н. Неизвестные письма П.В. Анненкова об издании сочинений Пушкина // Пушкинские чтения на Верхневолжье : сборник 2. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1974. 20 с.

11. Атарова К.Н., Лесскис Г.А. Семантика и структура повествования от третьего лица в художественной прозе // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 39, № 1. М. : Наука, 1980. С. 33–46.

12. Кухаренко В.А. Интерпретация текста : учебное пособие. М. : Просвещение, 1988. 192 с.

13. Вершинин И.В., Луков В.А. Предромантизм: новое в литературной эстетике // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11, № 4(6). С. 1519–1527.

14. Одинцов В.В. Лингвистические парадоксы. М. : Просвещение, 1988. 169 с.

15. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М. : Высшая школа, 1971. 240 с.

16. Hemingway E. The sun also rises. AST Publishers, 2019. 317 p.

УДК 81-139

# О МЕТАЯЗЫКЕ ОПИСАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕРМИНАХ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

# ON METALANGUAGE OF POLITICAL COMMUNICATION IN TERMS OF TACTICS AND STRATEGIES

© 2021

О.А. Тюрина

O. A. Tiurina

В изучении политической коммуникации одним из наиболее востребованных является тактико-стратегический подход, позволяющий раскрыть механизмы воздействия на аудиторию в соответствии с целевыми установками говорящего. В статье находит обоснование тезис о том, что плодотворное применение этого подхода требует системности и последовательности в использовании метаязыка описания стратегий и тактик. Анализ литературы в области политической лингвистики свидетельствует о том, что обнаруживаются существенные расхождения в трактовке и типологии стратегий, тактик и языковых средств их организации, а также в использовании соответствующих терминов. Считая достаточно последовательной классификацию, в соответствие с которой выделяются информационная, интерпретационно-ориентационная, агональная, интеграционная и побудительная стратегии, автор представляет результаты ее использования при сопоставительном анализе публичных выступлений Б. Обамы и Д. Трампа. Делается вывод о том, что предлагаемая методика, при условии рассмотрения стратегий и тактик с учетом экстралингвистических и собственно лингвистических факторов, представляет собой эффективный инструментарий раскрытия функциональной специфики политической коммуникации и характеристики вербального имиджа политика.

***Ключевые слова:*** политическая коммуникация; политическая лингвистика; стратегии и тактики; тактико-стратегический подход; метаязык; языковые средства; типология стратегий и тактик; сопоставительный анализ; речевой акт; вербальный имидж политика; анализ публичных речей.

Nowadays the strategic and tactical analysis of speech is considered to be the most relevant method of studying political communication since it provides the insight into the impact a politician might have on the audience. Successful application of this method cannot be implemented without a consistent and coherent system of metalanguage that is capable of describing the range of various linguistic phenomena. In this article the author provides a review of previous research in this field thus disclosing inconsistence in terminology and classification of communicative tactics and strategies. The analysis of previously published research on this topic reveals inconsistence in the way scientists interpret and classify tactics, strategies and linguistic means that are used in political speech. Considering classification of tactics and strategies that distinguishes informative, interpretative-orientational, agonal, integrative and motivational strategies the most relevant, the author expounds the results of study of public speeches of the two former American presidents (B. Obama and D. Trump), based on the application of the above-mentioned method. The results show that this method appears to be an efficient tool for treating tactics and strategies of political speech. Combined with comparative analysis this method is expedient for describing the pragmatic peculiarities of political communication and verbal image of politicians.

***Keywords:*** strategic and tactical analysis; political communication; political linguistics; metalanguage; communicative tactics and strategies; strategic and tactical approach; comparative analysis; methalanguage; stylistic devices; verbal image of politicians, speech act; public speech analysis.

Вопросы, связанные с метаязыком лингвистики как сложной многосоставной знаковой системы, постоянно привлекали внимание исследователей языка. В литературе, посвященной метаязыку лингвистики, неоднократно подчеркивалась специфика метаязыка как «языка второго порядка, по отношению к которому естественный человеческий язык выступает как язык-объект, т.е. как предмет языковедческого исследования» [1, с. 64]. Иначе говоря, в данной отрасли научного знания метаязык, т.е. совокупность единиц, «обладающих как внешней стороной (звучанием), так и внутренней стороной (определённым значением)», в которых закрепляются понятия и закономерности науки [1, с. 88], включает в себя те же единицы, что и естественный язык. В настоящее время вопросы изучения метаязыка не только не утрачивают своей актуальности, но и приобретают особую значимость

в связи с увеличением числа научных школ и направлений, существенно различающихся не только в общетеоретическом плане, но и в отношении методологических, мировоззренческих позиций исследователей.

Метаязык, т.е., язык, на котором говорят о языке-объекте, должен представлять собой универсальную упорядоченную систему, средствами которой представляется возможным описать языковые явления во всём их разнообразии, «объективизируя» их и отражая их структуру [2, с. 266]. В то же время он отличается открытостью терминологической системы, «которая подразумевает ее (терминологической системы) постоянное пополнение новыми метаязыковыми единицами» [3, с. 19]. В результате на практике в системе метаязыка появляются термины, являющиеся, по сути, синонимами уже существующих и широко употребляющихся в научной литературе терминов-понятий, что нарушает требование универсальности и упорядоченности средств описания языка. То, что выполнение этого требования является скорее исключением, чем правилом, становится особенно очевидным при обращении к новым научным направлениям, к числу которых относится политическая лингвистика.

Описанию метаязыка политической коммуникации посвящено большое количество исследований, в частности работы А.А. Немыкиной [4], О.И. Лукиной [5], В.П. Сидельниковой и Е.А. Марченко [6], А.В. Павловой [7].

В исследовании политической коммуникации одним из наиболее распространённых и значимых направлений можно считать тактико-стратегический подход. Это объясняется особенностями языка политики – в первую очередь манипулятивным характером данного вида коммуникации (Л.А. Бутахина, А.В. Филлипова [8], А.П. Чудинов [9], и др. Поскольку назначение любого общения в политике – воздействие на массовую аудиторию, то средства, используемые для осуществления этого воздействия, тщательно продумываются и выбираются говорящим или командой спичрайтеров заранее, в соответствии с целевыми установками политика, партии или государства – установками на формирование общественного мнения или создание определённого эффекта (Т. Ван Дейк [10]). Именно поэтому изучение политических текстов с точки зрения тактико-стратегической организации позволяет выявить основные интенции говорящего, а также механизмы воздействия на массового реципиента.

В числе работ, рассматривающих политическую коммуникацию в терминах стратегий и тактик, можно выделить исследования, посвященные национальным вариантам политического дискурса (Д.Р. Акопова [11], Т.М. Балыхина [12], Д.А. Бокмельдер [13], О.С. Иссерс [14], О.Н. Паршина [15]). Особое внимание уделяется сопоставительному анализу тактик и стратегий (Е.Р. Левенкова [16], А.Н. Морозова [17], Н.С. Рядовая [18]). Объектом целого ряда исследований является прагматический аспект тактико-стратегической организации политического дискурса (Е.И. Шейгал [19], Д.Р. Акопова [11]).

Необходимым условием результативности исследования политического дискурса является обеспечение последовательности и системности в использовании «метазнаков» при описании стратегий и тактик. Анализ же литературы свидетельствует, что в практике их употребления есть существенные противоречия. В постановке и обосновании этой проблемы заключается задача данной статьи.

Прежде всего представляется важным отметить, что исследователи, рассматривающие политическую коммуникацию в терминах стратегий и тактик, существенно не расходятся в отношении содержания этих ключевых понятий, хотя их определения и различаются. Так, В.Б. Кашкин определяет коммуникативную стратегию как «часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели» [19, с. 39], в то время как коммуникативной тактикой считает «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия», представляющую собой «более мелкий масштаб рассмотрения коммуникативного процесса, по сравнению с коммуникативной стратегией» [19, с. 39]. Е.П. Черногрудова понимает под

стратегией «общую рамку, канву поведения» [20, с. 42]. В.Е. Чернявская, раскрывая тактико-стратегическую организацию политического дискурса, описывает трёхуровневую систему коммуникации, которая включает стратегию как высшую единицу коммуникативной иерархии, коммуникативно-речевой приём (или, пользуясь другой терминологией, тактику) как частную реализацию стратегии и необходимые языковые средства [21, с. 45–52]. Все исследователи указывают на наличие таких элементов стратегии и тактики, как целевые установки говорящего, модель его вербального коммуникативного поведения, а также индивидуальные, личностные особенности коммуникантов, однако существует ряд различий в формулировках определений данных понятий.

Подчеркнем, что авторы большинства работ опираются на трактовку коммуникативной стратегии, предложенную О.С. Иссерс в рамках когнитивного подхода. Она определяет данное понятие как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей», который «включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [14, с. 54]; как способ достижения общего, «глобального» намерения, решения коммуникативной задачи. О.С. Иссерс разграничивает стратегии основные (значимые с точки зрения иерархии мотивов и целей на данном этапе коммуникации, связанные с воздействием на систему ценностей и поведение адресата) и вспомогательные (способствующие эффективной организации взаимодействия между говорящим и адресатом) [14, с. 54]. Стратегия реализуется через речевые тактики, конституентами которых являются коммуникативные ходы (методы и приёмы, ведущие к реализации «сверхзадачи») [14, с. 109–110]. Также исследователь подчёркивает важность описания языковых показателей речевых тактик, реализуемых на разных уровнях: семантическом, лексическом, лексико-грамматическом, синтаксическом, прагматическом.

О.С. Иссерс указывает на сложности определения состава стратегий и тактик реализации коммуникативных целей. К числу причин, затрудняющих создание типологии стратегий, относятся их аналогия с речевыми актами и речевыми жанрами, в частности сходство номинацией речевых тактик и речевых актов, наличие речевых действий, которые трудно подвести под какой-то определенный тип речевого акта или речевого жанра. Исследователь предлагает разграничивать общие и частные стратегии, указывая, что классификация частных стратегий представляется затруднительной из-за многообразия коммуникативных ситуаций. При этом к частным стратегиям относятся те способы речевого поведения, которые в описании политической коммуникации, как правило, трактуются как тактики (обвинение, оскорбление, насмешка). В то же время просьба и угроза определяются в этой работе как речевые тактики [14, с. 105, 113]. Подводя итог сказанному, отметим, что расхождения в методологии конкретных исследований основываются не на различиях в основополагающих теоретических положениях, продуктивность которых не подлежит сомнению, а на несовпадении в номинации рассматриваемых объектов.

Что касается политической коммуникации, то отсутствие системности в применении тактико-стратегического подхода обнаруживается прежде всего в отношении количества называемых тактик и стратегий. В работе Б. ван Рулера, посвящённой стратегическому анализу коммуникации, выделяются четыре основных стратегии: информирования, согласия, диалога, убеждения [22]. О.Л. Михалёва называет три основных стратегии: стратегию «игры на понижение», стратегию «игры на повышение» и театральную стратегию. И если в основе выделения стратегии игры на понижение и повышение лежит интенция говорящего (соответственно стремление развенчать оппонента либо возвысить себя над ним), то основанием для выделения театральной стратегии является фактор аудитории, которую говорящий учитывает при построении собственных высказываний [23].

В работе О.Н. Паршиной количество стратегий достигает семи, при этом аргументативная стратегия представлена в двух разновидностях: непосредственно аргументативная (реализующаяся посредством тактик конструктивного анализа, видения перспективы, обоснования оценок и иллюстрирования) и агитационная (реализуемая посредством тактик обещания и призыва) [15, с. 12–13].

Нет ясности в разграничении стратегий, тактик и языковых средств их реализации. Отметим прежде всего, что отсутствует единство в соотнесении тактик и стратегий. Например, согласно классификации О.Л. Михалёвой, стратегия на повышение может быть реализована посредством тактики саморепрезентации [23]; в то же время О.Н. Паршина выделяет стратегию саморепрезентации, реализуемую тактиками отождествления, солидаризации, тактикой создания своего круга и тактикой дистанцирования [15, с. 8].

Также можно отметить, что одно и то же явление может трактоваться как тактика и как стратегия, как тактика и как прием. Например, О.Н. Паршина использует термин «манипулятивная» одновременно в отношении стратегии и тактики. Более того, автор утверждает, что манипулятивная тактика может использоваться для реализации и других стратегий, в частности дискредитации [15, с. 12]. Другой пример такого рода: Е.Р. Левенкова рассматривает интенции побуждения как стратегию [16, с. 44], а О.Л. Михалёва – как тактику, реализуемую в рамках театральной стратегии [24, с. 61]. О.Н. Паршина относит приёмы реализации стратегий к числу тактик. Описывая манипулятивные тактики, она выделяет тактику гиперболизации, тактику компрометации и приёмы подтасовки фактов, уклонения от ответа, «поспешного» обобщения и т.п. [15, с. 12–13].

Одно и то же явление в разных исследованиях может трактоваться и как тактика, и как языковая единица. Например, в работе М.Р. Желтухиной, посвящённой анализу вербального и невербального поведения политиков в ходе предвыборной кампании, рассматривается «тактика ключевых слов или лозунговых слов» [24, с. 182], в то время как Т.М. Бережная слова-лозунги описывает как языковые средства, лежащие в основе приёма «блистательной неопределённости» [25, с. 147].

Примером системного подхода к типологии стратегий и тактик политического дискурса может быть классификация, которую предлагает Е.Р. Левенкова при рассмотрении феномена интертекстуальности как важнейшего конституирующего признака политической речи [16]. В ее работе выделяется пять стратегий:

1) информационная, реализуемая посредством тактик авторитетного источника, автоцитации, а также документирующей тактики;

2) интерпретационно-ориентационная, реализуемая через тактики предостережения, проективную, дидактическую и идентифицирующую;

3) агональная, которой соответствуют тактики дистанцирования, обвинения, критики и угроз;

4) интеграционная, реализуемая посредством фатической, инспиративной тактик и тактика сплочения;

5) побудительная, которая реализуется через тактики призыва и предписания [16, с. 264].

Подтверждением того, что предлагаемая Е.Р. Левенковой типология может быть успешно применена при рассмотрении вопросов более общих, не связанных с интертекстуальностью, может служить проведенное нами исследование языковых средств реализации концепта «власть» в американском политическом дискурсе. Выбор этого объекта связан с особой значимостью данного понятия для политической коммуникации США как страны, претендующей на мировое господство. В качестве материала были использованы стенограммы речей двух бывших президентов Америки – Б. Обамы и Д. Трампа (2008–2017 гг.). При анализе эмпирического материала в параметры анализа был включен тип речевого акта, и, таким образом, основой исследования стала трихотомия «стратегия – тактика – речевой акт».

Выделение и идентификация стратегий, тактик и речевых актов базируется на

анализе языковых средств, составляющих словесную ткань текстов. Проиллюстрируем это положение на примере агональной стратегии, т.е. стратегии, которая носит конфликтный характер и направлена на развенчание оппонента.

Взгляды исследователей на агональность в политическом дискурсе различаются: агональность трактуется то очень широко – как характер коммуникации, реализующийся посредством различных стратегий и тактик, то как стратегия, имеющая определённую коммуникативную цель.

По утверждению Е.И. Шейгал и В.В. Дешевой, агональность как дискурсивная универсалия связана с основополагающей интенцией политического дискурса – борьбой за власть и имеет своей целью получение превосходства над оппонентом [26, с. 145–147].

О.Н. Паршина отмечает, что агональный характер коммуникации отражается в целом ряд стратегий, к числу которых относятся стратегии дискредитации и нападения, манипуляции и самозащиты [15, с. 63]. Стратегии дискредитации и нападения представлены тактиками обвинения и оскорбления; в манипулятивной стратегии реализуются демагогические приемы и манипулятивные тактики; в рамках стратегии самозащиты – тактик оправдания, оспаривания и критики [15, с. 73]. Е.Р. Левенкова как реализующие агональную стратегию выделяет тактики обвинения, оскорбления, критики и дискредитации [16, с. 264].

Мы придерживаемся точки зрения, что агональность в политическом дискурсе представляет собой стратегию, направленную на вполне конкретную коммуникативную цель – получение преимущества над оппонентом.

Если обратиться к реализации агональной стратегии в речах двух политических деятелей, можно прийти к заключению о том, что выступления Б. Обамы отличает тактика дистанцирования, реализуемая в речевых актах сообщения и утверждения, а в речах Д. Трампа агональная стратегия осуществляется через тактику критики в составе директивных речевых актов.

Общим для двух политиков является обращение к оппозиции «свой/чужой». При этом референтом «чужого» в выступлениях Б. Обамы является политическая фигура, представляющая угрозу американской демократии и американским ценностям свободы, как, например, в следующем высказывании, посвящённом войне в Ираке:

*I suffer no illusions about Saddam Hussein. He is a brutal man. A ruthless man. A man who butchers his own people to secure his own power. He has repeatedly defied UN resolutions, thwarted UN inspection teams, developed chemical and biological weapons, and coveted nuclear capacity* (B.O. Speech Opposing the War in Iraq at Federal Plaza, October 2, 2002).

Для реализации данной стратегии политик использует прилагательные с отрицательной коннотацией (*ruthless, brutal*), а также глагольно-объектные сочетания *to defy UN resolutions, to thwart UN inspection teams*, именная часть которых представлена лексическими единицами, входящими в семантическое поле «американские ценности».

В речах Д. Трампа агональная коммуникативная стратегия, реализуемая через оппозицию «свой/чужой» связана, в первую очередь, с демократической партией США и социализмом, которые являются противниками политического курса бывшего президента Америки:

*If the Democrats ever got back into power, they would vote to raise your taxes; release dangerous criminals; open your borders; shut down this great surge of American energy that is tremendous for jobs, tremendous for the economic wellbeing of our country, and, frankly, helping the world* (D.T. Address the National Republican Congressional Committee Dinner – March 20, 2018).

В данном отрывке негативные последствия прихода к власти демократической партии (*they would vote to raise your taxes*; *release dangerous criminal*… и т.д.) противопоставлены исключительно позитивным качествам американской нации, которые находят выражение в оценочных прилагательных и лаконичной, стилистически нейтральной характеристике миссии, которая возложена на США (*help the world*).

Результаты сопоставительного анализа свидетельствуют, что при речевом воплощении идеи доминирования в публичных речах обоих политиков реализуются интеграционная и агональная стратегии, однако преобладает интеграционная (особенно в дискурсе Б. Обамы).

Различие в стратегической организации речи президентов состоит в том, что Б. Обама использует информационную и интепретационно-ориентанционную стратегии, которые находят воплощение в тактике авторитетного источника и идентифицирующей тактике. Напротив, Д. Трамп прибегает к побудительной стратегии (тактике призыва), которая не является характерной для речей его предшественника. В его дискурсе использование речевых действий, направленных преимущественно на информацию, интерпретацию и ориентацию, практически не зарегистрировано.

Обращает на себя внимание и характер соотношения инвариантных и вариативных черт избираемых президентами тактик. Так, для обоих политиков характерно использование интеграционной стратегии. Однако в речах Б. Обамы прослеживается достаточно большой арсенал тактик (инспиративная и фатическая тактики, а также тактика сплочения). Что же касается Д. Трампа, то реализация данной стратегии ограничена инспиративной тактикой. Разные тактики отличают и речевые действия, связанные с агональной стратегией (см. выше).

Изучение политических выступлений в плане речевых актов позволяет сделать выводы о том, что как Б. Обамой, так и Д. Трампом широко применяется речевой акт утверждения, а речевые акты заявления и заверения менее характерны для речи обоих политиков. Среди различий можно отметить, что речевой акт обещания является характерным для дискурса Д. Трампа, в то время как в речи Б. Обамы практически не встречается.

Подведем итоги. В настоящее время в лингвистической науке существует ряд разночтений относительно понятий «тактика», «стратегия» и «приём». Мы предлагаем рассматривать стратегию как совокупность отношений множества: тактик, которые, объединённые общей целью, служат реализации одной общей цели стратегии. При этом непосредственно языковые средства, целенаправленно используемые для реализации тактик и обеспечивающие требуемое воздействие на аудиторию, являются приёмами реализации коммуникативных тактик.

Типология, описывающая политический дискурс в терминах пяти стратегий: информационной (тактики авторитетного источника, автоцитации, документации), интерпретационно-ориентационной (тактика предостережения, проективная, дидактическая и идентифицирующая тактики), агональной (тактики дистанцирования, обвинения, критики и угроз), интеграционной (фатическая, инспиративная тактика и тактика сплочения) и побудительной (тактики призыва и предписания), представляет собой эффективный инструментарий раскрытия функциональной специфики политической коммуникации и характеристики вербального имиджа политика.

Необходимым условием успешности в применении описанной системы категорий является рассмотрение стратегий и тактик с учетом как экстралингвистических, так и собственно лингвистических аспектов речевого акта.

* * *

1. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения. М. : Высшая школа, 1986. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/gvishian/text.pdf (дата обращения: 23.03.2021).

2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика : учебник для вузов. М. : УРСС, 2000. 350 с.

3. Жучкова И.И. Тезаурусное моделирование английской терминологии лингвистики текста : автореф. дис. … канд. филол. наук. Самара, 2016. 25 с.

4. Немыкина А.А. Метаязык лингвистики: научное и художественное представление : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 2017. 39 с.

5. Лукина О.И. Особенности метаязыка лингвистики и лингвистической терминологии // Сопоставительная лингвистика. 2016. № 5. С. 111–117.

6. Сидельникова В.П., Марченко Е.А. Некоторые особенности метаязыка современной лингвистики // Учёные записки Таврического национального университета им. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Т. 27(66), № 1. Ч. 1. С. 25–29.

7. Павлова А.В. Фундаментальные единицы метаязыка современной лингвистики // Вестник ЧГПУ. 2011. № 7. С. 262–268.

8. Бутахина Л.А., Филиппова А.В. Манипулятивный аспект политической коммуникации // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2016. № 4. С. 14–19.

9. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. 4-е изд. М. :Флинта : Наука, 2012. 256 с.

10. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации : пер. с англ. М. : Либроком», 2013. 344 с.

11. Акопова Д.Р. Стратегии и тактики политического дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6(1). С. 403–409.

12. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Стратегии и тактики современного российского политического дискурса // Гуманитарные научные исследования 2012. № 4. URL: https://human.snauka.ru/2012/04/870 (дата обращения: 31.03.2021).

13. Бокмельдер Д.А. Стратегии убеждения в политике: анализ дискурса на материале современного английского языка : дис. … канд. филол. наук. Иркутск, 2000. 210 с.

14. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск : Омский государственный ун-т, 1999. 284 с.

15. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : автореф. дис. … д-ра филол. наук. Саратов, 2005. 48 с.

16. Левенкова Е.Р. Британский и американский политический дискурс: контрастивный анализ. Самара : ПГСГА, 2011. 308 с.

17. Морозова А.Н. О способах реализации интеграционной стратегии в политическом дискурсе США // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения : сборник материалов IX междунар. науч. конференции (Москва, РУДН, 24–25 сентября 2020 г.). В 2 ч. М. : РУДН, 2020. Ч. 1. С. 228–230.

18. Рядовая Н.С. Сопоставительный анализ аргументативных стратегий политического дискурса в кризисной ситуации: на материале речей президентов США и России : автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2013. 28 с.

19. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. URL: http://www.dere.com.ua/library/kashkin/06.shtml (дата обращения: 02.02.2012).

20. Черногрудова Е.П. Основы речевой коммуникации : учебное пособие. М. : Экзамен, 2008. 126 с.

21. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2006. 136 с.

22. Ruler B. van. The communication grid: an introduction of a model of four communications strategies // Public Relations Review. 2004. № 30. P. 123–143.

23. Михалёва О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М. : Либроком, 2009. 252 с.

24. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ : монография. М. : ИЯ РАН ; Волгоград : ВФ МУПК, 2003. 655 с.

26. Бережная Т.М. Современная американская риторика как теория и практика манипулирования общественным сознанием : дис. канд. филол. наук. М., 1986. 211 с.

25. Шейгал Е.И., Дешевова В.В. Агональность в коммуникации: структура понятия // Вестник Челябинского национального университета. 2009. № 34(172). Филология. Искусствоведение. Вып. 36. С. 145–148.

16. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса : дис. … д-ра филол. наук. Волгоград : Перемена, 2000. 368 с.

УДК 821:791:94

# ОБРАЗ КОРОЛЕВЫ МАРГО В РОМАНЕ А. ДЮМА И ФРАНЦУЗСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

# THE IMAGE OF QUEEN MARGOT IN A. DUMAS' NOVEL AND FRENCH MOVIES

© 2021

А.И. Фролова, С.Н. Перевалова

A.I. Frolova, S.N. Perevalova

В представленной статье исследуется образ Маргариты де Валуа, королевы Наваррской, в романе «Королева Марго» А. Дюма и его французских экранизациях, осуществленных Ж. Древилем и П. Шеро. Во всех трех произведениях личность, характер главной героини показаны в контексте религиозных войн – одной из самых трагичных страниц истории Франции. Сохраняя в основном сюжет романа, режиссеры, каждый следуя своему творческому замыслу, нередко искажая исторические факты, создают совершенно непохожие друг на друга образы самой неординарной женщины своего времени.

***Ключевые слова:*** Маргарита де Валуа; религиозные войны; художественный образ; экранизация; А. Дюма; П. Шеро; И. Аджани; Ж. Моро; Варфоломеевская ночь.

This article examines the image of Marguerite de Valois, Queen of Navarre, in the novel "Queen Margot" of A. Dumas and its French film adaptations by J. Dreville and P. Chereau. In all three works, the personality and character of the main character are shown against the background of the religious wars, one of the most tragic pages in the history of France. Mainly preserving the plot of the novel, the directors, each following their own creative plan, are often inaccurate about historical facts, create absolutely different images of the most extraordinary woman in that historical period.

***Keywords:*** Marguerite de Valois; religious wars; artistic image; film adaptation; A. Dumas; P. Chereau; I. Adjani; J. Moreau; the Massacre of St. Bartholomew's Day.

Личности царствующих особ, особенно если жизнь монархов приходилась на сложные и переломные моменты истории, всегда привлекают внимание историков и романистов. Маргарита де Валуа, последняя королева из династии Валуа, не стала исключением из этого правила. Ее имя и судьба за 400 лет обросли большим количеством мифов. Немало этому поспособствовал великий мастер фальсификаций исторических фактов французский романист А. Дюма, который в угоду творческому замыслу сплетал сеть немыслимых и непредсказуемых интриг. Несомненно одно: если бы не роман А. Дюма «Королева Марго», о существовании Маргариты де Валуа знал бы если не ограниченный круг историков и литераторов, то гораздо меньше людей, чем сейчас.

В последние десятилетия интерес к личности Маргариты де Валуа необычайно высок, особенно во Франции. Существует даже так называемая школа «Маргаритоведения»: авторы исторических статей и монографий точно соревнуются между собой, раскрывая все новые подробности жизни королевы. Очень обстоятельный анализ исследований, имеющихся во Франции на 2010 год, дает В.В. Шишкин в статье «О чем не вспомнила королева Франции и Наварры» [1]. Среди отечественных ученых, которые подробно раскрывали тайны жизненных перипетий Маргариты де Валуа, В.В. Шишкин называет Е.Б. Черняка [2] и С.Л. Плешкову [3]. Среди более поздних работ, заслуживающих, на наш взгляд, особого внимания, следует считать исследования Н.И. Басовской [4 ; 5], где автор развенчивает мифы о королеве. «Литература очень часто оказывается сильнее реальных фактов», – заключает она [5].

Нас заинтересовал этот феномен. Задача нашего исследования – соотнести образ Маргариты де Валуа в романе А. Дюма

«Королева Марго» и трансформацию этого образа в снятых по мотивам романа французских художественных фильмах 1954-го и 1994 годов.

Примечательно, что, благодаря гению А. Дюма, в массовом сознании Маргарита де Валуа продолжает оставаться королевой Марго, хотя при жизни никто не посмел бы так ее называть: это прозвучало бы слишком вульгарно. Только Карл IX, король Франции, старший брат Маргариты, иногда в шутку называл ее этим простонародным именем. А. Дюма упоминает в своей книге о данном факте: «Маргарита Валуа была жемчужиной в короне Франции, и Карл IX, питавший к ней особенную нежность, обычно звал ее “сестричкою Марго”» [6, с. 10]. Официальный титул, которым обладали сестры правящего короля, – «мадам». После замужества Маргарита стала называться королевой Наваррской, а после развода – королевой Маргаритой, герцогиней де Валуа.

Последняя представительница дома Валуа родилась в 1553 году. Ее родителями были французский король Генрих II и Екатерина Медичи, о личности которой также существует множество легенд и мифов. Девочку назвали в честь двоюродной бабушки, родной сестры Франциска I, Маргариты Наваррской.

В историю Франции дочь Генриха II вошла прежде всего как героиня знаменитой кровавой свадьбы [7]. Екатерина Медичи после долгих неудачных попыток «пристроить» дочь в один из лучших европейских домов [5] выдает ее замуж за будущего короля Франции, на тот момент короля Наварры – Генриха Бурбона. А. Дюма так сообщает об этом в начале романа: «Утром кардинал Бурбонский, совершив брачный обряд… обвенчал брачующихся на помосте, воздвигнутом перед вратами собора Парижской богоматери. Этот брак изумил всех… сближение двух таких ненавистных друг другу партий, какими были в это время протестантская и католическая партии, казалось невозможным…» [6, с. 6].

На первый взгляд может показаться странным, что А. Дюма, описывая брачную церемонию, ни слова не говорит о свадебном наряде жениха и невесты. Доподлинно известно, что писатель всегда старался придерживаться достоверных фактов, касающихся не только истории, но и предметов быта, одежды и т.д. [8]. Здесь он намеренно умолчал об этом, так как прекрасно знал о последующей трагедии. Если бы А. Дюма захотел описать свадебный наряд Маргариты, то наверняка одел бы ее в красное платье: ни один другой цвет платья не соответствовал бы цвету крови, пролитой во время Варфоломеевской ночи.

Именно так поступил режиссер Патрис Шеро в художественном фильме «Королева Марго» [9]. Изабель Аджани, исполнившая в нем главную роль, в одном из телевизионных интервью рассказывала, что режиссер, прежде чем приступить к съемкам фильма, консультировался с историками, искусствоведами и художниками, чтобы быть предельно точным в бытовых деталях [10]. Действительно, достоверность всего, что касается покроя костюмов, тканей, аксессуаров, не вызывает сомнений. Более того, и А. Дюма, и П. Шеро не могли не читать мемуаров самой Маргариты де Валуа, где она подробно описывает свой подвенечный наряд: «Наше бракосочетание состоялось через несколько дней с таким торжеством и великолепием, каких не удостаивался никто до меня. Король Наваррский и его свита сменили свои одежды на праздничные и весьма богатые наряды; разодет был и весь двор, как Вы знаете, и можете лучше об этом рассказать. Я была одета по-королевски, в короне и в накидке из горностая, закрывающей плечи, вся сверкающая от драгоценных камней короны; на мне был длинный голубой плащ со шлейфом в четыре локтя, и шлейф несли три принцессы» [11]. Длина платья обусловлена социальным статусом невесты: длина шлейфа определялась титулом. У королевы Франции такой шлейф составлял в длине 9 локтей, у детей (наследников) – 7 локтей, у принцесс крови – 4 локтя, у герцогинь – 3 [12, p. 10]. Бе-

ло-голубая гамма свадебного наряда продиктована брачной церемонией, поскольку белый цвет означал радость, удовольствие, усладу и веселье, а голубой – все, что имеет отношение к небу.

В отличие от А. Дюма, П. Шеро не удалось уклониться от показа свадебных костюмов, хотя, если бы у него была такая возможность, то он, скорее всего, ею воспользовался бы. Сочетание красного и белого подсознательно настраивает зрителя на последующие события: через несколько дней после бракосочетания все гости со стороны жениха (протестанты) были жестоко убиты. Это событие, получившее в истории название «Варфоломеевская ночь», случилось 24 августа 1572 года.

Ж. Древиль в фильме 1954 года также не смог «нарядить» королеву в голубое платье. Ж. Моро, исполнившая роль Маргариты, облачилась по известной причине в белое платье с красными вставками [13]. Здесь важно отметить, что сам ритуал венчания Марго и Генриха, в отличие от фильма П. Шеро, который вновь отошел в угоду творческому замыслу от исторических фактов и «обвенчал» новобрачных в Соборе Парижской Богоматери, у Ж. Древиля в кадре отсутствует: герои спускаются к гостям по лестнице, держась за руки уже как муж и жена.

В действительности церемония бракосочетания католички с протестантом несла черты компромисса. Генрих Наваррский должен был сопровождать невесту в церковь, но не мог присутствовать на мессе и потому ожидал Маргариту до конца службы около храма. Место жениха на время ритуала занял брат Маргариты – Генрих Анжуйский, будущий король Франции Генрих III [5].

Обратим внимание на самое первое появление королевы Марго в романе. А. Дюма описывает ее как девушку с черными волосами, изумительным цветом лица, «чувственным выражением глаз с длинными ресницами, тонко очерченным алым ртом, стройной шеей, роскошным гибким станом и маленькими, детскими ножками в атласных туфельках. Французы гордились тем, что на их родной почве вырос этот удивительный цветок, а иностранцы, побывав во Франции, возвращались к себе на родину ослепленные красотой Маргариты, если им удавалось повидать ее, и пораженные ее образованием, если им удавалось с ней поговорить» [6, с. 11].

Маргарита де Валуа, по свидетельству современников, действительно была хороша собой по канонам своего времени. Знаменитый царедворец Пьер Брантом создал привлекательный образ Маргариты, щедро одаренной природой красотой и добротой, незаурядным умом, талантами красноречия и стихосложения и стойко сносившей удары судьбы, к которым он относил наряду с древним законом о престолонаследии придворные интриги [1].

Королева была брюнеткой от природы, но часто, следуя моде, носила парики. Так, почти на всех портретах Маргарита изображена с белокурыми вьющимися волосами. Именно такой мы видим Марго в художественном фильме 1954 года, где режиссер с помощью гримеров добился почти идеального сходства Жанны Моро, исполнительницы главной роли, с портретом, написанным Ф. Клуэ в 1572 году.

В фильме П. Шеро образ Маргариты практически полностью соответствует тому, что мы находим в романе: королева предстает перед нами черноволосой чувственной красавицей со стройной фигурой.

О красоте и любовных похождениях королевы ходили легенды еще при ее жизни. Когда Генрих Наваррский давал согласие на брак с Маргаритой, он сказал: «Да, я согласен, но поскольку при дворе все должности уже заняты, мне остается только должность главного рогоносца» [5]. По словам историков, сама обстановка французского двора того времени способствовала всевозможным чувственным наслаждениям: «Екатерина Медичи, мать Маргариты де Валуа, содержала целый штат красивых женщин, которые должны были нравиться мужчинам» [5].

Верностью своему мужу королева Наваррская не отличалась: брак с Генрихом был политическим. Сердце Маргариты на тот момент принадлежало другому Генриху – герцогу Гизу, лидеру католической

партии. В романе А. Дюма он тайно является в ее покои в брачную ночь со словами: «Вы просили меня явиться в Лувр для того, чтобы уничтожить все следы наших прошлых отношений…» [6, с. 20] Таким образом, королева Маргарита в романе изначально предстает женщиной, готовой в какой-то степени пожертвовать личным счастьем ради мира в государстве.

В фильме Ш. Древиля эта линия сохранена: сцена появления в покоях королевы герцога Гиза отсутствует, а королева Маргарита, понимая важность своего политического брака, хотя и не питает нежных чувств к мужу, неприязни к нему не испытывает. Более того, во время праздничного бала она крайне уязвлена поведением своего новоиспеченного супруга, который без всякого стеснения оказывает недвусмысленные знаки внимания одной из фрейлин, предлагая ей этой ночью занять место супруги в его покоях.

В картине П. Шеро королева Маргарита, напротив, изначально не скрывает своего презрения к Генриху Наваррскому. Во время свадебной церемонии героиня Изабель Аджани не только тянет с согласием на заключение брака (на вопрос священнослужителя, согласна ли она стать женой Генриха Наваррского, Маргарита хранит долгое молчание, и только вмешательство Карла IX, короля Франции, спасает ситуацию), но и с холодным презрением предостерегает его: «Не смейте приходить ко мне в спальню сегодня ночью!» Королева Маргарита П. Шеро не собиралась расставаться со своим возлюбленным – герцогом Гизом – даже в брачную ночь. Тем не менее во время визита герцога между ними происходят ссора и разрыв. «Я не могу остаться этой ночью в одиночестве», – говорит Маргарита своей фрейлине, надевает маску и отправляется на улицы Парижа в поисках утешения.

Маска в XVI веке, согласно историческим фактам, использовалась в дворянской среде во многих случаях. Ее надевали не только для того, чтобы скрыть лицо, хотя и это имело место. Королева-мать часто давала тайные поручения доверенным лицам, которые были вынуждены надевать маску для того, чтобы остаться неузнанными либо выдавать себя за другого человека. Использование черных бархатных полумасок облегчало плетение интриг. Однако в фильме П. Шеро использование маски Маргаритой Наваррской обусловлено не столько ее желанием остаться неузнанной, сколько семиотикой поведения: маска дала ей возможность на время забыть о своем благородном происхождении и окунуться в мир чувственных наслаждений.

В эпизоде фильма, когда будущая королева Франции, выступая в роли распутной девицы, отдается первому встречному юноше, к тому же, как потом окажется, еще и протестанту, показана весьма легкомысленная женщина, живущая сиюминутными наслаждениями и постоянной жаждой любовных приключений. Нередко из уст персонажей-протестантов вылетали недвусмысленные высказывания относительно королевы Маргариты. Режиссер фильма очень рисковал, принижая образ царствующей особы.

Ни у А. Дюма, ни у Ж. Древиля мы не находим ничего подобного. Для них Маргарита де Валуа – это прежде всего благородная дама, принадлежавшая королевской семье. Просто она очень одинока и ей не хватает настоящей любви. Несмотря на все перипетии судьбы, до конца романа (и фильма) она остается все той же благородной дамой со всеми соответствующими атрибутами: манерами, поведением, благородством и т.п.

Таким образом, для А. Дюма и Ж. Древиля важно было рассказать захватывающую историю любви, разворачивавшуюся на фоне религиозных войн. П. Шеро ставил перед собой совершенно иную задачу: для него история любви была декорацией, на фоне которой происходил религиозный конфликт, страшнее которого Франция до того времени не знала. Причем кульминация этого конфликта – резня, которая случилась в Варфоломеевскую ночь, – становится ключевым моментом трансформации личности самой Маргариты. Страшные события меняют ее: разнузданная легкомысленная красавица превращается в милосердную, муд-

рую и преданную своей любви женщину. Она, оставаясь верной католичкой, принимает сторону своего мужа, к которому испытывала лишь презрение, становится его спасительницей, предупреждает его о возможной трагедии, убеждает во имя спасения жизни отречься от протестантской «ереси»…

В фильме П. Шеро примечательна сцена спасения Ла Моля, того самого дворянина, которого Маргарита встретила на улицах Парижа. Когда в разгар массовых убийств, он, израненный, врывается в ее покои, королева Наваррская восклицает в лицо убийцам: «Что вы скажете Господу, когда предстанете перед ним? Что пронзили сердце католички, чтобы добить раненого? Возможно, в этот самый момент, вы будете счастливы, что однажды спасли жизнь одного гугенота…» При этом она еще *не знает*, кого спасает, она не узнает Ла Моля: все его лицо в крови.

Таким образом, П. Шеро расставляет свои акценты: его королева Марго, спасшая мужа, готова жертвовать жизнью ради спасения *какого-то* еретика. Между тем и в романе, и в фильме Ж. Древиля Ла Моль остается в живых не благодаря Маргарите. В первом случае убийц прогоняет брат короля герцог Алансонский, во втором они, увидев гугенота в объятиях королевы, уходят сами со словами, что ему повезло.

Одно и то же событие романа, как видим, получает абсолютно разное отражение в двух экранизациях, что по-разному раскрывает образ главной героини

Сравнив три художественных произведения, приходим к следующему заключению: королева Марго А. Дюма, Ж. Древиля и П. Шеро – три разные личности, три типа характера. Однако при всем различии созданных образов у них все же есть нечто общее – акцент на отношениях с мужчинами. К сожалению, ни в романе, ни в фильмах не уделено внимания интеллекту Маргариты де Валуа. Между тем она, кроме необычайной красоты, которую воспевали все ее современники, обладала незаурядным умом, получила прекрасное образование, знала несколько иностранных языков, в том числе латинский и древнегреческий. На протяжении жизни она была не только законодательницей мод, но и центром интеллектуальной жизни королевского двора. Более того, Маргарита Наваррская стала создателем нового литературного жанра – аристократических мемуаров, достойных подробного анализа.

* * *

1. Шишкин В.В. О чем не вспомнила королева Франции и Наварры // Маргарита де Валуа (1553–1615). Мемуары. Избранные письма. Документы. СПб. : Евразия, 2010. URL: https://drevlit.ru/texts/m/margo/margo_vved1.php (дата обращения: 23.05.21).

2. Черняк Е.Б. Вековые конфликты. М. : Международные отношения, 1988. 400 с.

3. Плешкова С.Л. Екатерина Медичи, Черная королева. М. : МГУ, 1994. 309 с.

4. Басовская Н.И. От Калигулы до Королевы Марго. М. : Аст, 2018. 320 с.

5. Басовская Н.И. Маргарита де Валуа – королева Франции и Наварры. Королева Марго. Жемчужина Франции. URL: https://www.youtube.com/watch?v=R9RX4WoV-n8 (дата обращения: 21.05.21).

6. Дюма А. Королева Марго. Самара : Кн. изд-во, 1992. 592 с.

7. Эльфонд И.Я. Варфоломеевская ночь: рождение мифа // Варфоломеевская ночь: события и споры : сборник статей. М. : РГГУ, 2001. С. 190–197.

8. Шевеленко А.Я. Реальный д'Артаньян. // Вопросы истории. 1977. № 11. С. 212–219.

9. Шеро П. Королева Марго, 1994 URL: https://yandex.ru/efir?stream_id=4a26af22d3a8f693854cf4390df74158&from_block=player_context_menu_yavideo (дата обращения: 20.05.21).

10. Isabelle Adjani raconte le tournage mythique de La Reine Margot // Première, le 09/11/2020.

11. Маргарита де Валуа (1553–1615). Мемуары. Избранные письма. Документы. СПб. : Евразия, 2010. URL: http://www.vostlit.info/Texts/rus9/Margo_2 (дата обращения: 20.05.21)

12. Racinet M.A. Le costume historique. T. IV, V. P., 1888. 520 p.

13. Древиль Ж. Королева Марго. 1954. URL: https://youtu.be/lu4TfvhbIv0 (дата обращения: 22.05.21).

# Педагогические науки

# Pedagogical Sciences

УДК 811.111:372.8

## РОЛЬ И МЕСТО ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## THE PLACE AND ROLE OF THEATRICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS ENGLISH

© 2021

О.М. Адаева, А.Т. Каргина

O.M. Adaeva, A.T. Kargina

В статье проблемы, связанные с применением театральных технологий, рассматриваются сквозь призму преподавания иностранного языка в начальной школе. Отмечено, что театральные технологии призваны обеспечить индивидуальный подход к обучению ребенка и их использование находится в полном соответствии с требованием современного ФГОС об ориентации образовательного процесса на интересы и возможности каждого ученика. Подчеркивается, что на занятиях по английскому языку с использованием элементов театрализации успешно развиваются все группы универсальных учебных действий, что применение театральных технологий соответствует психофизиологическим особенностям младших школьников. Авторы полагают, что в УМК «Enjoy English – 4» театральные технологии используются недостаточно, хотя учебник является хорошей базой для использования на уроке английского языка различных форм театрализованной деятельности. Ими был разработан комплекс театрализованных игр и упражнений, направленных на развитие у младших школьников навыков чтения, аудирования, говорения, письма на английском языке. Эффективность заданий была подтверждена в ходе их апробации авторами статьи в школе с. Старый Аманак Самарской области. В статье приводятся фрагменты уроков, на которых с целью совершенствования речевых навыков используются задания из разработанного комплекса.

***Ключевые слова:*** требования современного ФГОС; универсальные учебные действия; методика преподавания английского языка в начальной школе; младший школьный возраст; педагогическая технология; театральные технологии; УМК «Enjoy English – 4»; театрализованные игры и упражнения для развития англоязычных навыков.

The paper deals with the problem of the use of pedagogical technologies viewed through the prism of the methods of foreign languages teaching to elementary school students. It is highlighted that the so called “theatrical technologies” meet the requirements of the latest Federal State Educational Standards; today the process of school education should be based on the person/student-centered approach. The aim of the research conducted is to prove the effectiveness of the theatrical exercises designed to be systematically used in class and to considerably improve a variety the English language skills of elementary school students. It should be mentioned that theatrical classroom activities can easily awake schoolchildren’s interest in learning English; the tasks are lively, creative, and involving. So, the use of theatrical technologies in teaching children school subjects is quite effective. The authors analyzed the modern student’s book “Enjoy English – 4” and proved that in the textbook there were some tasks aiming at theatricalization, but they were all identical. To remedy that deficiency the exercises containing theatrical technologies elements were designed to introduce in English classes. The effectiveness of the tasks in developing grammar, lexical, pronunciation, listening, speaking, reading, writing skills of elementary school children was partially tested while teaching the fourth graders English in Staryi Amanak school (Samara region). The attempt was success. In the article some of the designed exercises are introduced and the tasks can be used in class at the elementary school level.

***Keywords:*** the latest Federal State Educational Standards requirements; universal learning abilities/skills; the methods of foreign languages teaching at the elementary school level; elementary school age children; pedagogical technology; theatrical technologies; “Enjoy English – 4” textbook; the exercises containing theatrical technologies elements to introduce in English classes.

Общепризнанным и неизменным требованием к системе образования является подготовка личности, обладающей определенным набором социокультурных и коммуникативных качеств, которая способна действовать в динамично меняющейся действительности. Изучение иностранных языков играет важную роль в обучении современных школьников как важное средство общего развития личности и обеспечения межкультурного взаимодействия.

Младшая ступень обучения является наиболее важным этапом изучения иностранного языка в школе, поскольку здесь закладываются «азы» знаний языка и культуры другого народа [1]. Именно в начальной школе формируется то отношение к изучаемому предмету, на основе которого будет осуществляться его дальнейшее усвоение.

В связи с внедрением в массовое общее и дополнительное образование нового ФГОС особое внимание уделяется использованию индивидуального подхода в обучении, при котором прежде всего учитываются уникальные особенности каждого ребёнка и характер взаимодействия между учителем и учащимися [2]. Это повышает актуальность применения на уроке английского языка театральных технологий, которые дают учителю возможность учитывать индивидуальные способности каждого ученика и мотивировать его к изучению предмета. Кроме того, с 2015 года Единый государственный экзамен (ЕГЭ) включает устную часть, для успешного выполнения соответствующих заданий экзаменующийся должен, в том числе, проявить творческие, «театральные» способности. Мы считаем, что эффективность обучения английскому языку и интерес к изучению предмета могут быть значительно повышены за счет планомерного применения на уроках в начальной школе элементов театральных технологий.

В настоящее время под педагогической технологией понимают направление в педагогике, целью которого является повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение учащимися запланированных результатов обучения [3, с. 23]. Выделяют ряд признаков, присущих педтехнологии: результативность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, визуализация. Показано, что педагогическая технология может быть представлена в трёх аспектах: научном, формально-описательном и процессуально-действенном [4, с. 16].

Применение в процессе обучения педагогических технологий открывает перед учителем новые возможности для совершенствования образовательного процесса: позволяет эффективнее управлять процессом обучения и с большей точностью предсказывать его результаты; обеспечивать благоприятные условия для развития личности; оптимизировать использование имеющихся ресурсов и т.д. [5, с. 9].

В число современных образовательных технологий включают театрализацию как интегрированную педагогическую технологию [6]. В наши дни театрализация активно используется на всех уровнях образования как за рубежом, так и России. На каждой ступени образования театрализация используется в разных объемах, реализуется разными средствами и служит для достижения различных задач. Что касается театрализованной деятельности на начальном этапе обучения, то она, в первую очередь, позволяет раскрыть творческий потенциал ребёнка. Среди ее задач можно отметить: воспитание творческой направленности личности, развитие творческого воображения, формирование ассоциативного мышления, развитие речи [7, с. 120].

Кроме того, применение театрализации на уроке в младшей школе отвечает требованиям современных законодательных документов. Так, во ФГОС начального общего образования описаны три группы образовательных результатов – личностные, предметные, метапредметные [1 ; 2 ; 8]. Освоение основной образовательной программы начального общего образования может стать существенно легче, если в образовательном процессе учителя будут использовать театральные технологии, так как театрализация способствует развитию фонетических, грамматических и лексических навыков, а также расширению «культурного горизонта» обучающихся.

Что касается формирования базовых универсальных учебных действий на уроках иностранного языка, то применение в образовательном процессе театральных технологий будет эффективно развивать все их группы – личностные, познавательные, коммуникативные [9]. При драматизации иноязычных и инокультурных произведений ученики не только получат знания о ценностях и традициях, например, англичан, но и смогут сравнить чужие культурные установки со своими. Наконец, постоянные репетиции с проговариванием англоязычного текста тренируют навыки чтения, произношения, говорения [10].

Мы предполагаем, что с помощью театральных технологий может быть решена одна из основных в современной лингводидактике проблем – пониженная мотивация детей к изучению иностранного языка. Пробудить интерес младших школьников к изучению языка при отсутствии иноязычной среды и недостатке коммуникативных навыков можно, если занятия будут проводиться оживлённо и интересно. Правильно выбранные формы организации деятельности и создание ситуаций общения и (ролевая игра, спектакль, инсценировки) обеспечат необходимые для коммуникации условия и покажут привлекательную сторону владения иностранным языком [11, с. 183].

Несомненно, что при использовании театрализации в образовательном процессе необходимо учитывать психофизиологические особенности той или иной возрастной группы. У детей младшего школьного возраста происходит дальнейшее физиологическое и психологическое развитие, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе [12]. Среди физиологических изменений в этот период исследователи отмечают совершенствование работы головного мозга и нервной системы, развитие и окостенение конечностей, позвоночника и тазовых костей, усиленный рост мускулатуры, увеличение массы мышц и значительный прирост мышечной силы, интенсивное развитие нервно-психической деятельности, высокую возбудимость, причем развитие мальчиков и девочек идет разными темпами [13]. Среди психологических изменений младших школьников необходимо отметить интенсивное развитие и качественное преобразование познавательных процессов, их осознанность и произвольность; слабость произвольного внимания, преобладание непроизвольного в начале младшего школьного возраста; неустойчивость поведения, которая тесно связана с эмоциональным состоянием ребенка; импульсивность характера и общую недостаточность волевого развития [14 ; 15].

Исходя из перечисленных особенностей развития учеников начальной школы, можно сделать важный вывод о том, что на данной ступени обучения иностранному языку применение театральных технологий особенно важно. Элементы театрализации на уроке – это хорошая помощь учителю в удержании внимания учащихся и в смене рабочих этапов. Инсценировки, несомненно, помогают «сбросу эмоций»; игра на сцене и внимание/восхищение публики позволяют ребенку поверить в себя и в свои возможности. Именно театральные технологии помогут учителю увлекательно вести уроки и умело переключать детей с одного вида деятельности на другой, что приведет к выработке положительного отношения к учебе, желанию учиться.

Апробация материалов исследования проводилась в школе с. Старый Аманак Самарской области, где в качестве базового используется учебно-методический комплекс «Enjoy English – 4», разработанный коллективом авторов – М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанёвой [16]. «Enjoy English – 4» хорошо структурирован, представленные в нем задания и предлагаемая методика работы с ними полностью соответствуют возрасту учащихся и способствуют эффективному развитию произносительных, лексических, грамматических навыков. Анализ 289 упражнений позволяет заключить, что театральные технологии в учебнике используются недостаточно, однако предлагаемые тексты легко драматизируются; представленные в них персонажи дают образцы речевого поведения, пригодные для воспроизведения; наконец, осознав логику поступков персонажей, учащиеся без труда могут

домысливать, развивать ситуацию на сцене. По названным причинам нами была разработана серия упражнений для отработки различных речевых и языковых навыков с применением элементов театральных технологий (инсценировок, театрализованных игр, этюдов, пантомим и т.п.) на базе названного УМК.

Для иллюстрации приведём два фрагмента урока по теме «The Weather», на котором учащиеся знакомятся с лексикой по теме «Погода»: *cold*, *sunny*, *snowy*, *windy*, *hot*, *rainy*, *cloudy*, *warm*, *foggy*, *frosty*. Этап ознакомления с вокабуляром проходит с помощью картинок, затем учащимся предлагается закрепить материал, используя театрализованные упражнения.

***Фрагмент урока 1.***

Teacher: Students, look at the blackboard. You can see many pictures and words, that'll help you to describe weather conditions. So, let's read and translate the words.

Students: *Sunny* – солнечно, *hot* – жарко, *warm* – тепло, *cold* – холодно, *cloudy* – облачно, *foggy* – туманно, *windy* – ветрено, *rainy* – дождливо, *snowy* – снежно.

С целью создания обстановки, способствующей выполнению театрализованного упражнения, мы изготовили макет телевизионного экрана (рис. 1).

***Рис. 1.*** *Макет телевизионного экрана*

Teacher: Now, boys and girls, you are going to be a weather man/woman. С помощью считалочки я сейчас выберу ведущего:

Rain-rain, go away,
Come again another day;
Little Anna, Vanya…
wants to play.

The weather reporter should speak using the model: Hello, I am/My name is … Here is the weather forecast for tomorrow. We'll have sunny weather in the morning. In the afternoon, it's going to get cloudy, and we'll have a rainy night.

Boy: Hello, dear listeners. I am Maksim Privalov and here is the weather forecast for tomorrow. We'll have …

***Фрагмент урока 2.***

Teacher: Students, I have a black sac. There are weather cards in it. Will you come up and get a card.

Then, using gestures, facial expressions and sounds show/play the word you can see on the card. Other students remain seated and guess what kind of weather their classmate is trying to act out.

Who would like to start? Well, Kate, let it be you.

*Катя выходит к доске, берет карточку, читает про себя слово и начинает дуть на ладошку, изображая ветер (рис. 2).*

***Рис. 2.*** *Пример упражнения-пантомимы*

Student: Is it cold weather?
Kate: No, it's not cold.
Student: Is it windy today?
Kate: Yes, it's windy.

Упражнение-пантомима способствует активизации творческих способностей и формированию лексического навыка учащихся младшего школьного возраста.

В целом представленные здесь театрализованные упражнения могут быть адаптированы под лексические единицы, относящиеся к различным темам.

Действенным инструментом слова становятся в тот момент, когда поступают в распоряжение грамматики [17]. Именно поэтому так важно начать обучение грамматике с самого начала изучения иностранного языка. Однако, работая с детьми младшего школьного возраста, бесполезно нагружать их правилами, схемами и огромным количеством

тренировочных упражнений. В итоге дети могут потерять интерес к изучению не только грамматики, но и иностранного языка в целом. Ярким, необычным и увлекательным способом изучения грамматики является использование элементов театрализации.

В качестве примера приведём фрагмент урока по теме «Глагол *To Be* в прошедшем времени»; представим правила употребления единицы в театрализованной форме.

***Фрагмент урока 3.***

Teacher: Ребята, сегодня мы с вами отправимся в королевство глагола *To Be* (рис. 3). У него сегодня состоится встреча с родственниками из прошлого. Вы знакомы с его сыновьями в настоящем времени, а теперь познакомимся с его родителями.

***Рис. 3.*** *Король To Be*

Владения короля *To Be* огромны. Его замок безумно красив. На нём можно увидеть множество башенок, шпилей, переходных галерей, разноцветные витражи. Замок окружает глубокий ров, над которым возвышается подъемный мост. Все как в сказке! Сегодня замок особенно красив, так как украшен разноцветными флагами. Сегодня в замке праздник. Собрались придворные короля и гости из других королевств.

Вся семья короля *To Be* собралась в парадном зале, а сам король представляет своих родственников гостям. В знак своего огромного уважения первыми король представляет своих родителей.

To Be: Я рад представить всем моё прошлое, моих родителей: мать-королева *Were* и отец-король *Was* (рис. 4).

***Рис. 4.*** *Король Was и королева Were*

Как только король и королева услышали слово «прошлое», они сразу же оживились и заговорили наперегонки.

Королева Were: Какая замечательная у меня была молодость, а сколько было подруг, с которыми я общаюсь и по сей день: You, We, They. We were so happy. They were so young.

Король Was: Я с тобой полностью согласен, королева. Я тоже с удовольствием вспомню своих товарищей: I, He, She, It. It was so nice in the Past. I was so young. She was so beautiful.

Teacher: Король и королева уже старенькие и любят вспоминать свои счастливые молодые годы, когда они были полны сил. Но все это у них уже было в прошлом (Past Simple). Однако они помогают своему сыну в управлении королевством, и, когда речь заходит о прошлых временах, они всегда рядом и помогают ему советом. Ведь в прошлые времена Was и Were правили королевством.

Один из самых важных видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся – чтение, извлечение информации из письменно фиксированного текста [18, с. 31]. Представим пример упражнения, которое направлено на формирование навыков чтения посредством театрализованной деятельности – «Радиотеатр».

Дети должны представить себя дикторами детского радио и прочитать по ролям сказку. Эта работа не требует большой подготовки (не надо готовить костюмы, декорации, музыкальное сопровождение и т.п.). Главное – внимательно и выразительно читать только свои слова. Мы выбрали переведённую на английский язык русскую народ-

ную сказку «Репка» («The Turnip»), поскольку, во-первых, тема семьи, дружбы и помощи перекликается с материалом учебника. Во-вторых, эта сказка подходит учащимся по возрасту (4 класс). Наконец, лексика полностью соответствует уровню знаний учащихся. Четвероклассники с удовольствием представили произведение в «чтении по ролям» на местном радио. Важно отметить, что в процессе такой театральной деятельности у учащихся совершенствуется весь комплекс языковых и речевых навыков.

Обучение письму начинается с первого урока, с первой буквы английского алфавита, и в течение первого года обучения учителя должны вести активную работу над каллиграфией английского языка, а также над орфографией в пределах изучаемой лексики [19, с. 19]. Эффективно развить навыки письменной речи у учащихся начальной школы можно с применением элементов театрализации. Предлагаем фрагмент урока с примерами упражнений, нацеленных на формирование орфографических навыков. Для этого упражнения была создана кукла – Mr. Magic Pencil.

***Фрагмент урока 4.***

Teacher: Students, today our guest is Mr. Magic Pencil. Let's say hello to him.

Students: Hello, Mr. Magic Pencil.

Mr. Pencil: Hello, dear students. I'm glad to see you. How are you?

Students: Fine, thank you.

Teacher: Students! Mr. Pencil came to teach you how to write beautifully and correctly. Сейчас с помощью считалочки Mr. Pencil выберет того, кто будет показывать в воздухе слова, а остальные будут отгадывать, что за слово изобразил их одноклассник. Вы должны использовать слова, с которыми мы познакомились на предыдущем уроке (*mother*, *father*, *grandmother*/*father*, *dad*, *family*, *mum*, *grandma*/*pa*, *daughte*r, *son*). Have I explained the task correctly, Mr. Pencil?

Mr. Pencil: Yes, of course! Let's start.

Rain-rain, go away,
Come again another day;
Little Anya wants to play.

Teacher: Anya, Mr. Pencil chose you. Come up to the blackboard, please.

*Аня «пишет» слово в воздухе.*

Students: Mother!

Anya: Correct!

Упражнения такого рода способствуют формированию не только орфографических, но и лексических навыков. Они помогут учителю целенаправленно конструировать уроки по формированию письменной компетенции учащихся начального звена, и повысить их мотивацию к изучению иностранного языка.

Главным в обучении иностранному языку, несомненно, является коммуникативный подход, что означает обучение умению владеть разговорной речью, общаться на иностранном языке [17]. Рассмотрим фрагменты уроков, включающих театрализованные упражнения на развитие навыков ***говорения***.

***Фрагмент урока 5.***

Teacher: Ребята, сейчас мы с вами разыграем небольшую сценку. Вы должны представить, что вы пришли в кафе и хотите сделать заказ. Но прежде давайте посмотрим, что вы можете заказать (рис. 5).

***Рис. 5.*** *Блюда, представленные в меню*

Вы работаете в парах, составляете небольшой диалог, а когда время подготовки закончится, мы будем вас слушать. Is the task clear? Well, I'll give three minutes.

You can use such expression as:

| | |
|---|---|
| – Would you like to order? | – Вы хотите сделать заказ? |
| – Can I help you? | – Я могу помочь вам? |
| – Are you ready to order? | – Вы готовы сделать заказ? |
| – Which of our dishes are you going to try? | – Какое из наших блюд вы собираетесь попробовать? |
| Excuse me, waiter, we'd like to order … | – Простите, официант, мы хотели бы заказать … |
| We are ready to order now. | – Мы готовы сделать заказ сейчас. |
| I'd like a/an/some … and … | – Я бы хотел … и … |
| I want a/an/some … and … | – Я хочу … и … |
| I'll go for a/an/some … | – Я бы взял … |
| Please bring me a/an/some … | – Пожалуйста, принесите мне … |

Teacher: Well, your time is over. Let's start working. Julia and Sasha, begin.

Julia: Excuse me, waiter, come to me please. I'd like to order.

Sasha: Can I help you?

Julia: I'm ready to order.

Sasha: What would you like to order?

Julia: Please, bring me a cup of tea and three pieces of cake.

В процессе выполнения театрализованных упражнений, направленных на формирование навыка говорения, учащиеся наглядно убеждаются в том, что язык можно использовать как средство общения. Подобные упражнения активизируют стремление учащихся к контакту друг с другом и с учителем. Кроме того, подобные задания дают робким, неуверенным в себе учащимся возможность говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности.

Слушание (аудирование), т.е. восприятие и понимание иностранной речи на слух, – один из самых сложных видов деятельности на уроке. Очень важно повысить мотивацию учащихся к к этому виду деятельности. Достижению данной цели и совершенствованию процесса обучения аудированию может способствовать использование театральных технологий [20, с. 27]. На наш взгляд, в этой работе можно использовать кукольный театр: воспроизведение текста с передачей характера героев с помощью кукол позволяет «оживить» восприятие услышанного, повышает интерес учащихся к предлагаемой информации. Рассмотрим фрагмент урока с применением кукольного театра.

***Фрагмент урока 6.***

Teacher: Students, today our guests are Mr. Ant and Mr. Grasshopper (рис. 6). They want to tell you a story and see how attentive you are. Ребята, вы должны внимательно слушать Mr. Ant и Mr. Grasshopper, потому что после их рассказа я буду задавать вам вопросы.

***Рис. 6.*** *Mr. Ant and Mr. Grasshopper*

*One summer's day a Grasshopper was hopping about in the field, singing and chirping to its heart's content. An Ant passed by, carrying with great effort an ear of corn he was taking to his home…*

Teacher: What did the Grasshopper do in summer?

Anya: The Grasshopper sang every day in summer.

Teacher: It's correct. The next question: Why was the Ant so busy?

Vanya: He was so busy because he worked saving up food for the winter.

Teacher: Great. And the last question: What did the Grasshopper understand and why?

Students: The Grasshopper understood that got very cold and hungry they hadn't collected and saved food in the summer.

Teacher: Well done.

Эта сказка для совершенствования навыка аудирования была выбрана потому, что формирует у учащихся определённые моральные установки, прививает им нравственные нормы. Соответственно, это кукольное представление позволило детям сделать поучительный вывод.

На начальном этапе обучения иностранному языку учителю очень важно дать учащимся основу правильного, хорошего произношения, которое предполагает правильную артикуляцию, соблюдение пауз, правильное интонирование. Это необходимо для формирования у учащихся фонетических навыков, становления устной речи на иностранном языке.

Приведём пример отработки некоторых английских звуков с использованием элементов театрализации. Во время наблюдения за речью учащихся было выявлено, что им трудно произносить звуки [θ] и [ð], [ŋ]. В связи с этим было решено в более доступной форме объяснить, как правильно произносить эти звуки.

***Фрагмент урока 7.***

Teacher: Students, do you know how the bell rings?

Students: Yes, teacher.

Teacher: Who can tell me how the bell rings?

Masha: Ding-ding-ding.

Teacher: It's great, Masha. Students, let's say together: ding-ding-ding.

Students: Ding-ding-ding.

Teacher: Ребята, мы с вами тренировались воспроизводить звон колокольчика, ding-ding-ding, чтобы научиться правильно произносить звук [ŋ]. Звонкий звук [ŋ] – это объединение двух звуков [n] и [g].

Давайте вместе споём песенку со звуком [ŋ] и заодно потренируемся его произносить. Let's together!

Are you sleeping?
Are you sleeping,
Brother John,
Brother John?
Morning bells are ringing,
Morning bells are ringing,
Ding-ding-dong,
Ding-ding-dong.

Использование подобного рода объяснений и упражнений показало, что четвероклассники хорошо запоминают произношение английских звуков; впоследствии это приводит к быстрому совершенствованию фонетических навыков.

В заключение подчеркнём, что все представленные в статье упражнения прошли апробацию в школе с. Старый Аманак. Результаты их использования оказались положительными и подтвердили, что эффективность обучения английскому языку и интерес к изучению предмета значительно повышается за счет планомерного применения на уроках иностранного языка на младшей ступени обучения элементов театральных технологий.

* * *

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 15.02.2021).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://www.zakonprost.ru/content/base/part/718464 (дата обращения: 20.12.2020).

3. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. М. : Просвещение, 1989. 234 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.

5. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.

6. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М. : Филоматис, 2010. 111 с.

7. 11. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении. М. : Просвещение, 2008. 193 с.

8. Примерные программы начального, основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/8/Journal_08_4_33.pdf (дата обращения: 14.02.2021).

9. Методическая копилка. Виды универсальных учебных действий. URL: https://www.metod-kopilka.ru/page-udd-1.html (дата обращения: 20.03.2021).

10. Кашина Е.Г. Театральный контекст профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка. Самара : Офорт : Самарский гос. ун-т, 2003. 156 с.

11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М. : Филоматис, 2004. 416 с.

12. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М. : Просвещение, 1988. 207 с.

13. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранному языку // Обучение иностранному языку в школе, вузе. СПб. : Каро, 2001. С. 110 – 118.

14. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения. М. : Просвещение, 1997. 290 с.

15. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М. : Владос, 2004. 688 с.

16. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанёва Н.Н. Enjoy English – 4 : учебник для 4 кл. общеобразоват. учреждений. Обнинск : Титул, 2008. 144 с.

17. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1991. 287 с.

18. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса Пресс, 2010. 640 с.

19. Лапшова Н.К. Обучение младших школьников культуре иноязычной письменной речи: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 214 с.

20. Кашина Е.Г. Театральные технологии в методике преподавания иностранного языка. Современный театр для детей: диалог театра и школы. URL: https://samart.ru/node/508 (дата обращения: 30.03.2021).

УДК 17:37.02

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ДОСТОИНСТВО»

# THE USE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN INTERPRETING THE ETHICAL CATEGORY “DIGNITY”

© 2021

В.П. Бездухов

V.P. Bezdukhov

Актуальность статьи мотивируется значимостью использования историко-педагогического знания в наполнении педагогическим содержанием категории этики «достоинство». В статье дополняются идеи ученых-педагогов об историко-педагогическом знании как субъективном образе прошлой педагогической реальности, как обладании информацией о педагогическом прошлом, важном для решения различных педагогических задач. Раскрывается, что историко-педагогическое знание – это не столько обладание информацией о педагогическом прошлом, сколько осознание смысловой ее составляющей о таком прошлом, заключенной в понятиях и представления. Устанавливается, что наполнение информации о достоинстве смыслом осуществляется в ходе ценностного познания бытия, стоящего в одном ряду с теоретическим его познанием. Раскрывается, что моральное сознание, способом существования которого является моральное знание, позволяет осуществлять оценивание отношений и поступков людей, а само историко-педагогическое знание дополняет знаниевую составляющую морального сознания. Утверждается, что осознание сути идей ученых, мыслителей прошлого о достоинстве в их приложении к воспитанию возможно на основе понимания воспитания как приобщении учащихся к ценностям. В статье показывается возможность использования историко-педагогического знания в педагогической интерпретации идей Платона о достоинстве в их приложении к воспитанию; приводятся доказательства, что идеи Платона о достоинстве как добродетели, как достоинстве души, как достойном поведении имеют непреходящее значение для теории и методики воспитания, прежде всего – для разработки содержания категории педагогической этики «педагогическое достоинство» с последующим ее использованием в нравственном просвещении и этическом образования учащихся и будущих учителей.

***Ключевые слова:*** историко-педагогическое знание; прошлая реальность; информация; смысловая составляющая информации; ценность; нравственное знание; оценивание; отношение; воспитание; достоинство; добродетель; достоинство души; достойное поведение.

The relevance of the article is motivated by the importance of using historical and pedagogical knowledge in giving pedagogical substance to the ethical category of “dignity”. The article supplements ideas of scientists-educationalists about historical and pedagogical knowledge as a subjective image of the past pedagogical reality, as the possession of information about the pedagogical past, which is important for solving various pedagogical tasks. It is revealed that historical and pedagogical knowledge is not so much the possession of information about the pedagogical past, but the awareness of its conceptual component about such a past, contained in concepts and ideas. It is established that making sense of the information about dignity is carried out in the course of the value cognition of being, which is on a par with its theoretical cognition. It is revealed that moral awareness, the way of existence of which is moral knowledge, allows one to evaluate people’s attitudes and actions, and historical and pedagogical knowledge itself complements the knowledge component of moral awareness. It is argued that insight into the ideas of scientists, thinkers of the past about dignity in their application to education is possible on the basis of understanding education as familiarizing students with values. The article shows the possibility of using historical and pedagogical knowledge in the pedagogical interpretation of Plato’s ideas about dignity in their application to education; provides evidence that Plato’s ideas about dignity as a virtue, as dignity of the soul, as a worthy behavior are of lasting importance for the theory and methodology of education, first of all for the development of the content of the category of pedagogical ethics “pedagogical dignity” with its subsequent use in moral and ethical education of students and future teachers.

***Key words:*** historical and pedagogical knowledge; past reality; information; conceptual component of information; value; moral knowledge; evaluation; attitude; education; dignity; virtue; dignity of the soul; worthy behavior.

В современной геополитической ситуации продвижение Западом и США своих национальных интересов происходит под знаком защиты демократии и распространения либеральных и демократических ценностей.

В ведущейся странами Запада против России информационной войны используются фейки. Это «химическая атака» в Сирии, «отравление» Скрипалей, Навального и др. В сообщениях на эти темы стабильно использовалось выражение «highly likely» («хайли лайкли»), которое в переводе с английского означает «с высокой степенью вероятности» или просто «весьма вероятно». Так домыслы становятся информацией, предположительно (точнее, желательно) похожей на правду, а потому не требующей доказательств.

С помощью фейков белое можно представить черным, великое сделать ничтожным, незначительному придать значение. Еще древнегреческий оратор Исократ, живший в V–IV веках до нашей эры, говорил: «Речи обладают тем природным свойством, что об одном и том же можно толковать различно, и великое сделать ничтожным, и незначительному придать значение, и давние события рассмотреть с современной точки зрения, и о недавно совершившихся сказать с точки зрения старого» [Цит. по: 1, с. 139].

Признавая исповедуемые обществами традиционные ценности несущественными для современного человека, Запад и США не только демонстрируют неуважение к традициям и обычаям не идущих в фарватере их политики народов, но и не признают сами эти народы полноценной частью современного мира, унижая тем самым достоинство людей и отдельного человека.

Между тем признание достоинства Другого является основой взаимопонимания не только между людьми, но и между государствами, ведущего к согласованию деятельности по решению многообразных проблем современности, преодолению вызовов, с которыми сталкивается человечество.

Проблема достоинства, человеческого достоинства далеко не новая научная проблема. При этом ее осмысление имеет значение не только в теоретическом или историческом плане, но и в практическом – создавая базу для грамотного выстраивания нравственных, гуманистических отношений между субъектами различных культур.

В рамках этики специально разрабатывается категория «достоинство», отражающая особенности и содержание ценности достоинства. «Существенной характеристикой добра и зла, долга, совести, достоинства и т.д., – пишут Л.М. Архангельский и Т. Джафарли, – является то, что они обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют их как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» [2, с. 155].

Обоснование содержания ценности достоинства и выявление ее особенностей имеет значение для педагогической деятельности в целом и деятельности воспитания как приобщения учащихся к ценностям в особенности. Ученые-педагоги в ходе наполнения педагогическим содержанием названной категории этики, осуществления педагогической ее интерпретации, обращаются не только к современному теоретическому педагогическому знанию, но и к историко-педагогическому знанию.

Анализ научной литературы по истории педагогики и образования показывает, что ученые употребляют понятие «историко-педагогическое знание» в широком и узком смысле слова. «Историко-педагогическое знание, – пишет Г.Б. Корнетов, – в широком смысле – субъективный образ прошлой педагогической реальности, выраженный в понятиях и представлениях. Историко-педагогическое знание в узком смысле – обладание обоснованной информацией о педагогическом прошлом. Историко-педагогическое знание есть понимание педагогического прошлого, позволяющее использовать информацию о нем для решения различных задач» [3, с. 74].

Соглашаясь с представленным суждением Г.Б. Корнетова об историко-педагогическом знании как субъективном образе прошлой педагогической реальности, как обладанием информацией о педагогическом прошлом, используемой для решения различных педагогических задач, полагаем необходимым дополнить идеи ученого о таком знании.

Дополняя идеи Г.Б. Корнетова об историко-педагогическом знании, мы акцентируем внимание на том, что историко-педагогическое знание – это не столько обладание информацией о педагогическом прошлом, сколько осознание ее смысловой составляющей о таком прошлом. Такая составляющая заключена в понятиях и представлениях, посредством которых фиксируются основные характеристики прошлой педагогической реальности.

Т. Манн в прологе к роману «Иосиф и его братья» – «Пролог. Сошествие в ад» – изображает бездонный колодец. В этом «колодце» находится манящее нас в глубину веков знание. «Прошлое, – писал Т. Манн, – это колодец глубины несказанной. Не вернее ли будет назвать его просто бездонным? Так будет вернее даже в том случае и, может быть, как раз в том случае, если речь идет о прошлом всего только человека, о том загадочном бытии, в которое входит и наша собственная, полная естественных радостей и сверхъестественных горестей жизнь, о бытии, тайна которого, являясь, что вполне понятно, альфой и омегой всех наших речей и вопросов, делает нашу речь такой пылкой и сбивчивой, а наши вопросы такими настойчивыми. Ведь чем глубже тут копнешь, чем дальше проберешься, чем ниже спустишься в преисподнюю прошлого, тем больше убеждаешься, что первоосновы рода человеческого, его истории, его цивилизации совершенно недостижимы, что они снова и снова уходят от нашего лота в бездонную даль, в какие бы головокружительные глубины времени мы ни погружали его. Да, именно “снова и снова”; ибо то, что не поддается исследованию, словно бы подтрунивает над нашей исследовательской неуемностью, приманивая нас к мнимым рубежам и вехам, за которыми, как только до них доберешься, сразу же открываются новые дали прошлого» [4, с. 9].

Опускаясь в этот колодец, мы находим манящие нас в прошлое сверкающие и переливающиеся различными цветами россыпи знаний, добираясь до которых мы обнаруживаем новые дали прошлого. Познавая прошлое, мы открываем неизвестное или вспоминаем забытое старое. Мы сохраняем и храним в педагогической памяти идеи, концепции и теории обучения, воспитания прошлого, знание которых позволяет избежать ошибок, которыми педагогическая теория грешила в тот или иной исторический период. Так, А.С. Макаренко увидел «в педагогической теории три типа этих ошибок: это тип дедуктивного высказывания, тип этического фетишизма и тип уединенного средства» [5, с. 266]. Мы сохраняем и храним в педагогической памяти культуру и ее формы, ценности культуры и морали. В прошлом мы пытаемся увидеть себя, какими мы были, обнаруживаем ростки настоящего и будущего, в том числе и себя. Мы видим себя, с одной стороны, творцами всего осмысленного и ценного, с другой стороны, такими, какими должны быть в свете морального закона в нас. Человек, как пишет Н. Гартман, «творец всего осмысленного и ценного в действительности, посредник высших ценностей в реальном мире. <…> Кантовские слова о “нравственном законе во мне”, который по величию равноценен “звездному небо надо мной”, выражают пафос этического самосознания» [6, с. 214–215].

Важно отметить в этой связи, что учитель, знающий историю педагогики и образования, владеющий историко-педагогическим знанием и использующий его в практической педагогической деятельности, есть хранитель не только историко-педагогической памяти, но нравственной памяти, нравственных ценностей и ориентиров как важнейшей составляющей связи личности с народом, Родиной, а народа – с непреходящими нравственными началами цивилизации.

В противном случае – это учитель-манкурт, ничего не помнящий из прошлого педагогического наследия, не пользующийся бесценными его плодами. Манкурт – главный герой романа Ч. Айтматова «Буранный полустанок», или «Дольше века длится день». Это человек, взятый в плен, превра-

щенный в рабское создание, ничего не помнящий из прошлой жизни, лишенный понимания собственного «Я».

Наполнению педагогическим содержанием этической категории достоинство способствует обнаружение в ходе осмысления историко-педагогического наследия прошлого «что (о чем)-знания» и «как-знания» [7, с. 66]. Первый компонент знания, как подчеркивает С.Л. Катречко, можно соотнести с информативной составляющей знания, второй – с неинформативной составляющей знания [7, с. 66]. Эта составляющая знания («форма») «соотносится с тем, что Г. Фреге называл “смыслом” знака, а информативная составляющая знания – с “детонатом”, или “значением” знака» [7, с. 66].

В «что (о чем)-знании» (историко-педагогическом. – *В.Б.*) содержится информация о ценности достоинства. В историко-педагогическом «как-знании» содержится смысловая составляющая знания о ценности достоинства, которая наполняет «что (о чем)-знание» смыслом. Осознание смысла знания есть ценность знания. Ценность есть осознанный смысл. «Феномен “ценность знания”, как мы указывали ранее, сливает воедино процессы обоснования выбора ценностей (знание обосновывает выбор) и освящения морального выбора (ценности освящают этот выбор. Качество выбора учителем способов и средств педагогической деятельности зависит от того, насколько он владеет научным знанием, которое, благодаря смысловой своей составляющей, входит в структуру ценности» [8, с. 82–83].

Мы полагаем, что наполнение «что (о чем)-знания» о достоинстве смыслом осуществляется в ходе ценностного познания бытия, стоящего в одном ряду с теоретическим его познанием. Н. Гартман, выявляя соотношение между реальным в-себе-бытием и идеальным в-себе-бытием, указывает, «что в практической области реальным в-себе-бытием обладает только “этическая действительность”. <…> Собственно способ бытия ценностей есть способ бытия идеального-в-себе-бытия. Ценности суть первоначальные образования сферы этически идеального. <…> Эта сфера органически следует за сферой теоретически идеального, сферой логического и математического бытия. <…> Она – их продолжение» [6, с. 200].

Опора на выявленное в ходе осмысления «что (о чем)-знания» о достоинстве в педагогической реальности прошлого, принимающего в ходе наполнения его смыслом форму «как-знание», позволяет уяснить, -какую функцию («мировоззренческую, познавательную, регулирующую, воспитательную, ориентирующую, коммуникативную» [9, с. 71]) выполняло это знание в деятельности обучения и воспитания детей, в отношениях между учителем и учащимися, людьми, использовалось ли знание для оценивания их поступков и действий людей и др. в прошлой реальности.

В ходе осмысления педагогического наследия, педагогической реальности прошлого мы выявляем представления (нравственные знания) мыслителей, ученых о достоинстве. В этике, как пишет Т.С. Лапина, представления и понятия человека о добродетелях и пороках, добре, зле, справедливости и др. можно назвать нравственными знаниями [10, с. 119].

Нравственное знание о достоинстве есть знание в морали. «Оно значимо, – пишет А.И. Титаренко, – только будучи закодировано в императивах требуемого поведения, т.е. знание (знание о достоинстве. – *В.Б.*) в ней существует в преобразованном, зашифрованном – через особый способ оценки, повеления – виде» [11, с. 13].

Раскодируя, расшифровывая выявленные нравственные знания о достоинстве, мы обнаруживаем ценностно-нормативный смысл отношений учителя к учащимся, человека к человеку, поступков людей по критерию ценности «достоинство». Если учитывать то, что «способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него – это знание… нечто возникает для сознания постольку, поскольку оно знает это нечто» [12, с. 633], то моральное сознание, способом существования которого является моральное

знание, во-первых, «помогает установить связь поступка (поведения) с принятой в обществе ценностью» [11, с. 16]; во-вторых, позволяет осуществлять оценивание отношений и поступков людей. Оценка осуществляется на основе морального, нравственного знания как структурного компонента морального сознания. Понятия «моральное знание», «моральное сознание» и «нравственное знание», «нравственное сознание» мы употребляем как близкие по смыслу. Нравственное знание, как это обосновано Т.С. Лапиной [10, с. 119], О.К. Поздняковой [13, с. 28] и другими учеными, является структурным компонентом нравственного сознания.

Утверждение, что моральное сознание позволяет осуществлять оценивание отношений и поступков людей, имеет прочную методологическую основу. Такой основой являются теории сознания С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова и других ученых., пришедшие к осознанию того, что сознание есть не только знание, но и отношение, которое включает момент оценки:

1. «Сознание всегда предполагает познавательное отношение к предмету, находящемуся вне сознания» (С.Л. Рубинштейн) [14, с. 149].

2. «Индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию… Сознание есть не только знание, но и отношение» (В.П. Зинченко) [15, с. 23].

3. «В личностном аспекте проблема сознания – это прежде всего проблема субъективных отношений личности» (Б.Ф. Ломов) [16, с. 258].

Не ограничиваясь указанием на то, что отношение подразумевает не только объективную связь личности с ее окружением, но прежде всего ее субъективную позицию в этом окружении, Б.Ф. Ломов подчеркивает, что «“Отношение” здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности» [16, с. 245]). Заметим, что утверждение о том, что отношение включает момент оценки, не является новым в науке. Так, В.Н. Мясищев, разрабатывая теорию личности, пишет, что «соответственно положительному или избирательному отношению личности к различным сторонам действительности определяется направленность личности. В это понятие входят обусловленные всей общественной практикой отношения личности, то есть ее взгляды, убеждения, оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности» [17, с. 173–174].

Поскольку знание предшествует информации, постольку мы можем познать только то, что уже в каком-то смысле знаем об этической категории достоинства, которая соответствует и отражает особенности и содержание моральной ценности достоинства. Основные этические категории, – пишет Т.В. Мишаткина, – соответствуют и отражают особенности и содержание высших моральных ценностей [18, с. 137].

Мы осмысливаем выявленные в ходе рефлексии в составе современного этического знания идеи ученых, мыслителей прошлого о достоинстве в их приложении к воспитанию. Среди множества определений категории «воспитание» мы выбираем такое, которое базируется на связи между культурологическими и аксиологическими основаниями воспитания.

А.В. Бездухов и Ю.В. Лопухова в ходе осмысления содержания категории «воспитание», во-первых, установили, что в различных определениях данной категории культурологический аспект дополняется аксиологическим аспектом, сочетается с ним; во-вторых, вычленили в определениях «общее, которое в явном либо в неявном виде представлено в них. Таким общим является то, что воспитание есть приобщение человека к ценностям. Такое общее, если оно прямо и не присутствует в определениях категории “воспитание”, находит свою определенность в аксиологических формах культуры, каковыми являются ценности» [19, с. 69].

Связь между культурологическим и аксиологическим аспектами воспитания заключается в том, что ценности являются аксиологической формой культуры. «Воспитание как приобщение учащихся к ценностям и решает, – подчеркивают А.В. Бездухов и Ю.В. Лопухова, – задачу организации

их восхождения к культуре как опыте деятельности» [19, с. 69].

В.А. Конев, выделивший остенсивные, императивные, аксиологические формы и формы-принципы хранения культуры, пишет, что «аксиологические формы превращают культурные значения и содержания в ценности, которые уже не диктуют и не предписывают какое-то поведение, а указывают направление выбора, который должен сделать сам человек, ибо ценности всегда альтернативны (добро – зло, красота – безобразие, справедливость – несправедливость и т.д.)» [20, с. 216].

Понимание В.А. Коневым того, что ценности указывают направление выбора, а не диктуют и не предписывают какое-то поведение, поступок, подтверждает высказанное нами утверждение, что ценности освящают выбор. Та или иная альтернативная ценность, во-первых, указывает направление выбора, во-вторых, освящает этот выбор, в-третьих, принимает форму мотива социального действия в ситуации выбора.

Покажем возможность использования историко-педагогического знания в педагогической интерпретации идей Платона о достоинстве в их приложении к воспитанию. Заметим, что осмысливая идеи Платона о достоинстве, мы с позиции современного научного знания выявляем вневременные представления о достоинстве, сохранившиеся и сохраняющиеся в настоящее время, а потому имеющие непреходящее значение для педагогической науки, для нравственного просвещения и этического образования учащихся и будущих учителей, для их воспитания.

Платон употребляет понятие «достоинство» в следующих значениях: 1) добродетель; 2) «достоинство души»; 3) достойный (достойный человек, достойные люди, достойное поведение).

Платон утверждает, что для познания самого себя требуется определить человеческие качества в соответствии с добродетелью души. В диалоге «Алкивиад I» Платон представляет Сократа, который говорит: «Если глаз желает увидеть себя, он должен смотреть в [другой] глаз, а именно в ту часть, в которой заключено все достоинство глаза: достоинство это – зрение. <…> И душа если она хочет самое себя, должна заглянуть в душу, особенно в ту ее часть, в которой заключено достоинство души – мудрость, или же в любой другой предмет, коему душа подобна» [21, с. 217]. Ту часть души, к которой относятся познание и разумение, Сократ называет божественной частью души. Вглядываясь в божественную часть души, мы, говорит Сократ, «определяем человеческие качества в соответствии с добродетелью души: именно таким образом мы видим и познаем самих себя» [21, с. 218].

Мудрость, согласно Платону, есть добродетель или качество души. Добродетель человеческой природы есть результат своевременно полученного воспитания, приобретения знаний, в том числе и знаний о себе. Познание самого себя есть шаг на пути нравственного самосовершенствования. Это являлось для Сократа (как героя диалога «Алкивиад I») одной из главнейших задач в воспитании добродетелей. В других сочинениях Платон развивает мысль о самосовершенствовании личности. Человек, познающий самого себя, знает как о добродетели, так и о порочности. Такой человек становится мудрым. «Порочность никогда не может познать ни добродетель, ни самое себя, тогда как добродетель человеческой природы, своевременно получившей воспитание, приобретет знание и о самой себе, и о порочности. Именно такой человек, кажется мне, и становится мудрым, а вовсе не негодяй» [22, с. 177].

Платон придает большое значение знанию, а потому считает, что «должно, по-видимому, всякому человеку изо всех сил стремиться стать как можно более мудрым» [23, с. 125].

Платон полагает, что достоинство является добродетелью достойного человека. Из идеи достоинства у Платона вытекает разделение поведения человека на достойное и недостойное.

Достойное поведение – это нравственное поведение, форму мотива которого принимают ценности морали. Выбор учителем

ценности, принимающей форму мотива нравственного поступка, поведения в целом, зависит от содержания решаемой им этической ситуации, от достигаемой им цели воспитания, от решаемых им задач воспитания. Одной из таких выбираемых учителем ценностей является ценность достоинства, не требующая доказательства ее значимости для всех, кто признает нравственное равенство с другими людьми. Однако учитель, учащийся, будущий учитель должны предъявлять окружающим их людям свое достоинство, в котором как зеркале отражается достоинство другого как своего-другого. «Человек, – пишет Т.В. Мишаткина, – должен “предъявить” миру свое достоинство, которое выражается, в частности, в порядочности, честности, принципиальности, в справедливости к другим и требовательности к себе, в скромности и простоте, в стремлении быть внутренне цельной личностью, на которую можно положиться, у которой убеждения и дела находятся в органическом единстве» [24, с. 216].

Сохранившиеся и сохраняющиеся в настоящее время идеи Платона о достоинстве как добродетели, как достоинстве души, как достойном поведении имеют непреходящее значение для теории и методики воспитания в целом и для разработки содержания категории педагогической этики «педагогическое достоинство», в особенности – с последующим ее использованием в нравственном просвещении и этическом образования учащихся и будущих учителей.

* * *

1. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1963. 512 с.

2. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М. : Институт философии АН СССР ; София : Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.

3. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 68–83.

4. Манн Т. Иосиф и его братья. Москва ; Мюнхен : Im Werden Verlag, 2004. 827 с.

5. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1978. 400 с.

6. Гартман Н. Этика. СПб. : Владимир Даль, 2002. 707 с.

7. Катречко С.Л. Знание как сознательный феномен // Что значит знать? : сборник научных статей. М. : Центр гуманитарных исследований, 1999. С. 60–99.

8. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара : СГПУ, 2002. 400 с.

9. Бездухов В.П. Золотое правило нравственности в деятельности учителя // Известия РАО. 2013. № 2(26). С. 68–74.

10. Лапина Т.С. Проблема индивидуальной нравственности // Мораль и этическая теория. М. : Наука, 1974. С. 106–143.

11. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М. : Наука, 1974. С. 7–49.

12. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М. : Политиздат, 1995. 738 с.

13. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. М. : МПСИ, 2006. 168 с.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 1998. 688 с.

15. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.

16. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. 350 с.

17. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1995. 356 с.

18. Мишаткина Т.В. Высшие моральные ценности и стратегия «правильной жизни» // Этика : учебное пособие / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Минск : Новое знание, 2002. С. 129–264.

19. Бездухов А.В., Лопухова Ю.В. Воспитание как движение, превращающее возможное в действительное // Известия РАО. 2011. № 1(17). С. 66–75.

20. Конев В.А. Социальная философия : учебное пособие. Самара : Самарский университет, 2006. 287 с.

21. Платон. Алкивиад I // Платон. Диалоги. М. : Мысль, 1986. С. 175–222.

22. Платон. Государство // Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 1994. С. 79–420.

23. Платон. Евтидем // Платон. Диалоги. М. : Мысль, 1986. С. 113–157.

24. Мишаткина Т.В. Честь и достоинство // Этика : учебное пособие / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Минск : Новое знание, 2002. С. 208–223.

УДК 372.881.1

# АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

# ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL: COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

© 2021

М.С. Досковская, Е.Л. Шнейдман

M.S. Doskovskaya, E.L. Shnejdman

Исследование, часть которого представлена в настоящей статье, посвящено использованию арт-педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку в средней школе. Методический потенциал арт-педагогики в преподавании иностранного языка огромен: ее технологии позволяют эффективно решать ключевую образовательную задачу – формировать и развивать у учащихся коммуникативную компетенцию, одновременно стимулируя их познавательную и творческую активность, снимая у них стресс и перенапряжение. В статье мы рассматриваем две наиболее популярные в современной российской средней школе арт-педагогические технологии, применяемые на уроках иностранного языка, – коллаж и метод ситуационного анализа. Обе эти технологии могут эффективно применяться в учебных группах независимо от возраста учащихся и от уровня их языковой подготовки, что позволяет считать их практически универсальными.

***Ключевые слова:*** основная образовательная программа; средняя школа; коммуникативная компетенция; арт-педагогические технологии; коллаж; метод ситуационного анализа; методический потенциал.

The study, part of which is presented in this article, is devoted to the use of art-pedagogical technologies in the process of teaching a foreign language in secondary school. The methodological potential of art pedagogy for teaching a foreign language is enormous: its technologies make it possible to effectively solve the key educational task of forming and developing students' communicative competence, while simultaneously stimulating their cognitive and creative activity, relieving stress and overstrain. In the article, we consider two of the most popular art pedagogical technologies used at foreign language lessons in modern Russian secondary school – collage and case study method. Both of these technologies can be effectively used in study groups regardless of the age of students and their language level, which makes them practically universal.

***Keywords:*** basic educational program; secondary school; communicative competence; art pedagogical technologies; collage; case study method; methodological potential.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) сформулированы требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения школьниками основной образовательной программы.

В соответствии с ФГОС ООО результаты освоения дисциплины «Иностранный язык» предполагают, среди прочего, формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизацию знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой; формирование мотивации к изучению иностранного языка и стремления к самосовершенствованию в образовательной сфере «Иностранный язык»; осознание возможностей самореализации через иностранный язык; развитие способности планировать свое речевое и неречевое поведение [1].

Таким образом, мы видим, что предметные результаты изучения иностранного языка связаны, главным образом, с понятием «коммуникативная компетенция».

Проблема коммуникативной компетенции – ее определение, структура и т.п. – сегодня весьма основательно проработана

как в зарубежной, так и в отечественной методике обучения иностранным языкам, и мы не будем останавливаться на ней подробно.

Коммуникативная компетенция, провозглашаемая целью и конечным результатом обучения иностранному языку, является сложным, многокомпонентным явлением [2]; она формируется и развивается у школьников непрерывно и последовательно на протяжении всего периода обучения.

Вслед за А.А. Леонтьевым под иноязычной коммуникативной компетенцией мы понимаем способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. Она основана на наборе навыков, которые позволяют человеку участвовать в вербальном общении во всех его видах – в говорении, аудировании, чтении и письме [3].

Из определения коммуникативной компетенции следует вывод: чтобы полностью использовать иностранный язык как средство реального межличностного общения, недостаточно его «знать». Коммуникативная компетенция включает, прежде всего, способность ребенка взаимодействовать с другими людьми, объектами окружающего мира и потоком информации; способность выполнять различные социальные роли в группе и коллективе. Очевидно, что успешное формирование этой компетенции во многом зависит от правильного выбора и использования педагогических технологий.

Обучение иностранному языку как практическому средству межкультурного общения требует активного внедрения прогрессивных технологий, которые позволяют изменить привычную структуру иноязычного образования за счет вовлечения школьников в активную познавательную деятельность на изучаемом языке.

Сегодня остро стоит проблема обеспечения организации учебного процесса в условиях резкого увеличения объема учебной информации и ограничения бюджета времени без физических и психологических перегрузок педагогов и обучающихся что на учеников ложится огромная нагрузка, как физическая, так и психоэмоциональная. Во многом именно с этим связан растущий интерес преподавателей иностранных языков к различным технологиям арт-терапии. Эти технологии, с одной стороны, напрямую способствуют решению базовых образовательных задач, в частности развитию коммуникативной компетенции, а с другой, – они, основанные на творческом подходе, призваны снимать психоэмоциональное напряжение, повышать мотивацию учеников.

Важнейшую роль искусства в работе со школьниками неоднократно подчеркивали многие видные зарубежные и российские педагоги. Сегодня можно говорить о существовании специальной педагогики искусства (арт-педагогики) как синтеза двух областей научного знания – педагогики и искусства, обеспечивающего развитие теории и практики педагогического процесса через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, визуальную, художественно-вокальную, театральную и игровую) [4].

В основе арт-технологий, активно применяемых сегодня в образовании, лежат приемы и техники арт-терапии, которая, строго говоря, является направлением медицинским, психотерапевтическим. Но, рассуждая об арт-педагогических технологиях, мы подразумеваем, по сути, именно «педагогическое» использование различных технологий арт-терапии [5].

Как подчеркивает О.В. Есаулова, использование подобных технологий в школе способствует не только повышению мотивации к обучению, но и более интенсивному развитию коммуникативной компетентности учащихся. Это обусловлено тем, что во время занятий с использованием художественных технологий ученики особенно тесно контактируют друг с другом и с учителем, в частности в устной форме [6].

Методы и приемы арт-педагогики позволяют школьникам развивать такие компоненты творческих способностей, как оригинальность (выходящая за рамки явно предполагаемых общеизвестных подходов и реше-

ний) и проработанность составленного проекта (его точность, детализация с учетом всех условий) – от идеи к реализации) [7].

Важнейшая особенность арт-технологий – их многозадачность и многомерность. Именно это позволяет учителю использовать их на любом этапе урока: в его начале и конце, при объяснении нового материала, домашнего задания, в физкультминутках. Подчеркнем, что применение художественных технологий возможно при разных формах организации деятельности: индивидуальной, парной, групповой, коллективной. Это особенно актуально для обучения подростков, которые стремятся подчеркнуть свою личную, независимую от других точку зрения, а также склонны к созданию различного рода группировок [8].

В настоящей статье подробнее рассмотрим две арт-педагогические технологии – сегодня самые популярные из применяемых в средней школе на уроках иностранного языка с целью формирования и развития у учащихся коммуникативной компетенции.

Первая из них – ***коллаж***.

Словом «коллаж» (франц. *collage* – наклеивание, приклеивание) называется сравнительно молодая арт-техника (как процесс, так и конечный результат), которая подразумевает прикрепление, необязательно с помощью клея, к какой-либо основе разного рода материалов, отличающихся от неё по цвету и фактуре.

Коллаж имеет ряд дидактических преимуществ: это не только изображения (рисунки, фотографии и т.д.), но также словесные и знаковые компоненты (слова, грамматические конструкции, даты, диаграммы, символика и др.) [9]. Очевидно, что именно он является лучшим наглядным пособием для обучения иностранному языку.

В обучении коллаж можно эффективно использовать на этапе формирования произношения, лексических и грамматических навыков; при организации первичного закрепления учебного материала, изложении грамматических правил; в работе над автоматизацией речевых единиц, при повторении недавно изученного материала; при демонстрации различных объектов.

Коллаж не менее эффективен и при дальнейшем развитии полученных навыков: его используют на этапе обобщения ранее изученного материала и перевода его в речь. Коллаж поможет создать коммуникативную ситуацию при восприятии речевого образа, культурологического материала о стране изучаемого языка, а также послужит опорой для толкования информации.

Незаменим коллаж и на этапе развития реальной речевой компетенции, то есть обучения монологу, а также формам диалогического общения. На этом этапе он может выступать как средство побуждения школьников к монологу, создания коммуникативной ситуации, формирования смысловых опор для построения диалога.

Рассмотрим возможное применение арт-педагогической технологии коллажа на примере темы «La France, un pays européen», которую в школах, где применяется УМК «Le français en perspective» А.С. Кулигиной, изучают в 7 классе [10]. Составленный по данной теме коллаж позволит учащимся запомнить различные термины, относящиеся к общественно-политическому устройству Франции, а также названия французских государственных праздников.

Работа над составлением коллажа может вестись индивидуально, попарно, в группах, в нее может быть вовлечен весь класс.

Любой коллаж предполагает некий ключевой концепт, именуемый ядром, вокруг которого располагаются концепты-спутники. Ядром данной темы является понятие «Un pays démocratique». Вокруг ядра выстраиваются понятия-спутники – «le citoyen», «le parlement», «la nationalité» и т.п., каждое из которых одновременно является ядром для других понятий. Например, к понятию «la nationalité» будут относиться такие понятия, как «l’emblème de l'État», «l’hymne national», «une fête nationale» и др. Каждое из них в свою очередь послужит ядром для новой ассоциатив-

ной группы. Так, понятие «une fête nationale» «обрастает» названиями конкретных государственных праздников Франции – «Le jour de l'an», «La fête du Travail», «Le jour de la prise de la Bastille», «L'armistice de 1945», «Le Noël» и др. Таким образом определяются и обозначаются все понятия, составляющие будущий коллаж. После этого учитель закрепляет (или записывает) обозначающие их слова на доске, и учащиеся по очереди прикрепляют рядом со словами изображения, их иллюстрирующие (они должны быть подготовлены учителем заранее). В составлении коллажа очень важно продвигаться постепенно, строго соблюдая очередность: сначала изображениями должны быть заполнены ядро и ключевые понятия коллажа, а уже потом слова-спутники.

«Включая в работу» оба полушария мозга, коллаж становится прекрасным средством развития не только знаний, умений и навыков по предмету, но также креативности, саморефлексии и снятия ограничений в восприятии, что особенно актуально в контексте современных требований к результатам освоения учащимися программы основного общего образования.

Второй, не менее популярной сегодня арт-педагогической технологией, применяемой для формирования и развития коммуникативной компетенции, является так называемый ***метод ситуационного анализа,*** у которого есть и другие названия: технология конкретных ситуаций, кейс-метод, case study method и др.

Фактически эта технология пришла в педагогику из бизнес-сферы. Суть ее заключается в том, что учитель предлагает школьникам изучить какую-либо проблемную ситуацию из реальной практической деятельности и после тщательного всестороннего ее анализа самим аргументированно предложить несколько (как правило) путей решения данной проблемы [11].

Метод ситуационного анализа позволяет педагогу эффективно решать основную образовательную задачу – формировать коммуникативную компетенцию путем активизации познавательной деятельности учащихся и повышения их мотивации к изучению иностранного языка. В процессе работы над конкретной – пусть и смоделированной – ситуацией школьники овладевают самим навыком аналитико-синтетических операций, совершенствуют умение работать с различного рода информационными источниками, учатся варьировать свои решения в соответствии с поставленной перед ними задачей, а главное – развивают умение работать в коллективе, аргументированно отстаивать и защищать свою точку зрения, мыслить критически, анализировать и оценивать себя и других.

Сложно переоценить эффективность данной арт-педагогической технологии в обучении иностранному языку. Она в некотором смысле универсальна, поскольку предполагает активизацию всех видов речевой деятельности, как рецептивных (чтение, аудирование), так и продуктивных (письмо, говорение), может с равным успехом применяться в индивидуальной, парной и групповой работе.

Технология конкретных ситуаций включает ряд обязательных этапов. Сначала педагог знакомит учащихся с самой ситуацией, затем делит их на группы (или предлагает разделиться самостоятельно). В группах школьники распределяют между собой роли, а далее начинают непосредственно «ситуационную» деятельность – проводят всесторонний анализ данной ситуации, принимают некое общее решение и каким-либо заранее условленным образом его оформляют. На заключительном этапе происходит подведение итогов – анализируется деятельность групп, дается оценка тому, насколько эффективно каждая группа справилась с поставленной задачей. При должном уровне языковой подготовки и наличии времени возможны также разбор оптимального варианта решения задачи и общая дискуссия [12].

Рассмотрим более подробно возможное применение метода ситуационного анализа при изучении в 6 классе раздела «Que la Terre ne meurt pas!» по УМК «Le français en perspective» А.С. Кулигиной [13].

Коммуникативные задачи данного раздела включают в себя развитие языковой и/или речевой догадки, умения делиться наблюдениями, навыка творческого использования информации для структурирования сообщений и т.п.

В рамках раздела учащиеся изучают тему «Вселенная/Космос»: повторяют строение Солнечной системы, учатся составлять «паспорт Земли», развивают экологическое сознание, то есть воспитывают в себе ответственность за чистоту родной планеты и ответственность за ее обитателей, в том числе братьев наших меньших.

Одна из возможных подтем для работы по технологии конкретных ситуаций – «Les animaux d'un zoo sont-ils heureux?».

После выполнения нескольких предварительных заданий и представления общей проблемной ситуации учеников просят самостоятельно или с помощью учителя разделиться на 3 группы, в которых они будут решать конкретные кейсы-задачи. Каждой группе выдается карточка с описанием проблемы и ряд вопросов, на которые нужно ответить. Приведем примеры.

Le problème.

Aujourd'hui, des animaux sauvages sont gardés dans des zoos du monde entier. Ce problème attire constamment l'attention des militants des droits des animaux qui sont catégoriquement contre les zoos. Mais cette question est-elle si claire? Outre de nombreux arguments contre, les zoos présentent des avantages incontestables: souci des espèces menacées, sécurité, visibilité dans l'enseignement, simplification de la recherche scientifique, et bien d'autres.

Les cartes:

1. S'habituant à la vie en captivité, les animaux du zoo ne pourront plus jamais vivre dans leur habitat naturel, plein de dangers et de difficultés qui les guettent à chaque tournant. Ils oublient ce que signifie chasser, fuir, survivre, se nourrir. Les animaux s'habituent au fait qu'ils reçoivent tout et n'ont pas besoin de faire d'effort.

2. Le manque de liberté conduit à l'isolement des animaux, ils subissent un stress dû à la vie quotidienne. Dans le zoo, les animaux sont constamment sous pression, ce qui constitue une violation des droits des animaux. Selon les militants des droits des animaux, les humains n'ont pas le droit d'attraper et de détenir des animaux sauvages par la force, même si cette espèce est en danger.

3. Les zoos ne peuvent pas résoudre le problème de la conservation des espèces menacées. Dans des conditions non naturelles, les animaux peuvent arrêter de se reproduire, ce qui entraîne une diminution de la population. De plus, la durée de vie d'un animal dans un zoo est considérablement réduite par rapport à un animal vivant dans la nature.

Les questions:

1. Êtes-vous d'accord avec cet argument contre la détention d'animaux sauvages dans les zoos?

2. Que peut-on faire pour diminuer l'impact négatif du zoo à cet égard?

3. Pouvez-vous suggérer une alternative aux zoos?

После того, как каждая группа проведет обсуждение и сформулирует свои ответы на поставленные вопросы, одному-двум ее представителям дается возможность в течение пяти минут презентовать результат групповой работы. Далее педагог организует по проблемной ситуации общую дискуссию в свободной форме, которая завершается обязательным подведением итогов: учащиеся получают обратную связь в виде баллов и общей оценки того, насколько успешно они работали на уроке по методу ситуационного анализа.

Итак, в рамках настоящей статьи мы рассмотрели коллаж и метод ситуационного анализа – две наиболее популярные арт-педагогические технологии, применяемые в современной российской средней школе для формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. Обе они могут использоваться в учебных группах независимо от возраста учащихся, от уровня их языковой подготовки, что

позволяет считать их практически универсальными.

Подводя итог, заметим, что сегодня арт-педагогические технологии в преподавании иностранных языков позволяют эффективно решать главную образовательную задачу, стоящую перед учителями, – формирование и развитие у учащихся коммуникативной компетенции как умения использовать иностранный язык в качестве инструмента полноценного общения, в то же время они стимулируют познавательную и творческую активность школьников, снимают стресс и перенапряжение не только у учащихся, но и у самих педагогов. Благодаря внедрению арт-педагогических технологий на уроках иностранного языка создается психологически здоровая атмосфера, способствующая одновременно продуктивному изучению иностранного языка, личностному росту школьников, а также профилактике профессионального выгорания педагогов.

* * *

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г. URL: https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения 20.05.2021).

2. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. 2016. № 28(132). С. 933–935.

3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков : лекция-доклад. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 24 с.

4. Никитин В. Н. Арт-терапия : учебное пособие. М. : Когито-центр, 2015. 359 с.

5. Пантыкина Н.И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 1. С. 195–200.

6. Есаулова О.В. Арт-технологии как средства овладения иноязычным общением в основной школе // Гуманитарные социально-экономические и общественные науки. 2014. № 9. С. 252–254.

7. Савлучинская Н.В., Павлова М.С. Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. С. 23–25.

8. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. № 28. Т. 1. С. 178–183.

9. Макковеева Ю.А. Коллаж как арт-технология в обучении иностранным языкам // Казанский вестник молодых учёных. 2018. № 5(8). С. 26–30.

10. Кулигина А.С. Le français en perspective : учебник для 7 класса общеобразовательных организаций и школ с углублённым изучением французского языка. М. : Просвещение, 2017. 223 с.

11. Ильязова М.Д., Тулепбергенова Д.Ю. Кейс-стади как метод создания учебных профессионально-ориентированных ситуаций: ситуационно-контекстный подход // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 58–61.

12. Велиева Н. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Проблемы современной науки и образования. 2016. Т. 54, вып. 12. С. 104–108.

13. Кулигина А.С. Le français en perspective : учебник для 6 класса общеобразовательных организаций и школ с углублённым изучением французского языка. М. : Просвещение, 2019. 192 с.

УДК 371.3

# КОМФОРТНАЯ СРЕДА ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

# COMFORTABLE ENVIRONMENT OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2021

О.А. Кулаева

O.A. Kulaeva

Данная статья посвящена проблемам создания комфортной среды образовательного процесса. В общеобразовательных муниципальных и государственных организациях основными из них являются переполненные классы, высокая нагрузка учителя, нехватка молодых специалистов. В данных условиях учитель не имеет возможности найти индивидуальный подход к каждому ученику, построить для него индивидуальный образовательный маршрут, а также помочь ему выполнить поставленные перед ним задачи и достигнуть образовательных целей; на продуктивное взаимодействие школы и родителей (законных представителей) учащихся остается минимум времени. Появление на рынке образовательных услуг частных образовательных учреждений делает создание комфортной образовательной среды возможным. Автор расширяет понимание, Отталкиваясь от классического толкования комфортной среды образовательного процесса как психологического комфорта в здании школы во время пребывания там учащегося, автор расширяет это понятие, расширяя временные и территориальные рамки среды, а также включая в него комфортные условия для учителей и родителей. В качестве примера создания подобной комфортной среды образовательного процесса в статье рассматривается образовательный процесс в частном общеобразовательном учреждении – Лицее № 1 «Спутник». Автор перечисляет факторы, которые способствуют комфортному сосуществованию в этой организации всех участников образовательного процесса.

***Ключевые слова:*** комфортная среда образовательного процесса; образовательный процесс; общеобразовательная организация; частное общеобразовательное учреждение; участник образовательного процесса; учитель; учащийся; родители; законные представители; внеурочная деятельность.

This article focuses on the problems of creating a comfortable environment for the educational process. The author considers the pressing problems of municipal and state general education organizations in creating a comfortable environment. The main problems are overcrowded classes, increased teacher load, the absence of a new generation of teachers in general education organizations. In the circumstances, the teacher does not have the opportunity to take an individual approach to each student, compose an individual educational route for him, and also help to fulfill the goals set for the students and achieve the goals. The productive interaction of the school ↔ parents/legal representatives remains a minimum of time, as well as opportunities. The emergence of private educational institutions on the educational services market makes it possible to create a comfortable educational environment. The author extends the understanding of the comfortable environment of the educational process, based on the classical understanding of psychological comfort in the school building during the student's stay there to an increase in temporary and territorial space, as well as taking into account comfortable conditions for teachers and parents. As an example of creating such a comfortable environment of the educational process, the article considers the educational process on the basis of a private educational institution - Lyceum No. 1 "Satellite." The author lists in detail the factors that contribute to the comfortable existence of all participants in the educational process.

***Keywords:*** comfortable environment of educational process; educational process; general education organization; a private general education institution; participant in the educational process; teacher; the student; parents; legal representatives; out-of-hours activities.

Российский рынок образовательных услуг порой не справляется с возрастающим спросом на них. Увеличивается число детей школьного возраста, но в регионах практически не открываются новые муниципальные и государственные общеобразовательные организации, в результате чего обучение учащихся проходит в условиях переполненных классов. А сокращение бюджетных мест в высших педагогических учебных заведениях приводит к кадровому дефициту, нехватке учителей – молодых специалистов.

В условиях переполнения классов, невозможности отбора учащихся в профильные классы, повышения нагрузки учитель не имеет возможности осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику.

Перечисленные сложности современной системы общего образования способствуют появлению на рынке образовательных услуг частных общеобразовательных учреждений – лицеев, гимназий, школ. В число основных целей и задач данных образовательных организаций входит создание комфортной среды образовательного процесса [1 ; 2].

Среда, по мнению Л.С. Выготского, – это источник развития, а не обстановка. Но среда – источник не только развития. Любой ее компонент может по-разному воздействовать на ребенка, а может быть и нейтральным [3].

Проанализировав доступные источники, мы столкнулись с разными определениями комфортной среды образовательной организации и образовательного процесса: это и совокупность условий, которые способствуют психологически комфортным взаимоотношениям участников образовательного процесса; и атмосфера спокойствия, доброжелательности и поддержки, которую должен чувствовать в школе каждый участник образовательного процесса; и прочее[1 ; 2].

В.Г. Воронцова характеризует образовательную среду как взаимодействие следующих полей: поле смысла (культура – личность – профессионализм); поле содержания (гуманитарность – креативность – интеграция); поле организации (разнообразие – индивидуализация – самореализация); поле реализации (образовательная программа – педагогический мониторинг – образовательный маршрут); поле результата (универсализм – целостность – автономность) [4].

В основном создание комфортной среды нацелено на психологический комфорт учащихся, родителей и учителей в период нахождения в здании школы [5 ; 6].

Комфортная среда образовательного процесса необходима для максимального раскрытия индивидуальных способностей учащегося, развития его личности. Очень важен положительный и конструктивный диалог между учителем и учеником, между учеником и его родителями (законными представителями), между родителями и школой (учителем).

Предлагаем рассмотреть классическую формулу психологического и социального комфорта образовательного процесса.

Главными участниками образовательного процесса являются, конечно же, учащиеся. Но немаловажную роль играют как учителя, так и родители (законные представители) учащихся. В образовательном учреждении необходима политика сотрудничества, и ее классический треугольник (рис. 1) позволяет всем участникам образовательного процесса чувствовать себя уверенно и защищенно на протяжении всего периода обучения, а также помогать друг другу в достижении высоких результатов и поставленных перед учащимися целей.

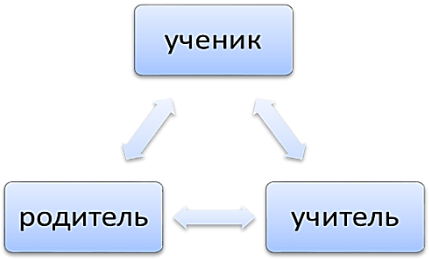



***Рис. 1.*** *Политика сотрудничества*

Обратим внимание, что на рисунке 1 отношения между всеми участниками образовательного процесса отображены, во-первых, как равнозначные, а во-вторых, как взаимовозвратные. Это показывает интерактивность, взаимозависимость участников образовательного процесса и продуктивность их взаимодействия во время процесса обучения. М.В. Александрова, С.А. Тращенкова, Р.М. Шерайзинова пишут, что продуктивное взаимодействие связано с представлениями о продуктивности системы, развитие которой проявляется через внутреннее движение ее элементов, формирование единого стиля взаимодействия, обеспечивающего целостность жизнедеятельности и личностного развития всех субъектов системы [5]. Ни один из участников образовательного процесса не может «покинуть» треугольник, изображенный на рисунке 1, поскольку его уход приведет к неуспеху самого образовательного процесса, т.е.

к неполной реализации целей и задач обучения или даже отсутствию этой реализации.

В процессе обучения следует сформировать позитивное отношение к процессу учебной и внеучебной деятельности.

Формирование отношения к образовательному процессу начинается еще в дошкольном детстве, когда мы готовим ребенка к школе во время дополнительных занятий в дошкольном образовательном учреждении, на курсах по подготовке к школе, а при обсуждении будущего обучения в школе. Этот процесс также трехсторонний, как и изображенный на рисунке 1, только к учителям (на данном этапе – учителям на курсах по подготовке к школе) присоединяются воспитатели и педагоги дошкольной образовательной организации.

За время обучения в общеобразовательном учреждении у будущих выпускников, а соответственно, у будущих абитуриентов должно также сформироваться позитивное отношение к обучению в вузе и, более того, должны выработаться навыки, необходимые для прохождения профильных курсов и при написании рефератов и курсовых работ.

Нам бы хотелось расширить понятие «комфортная среда». Мы согласны, что в первую очередь, это комфортное сосуществование всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, родителей (законных представителей) учащихся. Но мы считаем, что комфортная среда не может ограничиваться стенами школьного/лицейского здания, а также временем обучения (с 1 по 11 класс).

В современных условиях обеспечить комфортную среду образовательного процесса может частное образовательное учреждение.

В качестве примера создания комфортной образовательной среды рассмотрим частное общеобразовательное учреждение – Лицей № 1 «Спутник» (далее – лицей «Спутник»), расположенный по адресу: г. Самара, ул. 5-я просека.

В лицее «Спутник» формируются классы с 1 по 11. Во второй половине дня образовательный процесс осуществляется в виде внеурочной деятельности.

Лицей «Спутник» обеспечивает комфортную среду образовательного процесса всем его участникам.

Учитель работает только в одну смену и имеет нагрузку, соответствующую Порядку определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре, утвержденному Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 [7]. У него есть методические дни для подготовки к занятиям и повышения методических и профессиональных навыков и знаний. Наполняемость классов комфортна как для учителя, так и для учащихся – не более 20 человек, что позволяет педагогу реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку. Кроме того, при создании индивидуального образовательного маршрута учитель может обеспечить углубленный уровень изучения тех предметов, которые необходимы учащемуся для поступления в высшее учебное заведение.

Родители (законные представители) учащихся не нагружены решением проблем питания, проведения ребенком досуга, посещения организаций дополнительного образования (соответственно, транспортировки ребенка).

В начальной школе комфортность среды образовательного процесса поддерживается в рамках школы продленного дня, а в старших классах учащиеся имеют возможность посещать лекционные и практические занятия ведущих преподавателей вузов Самарской области, где они углубленно изучают предметы по выбору для подготовки к ЕГЭ или участию в предметных олимпиадах.

Комфортная среда образовательного процесса в лицее «Спутник» включает следующие составляющие:

– место расположения (экологически чистый район г.о. Самара – Октябрьский и небольшая удаленность от р. Волги);

– само здание лицея и его внутренний дизайн, обеспечивающие учащимся комфортность пребывания в образовательном учреждении в течение всего учебного дня;

– полноценное трехразовое питание;

– обучение в классах численностью до 20 человек;

– возможность выполнения с учителем домашних заданий (для начальной школы) и изучения предметов на углубленном уровне и посещения дополнительных занятий преподавателей вузов по выбранным направлениям;

– полноценная и многообразная внеурочная деятельность (команда КВН, дебаты, английский театр, робототехника, различные виды спорта и пр.);

– сопровождение научных и исследовательских проектов учащихся не только учителями, но и преподавателями вузов;

– выступление на конференциях и олимпиадах различного уровня [8 ; 9].

Все сказанное позволяет сделать вывод, что в частных общеобразовательных учреждениях возможно создать комфортную среду образовательного процесса, в которой каждый участник чувствует заботу и внимание; совместными усилиями обеспечиваются те необходимые условия, которые помогают учащимся достигнуть поставленных целей.

* * *

1. Мади Наваль, Шерайзинова Р.М. Комфортная образовательная среда как условие продуктивного взаимодействия ее субъектов // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5(96). С. 53–56.

2. Кулаева О.А. Становление юного исследователя: среда, условия, мотивация // От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES’2020 : сборник трудов междунар. конференции по исследовательскому образованию школьников / под ред. Д.Б. Богоявленской и др. М. : НТА АПФН, 2020. С. 185–192.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

4. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога : монография. Псков : ПОИПКРО, 1997. 421 с.

5. Александрова М.В., Тращенкова С.А., Шерайзинова Р.М. Становление социально-квалифицированной карьеры педагога : монография. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. 172 с.

6. Карпов А.О. Генеративная учебная среда: конструкционная и креативные модели // Педагогика. 2018. № 9. С. 3–12.

7. Порядок определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601. URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-22122014-n-1601 (дата обращения: 11.04.2020).

8. Кулаева О.А. К вопросу о вовлечении учащихся в научно-исследовательскую деятельность // Эволюция теории и практики современного образования: реалии и перспективы : материалы IX междунар. педагогического форума. Самара : СГСПУ, 2020. С. 134–140.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (ФГОС СПОО). URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (дата обращения: 02.03.2020).

УДК 372.881.1

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

# USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF INTERMEDIATE LEVEL LEARNERS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

© 2021

О.В. Ненашева, А.М. Русова

O.V. Nenasheva, A.M. Rusova

В статье обосновывается эффективность использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку для развития социокультурной компетенции учащихся средней ступени. Востребованный в современных условиях уровень владения языком предполагает наличие не только собственно лингвистических знаний и умений, но и умения вести диалог с носителями языка, учитывая особенности культуры того или иного народа и правильно выбирая стратегию поведения в нестандартных или конфликтных ситуациях. Актуальность данной статьи обусловлена возрастающей необходимостью развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку и адаптации привычных форм работы под эти цели. Авторы подчеркивают преимущества использования именно аутентичных материалов в развитии социокультурной компетенции школьников. При этом авторы отмечают, что работа учителя с такими материалами усложняется тем, что в ходе подготовки к уроку требуется особо тщательный отбор материалов, который позволит избежать возможных сложностей в их толковании на уроке. В рамках исследования авторы предлагают систему упражнений, основанную на использовании аутентичных видеоматериалов, и проводят анализ результатов апробации этих методических материалов в экспериментальной группе.

***Ключевые слова:*** иностранный язык; социокультурная компетенция; аутентичные видеоматериалы; отбор видеоматериалов; комплекс упражнений.

The article substantiates the effectiveness of using authentic video materials in foreign language classes to develop the sociocultural competence of intermediate students. The level of language proficiency demanded in modern conditions presupposes the presence of not only one's own linguistic knowledge and skills, but also the ability to keep a dialogue with native speakers, taking into account the peculiarities of the culture of a particular people and choosing the right strategy of behavior in non-standard or conflict situations. The relevance of this article is due to the growing need for the development of sociocultural competence in teaching a foreign language and the adaptation of traditional forms of work for these purposes. The authors emphasize the advantages of using authentic materials in the development of the sociocultural competence of schoolchildren. At the same time the authors highlight that the teacher's work with such materials gets complicated because of particularly careful materials selection when preparing for the lesson, which results in avoiding difficulties in their interpretation at the lesson. Within the framework of the study, the authors suggest using a set of exercises based on authentic video materials and analyze the results of approbation of these methodological materials in the experimental group.

***Keywords:*** foreign language; sociocultural competence; authentic video materials; selection of video materials; set of exercises.

В настоящее время процесс обучения иностранному языку в школе претерпевает значительные изменения. Он не только дает знания в конкретной предметной области, но и оказывает непосредственное влияние на развитие личности. При овладении иностранными языками обучающиеся не просто получают знания в области грамматики и лексики, но погружаются в культуру страны изучаемого языка, знакомятся с её историей, традициями, особенностями современной жизни носителей языка, получают возможность выбора грамотной стратегии поведения в различных ситуациях общения. Всё это необходимо для осуществления главной цели изучения языка – непосредственного общения с его носителями. Современному учителю иностранного языка необходимо делать акцент на развитии социокультурной компетенции учащихся. Знание культуры

другой страны и различных её проявлений содействует не только овладению иностранным языком в познавательном и развивающем аспектах, но и процессу формирования личности учащегося, который особенно интенсивно происходит в средней школе.

По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, социокультурная компетенция – это способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях социокультурной коммуникации [1]. Л.И. Корнеева и Е.И. Белых определяют социокультурную компетенцию как понимание и уважение факторов, обусловленных культурой и влияющих на восприятие, мышление, оценку и действия, как свои, так и других людей, и, исходя из этого, умение строить новую схему действия [2]. Е.Н. Соловова [3] утверждает, что социокультурная компетенция – это инструмент воспитания международно-ориентированной личности; она предполагает усвоение учащимися социального опыта, традиций (не только страны изучаемого языка, но и своих родных), их учет в процессе взаимодействия, а также преодоление страха и недоверия по отношению к другим культурам. Французские исследователи М. Байрам и Ж. Зороте определяют социокультурную компетенцию как способность абстрагироваться от этноцентрических установок и представлений о различиях собственной и иностранных культур, устанавливать и поддерживать отношения с их представителями. В своих работе авторы отмечали особую сложность развития социокультурной компетенции, обусловленную тем, что носители языка сосредоточены на системе ценностей и убеждений, свойственных их стране, то есть обладают этноцентрическим восприятием. Обучаясь иностранному языку, они воспринимают чужие реалии через систему ценностей собственной культуры. По мнению авторов, важнейший акцент при развитии социокультурной компетенции обучающихся должно сделать на получении ими подробной информации о культуре другой страны, на сравнении её с родной культурной при отказе от оценочных суждений [4].

Социокультурная компетенция – сложное, многокомпонентное явление, структуру которого исследователи определяют различно. В данной статье мы придерживаемся позиции П.В. Сысоева, выделяющего следующие компоненты социокультурной компетенции:

– социокультурные знания, т.е. владение информацией о географии, культуре, традициях различных стран и национальностей;

– опыт общения – умение выбрать верный стиль общения и правильно интерпретировать речь собеседника с учётом социокультурных реалий страны изучаемого языка;

– личностное отношение к фактам культуры – уважение, толерантность к проявлениям чужой культуры во всём их многообразии, умение сглаживать социокультурные несоответствия при общении;

– умение правильно употреблять национально-маркированные лексические единицы в разнообразных ситуациях межкультурного общения [5].

Существуют различные подходы к формированию социокультурной компетенции и методы ее формирования. Это социокультурный подход П.В. Сысоева, модель соизучения языка и культуры В.П. Фурмановой [6], интеркультурный подход французских методистов Г. Нойнера [7], М. Байрама и Ж. Зороте [4] и другие. В рамках этих подходов учитель может использовать разнообразные инструменты, одним из которых является использование аутентичных материалов. К.С. Кричевская определяет понятие «аутентичный материал» как продукт речевой деятельности носителей языка, не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [8].

УМК, рекомендуемые ФГОС к использованию в средней школе, содержат достаточное количество культуроведческих текстов и информации о реалиях страны изучаемого языка. Эти тексты зачастую не являются аутентичными. Аутентичные тексты

могут быть сложными для понимания учащихся, особенно на начальном и в начале среднего этапов обучения, и преподаватели традиционно используют искусственно сконструированные материалы. Кроме того, большая часть УМК, использующихся в школах, не содержит аутентичных материалов, и учителям приходится подбирать их дополнительно. Использование аутентичных материалов является эффективным инструментом при обучении иностранному языку в первую очередь потому, что это способствует повышению мотивации учащихся к изучению нового материала, дает представление о естественном употреблении языковых единиц, благоприятно влияет на развитие языковой догадки. Аутентичные материалы изобилуют национально маркированной лексикой, что позволяет учащимся лучше понять реалии страны изучаемого языка, быстрее освоить новые лексические единицы, проанализировать их и систематизировать.

Аутентичный материал может быть как вербального, так и визуального характера, в формате текста, аудио или видео. При использовании материала следует развивать у учащихся восприимчивость к социокультурным фактам, развивать наблюдательность в отношении сходства и различия в культуре (социокультурную наблюдательность) [9].

Использование видеоматериалов требует от учителя тщательной подготовки уроку, в частности, тщательного отбора материалов, что позволит избежать возможных сложностей в их восприятии и толковании учениками. По мнению И.В. Бибиковой, для успешного использования видеоматериалов учителю необходимо учитывать:

– уровень общей подготовки учащихся и уровень знания языка учащимися (лексический запас, знание грамматических конструкций, уровень владения навыками аудирования и др.). Использование социокультурно насыщенного материала, не соответствующего общему развитию учеников и их реальным языковым возможностям, приведет к демотивации, снизит интерес к обучению. Если видеоматериал будет содержать большое количество незнакомой лексики и ещё не известных учащимся грамматических конструкций, много времени будет потрачено на выполнение дополнительных заданий, деактуализируется акцент социокультурной составляющей видео;

– необходимость предварительной подготовки: учитель организует предварительное обсуждение содержания видео, предоставляет учащимся дополнительную информацию, которая облегчит понимание происходящего на экране с точки зрения пространственно-временных отношений (что особенно важно при использовании не сюжетно целостного видеоматериала, а отрывка из него);

– эмоциональную реакцию обучающихся на содержание видеоматериала: эмоциональный отклик учащихся является одним из преимуществ использования аутентичного материала, но при неуместном подборе материала либо отсутствии необходимой подготовки к усвоению содержания может вызвать у учащихся отторжение и категоричное неприятие реалий чужой культуры. В случае возникновения негативной реакции на увиденное учителю следует отойти от намеченного плана и проанализировать, что именно вызвало такой отклик, дать учащимся высказать своё мнение посредством обсуждения, а затем дать необходимые пояснения [10].

Французский методист Мартина Кервран помимо вышеперечисленных критериев для отбора видео называет следующие: видео должно обладать простой повествовательной структурой, события должны разворачиваться в хронологическом порядке, не содержать сюжетных инверсий, так как это может осложнить процесс понимания [11].

Отбор видеоматериала должен осуществляться четко в соответствии с целями и задачами конкретного урока. По целям применения в учебном процессе можно выделить две группы аутентичных видеоматериалов: предопределенные для обучения об-

щению, в которых акцент делается на диалогическую речь любого характера, и предопределенные для формирования фоновых культуроведческих знаний, например, видео научно-познавательного характера, рассказывающие о тех или иных реалиях жизни страны изучаемого языка [12].

Можно расширить перечень критериев отбора видеоматериалов для уроков иностранного языка, указанные, к примеру, в работах методистов Е.Н. Солововой, И.В. Бибиковой, лингвиста М. Кервран. Проанализировав их, мы пришли к выводу, что практически невозможно отобрать видео, которое подходило бы по всем существующим критериям. Думаем, что учитель вправе определить для себя главные критерии отбора аутентичных видеоматериалов. На наш взгляд, для работы со школьниками среднего звена нужно отбирать материал:

– хорошего технического качества: плохое качество аудио и видео ряда не препятствует понимаю сюжета материала;

– соответствующий уровню знаний учащихся и выбранной теме: материал не содержит большое количество незнакомой лексики и сложных грамматических конструкций, непонятных учащимся, коррелируется с темой, изучаемой согласно программе;

– интересный для учащихся: материал вызывает личный интерес и эмоциональную реакцию, желание прокомментировать его и высказать собственную точку зрения;

– имеющий социокультурное содержание: материал способствует формированию мировоззрения учащихся и содержит социокультурные знания, которые затем возможно будет применить в диалоге с представителями разных культур.

В целях доказательства эффективности использования аутентичных материалов для формирования СКК нами была организована экспериментальная работа по формированию социокультурной компетенции с использованием аутентичных видеоматериалов. Эксперимент проводился на базе Муниципального образовательного учреждения Гимназии № 3 г.о. Самара в 8 классе, в одной из групп, состоящей из 13 человек: 7 мальчиков и 6 девочек.

Для анализа исходного уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся нами был разработан тест из 9 вопросов страноведческого характера, базирующийся на материале УМК «Французский в перспективе» для 8 класса [13] и дополнительных материалах, подготовленных для работы в данном классе. Для объективности и удобства подсчёта каждое задание оценивалось в 1 балл. Результаты выполненного теста развития социокультурной компетенции учащихся мы оценивали следующим образом: 8–9 баллов – высокий уровень, 5–7 – средний уровень, 1–4 – низкий уровень.

По результатам проведения теста было установлено, что четверо учащихся (31% от общего числа) показали средний уровень сформированности социокультурной компетенции, 9 учащихся (69%) – низкий. Высокий уровень развития социокультурной компетенции мы не отметили ни у одного учащегося. Таким образом было установлено, что в экспериментальной группе преобладал низкий уровень сформированности социокультурной компетенции; результаты тестирования совпали с собственной оценкой учащихся, высказанной ими в ходе беседы.

Для проведения формирующего этапа эксперимента мы отобрали видеоматериал и создали методические разработки по его использованию. В качестве аутентичного материала мы использовали анимированные видео из серии «Un jour, une question», 2016–2020 годов. Это короткие видеоролики продолжительностью 1,5–2 минуты, которые предназначены для объяснения различных реалий страны французским детям 7–15 лет. Соответственно видео не содержат сложных лексических или грамматических оборотов, что облегчает понимание сюжета учащимся. Кроме того, яркая анимация и приятное звуковое сопровождение привлекают внимание учащихся и вызывают их интерес. Таким образом, видеоматериал соответствует критериям отбора видеоматериалов, обозначенным нами ранее.

Нами была разработана серия из 6 фрагментов уроков с использованием аутентичных видеоматериалов, соответствующие следующим изучаемым в момент исследования темам УМК «Le Français en Perspective» (8 класс):

- le drapeau de la France;
- la devise de la France;
- la Cinquième République;
- les départements de France;
- les DOM-TOM;
- le tunnel sous la Manche.

Был разработан комплекс упражнений, учитывающий преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этапы, направленный на формирование всех составляющих социокультурной компетенции.

Первое упражнение блока соответствовало преддемонстрационному этапу. Его выполнение должно было помочь снятию языковых трудностей учащихся, отработку и объяснение новых лексических единиц, встречавшихся в видео, например «соедините лексическую единицу и её определение», Данный тип упражнений способствует последующему корректному использованию национально-маркированной лексики и реалий в речи.

Пример упражнений к видео «C’est quoi la 5ème république ?»

**L’exercice N 1. Reliez entre les mots et leurs définitions:**

1. La république.
2. La monarchie.
3. La constitution.
4. L’Assemblée nationale.
5. le vote:

a) l’ensemble des lois fondamentales d'une nation;

b) l’organe de décision d’un gouvernement au niveau législatif;

c) la forme de gouvernement ayant une constitution et dont les représentants du peuple sont élus par vote;

d) l’avis exprimé dans une élection, une délibération;

e) le régime politique dans lequel le chef de l'État est un monarque, un roi héréditaire.

Демонстрационный этап включал два упражнения: первое способствует общему пониманию сюжета видеоматериала (расположение упомянутых на видео элементов в хронологическом порядке, определение утверждения по содержанию видео как верного или неверного), а последующее – детальному пониманию (вопросы по содержанию видео, задания на множественный выбор). В процессе прохождения данных этапов учащиеся расширяют свои знания о стране изучаемого языка, её географии, традициях, отличительных чертах народа. Полученная информация впоследствии понадобится при выборе правильного стиля общения с носителями языка.

Например:

***L’exercice N 2.*** **Regardez la vidéo pour la première fois. Remettez en ordre chronologique des différentes étapes de l’histoire française.**

la monarchie _1_
la 5ème république __
les républiques de la 1 ère à la 4ème __
la Révolution française __
l’émergence de la république __
la Présidence de Charles de Gaulle __

***L’exercice 3.*** **Regardez la vidéo une deuxième fois. Répondez aux questions.**

1. Depuis combien d'années la république existe-t-elle en France?
2. Après quel événement historique dans le pays la première république a-t-elle été proclamée?
3. Combien de républiques ont-elles existé dans l'histoire de France?
4. Pourquoi y a-t-il plusieurs républiques?
5. Quels sont les pouvoirs du président de la 5e république?
6. Qui a été l'initiateur de l'émergence de la cinquième république?
7. Depuis combien d'années Charles de Gaulle a-t-il été président?
8. Quel droit tous les Français ont-ils eu grâce à Charles de Gaulle?
9. Pourquoi certains politiciens veulent-ils transformer la république?

Задания последемонстрационного этапа содействовали развитию коммуникативных

умений, побуждали учащихся выразить свое мнение по теме, включиться в дебаты по сопоставлению явлений своей и чужой культуры. В конечном счете это способствовало выработке уважения к чужой культуре.

На контрольном этапе был проведен тест на определение уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся экспериментальной группы. Контрольный тест также содержал 9 вопросов страноведческого характера, схожих в темах, но не повторяющихся в формулировках с вопросами входного теста. Оценка результатов тестирования осталась прежней – один правильный ответ на вопрос равен 1 баллу. 10 учащихся (77%) показали высокий уровень сформированности социокультурной компетенции (ранее учащихся с высоким уровнем не было); 3 учащихся (23%; был 31%) продемонстрировали средний уровень. Учащихся с низким уровнем сформированности социокультурной компетенции выявлено не было (ранее они преобладали – 69%).

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о положительной динамике в развитии социокультурной компетенции и эффективности использования аутентичных материалов на уроках французского языка: Использование аутентичных материалов на уроках французского языка в средней школе действительно является эффективным средством формирования социокультурной компетенции у учащихся.

* * *

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2008. 335 с.

2. Корнеева Л.И., Белых Е.И. Проблемное обучение в рамках деятельностно-ориентированной концепции при преподавании иностранных языков // Вестник УрФУ. Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина. 2007. № 1(84). С. 78–83.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд. М. : Просвещение, 2003. 145 с.

4. Byram M., Zarate G. La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues. Strasbourg : Conseil de l’Europe, 1997. 124 p.

5. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12–17.

6. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе. Саранск : Красный Октябрь, 2009. 163 с

7. Neuner G. La compétence interculturelle. Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2003. 30 p

8. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13–17.

9. Крец О.А. Формирование социокультурной компетенции на уроках французского языка как компонента коммуникативной компетенции. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37263369 (дата обращения 16.05.2021).

10. Бибикова И.В. Формирование социокультурной компетенции на основе аутентичных видеоматериалов // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2017. № 6(785). С. 27–35.

11 Kevran M. Les langues du monde au quotidien – une approche interculturelle. URL: https://www.reseau-canope.fr/notice/les-langues-du-monde-au-quotidien-cycle-2.html (дата обращения 16.05.2021)

12. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 2010. № 3. С. 21–23.

13. Григорьева Е.Я., Горбачева Е.Ю. Французский в перспективе. 8 класс (углуб) : учебно-методический комплекс. М. : Просвещение, 2017. 240 с.

# Наши авторы

**Адаева Ольга Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: oma1409@rambler.ru.

**Аминева Тамара Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: tamara.amineva@mail.ru.

**Анохина Светлана Петровна**, доктор филологических наук, профессор кафедры «Теория и практика перевода», Тольяттинский государственный университет (Тольятти, Самарская область, Россия).

E-mail: anokhinasvetlana2016@yandex.ru.

**Бездухов Владимир Петрович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: bvp@pgsga.ru.

**Бутузов Владислав Александрович**, студент факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: butuzov.vladislav@sgspu.ru.

**Досковская Мария Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, Самарский государственный социально-педагогический университет; доцент кафедры иностранных языков, Самарский государственный технический университет (Самара, Россия).

E-mail: doskovskaya@sgspu.ru.

**Каргина Александра Тахировна**, учитель английского языка, ГБОУ СОШ им. полного кавалера ордена Славы Александра Михайловича Шулайкина (с. Старый Аманак, Похвистневский район, Самарская область, Россия).

E-mail: aleksandra_chetvergova@mail.ru.

**Косолапова Татьяна Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: kosolapova@sgspu.ru.

**Кострова Ольга Андреевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: olga_kostrova@mail.ru.

**Кулаева Ольга Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет; заместитель директора по развитию, ЧОУ Лицей № 1 «Спутник» (Самара, Россия).

E-mail: olga-kulaeva@mail.ru.

**Кулинич Марина Александровна**, доктор культурологии, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: kulinich@pgsga.ru.

**Морозова Алевтина Николаевна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка и методики преподавания иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: morozova@pgsga.ru.

**Ненашева Ольга Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: nenasheva@pgsga.ru.

**Перевалова Светлана Николаевна**, студент факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: perevalova.s@sgspu.ru.

**Русова Алёна Михайловна**, студент факультета иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: rusova.alena@sgspu.ru.

**Савицкая Екатерина Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: lampasha90@mail.ru.

**Савицкий Владимир Михайлович**, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: lampasha90@mail.ru.

**Сухомлина Татьяна Александровна**, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: tanya-sukhomlina@yandex.ru.

**Тюрина Ольга Александровна**, аспирант, старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: tyurina@sgspu.ru.

**Фролова Алина Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, заместитель декана факультета иностранных языков по воспитательной работе, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: frolova.ai@sgspu.ru.

**Шамшина Антонина Игоревна**, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: shamshina@sgspu.ru.

**Шнейдман Елена Леоновна**, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии, Самарский государственный социально-педагогический университет (Самара, Россия).

E-mail: shnejdman@pgsga.ru.

# Our Authors

**Adaeva Olga Mikhailovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of the English Language and Foreign Languages Teaching Methodology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: oma1409@rambler.ru.

**Amineva Tamara Alexandrovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of the German Language, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: tamara.amineva@mail.ru.

**Anokhina Svetlana Petrovna**, Doctor of Philological Sciences, Professor of Department of Theory and Practice of Translation, Togliatti State University (Togliatti, Samara Region, Russia).

E-mail: anokhinasvetlana2016@yandex.ru.

**Bezdukhov Vladimir Petrovich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Professor of Department of Pedagogics and Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: bvp@pgsga.ru.

**Butusov Vladislav Aleksandrovich**, Student of Faculty of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: butuzov.vladislav@sgspu.ru.

**Doskovskaya Mariya Sergeevna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of Romance Philology, Samara State University of Social Sciences and Education; Associate Professor of Department of Foreign Languages, Samara State Technical University (Samara, Russia).

E-mail: doskovskaya@sgspu.ru.

**Frolova Alina Ivanovna**, Candidate of Philological Sciences, Deputy Dean for Educational Affairs of Faculty of Foreign Languages, Associate Professor of Department of Romance Philology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: frolova.ai@sgspu.ru.

**Kargina Aleksandra Takhirovna**, Teacher of English, Shulaikin School (Staryi Amanak, Pokhvistnevsky District, Samara Region, Russia).

E-mail: aleksandra_chetvergova@mail.ru.

**Kosolapova Tatyana Valeryevna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of English Philology and Cross-Cultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: kosolapova@sgspu.ru.

**Kostrova Olga Andreevna**, Doctor of Philological Sciences, Professor of Department of the German Language, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: olga_kostrova@mail.ru.

**Kulaeva Olga Aleksandrovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of English Philology and Cross-Cultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education; Deputy Director for the Development, Lyceum № 1 “Sputnik” (Samara, Russia).

E-mail: olga-kulaeva@mail.ru.

**Kulinich Marina Aleksandrovna**, Doctor of Culturology, Professor of Department of English Philology and Cross-Cultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: kulinich@pgsga.ru.

**Morozova Alevtina Nikolayevna**, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of Department of the English Language and Foreign Languages Teaching Methodology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: morozova@pgsga.ru.

**Nenasheva Olga Vladimirovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of the Romance Philology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: nenasheva@pgsga.ru.

**Perevalova Svetlana Nikolayevna**, Student of Faculty of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: perevalova.s@sgspu.ru.

**Rusova Alyona Mikhailovna**, Student of Faculty of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: rusova.alena@sgspu.ru.

**Savitskaya Ekaterina Vladimirovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department of English Philology and Cross-Cultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: lampasha90@mail.ru.

**Savitsky Vladimir Mikhailovich**, Doctor of Philological Sciences, Professor of Department of English Philology and Cross-Cultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: lampasha90@mail.ru.

**Shamshina Antonina Igorevna**, Senior Lecturer of Department of English Philology and Cross-Cultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail:shamshina@sgspu.ru.

**Shnejdman Elena Leonovna**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Romance Philology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: shnejdman@pgsga.ru.

**Sukhomlina Tatiana Aleksandrovna**, Doctor of Philological Sciences, Professor of Foreign Languages Department, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: tanya-sukhomlina@yandex.ru.

**Tiurina Olga Alexandrovna**, Post-Graduate Student, Senior Lecturer of Department of the English Language and Foreign Languages Teaching Methodology, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia).

E-mail: tyurina@sgspu.ru.

# Требования к публикациям

К публикации принимаются статьи по следующим *научным направлениям*: Филологические науки (10.00.00); Педагогические науки (13.00.00); Психологические науки (19.00.00). Материалы подаются в редакцию до 1 января (№ 1), до 1 апреля (№ 2), до 1 июля (№ 3), до 1 октября (№ 4).

Редакция проводит *рецензировани*е рукописей, а также проверку в корпоративной версии системы «Антиплагиат». Наличие отрицательной рецензии является основанием для отказа в публикации в текущем номере.

*Статьи размещаются в системе РИНЦ. Статьи публикуются бесплатно.*

**Требования к содержанию статьи.** Статья должна иметь следующие элементы: **1)** постановка проблемы в общем виде и в связи с важными научными и практическими задачами; **2)** анализ последних исследований, в которых рассматривались аспекты проблемы и на которых основывается автор; выделение ранее не разрешенных вопросов; **3)** формулировка цели статьи (постановка задания); **4)** изложение основного материала исследования с обоснованием полученных результатов; **5)** выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в рамках данного направления; **6)** научный аппарат (не менее 20 наименований, среди которых не менее трех изданий последних пяти лет).

*Статьи реферативного характера к публикации не принимаются.*

**Требования к структуре статьи.** Статья должна быть выстроена в соответствии со следующей структурой: **1)** коды УДК (для определения УДК можно использовать ссылки https://www.teacode.com/online/udc/ или http://www.naukapro.ru/metod.htm); **2)** фамилия, имя, отчество автора (авторов) (полностью) (на русском и английском языках); **3)** место работы каждого автора в именительном падеже (на русском и английском языках), должность (указания не должны допускать разночтений); **4)** контактная информация (почтовый адрес с индексом, контактный телефон, e-mail) для каждого автора; **5)** название статьи (на русском и английском языках); **6)** аннотация (не менее 150–200 слов) (на русском и английском языках); **7)** ключевые слова (250–280 символов) (на русском и английском языках). Каждое ключевое слово или словосочетание отделяется точкой с запятой; **8)** список источников, пронумерованный *вручную* (автоматическая нумерация не допускается); нумерация осуществляется *по порядку появления ссылки на источник в тексте статьи* (не по алфавиту); источник, цитируемый в статье неоднократно, указывается в списке *только при первой* ссылке на него.

**Требования к оформлению статьи.** *Текст статьи* представляется в формате Microsoft Word. Объем статьи – от 10 до 16 страниц формата А4 (не считая ссылок). Перед набором текста настройте, пожалуйста, указанные ниже параметры текстового редактора: все поля по 2 см, ориентация листа – книжная, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине, абзацный отступ 0,5 см (абзацы задаются автоматически, а не с помощью пробелов или табуляции; установите автоматическую расстановку переносов. Необходимо ставить неразрывные пробелы между цифрами, между инициалами и фамилией. Не путать тире (–) и дефис (-).

*Научный аппарат* оформляется в виде затекстовых ссылок согласно ГОСТ Р 7.05-2008 (полное название книги, включая подзаголовки и другие сведения, имеющиеся на титульном листе издания, указание издательств, общего числа страниц для книги и местоположения страниц статьи в книге – с … по). Нумерация сносок в тексте сквозная (от 1 до…); повторной ссылке присваивается номер, использованный первый раз. Так, [8, с. 6] означает, что в восьмой ссылке цитируется шестая страница источника; указание на другую страницу (например, 17-ю) того же источника в дальнейшем тексте статьи будет выглядеть как [8, с. 17].

*Допускается наличие таблиц* (не более трех, объем таблиц не должен превышать 1 печатную страницу), *формул и рисунков* по тексту (не более трех). Суммарное количество таблиц и рисунков не больше пяти. Обязательно наличие подрисуночных подписей и надписей к таблицам. Всем иллюстрациям и таблицам необходимо давать сквозную нумерацию. Необходимо избегать повторений данных в таблицах, графиках и тексте рукописи. Графический материал должен быть представлен без использования сканирования, цветного фона, жирных рамок. Шрифт текста в таблицах, рисунках не меньше 10 pt; текст должен поддаваться редактированию. Не рекомендуется использовать символы, набранные редактором формул. Формат рисунков TIFF или JPEG, режим – черно-белый или гра-

диент серого, разрешение – 300 пикс/дюйм. *При несоблюдении указанных требований редакция оставляет за собой право изъять таблицы и рисунки из текста статьи*.

*Формулы* оформляются через редактор формул «Microsoft Equation» или «MathType». Длина формул не должна превышать 80 мм. Размеры символов в формулах (Microsoft Equation, MathType): обычный – 10 pt, крупный индекс – 7 pt, мелкий индекс – 5 pt, буквы латинского алфавита набираются курсивом, греческого алфавита – прямым шрифтом, математические символы cos, sin, max и т.д. – прямым шрифтом. Номер формулы пишется в круглых скобках у правого поля страницы на уровне формулы. Нумеровать следует те формулы, на которые есть ссылки в тексте. Размерность всех характеристик должна соответствовать системе СИ.

**Требования к информации для РИНЦ:**

– название статьи (на русском и английском языках);

– фамилия, имя, отчество автора, ученая степень, ученое звание, место работы, должность, адрес организации, e-mail (на русском и английском языках) (если авторов несколько, то информация дается на каждого автора);

– научное направление, к которому относится статья: Филологические науки (10.00.00), Педагогические науки (13.00.00), Психологические науки (19.00.00).

***Контактная информация*** *(почтовый адрес с индексом, контактный телефон, личный e-mail) при публикации не размещается.*

**Требования к сопроводительным документам.** Сопроводительное письмо в электронном (отсканированном) варианте вместе с текстом статьи пересылается в редакцию по электронной почте: inessayakovleva2013@mail.ru. Оригиналы сопроводительных документов предоставляются в редакцию лично или почтой по адресу: 443090, г. Самара, ул. Блюхера, 25, ауд. 519, 520, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, Яковлевой Инессе Юрьевне.

**Дополнительную информацию** можно получить у заместителя главного редактора журнала, кандидата филологических наук *Яковлевой Инессы Юрьевны.*

E-mail: inessayakovleva2013@mail.ru; тел.: (846) 207-41-41.