



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№9 (162)
2021



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(162)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2021 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

КОРЕПАНОВА М.В. Реализация идей культурологического подхода в дошкольном образовании	4
ЧАНДРА М.Ю. Руководитель образовательной программы как ключевой субъект управления качеством ее проектирования и реализации в вузе	13
ПОНОМАРЕВА Ю.С. Процессуальная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах научно-технической направленности (на примере робототехники)	18
ЯКОВЛЕВА О.В., НОСКОВА Т.Н. Исследование особенностей применения учителями цифровых технологий в воспитательной деятельности	25
ПЕРЕДЕЛЬСКАЯ С.А., СИМОНОВА Л.Б. Воспитывающая среда ВГСПУ как объект оценки	32
БАХТЕЕВА Э.И., ГЕРКУШЕНКО С.В. Персонализированная образовательная среда как эффективное условие профессиональной подготовки будущего педагога	36
КАУНОВА Е.В. Технология сотрудничества на уроках русского языка в условиях дистанционного обучения	44
ТЫННИК Г.Н. Содержание обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка	49
ЗАХАРОВА К.А. Просмотр аутентичных сериалов как один из приемов формирования социолингвистической компетенции	56
АЛИКИНА Е.В., КЛЕЙМАН Э.И. Организация межкультурной практики студентов-переводчиков во взаимодействии с иностранными студентами многопрофильного вуза	61
ШИПИЦИН А.И. Современное искусство и российская школа: актуальные тенденции и проблемы интеграции	65
АЛДАКИМОВА О.В. Анализ зарубежного опыта интернационализации высшего образования: возможности для российских вузов	73
ВЕДЕНЕЕВ А.М., КОНДАУРОВА Т.И. Эколого-биологический лагерь «Зеленый миг» как форма интеграции науки и образовательной практики	78
ФАЙЗРАХМАНОВА Л.М. Становление и развитие фонологической компетенции в рамках развития методической науки	84

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брыкина
С.Г. Воркачëв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокшенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Первалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
В.В. Зайцев
Е.И. Сахарчук
В.И. Супрун
М.В. Великанов

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ПАНЧЕНКО Н.Н. Колкость в современной российской коммуникации: функциональный аспект	92
ЛУТОВИНОВА О.В. Жанровые характеристики хейтинга	96
КЛЕЦКАЯ С.И. Асимметричность абсурдности и бессмысленности высказывания в коммуникативной перспективе (к вопросу о выделении абсурда и бессмысленности)	103
ИЛЬИЧЕВА Е.Г. Гетерогенность бессоюзных полипредикативных синтаксических единиц в стилизованном диалоге.....	110
МИРОНОВА Е.Б. Наименования ландшафтной лексики Астраханской области.....	113
БОДРИКОВ А.Б. Развитие базовых когнитивных признаков макроконцепта «дружина»	117
БОГАЧАНОВА Т.Д. Метаязыковые факторы формирования оценочности (на материале интернет-комментариев политического характера).....	122
ГИЛЯЗЕВА Э.Н., АЙДАРОВА А.М., БАЗАРОВА Л.В., ХАЙРУЛЛИНА Д.Д. Семантическая природа термина на примере терминосистемы нефтяной промышленности	130
ЖУРАВЛЕВА Е.А. Словотворчество в период пандемии COVID-19	136
БЫЧКОВА О.Н. Особенности реализации образности в английском метеорологическом дискурсе (на материале публикаций СМИ)	143
МАЛАХОВА С.А. Метафорическая репрезентация пандемии коронавируса в англоязычном дискурсе.....	149
ШИДЛОВСКАЯ И.А., СИМУТОВА О.П. Коронавирусные неологизмы в немецком языке: способы образования и передачи на русский язык	153
ШАН ВЭНЦИН, СЕЛИВЕРСТОВА Е.И. Временная характеристика действия в русских и китайских пословицах сквозь призму понятия «слишком»	157
НАНЬ ЯНЬХУА. Паремии с компонентом – названием цветка в русском языке на фоне китайского и корейского языков (лингвокультурологический аспект)	164

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ТИЩЕНКО А.С. Тема «русского мира» в «Повести о разорении Рязани Батыем»: оппозиция «свой – чужой»	171
ГОРБУНОВА А.Н. Автобиографизм в структуре повествования А.И. Герцена 1840–1850-х гг.	179
РАДЧЕНКО М.М. Музыкальные произведения 1910–1920-х гг. как сюжетная основа рассказа Ю.П. Анненкова «Любовь Сеньки Пупсика»	186
БОРИСКИНА А.В. «Ностальгические неразберихи»: проблема предназначения поэта-эмигранта в ранней лирике В. Набокова	190

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
21.10.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 28,5
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 121

Выход в свет
11.11.2021.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

КОПЫРЮЛИН С.В., ЖЕЛТОВА Н.Ю. Проблематика и поэтика очерка майора Э.Д. Свифта «С беженцами из Крыма. От Стамбула до Галлиполи».....	194
САВИНА Л.Н., РЯБЦЕВА Н.Е. Топос школы в произведениях Б.П. Екимова	200
КОНДРАТЬЕВА В.В. Архетипические мотивы и образы в повести А.Н. Варламова «Рождение»	204
КОРЕНЬКОВА М.М. Тема культурного наследия Шекспира в «Идее Университета» Ньюмена.....	209
ЖИРОНКИНА С.Д. Проблема самопознания и способы ее художественного решения в романе М. Юрсенар «Философский камень».....	215
Сведения об авторах.....	222
Information about authors.....	225
Состав редакционной коллегии	230
Состав научно-редакционного совета.....	230
Editorial Staff	231

М.В. КОРЕПАНОВА
(Волгоград)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Анализируются теоретико-методологические основания культурологического подхода в отечественной и зарубежной науке; особенности его реализации в современном дошкольном образовании. Приводятся научные и эмпирические доказательства роли культурных практик в познавательном развитии детей.

Ключевые слова: культурные практики, культурная парадигма образования, культурологический подход, познавательное развитие, развивающая среда.

Уникальность современного дошкольного детства состоит в его возможности трансформировать социокультурный опыт общества во внутреннюю структуру личности ребенка. Это позволяет создавать всякий раз новые ситуации отношений и деятельности, в которых имеют место творческие интерпретации освоенного опыта и творческое созидание ребенком новых культурных вариантов деятельности. Актуальными в развитии ребенка-дошкольника являются идеи культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский и его последователи), согласно которым мы выступаем свидетелями и участниками перехода от кофигуративного типа культуры, при котором дети и взрослые учатся у своих сверстников, а содержание образования воспроизводится без каких-либо изменений, к префигуративному (М. Мид, И.А. Зимняя), где взрослые многому учатся у своих детей, т. е. отношения между взрослыми и детьми кардинально меняются. Культурные практики как механизмы вхождения в мир культуры и реализации себя в мире культуры усиливают взаимный интерес, развивают партнерство, обеспечивая в своем сочетании целостное развитие ребенка.

Сама проблема культурных практик находит свое отражение в зарубежной культурной

психологии. Одним из представителей этого направления является Л. Экенсбергер [15]. Им поднимается вопрос о статусе слова *культура*. Культурное исследование должно быть нацелено на выявление миропонимания, свойственное каждой конкретной культуре. Оно формируется уже в раннем детстве в процессе взаимодействия маленького ребенка с близкими взрослыми и предметами окружающей его среды.

Интересны исследования, в которых сравниваются культуры по каким-либо отдельным ее ценностям или группе ценностей, представлениям об обществе, о личности, способе самосознания, способе воспитания и т. п. В качестве примера можно привести монографию «Детство в современных культурах» [14], посвященную М. Мид и выполненную в контексте психоаналитической и бихевиористской парадигм.

В российской науке в культурной психологии предметом исследования является культурная деятельность. Это направление получило свое развитие в культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского, в частности его концепции зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития рассматривается здесь как «понятийное связующее звено между социальной и индивидуальной деятельностью – социальное становится индивидуальным, а индивидуальное социальным, создавая свою собственную культуру» [4].

Культурные виды деятельности усваиваются через системы деятельностей, а люди, включенные в эти деятельности, в своем взаимодействии создают окружающую среду друг для друга. Мы можем полагать, следуя теории Л.С. Выготского, что в качестве единицы анализа могут рассматриваться культурный контекст или социальная ситуация, а не индивидуумы или отдельные аспекты культуры. Культура создает условия для включения детей в практики. В них осуществляется взаимодействие участников, согласно стандартным правилам поведения. Таким образом, культурные деятельности и их единство с поведением ребенка становятся фокусом кросс-культурных исследований в психологии развития [9; 14; 16].

Возникновение культурных практик происходит в контексте становления общечеловеческой культуры как уникального феномена. Одновременно культура рождается и развивается в качестве совокупности культурных практик. Иными словами, этот процесс носит взаимообусловленный и взаимопорождаемый характер.

Культурные практики – это также стихийное накопление ребенком разнопланового опыта общения и продуктивного взаимодействия с ровесниками и детьми других возрастов (более младшими и более старшими), когда дети объединяются по интересам в пары, малые или большие группы. И это – обогащение опыта дружбы, взаимопомощи, сотрудничества, сопереживания, заботы, эмпатии. Здесь истоки «скрытого» нравственного воспитания, эмоционально-волевого развития и освоения «фонового» знания, в том числе приобретения «неясных» знаний (Н.Н. Подъяков).

Принципиальное значение социальной среде в развитии ребенка придает известный американский психолог У. Бронфенбреннер [13], который выделил социальные и культурные контексты как важнейшее содержание развития. Системность и контекстуальность экологического подхода позволяют выделить среду как движущую силу психического развития ребенка и необходимое условие раскрытия человеческого потенциала. Гармонизация отношений личности с обществом возможна благодаря врожденному чувству общности (социальному интересу). Однако системного подхода к анализу и содержанию культурных практик как специфическому виду деятельности детей в зарубежной науке не представлено.

Важный вклад в теорию культурных практик внесла российский философ и педагог Н.Б. Крылова. Она подчеркивает роль совместной деятельности взрослых и детей и отмечает, что такая деятельность создает пространство, в котором возникают, развиваются и обогащаются культурные практики. Культурные практики как способы познания ребенком мира культуры содействуют овладению ребенком специфическими, культурно фиксированными предметными действиями и способами социализации. Это своеобразные механизмы вхождения в мир культуры и реализации себя в мире культуры, приобретение нравственного и эмоционального опыта сопереживания, поддержки, помощи, альтруизма и др. [8].

Культура взрослых задает путь развития ребенка и осваивается им в культурных прак-

тиках, которые представляет целый веер путей развития, определяя зону вариативного развития, готовя его к решению проблемных задач в нестандартных ситуациях. Каждому ребенку присуща потребность актуализировать свои потенциальные возможности и жить, будучи включенными во взаимоотношения с другими. Этот потенциал может либо свободно развиваться и содействовать личностному развитию, либо быть подавленным и тогда личностно разрушительным [1]. Зона вариативного развития – это зона открытости ребенка к восприятию других культурных традиций и в этой связи может быть расширена посредством «вариативного образования», направленного на предоставление личности возможностей выбора жизненных целей, активизирующих ее познавательную активность [2]. Таким образом, содержание культурных практик строится не только на актуальных для массовой культуры особенностях поведения, сознания, деятельности, но и на социокультурных инвариантах.

Образование с точки зрения культурного процесса осуществляется в культуросообразной образовательной среде, где все ее компоненты наполнены человеческими смыслами. В соответствии с данным подходом, личность в процессе своего образования должна пройти и освоить всю историю культуры, перевести ее в форму индивидуального, субъективного, а индивидуальная жизнь приобретает форму всеобщности, культурности.

В рамках культурологического подхода усвоение культуры трактуется как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, участия в диалоге культур, в процессе которого осуществляется индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов. Универсальной формой передачи и актуализации культурных смыслов, ценностно значимых для каждого человека и выходящих за пределы индивидуального опыта, является культурная память [3]. Это определенным образом сфокусированное сознание человека (и общества), в котором отражается особая значимость информации о культурном прошлом в его тесной связи с настоящим и будущим конкретного человека, семьи, Отечества и всего человечества. Культурная память сохраняет, обобщает, воспроизводит и транслирует в ценностно-проективной форме культурный опыт человека, семьи, народа, страны, государства. Культурная память преобразует факты в универсальные (общечеловеческие) смыслы [Там же].

Понятие социального контекста играет важную роль в культурной психологии М. Коула [9]. Опираясь на идеи Дж. Дьюи о контекстуальной опосредованности восприятия и познания, а также учение Л.С. Выготского о культурно-исторической природе психики, Коул определяет в качестве источника развития психики культурную среду, а движущей силой развития видит практическую деятельность субъекта, опосредованную различными контекстами.

Культурная парадигма образования представляет собой совокупность идей, принципов и представлений о целях, содержании, формах, методах образования как феномена культуры, системно реализующуюся в практике образования и определяющую его качество. Изложенные выше научные теории создают уникальную базу, определяющую исходные понятия культурной парадигмы образования. Новое содержание образования должно основываться не на установке расширить информированность ребенка и построить его обучение на запоминании, а на приоритете единства его умственного и эмоционального развития, интериоризации культурного опыта взрослых в структуру внутреннего плана сознания ребенка. Такой подход к дошкольному образованию обеспечивает включенность ребенка в деятельность на основе культурных ценностей и норм, формирует культурную направленность его поведения, действий и поступков; выступает основанием для развития культурной компетентности и культурной идентичности.

Одним из основных в культурологии образования, наряду с понятиями «культурное самоопределение», «культурный опыт», «культурное развитие», «культурная идея ребенка», является понятие «культурные практики». Термин *культурные практики* относится к междисциплинарным понятиям и является предметом изучения различных наук: философии, культурологии, социологии, педагогики.

Понятие «практика» в «Современном философском словаре» определяется как многообразие способов реализации человеческого бытия в различных формах закрепления, воспроизводства и развития человеческого опыта, процесс перехода накопленного опыта людей в средства их деятельности, в схемы их самоутверждения [12]. В различных исследованиях культурные практики понимают в качестве разнообразных, основанных на текущих и перспективных интересах ребенка видов самостоятельной деятельности, поведения и скла-

дывающихся пространств организации собственных действий и опыта; поиска и апробации (постоянных и единичных проб) новых способов и форм деятельности и поведения для удовлетворения познавательных и прагматических потребностей; стихийного автономного приобретения опыта общения и взаимодействия с людьми; приобретения нравственного и эмоционального опыта сопереживания, помощи, защиты, альтруизма, эмпатии, гордости, радости, печали и т. д. Культурные практики включают в себя освоение социокультурных норм и образцов деятельности; получение опыта работы и суммирование личных результатов и достижений; приобретение опыта презентации личных результатов и достижений на разных уровнях сообщества.

Процесс организации культурных практик детей базируется на индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммировании и включении в жизнь сообщества; конструировании педагогической деятельности на основе инициативы, интересов, мотивации детей (а не просто отчужденных «стандартов»); проектной форме организации всех культурных практик; взаимодополняемости основного и дополнительного образования.

Культурные практики представляют привычные и практикуемые способы жизнедеятельности, осуществляемые на основе принятых в сообществе и воспринятых индивидом культурных норм. Культурные практики, как отмечает Н.Б. Крылова, – это разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия и складывающегося с первых дней жизни его уникального индивидуального жизненного опыта, апробация новых способов и форм деятельности и поведения в целях утверждения своих сил и удовлетворения разнообразных потребностей [8, с. 132–138].

Целесообразность проектирования культурных практик в педагогическом процессе современного образования утверждается в работах В.А. Зибзеевой. Ею отмечаются приоритеты такого подхода, которые обеспечиваются следующими позициями: культурные практики выступают в качестве ситуативного, автономного, самостоятельного, иницируемого взрослыми, сверстниками или самим ребенком приобретения и повторения культурного опыта общения и взаимодействия с природой в различных группах, командах, сообществах

и общественных структурах, освоения позитивного жизненного опыта сопереживания, доброжелательности, любви, дружбы, заботы, помощи объектам природы, а также формирования негативного отношения к проявлениям недовольства, обиды, грубости кем-либо по отношению к объектам природы [5].

Процесс освоения индивидом норм общественной жизни и культуры в различных гуманитарных науках обозначается термином *инкультурация*. Инкультурация тесно связана с понятием «социализация». Приобщение человека к определенной культуре с детства сопровождает процесс социализации. Культура, как отмечает Н.Б. Крылова, непосредственно не транслируется, не передается от педагога к ребенку как некая установка. Культура вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка, как особенность их внутренней и внешней жизни [8].

Важное значение для изучения культурных практик ребенка имеет соотношение объективного и субъективного в структуре культурного опыта в процессе вхождения в культуру. Особенности вхождения в культуру характеризуются определенными закономерностями, выделяемыми в исследованиях Н.Б. Крыловой:

– культура воспринимается, а ее ценности присваиваются ребенком посредством его собственного практического освоения знаний, действий и норм общения со взрослым и детьми и выработки собственной линии поведения и позже – собственных форм существования в культуре;

– культура воспринимается в основном как объект «моего собственного» опыта, этот личный опыт может противоречить опыту коллективному, но в обучении через стандарты задан именно коллективный, который ребенку менее интересен, чем собственный;

– основы культуры преподаются ребенку как универсальные образцы в адаптированном к его возрасту виде [Там же].

Хотя понятие «культурные практики в образовательном процессе» является достаточно новым для отечественной педагогики и образования, оно весьма активно обсуждается в последнее время на разных образовательных уровнях (Т.Б. Алексеева, А.Г. Гогоберидзе, Н.Б. Крылова, А.А. Майер, С.В. Масловская, А.В. Шипова и др.).

Содержание понятия «культурные практики» раскрывается в педагогике в рамках куль-

турологического подхода с позиций двух направлений – культурологии образования и педагогической культурологии. Культурология образования сформировалась на методологической базе философии образования в целях интерпретации сущности образования, развития и саморазвития ребенка с позиций философии и культурологии.

Педагогическая культурология сформировалась на основе интеграции педагогики и культурологии в целях интерпретации содержания и форм развития педагогической культуры с позиций культурологии. Оба направления объясняют образовательную деятельность и ее основной результат – готовность ребенка к саморазвитию – из целей самой культуросообразной педагогики (поскольку нет целей образования вне самого образования) и предлагают идею организации всех уровней образования на основе культурных практик ребенка.

С точки зрения Н.Б. Крыловой, дошкольный возраст является рубежным в саморазвитии и становлении культурной идеи как «ценности и потребности в дальнейшем делать что-то важное, что позволяло бы продуктивно выразить себя (пред-осуществление себя в будущем деле)» [8]. Н.А. Короткова рассматривает культурные практики как идущие от взрослого виды деятельности, в отличие от собственной активности ребенка, относя к ним игровую, продуктивную, познавательную-исследовательскую деятельность и коммуникативную практику. Именно в этих практиках появляется и обогащается внутренний план действия, оформляется замысел, который становится артикулированным (словесно оформленным, осознанным), и осуществляется переход от изначальной процессуальности к результативности (воплощению артикулированного, оформленного замысла в определенном продукте – результате) [7].

Н.Н. Подъяков, напротив, рассматривает культурные практики как стихийное накопление ребенком разнопланового опыта общения и продуктивного взаимодействия с ровесниками и детьми других возрастов (более младшими и более старшими), когда дети объединяются по интересам в пары, малые или большие группы. И это обогащение опыта дружбы, взаимопомощи, сотрудничества, сопереживания, заботы, эмпатии. Здесь истоки «скрытого» нравственного воспитания, эмоционально-волевого развития и освоения «фонового» знания, в том числе приобретения «неясных» знаний [10].

В исследованиях А.Б. Тепловой культурные практики представлены как показатели саморазвития ребенка, которые формируются и в процессе развития дополняются и расширяются как наиболее интересные для ребенка любого возраста способы и формы действий. В этих разнообразных практиках-пробах он самостоятельно овладевает полезной для него информацией, которая соответствует его собственному интересу и мотивам познавательной или творческой деятельности. Ребенок постоянно пробует, экспериментирует и тренирует свои способности в выбранной им самим деятельности и таким образом учит себя сам (А.Б. Теплова, 2015).

Культурные практики выступают в образовательном процессе в форме партнерства взрослого с детьми. К культурным практикам относится практика игры, общения, размышления, практика заботы и помощи, практика самоограничения и пр. Любая культуросообразная деятельность становится практикой для ребенка, его личным способом познания себя и мира. Главное, чтобы разнообразная деятельность ребенка не была эпизодичной, однообразной, а стала для него привычной, повседневной, системной культурной практикой, определяющей его индивидуальный уклад жизни.

На основе культурных практик ребенка формируются его привычки, пристрастия, интересы и излюбленные занятия, а также черты характера и стиль поведения. Однако, несмотря на доказанную актуальность культурных практик для развития ребенка, они еще не стали предметом устойчивого внимания педагогов.

Интерес к культурным практикам носит волнообразный характер. Наше исследование показало, что педагоги, рассматривая их как определенное новшество, выразили готовность к их применению в системе дошкольного образования. Но при этом слабо представляли, что культурно-деятельностный подход повлечет за собой отказ от привычных регламентирующих методов в работе с детьми. Им на смену должны прийти партнерство, сотрудничество, предоставление детям большей меры самостоятельности и инициативности. К такому подходу многие взрослые оказались не готовы. Мы констатируем также отсутствие рациональной организации развивающей предметно-пространственной среды, побуждающей детей к активной самостоятельной деятельности.

Цель исследования – выявить особенности реализации культурных практик как особого вида деятельности по освоению и преобразованию дошкольниками объектов развивающей среды.

Гипотеза исследования состоит в предположении о ведущей роли культурных практик в познавательном развитии детей; необходимости создания развивающей среды, которая создает условия для включения дошкольников в культурные практики познания на основе инициатив самих детей и организуемых, инициируемых взрослыми.

Методы и материалы. Основываясь на специфике детских практик познания, мы выделили самостоятельность как один из основных критериев. Экспериментальная работа проводилась в течение всего учебного года в три этапа.

На первом этапе мы диагностировали развитие самостоятельности старших дошкольников и содержание самостоятельно организуемых ими культурных практик в центрах активности.

На втором этапе осуществлялось формирование культурных практик познания у детей в условиях развивающей среды группы.

На третьем этапе были подведены итоги овладения практиками познания дошкольниками в условиях развивающей среды группы.

Были осуществлены следующие направления диагностической работы:

1) оценка уровня развития детской самостоятельности;

2) анализ характера и содержания самостоятельно организуемых детьми культурных практик познания в развивающей среде группы.

Диагностика проявлений самостоятельности детей осуществлялась в процессе многократных наблюдений в течение всего времени пребывания в группе детского сада, при этом были учтены основные показатели самостоятельности:

- умеет найти себе дело;
- имеет свою точку зрения;
- не обращается за помощью к своим сверстникам;
- не обращается за помощью к взрослому;
- стремится все делать сам;
- доводит начатое дело до конца;
- самостоятельно решает конфликты со сверстниками;
- не заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством;

- без напоминаний выполняет порученные ему дела;

- может играть один.

В процессе диагностики проявлений самостоятельности у дошкольников были выделены следующие группы:

- дети с высоким уровнем развития самостоятельности – 8 чел. (36,4%) (эти дети имеют свою точку зрения, умеют найти себе дело, не обращаются за помощью к сверстникам и взрослым, стремятся все делать сами, доводят начатое дело до конца, без указания взрослого убирают посуду, игрушки, вещи, самостоятельно решают конфликты со сверстниками, не заботятся о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством, без напоминаний выполняют порученные дела, могут играть одни);

- дети со средним уровнем развития самостоятельности – 14 чел. (63,6%) (эти дети не имеют свою точку зрения, не доводят начатое дело до конца, без указания взрослого не убирают посуду, игрушки, вещи, не могут играть одни);

- дети с низким уровнем развития самостоятельности не выявлены.

Наблюдение проводилось во время свободной деятельности детей в первую и во вторую половину дня в течение 30 минут в каждый период. Заполнялись индивидуальная и групповая карты. В течение этих 30 минут с интервалом в 5 минут на групповой карте фиксировалось одномоментное пребывание всех детей группы в центрах активности, а в индивидуальных картах – местоположение ребенка в центрах активности и содержание его деятельности.

В пространстве группы нами было выделено восемь центров активности: игровой центр (кукольные персонажи, наборы конструкторов, транспорт), рабочая зона, познавательный центр (дидактические игры, настольно-печатные игры), центр книги, природы и экспериментирования, центр двигательной активности, центр музыкально-театрализованной деятельности, изобразительной деятельности, наполнение которых предполагает хранение и использование материалов и оборудования. Каждое посещение детей центров активности отмечалось в групповой карте передвижения и в индивидуальном маршруте перемещения каждого ребенка, при этом дополнительно фиксировался характер деятельности, которую разворачивали дети в данном центре.

Применение карты наблюдения за использованием детьми предметного содержания

развивающей среды группового помещения позволило конкретизировать количество пребывания всех детей группы в каждой из выделенных центров активности. Было установлено, что у старших дошкольников наиболее востребованными центрами активности являются центр изобразительной деятельности, игровой центр, рабочая зона.

Самой большой популярностью у старших дошкольников пользуется центр изобразительной деятельности. Дети, организуя самостоятельную деятельность и в первой половине дня, и во второй, активно используют цветные карандаши, восковые мелки, фломастеры для рисования и для раскрашивания раскрасок, трафареты, реже использовали краски, пластилин. Популярным в самостоятельной деятельности также был игровой центр, дети наиболее активно используют конструкторы, предметы и игрушки для сюжетных игр. Дети – как девочки, так и мальчики – предпочитали игры с конструкторами лего, из которых на ковре или за столами сооружались разнообразные постройки: гаражи, парковки, арки для проезда машин, домики для принцесс, арена цирка, мебель для кукол. Помимо этого у детей отмечался повышенный интерес к играм с геометрическим конструктором, позволяющим создавать предметы из геометрических форм (космическая станция, разнообразные фантастические средства передвижения).

Мальчики с наибольшим интересом играли с макетом дороги, используя мелкие игрушки (машинки, человечки, дорожные знаки). Девочки играли с куклами; разнообразные пони и лошадки становились героями их игр, их лечили, кормили, причесывали, сажали и катали на них кукол.

В рабочей зоне дети использовали материалы и игрушки, хранящиеся в других центрах активности. Рабочая зона весьма активно используется детьми как место для индивидуальных и подгрупповых самостоятельных игр и занятий с материалами различного вида.

Наряду с востребованными центрами активности в групповом пространстве мы выявили и невостребованные центры, к которым следует отнести центры музыкальной и театрализованной деятельности, двигательной активности, природы и экспериментирования, книжный, познавательного развития, которые номинально существуют, но, несмотря на имеющиеся в них материалы и оборудование, практически не используются детьми в содержательной самостоятельной деятельности.

Анализ данных, полученных в процессе наблюдения и диагностики, позволил сделать вывод, что у большинства детей старшего дошкольного возраста данной группы уровень развития самостоятельности проявляется не в полной мере, дети в развивающей среде группы не используют значительную часть предметов и материалов, не всегда проявляют интерес к тому оборудованию, играм, которые приготовили для них воспитатели, некоторые центры активности дети не посещают вообще.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что организация культурных практик в большей мере иницируется взрослыми, которые действуют по собственному плану. Детская инициатива и интересы учитываются недостаточно, о чем свидетельствуют мало посещаемые детьми центры.

Результаты. Для обогащения детских практик педагогу важно стимулировать детей к деятельности с уже существующими объектами, материалами в развивающей среде группы, опираясь на систему творческих и познавательных заданий. Эти задания должны ориентировать детей на использование в новом качестве объектов, ситуаций, явлений путем совершения различных культурных проб и обеспечивать накопление творческого опыта деятельности.

Выполнение заданий данной группы позволяет:

- рассматривать объекты, ситуации, явления с различных точек зрения;
- находить фантастические применения реально существующим системам;
- осуществлять перенос функций в различные области применения;
- получать положительный эффект путем использования отрицательных качеств систем, универсализации.

Методами данной практики традиционно выступают словесные и практические. Нетрадиционно – целый ряд приемов в рамках игрового метода: аналогии, «оживления», изменения агрегатного состояния, «матрешки», «наоборот», обращение вреда в пользу, увеличение – уменьшение и др.

На данном этапе была разработана система творческих заданий по стимулированию практик познания у старших дошкольников. Основные формы работы по реализации системы творческих заданий – подгрупповые занятия и организация самостоятельной деятельности детей в условиях развивающей среды группы.

Задачи, которые предлагались детям, в большинстве своем относятся к типу дивергентных задач, т. е. задач, имеющих не один, а много правильных ответов. При разработке системы творческих заданий были выделены следующие виды творческих задач:

- усовершенствование заданного предмета (изменить игрушку так, чтобы с ней было интересно играть);
- необычное использование знакомых вещей;
- называние всевозможных способов употребления предметов;
- сочинение стихотворений по схемам;
- конструирование предмета из имеющихся материалов;
- придумывание возможных вариантов следствий необыкновенных событий;
- поиск проблемы;
- моделирование геометрических фигур;
- техника «фантастических гипотез»;
- придумывание историй;
- «сказки наизнанку»;
- выбор требуемой информации из предложенной;
- исправление ошибок, установление взаимосвязей и закономерностей;
- систематизация, сравнение, установление причин и др.

Задачи объединены общим сюжетом, где главная героиня девочка Алиса путешествует по «сказочной планете» (групповое пространство), попадает в разные «проблемные» ситуации, а дети становятся ее «добрыми помощниками», друзьями по совместной игре.

Для решения этих задач педагоги раскладывали разнообразные задания на столах в разных центрах активности, используя уже имеющиеся предметы и материалы. Для обеспечения возможности общения и совместной деятельности часть заданий дети могли выполнять в подгруппах, в парах, или воспитатель предлагал одно задание на всех, предоставляя выбор используемого материала, чтобы дети имели возможность выполнять задания по-разному. При действиях с предметами у ребенка должна возникать проблема, побуждающая к активному действию для ее решения.

Во время подведения итогов детям предлагалось рассказать о заданиях, которые они выполняли, дать словесную оценку. Цель такого подхода заключалась в стимулировании детей к самовыражению без боязни в чем-то ошибиться, сделать что-то не так, «неправильно».

Для обогащения практик познания предметно-развивающая среда оформлялась таким образом, чтобы дети могли:

- совершать исследовательские пробы, экспериментировать с различными объектами;
- изменять или конструировать игровое пространство в соответствии с возникающими игровыми ситуациями;
- быть автономными в своих действиях и принятии доступных им решений.

Так, макет-маркер побуждает детей принять возможную воображаемую ситуацию, позволяет играть самостоятельно, объединяет участников совместной игры, очерчивая границы игрового пространства, в рамках которого осуществляется сборка игровых замыслов в общем сюжетном движении. Практики детей разворачиваются от деятельности репродуктивного характера к деятельности с элементами творчества при повышении роли самостоятельности, самоконтроля и самооценки. Культурные практики познания нуждаются в особом педагогическом сопровождении, при котором педагог является партнером по деятельности.

Участие старших дошкольников в увлекательных событиях, инициируемых воспитателями, не проходит бесследно. Дети начинают активно воспроизводить их в своей самостоятельной деятельности, прежде всего в играх, дополняя своей фантазией и новыми деталями.

В рамках приобретаемого опыта, под влиянием взрослого и самостоятельной деятельности ребенок предпринимает «культурные пробы», дающие основания для анализа, размышлений, элементарных выводов.

На контрольном этапе эксперимента проводилось повторное исследование результатов проявлений самостоятельности у детей. Были получены следующие результаты:

- количество детей, имеющих высокий уровень проявления самостоятельности, составило 57,7% (эти дети проявляют высокую степень самостоятельности, доводят дело до конца, не обращаясь за помощью к взрослому, ответственно и инициативно действуют в различных видах детской деятельности, уверенны, привлекают к совместным играм других детей; эти дети способны к самоконтролю и критической оценке своей деятельности, вносят элементы новизны и оригинальности);
- количество детей со средним уровнем проявления самостоятельности составило 43,3% (эти дети могут найти себе дело, проявляют настойчивость, но при неудачах быстро теряют интерес к деятельности; при выполне-

нии задания часто обращаются к взрослому для того, чтобы утвердиться в правильности выполнения способов своей деятельности);

- дети с низким уровнем проявления самостоятельности не выявлены.

Из полученных данных следует, что развитию самостоятельности у ребенка предшествует определенный опыт, который он приобретает в совместной деятельности со взрослым. Это позволяет постепенно накапливать и увеличивать объем культурных умений, стимулирующих детскую инициативу и готовность детей к проявлению себя в различных видах деятельности.

Обсуждение. Анализ содержания самостоятельно организуемых детьми культурных практик познания в групповых центрах активности показал, что приоритетным видом самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста осталась продуктивная деятельность (рисование, изготовление атрибутов для своей игры, лепка и др.). Ею увлеченно занимается более половины группы дошкольников (52,7%), увеличилось количество детей (36,8%), которые выбрали деятельность в центре познавательного развития. Системная работа педагога позволила привлечь внимание к центрам (зонам) развивающей среды, к которым у детей был пониженный интерес.

Наши наблюдения показали, что компетентный подход к созданию и наполнению развивающей среды делает ее привлекательной для каждого ребенка. Ориентация педагога на возрастные особенности, индивидуальные проявления детей, их интересы и потребности создает устойчивую мотивацию к познанию и общению, основанную на природной любознательности и активности ребенка.

Включаясь в культурные практики, дошкольники приобретают опыт созидателя, творца, проявляя готовность исследовать, ошибаться, пробовать, думать, сомневаться, обращаться за помощью к сверстникам, экспериментировать, демонстрировать свои успехи и достижения. Полноценное овладение культурными умениями возможно при условии соответствующего, специально сконструированного развивающего группового пространства, включающего в себя проблемное, поисковое содержание. Культурные практики, проектируемые в качестве основного содержания образовательного процесса, способствуют накоплению детьми практического опыта, который является основанием для собственных, самостоятельных практик познания.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. М., 2008.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 2008.
3. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. с нем. М.М. Сокольской. М., 2004.
4. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // Его же. Психология личности: в 2 т. Самара, 1999. Т. 2.
5. Зebbзеева В.А. Организация игровых эколого-субкультурных практик как условие экологического развития детей дошкольного возраста // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. Вып. № 3-4. С. 102–106.
6. Корепанова М.В. Культурные практики как основа проектирования образовательной деятельности дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2015. № 5. С. 30–38.
7. Короткова Н.А., Глушкова Г.В., Мусиенко С.И. Предметно-пространственная среда детского сада. М., 2010.
8. Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность: сб. ст. М., 2007. С. 132–138.
9. Коул М. Культурно-историческая психология – наука будущего. М., 1997.
10. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1995.
11. Современные проблемы дошкольного и начального образования: контекст становления личности: моногр. / М.В. Корепанова, В.В. Зайцев, М.В. Николаева. Волгоград, 2018.
12. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова, Т.Х. Керимова. 4-е изд., испр. и доп. М. – Екатеринбург, 2020.
13. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory // Annals of Child Development. 1989. № 6. P. 188.
14. Childhood in contemporary cultures / M. Mead, M. Wolfenstein (eds). Chicago, 1955.
15. Eckensberger L.H. On the necessity of the culture concept in psychology: A view from cross-cultural psychology // Van de Vijver F.J.R., Hutshemaekers G.J.M. (eds). The investigation of culture. Current issues in cultural psychology. Tilburg Univ. Press, 1990.
16. Walter J. Lonner. Reflections on 25 years of JCCP // Journal Cross-Cultural Psychol. 1994. № 1. P. 8–24.
3. Assman Ya. Kul'turnaya pamyat': Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti / per. s nem. M.M. Sokol'skoj. M., 2004.
4. Vygotskij L.S. Razvitie lichnosti i mirovozzrenie rebenka // Ego zhe. Psihologiya lichnosti: v 2 t. Samara, 1999. T. 2.
5. Zebzeeva V.A. Organizaciya igrovyh ekologo-subkul'turnyh praktik kak uslovie ekologicheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. Вып. № 3-4. С. 102–106.
6. Korepanova M.V. Kul'turnye praktiki kak osnova proektirovaniya obrazovatel'noj deyatel'nosti doshkol'nikov // Detskij sad: teoriya i praktika. 2015. № 5. С. 30–38.
7. Korotkova N.A., Glushkova G.V., Musienko S.I. Predmetno-prostranstvennaya sreda detskogo sada. M., 2010.
8. Krylova N.B. Razvitie kul'turologicheskogo podhoda v sovremennoj pedagogike // Lichnost' v sociokul'turnom izmerenii: istoriya i sovremennost': sb. st. M., 2007. S. 132–138.
9. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – nauka budushchego. M., 1997.
10. Podd'yakov N.N. Tvorchestvo i samorazvitie detej doshkol'nogo vozrasta: Konceptual'nyj aspekt. Volgograd, 1995.
11. Sovremennye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: kontekst stanovleniya lichnosti: monogr. / M.V. Korepanova, V.V. Zajcev, M.V. Nikolaeva. Volgograd, 2018.
12. Sovremennij filosofskij slovar' / pod obshch. red. V.E. Kemerova, T.H. Kerimova. 4-e izd., ispr. i dop. M. – Ekaterinburg, 2020.



Implementation of the ideas of culturological approach in preschool education

The article deals with the analysis of the theoretical and methodological basis of the culturological approach in the national and foreign science; the peculiarities of its implementation in the modern preschool education. There are given the scientific and empirical evidences of the role of the cultural practices in the cognitive development of children.

Key words: *cultural practices, cultural paradigm of education, culturological approach, cognitive development, developing environment.*

(Статья поступила в редакцию 25.08.2021)

- * * *
1. Abramenkova V.V. Social'naya psihologiya detstva. M., 2008.
 2. Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov. M., 2008.

М.Ю. ЧАНДРА
(Волгоград)

**РУКОВОДИТЕЛЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
КАК КЛЮЧЕВОЙ СУБЪЕКТ
УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
ЕЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ**

Проанализированы тенденции изменений в сфере высшего образования и новые требования к качеству проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в вузе. Обоснована необходимость перехода вузов к управлению качеством проектирования и реализации образовательных программ. Охарактеризованы образ и роль ключевого субъекта такого управления – руководителя образовательной программы.



Ключевые слова: образовательная программа, управление качеством, руководитель, функции, компетенции.

Модернизация системы высшего образования привела к существенным изменениям в области проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в вузе, явно прослеживаемому вектору повышения требований к качеству их содержания, условий организации образовательного процесса и результатов образования.

Во-первых, следует отметить, что к настоящему времени в России осуществлен переход на трехуровневую многопрофильную модель подготовки, требующую обеспечения *преемственности* между разноуровневыми образовательными программами (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Во-вторых, для каждого уровня и направления подготовки введены в действие федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++), ориентированные на компетентностную модель подготовки специалистов и связь с профессиональными стандартами. В соответствии с новыми требованиями – *результатоцентрированностью и регионализацией* образовательных программ, – их профиль и содержание более не регламентируются образовательными стандартами, а конструируются вузом самостоятельно с опорой на результаты обра-

зования, определенные в условиях социального диалога высшей школы с потенциальными работодателями. Расширение полномочий вуза в этой области обеспечивает возможность создания уникальных по своему содержанию, конкурентоспособных образовательных программ, учитывающих специфику потребностей региональной сферы труда.

В-третьих, произошел отказ от дисциплинарного подхода к построению учебных планов в пользу нелинейной организации образовательного процесса в вузе. Это привело к выдвиганию требований *дискретности и вариативности* образовательных программ, их построению и реализации в вузах «в виде совокупности относительно самостоятельных, логически завершенных частей (модулей)» [7, с. 89]. Значимым преимуществом модульных образовательных программ, по мнению многих авторитетных ученых (В.И. Байденко, Б.А. Сазонов, Н.А. Селезнева и др.), является возможность подлинной индивидуализации образовательного процесса в вузе, организации студентоцентрированного обучения, в условиях которого студент становится активным субъектом обучения, несущим персональную ответственность за результаты своего образования и участвующим в управлении своим образованием [1; 9].

Достижение данных требований актуализирует научный поиск эффективных механизмов управления качеством проектирования и реализации образовательных программ в вузе как наиболее перспективной управленческой модели для современных вузов.

В настоящее время в педагогической теории и вузовской практике проблема управления качеством основных профессиональных образовательных программ рассматривается с различных аспектов: с позиции моделирования ее компонентов (Э.К. Самарханова, З.У. Имжаровна), профессиональной подготовки преподавателей к управлению образовательными программами (Н.В. Баранова), применения процессного управления качеством образовательных программ (С.Ю. Трапицын), совершенствования организационной структуры вуза (А.А. Федоров, Г.А. Папуткова и др.), формирования института лидеров руководителей образовательных программ (Л.К. Габышева, Д.В. Гергерт и др.) [2; 4; 10–13].

Рассматривая деятельность по управлению качеством проектирования и реализации образовательной программы в вузе как кол-

лективно-творческую, многосубъектную, требующую согласованности действий преподавателей, студентов, работодателей, обусловленную ценностями и личностными смыслами самих субъектов, считаем, что каждая образовательная программа должна иметь своего руководителя – ключевого субъекта управления ее качеством.

Как известно, в традициях высшей школы ответственность за руководство образовательной программой обычно возлагается на заведующего выпускающей кафедрой. Важно также отметить, что в рамках одной выпускающей кафедры может одновременно проектироваться и реализовываться значительное число образовательных программ, отличающихся по уровням (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и профилям подготовки, формам обучения и срокам реализации. При этом каждая программа может находиться на своем этапе развития: одна – на стадии открытия (т. е. осуществляется подготовка ее проекта к лицензированию), другая – на стадии первого выпуска специалиста (подготовка к аккредитации), третья – на стадии актуализации и непрерывного совершенствования (т. е. реализуется достаточно давно, уже имеет свои академические традиции и мощные кадровые, материально-технические и другие ресурсы). Кроме того, в большинстве случаев кафедра принимает участие в проектировании и реализации образовательных программ, за которые несут ответственность другие выпускающие кафедры. Это достаточно большой объем выполняемых работ, требующий координации деятельности многих субъектов образовательных отношений. И, как это принято в практике высшей школы, за все программы несет ответственность один человек – заведующий выпускающей кафедрой. Очевидно, что столь явное многообразие программ, отличных по содержанию и условиям реализации, каждая из которых имеет свою стратегию развития, обусловленную запросами рынка труда и потенциальными возможностями самого педагогического коллектива, не может быть сосредоточено в руках одного лица.

Наши собственные наблюдения позволяют сделать вывод, что при традиционном подходе к управлению заведующий кафедрой обычно делегирует свои управленческие полномочия определенным сотрудникам кафедры, закрепляя их ответственность не за отдельную образовательную программу, а за направление деятельности (например, ответственный за научно-исследовательскую работу студентов, ответственный за организацию прак-

тик, ответственный за разработку курсов по выбору и пр.). Как правило, это общественные или даже разовые поручения, не подкрепленные статусом ответственного лица и возможностью самостоятельно принимать управленческие решения. Разделенная ответственность не позволяет видеть полный жизненный цикл образовательной программы и приводит к возникновению типичных для вузовской практики проблем при ее проектировании и реализации:

- имитация междисциплинарных связей, формальный подход к междисциплинарному экзамену по модулю: преподаватели практически не взаимодействуют друг с другом в рамках одного модуля, более заинтересованы в результатах по своим дисциплинам, менее – в конечном результате – сформированности компетенций у выпускника;

- содержание дисциплин не всегда нацелено на образовательный результат;

- дублирование содержания образования в дисциплинах, закрепленных за разными преподавателями и кафедрами;

- слабые связи между учебной, научно-исследовательской и практической деятельностью;

- малая вероятность возможности выбора студентом индивидуальной образовательной траектории освоения программы в силу сложной схемы вертикального взаимодействия кафедр и факультетов через их руководителей.

Таким образом, управление образовательными программами затрагивает множество связей и отношений участников образовательной деятельности, а также условий их взаимодействия, что требует введения нового субъекта управления на уровне выпускающей кафедры – руководителя образовательной программы.

В подтверждение нашей позиции приведем точки зрения ряда исследователей (Л.К. Габышева Л.А. Громова, Э.К. Самарханова, А.А. Федоров и др.), считающих:

- что руководство отдельной образовательной программой должно быть сосредоточено в руках одного лица, которое «становится ключевой фигурой на факультете и отвечает за набор на программу и трудоустройство выпускников, за формирование содержания программы и ее обеспечение преподавателями» [6, с. 18];

- переход вуза на новую модель управления образовательными программами требует введения нового субъекта управления – руководителя основной профессиональной образовательной программы, являющегося академи-

ческим лидером среди научно-педагогических работников или представителей работодателя, деятельность которого «требует придания ему особого статуса, при котором он становится активным агентом изменений образовательной экосистемы вуза» [13, с. 57];

- «администрирование образовательной программой вуза должно быть сосредоточено в руках руководителя программы как держателя процесса образования (подготовки) специалиста, востребованного индустрией» [4, с. 95].

Таким образом, за каждой основной профессиональной образовательной программой вуза должен стоять свой руководитель. Очевидно, что в крупном вузе число руководителей может быть значительным, равным количеству реализуемых образовательных программ.

Появление новой фигуры в управленческой команде вуза – руководителя образовательной программы – ставит перед педагогической наукой и вузовской практикой ряд актуальных вопросов. Кто может стать руководителем образовательной программы? Какова его роль в управлении образовательной программой? Каковы его функции, ответственность и полномочия? Какими профессиональными и личностными качествами должен обладать руководитель образовательной программы? Как подготовить такого руководителя?

Во ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) в п. 4.4.6. содержится следующее требование: «Общее руководство научным содержанием программы магистратуры осуществляется научно-педагогическим работником Организации, имеющим ученую степень (в том числе ученую степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации), осуществляющим самостоятельные научно-исследовательские (творческие) проекты (участвующим в осуществлении таких проектов) по направлению подготовки, имеющим ежегодные публикации по результатам указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности в ведущих отечественных и (или) зарубежных рецензируемых научных журналах и изданиях, а также осуществляющим ежегодную апробацию результатов указанной научно-исследовательской (творческой) деятельности на национальных и международных конференциях» [4]. Достаточно ли руководителю соответствовать только этим требованиям для эффективного управления вузовской образовательной программой? Рассмотрим мнения ряда

ученых о роли руководителя в управлении образовательной программой вуза.

По мнению А.А. Федорова, Г.А. Папутковой и др., современный руководитель образовательной программы должен быть академическим лидером как для научно-педагогических работников вуза, так и для представителей рынка труда будущих выпускников образовательной программы. Его роль заключается в эффективном и оптимальном использовании кадровых, материальных, информационно-методических ресурсов вуза для обеспечения качества процессов проектирования и реализации образовательной программы. Делегированное ему со стороны высшего руководства вуза право в подборе кадров означает, что он должен быть способен обеспечить принятие и выполнение эффективных управленческих решений, связанных с функционированием и развитием образовательной программы. Не менее значимыми функциями руководителя образовательной программы ученые считают мотивационную (стимулирование к росту и развитию исполнителей) и информационную (обеспечение сетевого взаимодействия в процессе проектирования и реализации образовательных программ). Авторы делают выводы, что руководитель образовательной программы должен обладать компетенциями менеджера:

- способностью формировать стратегию развития образовательной программы;
- способностью принимать эффективные управленческие решения в условиях неопределенности и риска;
- готовностью в рамках жизненного цикла образовательной программы брать на себя ответственность за выполнение производственных задач, эффективно использовать современные приемы и методы работы с коллективом, организовывать работу команды и руководить ею, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели [13].

Л.К. Габышева отмечает, что главная особенность деятельности руководителя образовательной программы состоит в том, что он совмещает «классические» функции специалиста образовательной сферы с функциями бизнес-менеджера, специалиста по управлению командой и проектами. В логике заданных функций автор определяет следующие требования к профессиональной компетентности руководителя образовательной программы:

- как специалист сферы образования, он должен быть компетентен в вопросах профориентационной работы и формирования контингента обучающихся; проектирования ре-

зультатов, содержания и условий образования; организации образовательного процесса; оценки качества результатов образования; содействия профессиональному становлению и трудоустройству студентов и выпускников образовательной программы;

- как специалист бизнес-сферы, он должен совмещать в себе отдельные компетенции маркетолога, разработчика коммерческого продукта, менеджера по продажам, специалиста по рекламе, распорядителя бюджета (по существу, финансового директора), должен быть компетентным в вопросах прогнозирования, реализации, рефлексии и принятия эффективных управленческих решений [4, с. 95].

М.П. Прохорова и Т.Е. Лебедева считают, что функционал руководителя образовательной программы должен охватывать ее полный жизненный цикл, начиная от определения потребности в открытии программы и заканчивая ее уходом с рынка образовательных услуг с заменой новой, более востребованной. Авторы выделяют следующие функции руководителя образовательной программы вуза: управление стратегическим развитием образовательной программы; управление содержанием образования; управление контингентом; управление ресурсами и персоналом образовательной программы; управление качеством образовательной программы [8].

Э.К. Самерханова и З.У. Имжарова придерживаются близкой позиции, определяя границы академического руководства жизненным циклом образовательной программы. При этом авторы отмечают, что современный руководитель образовательной программы должен не только обладать способностью к выполнению различных видов деятельности, охватывающих все этапы жизненного цикла управления образовательными программами в вузе, но и являться академическим лидером по соответствующему направлению подготовки. Ключевыми видами деятельности руководителя образовательной программы Э.К. Самерханова и З.У. Имжарова выделяют проектировочную, организационно-управленческую, социально-психологическую [11, с. 13]. В диссертационном исследовании Н.В. Барановой определены и охарактеризованы пять компетентностей специалиста по управлению образовательной программой высшего образования: юридическая, проектировочная, методическая, маркетинговая и экономическая [2].

Проведенный научный обзор позволяет сделать вывод, что системообразующая роль в управлении качеством проектирования и реализации образовательной программы вуза от-

водится ее руководителю, академическому лидеру в научной, образовательной, методической и проектной деятельности по соответствующему направлению подготовки и уровню программы (бакалавриат, магистратура, аспирантура), обладающему компетенциями как научно-педагогического работника вуза, так и менеджера сферы образования. Совокупность компетенций руководителя образовательной программы, по поводу которой, как показал анализ, существуют различные точки зрения ученых, должна обеспечивать ему способность управлять полным жизненным циклом образовательной программы вуза.

В контексте понимания управления качеством проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в вузе как системы гуманитарной, которая при этом не отменяет процессный подход, а скорее расширяет его возможности, нам представляется значимой не только способность руководителя образовательной программы к управлению ее жизненным циклом, но и его готовность к гуманитарному управлению коллективным субъектом проектирования и реализации образовательной программы в вузе.

Таким образом, руководитель образовательной программы – это ключевой субъект системы управления качеством проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в вузе. Мы полагаем, что субъектную позицию руководителя образовательной программы может занять преподаватель из числа наиболее квалифицированных научно-педагогических работников вуза, имеющих ученую степень кандидата или доктора наук, который является лидером в академическом и научном сообществе по соответствующему направлению и профилю подготовки, способен к выполнению функций менеджера образовательной программы, обладает личностными качествами, позволяющими ему успешно использовать гуманитарные механизмы управления человеческими ресурсами.

Придерживаясь позиции Н.В. Барановой, считаем, что подготовка преподавателей к руководству образовательной программой может быть организована путем «надстраивания» над уже имеющейся у них компетентностью специфической менеджерской составляющей (т. е. собственно профессиональной компетентности специалиста по управлению образовательной программой) [3].

Полагаем, что актуальной задачей для педагогической науки и практики высшей шко-

лы является формирование научно-образовательных центров, обеспечивающих:

- объединение усилий исследователей в решении задач научной разработки актуальных проблем в области управления качеством образовательных программ вуза;
- разработку и реализацию модульных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров высшей школы в области управления качеством образовательных программ вуза;
- обмен научной информацией и имеющимся опытом с исследователями научных и образовательных организаций, рынком труда по вопросам управления качеством образовательных программ вуза и подготовки руководителей программ;
- подготовку кадрового резерва руководителей образовательных программ из числа научно-педагогических работников вуза;
- научно-методическое и консультационное сопровождение руководителей образовательных программ в вузах;
- научно-педагогическую экспертизу качества основных профессиональных образовательных программ вуза.

Список литературы

1. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 24–39.
2. Баранова Н.В. Подготовка преподавателей вузов к управлению образовательными программами высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016.
3. Баранова Н.В. Управление образовательной программой высшего образования как особый вид профессиональной деятельности (анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального образования») // Пед. журн. 2016. № 4. С. 175–186.
4. Габышева Л.К. Создание института руководителей образовательных программ как инструмент повышения качества образования в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 7. С. 92–97.
5. Гончаров С.А. Управление инновационной образовательной программой и профессиональные компетентности участников // Вестн. Герцен. ун-та. 2008. № 2. С. 15–16.
6. Громова Л.А., Трапицын С.Ю. Новые возможности управления качеством образовательных программ // Вестн. Герцен. ун-та. 2011. № 9(95). С. 53–57.
7. Петухова Т.П. Модульное построение образовательных программ с учетом потребностей рынка труда // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 85–90.

8. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е. Исследование мотивационных профилей руководителей образовательных программ в вузе // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2018. № 1(53). С. 139–146.

9. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса – путь к полной гибкости и индивидуализации образовательных программ // Образование и наука. 2012. № 5(94). С. 15–36.

10. Самерханова Э.К. Моделирование компонентов системы управления образовательными программами в вузе [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 4(17). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/300/301> (дата обращения: 08.04.2021).

11. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Стратегические ориентиры управления образовательными программами в вузе [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2017. № 1(18). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/331/332> (дата обращения: 08.04.2021).

12. Трапицын С.Ю., Трапицына Г.Н. Управление качеством образовательных программ на основе процессного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 3(27). С. 132–140.

13. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Самерханова Э.К. [и др.]. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 52–63.

* * *

1. Bajdenko V.I., Selezneva N.A. Konkurentosposobnye obrazovatel'nye programmy: k formirovaniyu koncepcii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 5. S. 24–39.

2. Baranova N.V. Podgotovka prepodavatelej vuzov k upravleniyu obrazovatel'nymi programmami vysshego obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2016.

3. Baranova N.V. Upravlenie obrazovatel'noj programmoj vysshego obrazovaniya kak osobyj vid professional'noj deyatel'nosti (analiz professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obrazovaniya») // Ped. zhurn. 2016. № 4. С. 175–186.

4. Gabysheva L.K. Sozдание instituta rukovoditelej obrazovatel'nyh programm kak instrument povysheniya kachestva obrazovaniya v vuzе // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2017. № 7. S. 92–97.

5. Goncharov S.A. Upravlenie innovacionnoj obrazovatel'noj programmoj i professional'nye kompetentnosti uchastnikov // Vestn. Gercen. un-ta. 2008. № 2. S. 15–16.

6. Gromova L.A., Trapicyn S.Yu. Novye vozmozhnosti upravleniya kachestvom obrazovatel'nyh

programm // Vestn. Gercen. un-ta. 2011. № 9(95). S. 53–57.

7. Petuhova T.P. Modul'noe postroenie obrazovatel'nyh programm s uchetom potrebnostej rynka truda // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 11. S. 85–90.

8. Prohorova M.P., Lebedeva T.E. Issledovanie motivacionnyh profilej rukovoditelej obrazovatel'nyh programm v vuze // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. Regional'noe prilozhenie. 2018. № 1(53). S. 139–146.

9. Sazonov B.A. Individual'no-orientirovannaya organizaciya uchebnogo processa – put' k podlinnoj gibkosti i individualizacii obrazovatel'nyh programm // Obrazovanie i nauka. 2012. № 5(94). S. 15–36.

10. Samerhanova E.K. Modelirovanie komponentov sistemy upravleniya obrazovatel'nymi programmami v vuze [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2016. № 4(17). URL: <https://vestnik.mininuni.ver.ru/jour/article/view/300/301> (data obrashcheniya: 08.04.2021).

11. Samerhanova E.K., Imzharova Z.U. Strategicheskie orientiry upravleniya obrazovatel'nymi programmami v vuze [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2017. № 1(18). URL: <https://vestnik.mininuni.ver.ru/jour/article/view/331/332> (data obrashcheniya: 08.04.2021).

12. Trapicyn S.Yu., Trapicya G.N. Upravlenie kachestvom obrazovatel'nyh programm na osnove processnogo podhoda // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. 2012. № 3(27). S. 132–140.

13. Fedorov A.A., Paputkova G.A., Samerhanova E.K. [i dr.]. Proektirovanie novogo dizajna obrazovatel'noj ekosistemy vuza v kontekste modernizacii otechestvennogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 1. S. 52–63.

Educational program manager as a key subject of quality control of its design and implementation in university

The article deals with the tendencies of the changes in the sphere of higher education and new requirements to the quality of design and implementation of the basic professional educational programs in university. There is substantiated the necessity of the universities' transfer to the quality control of the design and implementation of the educational programs. There are characterized the image and role of the key subject of such management – educational program manager.

Key words: *educational program, quality control, manager, functions, competencies.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2021)

Ю.С. ПОНОМАРЕВА
(Волгоград)

ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВАХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (на примере робототехники)*

Приведено построение процессуальной модели образовательной деятельности в сообществах научно-технической направленности, включающей подготовительную, организационно-исполнительную стадии, стадию мониторинга и рефлексии и стадию коррекции. Для каждой стадии выделен ведущий компонент образовательной деятельности и определен этап в функционировании онлайн-сообщества.

Ключевые слова: *образовательная деятельность, онлайн-сообщество, научно-техническая направленность, процессуальная модель, стадия, эффективность.*

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [11]. Такое понимание позволяет говорить об образовательной деятельности как о процессе целенаправленного, последовательного взаимодействия субъектов образования, ориентированного на успешное достижение образовательных целей [2; 3; 15].

В настоящее время в результате воздействия телекоммуникационных систем и информационных технологий происходит трансформация образовательной деятельности. Как отмечено в ряде работ [6; 12], цель образовательной деятельности не сводится только к знани-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064.

еюй подготовке, она направлена на расширение жизненного, образовательного или профессионального опыта. Осуществляемая в интернет-пространстве образовательная деятельность может быть реализована в рамках формального, неформального и информального образования. В результате этого обучающиеся приобретают возможность выбора времени, места, содержания и траектории своего обучения.

Образовательная деятельность в интернет-пространстве может осуществляться на основе различных платформ и сервисов: социальных сетей, систем управления контентом, форумов, систем управления обучением и т. д. Независимо от технической платформы реализации образовательная деятельность, осуществляемая в интернет-пространстве, предполагает наличие у ее субъектов общих мотивов и целей, коммуникацию между ними и выполнение некоторых операций, принятие ценности друг друга для достижения общего результата. Таким образом, целесообразно говорить о реализации образовательной деятельности в сетевом сообществе, являющимся ее субъектом [14].

Специфике осуществления образовательной деятельности в онлайн-сообществах посвящены работы Н.В. Андреевой, О.Л. Балашова, О.Н. Истратовой, И.В. Кузнецовой, Н.А. Лызь, Д.В. Моглан, Е.Д. Патаракина, А.Н. Сергеева, Н.В. Федосеевой, Е.А. Шабалиной и ряда других исследователей. Как отмечают О.Н. Истратова, Н.А. Лызь [6], образовательная деятельность, реализуемая в среде онлайн-сообществ, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью.

Образовательные онлайн-сообщества проходят следующие этапы становления и развития [1; 18]:

1) этап организации, на котором, прежде всего, происходит продвижение сообщества в среде его потенциальных участников; в основе создания любого сообщества находится предположение, что некая часть реального мира (объект, процесс, явление или идея) является интересной для некоторого количества людей, обладающих определенными ценностями, идеалами, образованием или другими материальными характеристиками;

2) этап определения, заключающийся в развитии связей между участниками сообщества; при этом происходит разделение пользователей на «ядро» (принимających активное участие в формировании контента сообщ-

ества) и «периферию» (пассивно изучающих материалы сообщества);

3) этап активности, характеризующийся распространением информационного продукта в сообществе;

4) этап самовоспроизводства, на котором наблюдается активность максимального количества участников сообщества; продолжают развиваться связи между участниками, что способствует быстрому распространению информации внутри сообщества;

5) этап распада, который может произойти по различным причинам (угасание интереса к тематике сообщества, снижение активности администраторов сообщества и т. д.).

Обобщение работ И.А. Гладченко, А.В. Гороховой, Л.А. Гороховой, Е.А. Долуденко, Т.И. Жуковой, Д.В. Моглан, Н.К. Тальнишних, В.И. Тищенко, Ю.Ю. Эстриной и других исследователей позволяет выделить следующие критерии для систематизации образовательных онлайн-сообществ:

– тип взаимодействия («обучаемый – содержание», «преподаватель – обучаемый», «обучаемый – обучаемый», «обучаемый – интерфейс») [8];

– способ возникновения, отражающий сложившиеся в реальности группы либо социальные структуры, стихийно развившиеся в онлайн-формате [16];

– тип контента, функционала и пользовательского интерфейса (группа в социальной сети, индивидуальная страница и т. д.) [Там же];

– географический признак: локальные, региональные, международные и т. д. [Там же];

– принцип объединения участников: сообщества по интересам, объединения по административно-организационному признаку, сообщества для внеаудиторного взаимодействия [5];

– тип функционирования и управления ресурсами (мобилизационные, т. е. сообщества, в которых интернет-коммуникации влияют на реальное поведение участников офлайн, и агрегационные, т. е. сообщества, сформировавшиеся в результате интернет-коммуникации пользователей в течение длительного времени) [4; 13].

Предметом изучения в проводимом исследовании являются онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности. На основе Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» [10] уточним, что под научно-технической деятельностью учащихся будем понимать де-

тельность, ориентированную на получение и применение новых знаний из различных сфер и интеграцию наук и техники, а также предполагающую проектирование и реализацию экспериментальных и технических разработок. Таким образом, онлайн-сообщество научно-технической направленности понимается как группа людей (обучающихся, преподавателей, представителей научной и инженерных сфер), вовлеченных в совместную деятельность научно-технического характера и поддерживающих ее посредством компьютерных сетевых средств. Согласно приведенной выше систематизации образовательных сообществ, онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности относятся к мобилизационным, т. к. являются продолжателями традиций научно-технических обществ школьников и студентов и дополняют взаимодействие участников в офлайн-режиме. Например, на очных занятиях учащиеся могут осуществлять сборку или программирование различных механизмов, а в онлайн-сообществе – обсуждение наиболее оптимальных конструкций или алгоритмов для решения поставленной задачи. В настоящее время весьма распространены образовательные онлайн-сообщества по робототехнике, в которые могут проводиться обсуждения эффективных конструкций роботов для выполнения заданий конкурсов и олимпиад, анализ составляющих конструкций по опубликованным видеоматериалам, разбор ошибок в работе робота и т. д.

Специфика образовательных онлайн-сообществ научно-технической направленности позволяет, в дополнение к результатам, полученным Р.В. Черкасовым [17], сформулировать следующие их принципы функционирования.

1. Принцип активности и интенсификации заключается в том, что образовательное онлайн-сообщество, как и любая другая сетевая общность пользователей, существует до тех пор, пока активны его участники. Чем интенсивнее и разнообразнее информационные связи и потоки между участниками, тем более активно функционирует сообщество. Отметим также, что для сообществ научно-технической направленности важны не только онлайн-связи между участниками или информационными продуктами, но и интенсивность взаимодействия офлайн. Так, в онлайн-сообществе кружка по робототехнике может проводиться организационная работа по подготовке к соревно-

ваниям, уточнение расписания встреч и состава команд разработчиков и т. д.

2. Сетевое сообщество должно быть организовано на основании добровольного участия его членов с максимально возможной степенью демократичности. Это необходимо для обеспечения общей привлекательности сообщества как для его членов, так и для новых участников. В образовательных онлайн-сообществах по робототехнике, например, могут обсуждаться состав и количество датчиков для робота, решающего поставленную задачу. Для успешности сообщества важно, чтобы каждый участник команды смог высказать свое мнение и принять участие в таком обсуждении.

3. Наличие ясной и понятной всем членам сообщества цели способствует созданию нужной мотивации всех участников сообщества. Так, если в кружке по робототехнике проводится подготовка участников робототехнических соревнований (например, различных этапов Всемирной олимпиады роботов, WRO), то возможной целью виртуального сообщества, соответствующего этому кружку, будет интенсификация такой подготовки. Обсуждения и мозговые штурмы могут проводиться виртуально, чтобы на очных занятиях учащиеся могли уделить больше времени непосредственно конструированию робота и отладке программ.

4. Специфика изучаемых онлайн-сообществ предполагает возможность осуществления научного поиска его участниками. Это определяет принцип открытого содержания. В образовательных онлайн-сообществах по робототехнике данный принцип находит свое отражение в том, что могут быть предложены новые алгоритмы для решения тех или иных задач или подходящих для тех или иных робототехнических конструкций (например, уточнен алгоритм выхода из лабиринта для робота определенной конструкции или собранного на базе определенной платформы).

5. Для реализации полноценного взаимодействия участников исследуемого сообщества необходимо наличие у них экспериментально-материального обеспечения. Такое сообщество может являться виртуальной площадкой, на которой участники обсуждают проводимые экспериментальные, проектные или инженерные работы. Другими словами, участниками сообществ научно-технической направленности могут быть созданы не только информационные цифровые продукты, но и материальные разработки. Например, в сообществах

по робототехнике такими разработками будут робототехнические конструкции, в сообществах, посвященных трехмерному моделированию и прототипированию, – напечатанные на 3D-принтерах модели объектов.

На основе ряда исследований [6; 7; 9] были выделены нижеследующие компоненты структуры образовательной деятельности, осуществляемой в онлайн-сообществах научно-технической направленности (при этом каждому компоненту соответствует некоторый набор действий и операций, осуществляемых с использованием инструментальных средств технологической платформы построения сообщества).

1. *Познавательный компонент*, формирующийся из следующих видов активностей: просмотр размещенных фото- и видеоматериалов и изучение иных электронных ресурсов сообщества, выполненных средствами сторонних приложений, в том числе сетевых сервисов Интернета. В образовательных виртуальных сообществах по робототехнике это может быть просмотр видеоматериалов с соревнований, знакомство с описанием алгоритмов или опубликованных текстов программ, техническими характеристиками датчиков и микроконтроллеров.

2. Сущность *поискового компонента* составляет деятельность, связанная с поиском информации о конкретном явлении (факте, процессе, понятии, вопросе, объекте) в сети Интернет в целом или среди электронных ресурсов сообщества (обсуждений, мультимедийных материалов, постов и т. д.). Например, в образовательных онлайн-сообществах учащихся по робототехнике учащиеся могут осуществлять подбор видео с соревнований, по ним анализировать достоинства и недостатки представленных роботов и успешность выполнения ими заданий. Рассматриваемый компонент основан на действиях по критическому отбору найденной информации; ее анализу; формированию поискового запроса; анализу отзывов, лайков и комментариев к найденной информации.

3. *Коммуникативный компонент* предполагает освоение знаний и овладение умениями именно в процессе взаимодействия с другими участниками сообщества. Это ключевой элемент в рассматриваемой структуре, что обусловлено принципом активности и интенсификации и принципом открытого содержания. Коммуникативный компонент может быть представлен следующими действиями: обсуждения в форумах, чатах, беседах; совмест-

ный сбор данных; участие в опросах и голосованиях, являющихся одним из способов получения обратной связи от участников сообщества; механизмы репостов и лайков, отражающих связи не только между участниками сообщества, но и между участниками и опубликованным контентом. Так, в образовательных онлайн-сообществах по робототехнике могут быть организованы совместный сбор данных о датчиках для робота и последующее их обсуждение; мозговой штурм по поводу исправления ошибок в конструкции или программе робота и т. д. Уточним, что рассматриваемый компонент в силу специфики исследуемых сообществ дополняет и расширяет возможности очного взаимодействия его участников.

4. *Продуктивно-технологический компонент* реализуется через деятельность, связанную с разработкой собственных продуктов (и цифровых, и материальных), продуцированием контента, его трансляцией и презентацией. Разработка и цифровых, и материальных продуктов предполагает создание пространства для их размещения и работу с обратной связью. Для цифрового контента также может быть выполнена собственно загрузка, в случае материальных продуктов – загрузка их цифровых образов. Так, образовательные виртуальные сообщества по робототехнике могут содержать фото- и видеоматериалы разработанных роботов или текстов программ.

Принцип наличия экспериментально-материального обеспечения обуславливает обсуждение и организацию в рассматриваемых сообществах проектных, технических, конструкторских работ, в том числе на основе новейших информационных технологий.

Предлагаемая процессуальная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности раскрывает процесс ее реализации и условия его эффективности. Разработанная модель основана, с одной стороны, на компонентах структуры образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности, с другой – на этапах становления образовательных онлайн-сообществ.

Процесс реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности включает следующие стадии.

Подготовительная стадия. На данной стадии происходит постановка цели образовательной деятельности одними участниками онлайн-сообщества (или участником) и ее

принятие другими, а также планирование и поиск необходимых ресурсов. Исходя из того, что сообщества научно-технической направленности дополняют взаимодействие участников в офлайн-режиме, на подготовительной стадии необходимо учесть материально-техническое обеспечение участников образовательной деятельности. Для осуществления образовательной деятельности в онлайн-сообществах по робототехнике целесообразно использовать имеющиеся у участников робототехнические конструкторы или элементную базу, набор датчиков, среды программирования роботов. Постановка и принятие цели соответствуют познавательному и коммуникативному компонентам образовательной деятельности в сообществах научно-технической направленности. При проведении подготовительных работ, связанных с поиском ресурсов, ведущими являются познавательный, поисковый и коммуникативный компоненты.

Подготовительная стадия может осуществляться на этапах активности или самовоспроизводства жизненного цикла сетевого сообщества. При этом опытно-экспериментальная практика показывает, что этап активности возможен в случае, когда онлайн-сообщество только начинает функционировать как субъект образовательной деятельности.

Организационно-исполнительная стадия. Это совместная деятельность участников сообщества для достижения некоторого образовательного результата. Отметим, что на данном этапе равнозначны все компоненты исследуемой деятельности: познавательный, поисковый, коммуникативный и продуктивно-технологический. Осуществление данной стадии представляется наиболее эффективным на этапе самовоспроизводства жизненного цикла сетевого сообщества.

Специфика направленности изучаемых сообществ определяет, что данный этап может лишь дополнять очное взаимодействие участников сообщества, продолжая их реальные коммуникации виртуальными: проведение мозгового штурма; обсуждение в форумах, чатах, беседах; совместный сбор данных; голосование за лучшую стратегию решение поставленной задачи (оптимальную конструкцию робота, наиболее эффективный алгоритм для выполнения роботом поставленной задачи) и т. д.

Стадия мониторинга и рефлексии результатов. На данной стадии происходят представление и анализ результатов образователь-

ной деятельности, полученных в ходе выполнения предыдущей стадии. Ведущими являются коммуникативный и продуктивно-технологический компоненты.

Данная стадия может быть реализована через следующие действия: создание пространства для размещения полученного результата; собственно загрузка полученного продукта или его цифрового образа – фотографии, видео и т. д. (в том случае, если результатом является некоторый материальный технический продукт, например некоторая конструкция); обратная связь через инструменты голосований, лайков, репостов и комментариев. Например, может быть организовано голосование за лучшую робототехническую конструкцию участников кружка. На рассматриваемой стадии также может быть проведен анализ полученного цифрового или материального продукта (например, анализ поведения «разработанного» робота по опубликованным в сообществе видеоматериалам). Осуществление этой стадии, как и предыдущей, представляется наиболее эффективным на этапе самовоспроизводства жизненного цикла сетевого сообщества.

Стадия коррекции. Данная стадия необходима для продолжения осуществления образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности. На этой стадии может быть выполнена коррекция целей образовательной деятельности, реализуемой в сообществе; связей внутри сообщества и внешних связей (это могут быть связи между участниками либо между цифровыми продуктами и ресурсами); инструментов для осуществления действий на предыдущих этапах.

Кроме того, на данной стадии может быть принято решение о необходимости изменения материально-технического обеспечения участников сообщества или необходимости коррекции целей с учетом этого обеспечения. Возможно, например, изменение используемых датчиков в конструкции робота, смена системы программирования и т. д. Рассматриваемая стадия также осуществляется на этапе самовоспроизводства жизненного цикла сетевого сообщества.

Проведенное исследование показывает, что на эффективность реализации процессуальной модели образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности оказывают влияние следующие факторы:

- компетенции участников сообщества как в сфере ИКТ, так и в сфере, связанной с тематикой сообщества (например, робототехника);
- компетенции участников сообщества в сферах онлайн-коммуникаций и онлайн-обучения;
- мотивация участников к осуществлению офлайн-деятельности по тематике сообщества и к ее виртуальному продолжению в сообществе;
- наличие в интернет-пространстве и в ресурсах сообщества подходящего учебно-методического обеспечения;
- структура и насыщенность связей между участниками сообщества и его информационными продуктами и ресурсами;
- позиционирование сообщества в интернет-пространстве, наличие связей с другими онлайн-объединениями;
- целесообразные методы администрирования онлайн-сообщества.

В заключение отметим, что современные темпы информатизации определяют актуальность исследований и разработок в информационно-технологической сфере. Подготовка специалистов в таких областях может постепенно начинаться еще в школе с формирования и развития интереса к научно-технической деятельности. Онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности способствуют продолжению такой работы в виртуальном интернет-пространстве, являясь весьма перспективным направлением развития образовательных интернет-сообществ.

Список литературы

1. Бреслер М.Г., Теренин Н.И. Социально-философские аспекты кластерно-сетевого анализа [Электронный ресурс] // NAUKARASTUDENT.RU. 2014. № 8(08-2014). URL: <http://nauka-rastudent.ru/8/1957/> (дата обращения: 20.07.2021).
2. Вавилов Ю.П. Модель взаимодействия участников образовательной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2015. С. 37–40.
3. Вавилов Ю.П. Системогенез совместной образовательной деятельности педагогов и учащихся // Современные проблемы дошкольного и начального образования. Ярославль, 2004. С. 13–19.
4. Гладченко И.А. Новые подходы к изучению мобилизации в сетевых сообществах // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10. № 2. С. 30–43.
5. Горохова Л.А., Долуденко Е.А., Горохова А.В. Самоорганизующиеся неформальные онлайн-сообщества в социальных сетях как форма

организации учебного взаимодействия // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 11. № 1. С. 157–163.

6. Истратова О.Н., Лызь Н.А. Концептуальная модель информационно-образовательной деятельности обучающихся в интернет-пространстве // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 314–318.

7. Куликова С.С. Самостоятельная образовательная деятельность студентов в информационной среде // Человек и образование. 2007. № 1-2(10-11). С. 100–103.

8. Моглан Д.В. Типы взаимодействий в образовательном сетевом сообществе // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3(23). С. 145–151.

9. Новиков А.М. Структура образовательной деятельности обучающихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 4. С. 3–12.

10. О науке и государственной научно-технической политике: федер. закон от 23 авг. 1996 г. № 127-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/135919/741609f9002bd54a24e5c49cb5af953b/#ixzz6tPaEsA20> (дата обращения 22.07.2021).

11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1/doclist/10796/showentries/0/highlight/Об%20образовании:1> (дата обращения: 20.07.2021).

12. Пушенко А.С., Карнаухова Н.А. Трансформация образовательной деятельности студентов в условиях цифрового номадизма // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд: сб. материалов III Междунар. трансдисциплинарной науч.-практ. WEB-конф. Томск, 2017. С. 233–237.

13. Сабурова Л.А. Применимость теории жизненных циклов к анализу динамики интеграции онлайн-сообществ мобилизационного типа [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. 2020. № 23(26). Ч. I. URL: <https://apni.ru/article/1557-primenimost-teorii-zhiznennikh-tsiklov> (дата обращения: 27.07.2021).

14. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 308.

15. Степанова В.С., Миронова И.Б. О дефиниции понятий «Образование», «Образовательная деятельность», «Образовательная услуга» // Гуманизация образования. 2015. № 1. С. 22–26.

16. Тальнишних Н.К. Культура сетевых сообществ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2004.

17. Черкасов Р.В. О принципах организации образовательного сетевого сообщества // Вестн.

Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2010. С. 177–183.

18. Шевченко Г.И., Брынза С.Ю. Этапы становления, динамика и перспективы развития сетевых сообществ в образовательном пространстве // *Kant*. 2016. № 4(21). С. 69–73.

* * *

1. Bresler M.G., Terenin N.I. Social'no-filosofskie aspekty klasterno-setevogo analiza [Elektronnyj resurs] // *NAUKARASTUDENT.RU*. 2014. № 8(08-2014). URL: <http://nauka-rastudent.ru/8/1957/> (data obrashcheniya: 20.07.2021).

2. Vavilov Yu.P. Model' vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'noj deyatel'nosti // *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl'*, 2015. S. 37–40.

3. Vavilov Yu.P. Sistemogenez sovместной образовательной деятельности педагогов и учащихся // *Sovremennye problemy doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya. Yaroslavl'*, 2004. S. 13–19.

4. Gladchenko I.A. Novye podhody k izucheniyu mobilizatsii v setevykh soobshchestvakh // *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2019. T. 10. № 2. S. 30–43.

5. Gorohova L.A., Doludenko E.A., Gorohova A.V. Samoorganizuyushchiesya neformal'nye onlajn-soobshchestva v social'nykh setyakh kak forma organizatsii uchebnogo vzaimodejstviya // *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*. 2015. T. 11. № 1. S. 157–163.

6. Istratova O.N., Lyz' N.A. Konceptual'naya model' informacionno-obrazovatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihся v internet-prostranstve // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2019. T. 8. № 2(27). S. 314–318.

7. Kulikova S.S. Samostoyatel'naya obrazovatel'naya deyatel'nost' studentov v informacionnoj srede // *Chelovek i obrazovanie*. 2007. № 1-2(10-11). S. 100–103.

8. Moglan D.V. Tipy vzaimodejstvij v obrazovatel'nom setevom soobshchestve // *Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2014. № 3(23). S. 145–151.

9. Novikov A.M. Struktura obrazovatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihся // *Municipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. 2010. № 4. S. 3–12.

10. O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tekhnicheskoy politike: feder. zakon ot 23 avg. 1996 g. № 127-FZ [Elektronnyj resurs] // *Garant*. URL: <http://base.garant.ru/135919/741609f9002bd54a24e5c49cb5af953b/#ixzz6tPaEsA20> (data obrashcheniya 22.07.2021).

11. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyj resurs] // *Garant*. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1/doclist/10796/showentri>

<es/0/highlight/Ob%20obrazovanii:1> (data obrashcheniya: 20.07.2021).

12. Pushenko A.S., Karnauhova N.A. Transformatsiya obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v usloviyakh cifrovogo nomadizma // *Cifrovoye kochevnichestvo kak global'nyj i sibirskij trend: sb. materialov III Mezhdunar. transdisciplinarnoj nauch.-prakt. WEB-konf. Tomsk*, 2017. S. 233–237.

13. Saburova L.A. Primenimost' teorii zhiznennykh ciklov k analizu dinamiki integratsii onlajn-soobshchestv mobilizacionnogo tipa [Elektronnyj resurs] // *Aktual'nye issledovaniya*. 2020. № 23(26). Ch. I. URL: <https://apni.ru/article/1557-primenimost-teorii-zhiznennykh-tsiklov> (data obrashcheniya: 27.07.2021).

14. Sergeev A.N. Setevoye soobshchestvo kak sub'ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti Internet // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012. № 6. S. 308.

15. Stepanova V.S., Mironova I.B. O definitsii ponyatiy «Obrazovanie», «Obrazovatel'naya deyatel'nost'», «Obrazovatel'naya usluga» // *Gumanizatsiya obrazovaniya*. 2015. № 1. S. 22–26.

16. Tal'nishnih N.K. Kul'tura setevykh soobshchestv: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Rostov n/D., 2004.

17. Cherkasov R.V. O principakh organizatsii obrazovatel'nogo setevogo soobshchestva // *Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2010. S. 177–183.

18. Shevchenko G.I., Brynza S.Yu. Etapy stanovleniya, dinamika i perspektivy razvitiya setevykh soobshchestv v obrazovatel'nom prostranstve // *Kant*. 2016. № 4(21). S. 69–73.



Processual model of educational activities in online communities of scientific and technical orientation (based on robotics technology)

The article deals with the formation of the processual model of the educational activities in the communities of the scientific and technical orientation, including the preparative stage, the institutional and executive stage, the stage of monitoring and reflection and the stage of correction. There is revealed the leading component of the educational activities for each stage and there is defined the stage in functioning of online communities.

Key words: *educational activities, online community, scientific and technical orientation, processual model, stage, efficiency.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2021)

О.В. ЯКОВЛЕВА, Т.Н. НОСКОВА
(Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ УЧИТЕЛЯМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Представлены результаты исследования особенностей включения учителями цифровых технологий в воспитательную деятельность. Выявлено, что основными факторами, детерминирующими активность учителей в данном контексте, являются опыт работы, осведомленность в использовании вариативных открытых образовательных ресурсов и предметная область профессиональной деятельности педагога.



Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность, учитель, ученик, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, профессиональная деятельность.*

В условиях VUCA-мира, цифровой социализации и смешанной реальности [12] все более актуальными становятся вопросы адаптации к неопределенности, сохранения внутренней стабильности человека, антихрупкости [2], резильентности [3], что особенно важно для молодежи. Исследования особенностей социализации современных детей и подростков доказывают, что благодаря глубокой погруженности в привлекательное интерактивное и геймифицированное виртуальное пространство происходит критическое столкновение управляемой и неуправляемой социализации, «необходим поиск качественно новых технологий, позволяющих работать с ценностными проблемами ребенка, пребывающего одновременно в реальном и виртуальном мире» [10, с. 6].

Воспитание имеет целью гармонизировать изменчивые ценности общества и ценности личности [4], помочь в формировании жизненных ориентиров. Вопросы воспитания сохраняют свою актуальность в условиях развития цифрового образования. Особенно остро эти вопросы проявились в условиях пандемии,

когда произошла резкая смена парадигмы образовательного взаимодействия – от целостного межличностного к опосредованному, дискретному.

Исследуя возможности и средства цифровой образовательной среды в решении задач воспитания, будем основываться на принципе дополнительности влияний, оказываемых на молодого развивающегося человека традиционной средой межличностных взаимодействий и цифровой средой [7]. В соответствии с данным принципом следует говорить о дозированном, постепенном и поэтапном включении цифровых технологий в воспитательную деятельность с учетом возможных рисков и ограничений. Необходимо понимать, что в цифровой среде меняется сама природа воспитательного взаимодействия. Это «дискретный, разнесенный во времени и пространстве, масштабируемый синхронный или асинхронный процесс обмена информацией, эмоциями, отношениями субъектов, а также их совместная деятельность с помощью цифровых инструментов» [15, с. 181]. Безусловно, в воспитательной деятельности в приоритете всегда остается «живое» общение. Однако сегодня очевидно, что перспективы профессиональной деятельности учителя связаны с гармонизацией традиционной и виртуальной среды взаимодействий, с овладением цифровыми ресурсами и технологиями как средствами решения задач воспитания с целью структурирования стихийного влияния цифровой среды и профилактики негативных воздействий.

Нормативно-правовыми основами усиления воспитательной деятельности в современных условиях служит целый ряд документов. Так, в Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» уточняется понятие «воспитание» в современном российском контексте. В указе президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в числе приоритетных целей обозначено образование, в частности воспитание.

В данной статье обратимся к результатам исследования особенностей применения учителями цифровых технологий в воспитательной деятельности, полученным в ходе реали-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»).

зации проекта «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды», поддержанного РФФИ. Целью исследования был поиск ответов на ряд вопросов. В какой мере учителя осознают необходимость применения цифровых технологий в воспитательной деятельности? Какое отношение к данной проблеме преобладает? Какова степень активности учителей в применении информационных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности? В какой мере учителя применяют цифровые технологии на различных этапах воспитательной деятельности?

С целью получения ответов на сформулированные исследовательские вопросы была

разработана анкета, включавшая несколько блоков:

1) общая статистическая информация (опыт работы и направление педагогической деятельности);

2) эмоциональное отношение учителя к цифровой образовательной среде и ее инструментам как дополнительным средствам воспитательной деятельности (цифровая образовательная среда помогает или создает определенные трудности в решении воспитательных задач);

3) степень активности в применении информационных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности (личные методические разработки в электронном формате, открытые ресурсы культурно-просветительского

Опыт работы и направления профессиональной педагогической деятельности респондентов



Область профессиональной деятельности

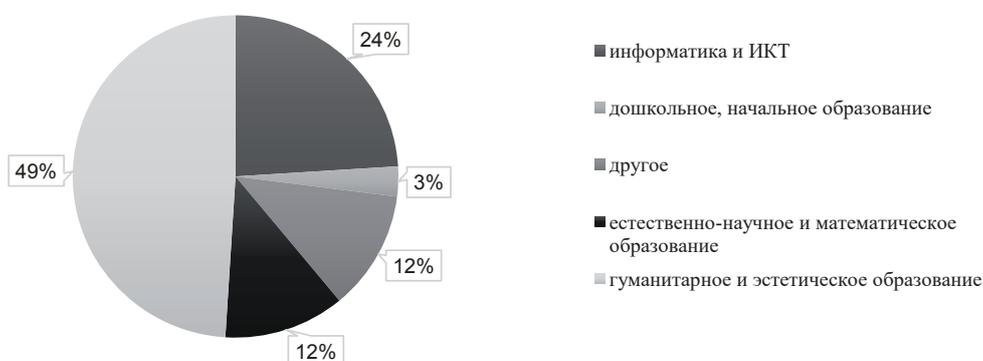


Таблица 1

Степень активности учителей в применении информационных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности (оценивалась по 5-балльной шкале, где 1 – никогда; 2 – почти никогда; 3 – редко; 4 – довольно часто; 5 – регулярно)

Исследуемые переменные	Mean	Median	Std. Dev.
Личные методические разработки воспитательного характера в цифровом формате (презентации, видеоролики, инфографика и др.)	2,20	2,00	0,98
Тематические образовательные и просветительские порталы (Культура.рф и др.)	3,93	4,00	1,04
Ресурсы музеев, театров (видеолекции, виртуальные выставки и т. д.)	3,44	3,00	1,04
Ресурсы библиотек (коллекции книг, тематические выставки, интервью с писателями и т. д.)	3,21	3,00	1,13
Зарубежные ресурсы (образовательные и просветительские ресурсы на иностранных языках)	3,10	3,00	1,19
Социальные сети («ВКонтакте», «Инстаграм», «Фейсбук» и др.)	2,21	2,00	1,30
Мобильные мессенджеры («Телеграм», «Ватсап» и др.)	3,64	4,00	1,21
Персональный сайт (разработанный вами)	3,89	4,00	1,43
Персональный видеоканал	2,64	3,00	1,09
Электронная почта	1,64	1,00	1,21
Онлайн-взаимодействия («Зум», Discord, «Скайп» и пр.)	3,88	4,00	1,26
Ресурсы моего образовательного учреждения	3,37	4,00	1,14

Таблица 2

Активность педагогов в применении цифровых технологий на различных этапах воспитательной деятельности (оценивалась по 5-балльной шкале, где 1 – никогда; 2 – почти никогда; 3 – редко; 4 – довольно часто; 5 – регулярно)

Исследуемые переменные	Mean	Median	Std. Dev.
Информирование (сообщение о новых событиях, конкурсах, делах и т. д.)	4,25	5,00	0,91
Мотивация (привлечение к участию в делах, событиях, конкурсах и т. д.)	4,08	4,00	0,95
Регистрация участников	3,56	4,00	1,17
Обучение новым способам деятельности (мастер-классы, тренинги, консультации и т. д.)	3,50	3,00	0,99
Реализация деятельности (дистанционная поддержка реализации дела, проекта, мероприятия и т. д.)	3,52	4,00	1,01
Демонстрация достижений в цифровой среде (публичное представление результатов)	3,51	4,00	1,06
Популяризация результатов (демонстрация результатов широкой аудитории – социальным партнерам, родителям и т. д.)	3,48	4,00	1,15

характера, коммуникационные ресурсы, социальные медиа и др.);

4) степень активности в применении цифровых технологий на различных этапах воспитательной деятельности (информирование, мотивация, регистрация участников, реализация деятельности, обучение новым способам деятельности, демонстрация достижений, популяризация и др.).

Всего в анкетировании, проведенном при координационной поддержке информацион-

но-методического центра Приморского района Санкт-Петербурга, участвовало 482 учителя из разных районов и образовательных учреждений города. Для анализа полученных данных использовался пакет Statistica v. 12.0, а также MS Excel: методы количественного анализа (подсчет количества ответов); описательной статистики (вычисление средних значений, медианы, стандартных отклонений); корреляционный анализ (связь между вопросами анкеты анализировалась с по-

мощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, результаты считались значимыми при $p < 0,05$).

На рис. на с. 26 представлены диаграммы, иллюстрирующие данные об опыте и направлениях профессиональной педагогической деятельности респондентов: большинство участников исследования имеют опыт работы более 5 лет (83%); группу с опытом работы менее 3 лет составили молодые учителя; половина педагогов представляют гуманитарное и эстетическое направление (49%); математика, естественно-научное направление и информатика – в сумме около 36%.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить особенности применения педагогами цифровых образовательных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности. Прежде всего, можно отметить скорее позитивное эмоциональное отношение учителей к цифровой образовательной среде и ее инструментам как дополнительным средствам воспитательной деятельности. Так, респондентам предлагалось оценить степень своего согласия с двумя утверждениями по 5-балльной шкале: «Цифровая образовательная среда помогает мне в решении воспитательных задач» и «Цифровая образовательная среда создает мне дополнительные трудности в решении воспитательных задач». Среднее значение ответов на первый вопрос 3,8; на второй – 2,1. Однако наличие значительного количества педагогов (в совокупности 36% респондентов выбрали варианты «иногда согласен», «согласен» и «полностью согласен»), поддержавших второй вариант формулировки, может свидетельствовать о разнообразных причинах – недостаточном владении широким спектром цифровых технологий и инструментов, осознании проблемных аспектов и рисков новой среды взаимодействий, отсутствии четкого понимания возможностей ИКТ в поддержке именно воспитательной деятельности (ведь в процессе реализации учебной работы сегодня учителя уже успешно освоили многие цифровые средства визуализации, автоматизированного контроля, взаимодействия).

Обобщенные данные (среднее значение, медиана, стандартное отклонение) по ответам на вопросы, связанные с активностью педагогов в применении информационных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности, представлены в табл. 1. Респондентам предлагалось оценить собственную степень активности в применении разнообразных информаци-

онных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности.

Как видно из табл. 1, учителя очень редко применяют электронную почту, редко – персональный видеоканал, личные методические разработки воспитательного характера, социальные сети. В целом это не вызывает удивления, поскольку ведение персонального видеоканала – довольно трудоемкая задача, как и личные методические разработки; электронная почта как сервис выполняет преимущественно информационные задачи и, скорее, может применяться как дополнение к каким-либо другим ресурсам воспитательного назначения. Использование социальных сетей в учебных или воспитательных целях приветствуется не во всех образовательных учреждениях. Чаще педагоги используют ресурсы собственного образовательного учреждения, персональный сайт, мобильные мессенджеры, тематические образовательные и просветительские порталы. Все перечисленные ресурсы довольно удобны для поддержки определенных аспектов воспитательной деятельности: тематические образовательные и просветительские порталы, например «Культура.рф», «Русский музей: виртуальный образовательный центр» и др. содержат вариативный, качественный специально разработанный профессионалами контент [8]; мобильные мессенджеры позволяют оперативно обмениваться информацией, создавать дискуссионные группы. Пожалуй, некоторые противоречия связаны с выбором варианта «довольно часто» применительно к персональному сайту педагога. Ведь учителя сами отметили, что не часто используют собственные методические разработки. Следовательно, возникает вопрос, какой именно контент и каким образом они размещают на собственном сайте. Этот аспект нуждается в более детальном изучении как перспектива данного исследования.

Анализовалась степень активности в применении педагогами цифровых технологий на различных этапах воспитательной деятельности. В данном случае за основу этапности деятельности был взят процессный подход к организации воспитательной деятельности, когда во взаимодействии как основе воспитательной деятельности можно выделить несколько обобщенных этапов, последовательность которых во многом определяет успешность достижения целей этого взаимодействия. Такими этапами являются следующие: информирование, мотивация, регистрация

участников, обучение, реализация деятельности, демонстрация достижения, популяризация (героизация), рефлексия [1].

Обобщенные данные (среднее значение, медиана, стандартное отклонение) по ответам на вопросы, связанные с активностью педагогов в применении цифровых технологий на различных этапах воспитательной деятельности, представлены в табл. 2.

Регулярно респонденты используют цифровые инструменты на этапе информирования, довольно часто – на других представленных в таблице этапах. Редко учителя прибегают к возможностям современного цифрового пространства на этапе обучения новым способам деятельности, которые могут потребоваться обучающимся в процессе реализации социально значимых инициатив, проектов и т. д.

В целом для ответов, представленных в табл. 1 и 2, характерно рассеивание ответов относительно среднего, что демонстрируют данные в графе «стандартное отклонение». Это свидетельствует о неоднородности мнений педагогов, а следовательно, их практического опыта в исследуемом контексте. Например, в исследовании Н.П. Шитяковой и др. выявлено, что учителя при оценке возможностей цифровых технологий в число воспитательных эффектов включили только повышение образовательной мотивации, обусловленное мультимедийностью и интерактивностью предъявляемых ресурсов [14].

Корреляционный анализ позволил выявить ряд связей между исследуемыми переменными. Прежде всего, не удалось установить значимых корреляций между опытом работы или направлением педагогической деятельности с эмоциональным отношением к применению цифровых технологий в поддержке воспитательной деятельности. Однако данные переменные имеют корреляционные связи с другими переменными. Чем меньше опыт работы педагога (респондент с малым опытом работы менее 3 лет, молодой учитель), тем чаще в воспитательной деятельности он обращается к зарубежным ресурсам, образовательным и просветительским ресурсам на иностранных языках (корреляция в данном случае отрицательная значимая, но слабая, $r = -0,13$); тем реже педагог использует электронную почту для поддержки взаимодействий ($r = 0,15$). В то же время учителя-предметники чаще обращаются к ресурсам музеев, театров, чем учителя информатики, начальной школы и дошкольного образования. Эта группа учи-

телей также чаще использует ИКТ на этапе дистанционной поддержки процесса реализации воспитательного дела, проекта, мероприятия и т. д.). Таким образом, приведенные особенности иллюстрируют возрастную, поколенческую специфику образовательных взаимодействий (молодым учителям комфортнее обращаться к социальным медиа, чем к электронной почте), а также специфику области профессиональной деятельности: сегодня учителя-предметники активно занимаются поддержкой проектной деятельности школьников, частично эти новые компетенции они переносят и в воспитательную работу.

Таким образом, проведенное анкетирование учителей позволило выявить ряд особенностей воспитательной деятельности средствами цифровой среды и логически следующие из них перспективы профессиональной деятельности учителя. Во-первых, учителя предпочитают обращаться к уже готовым, разработанным специалистами культурно-просветительским ресурсам открытой цифровой образовательной среды на русском языке. Это вполне логично, однако перспективным направлением также может служить усиление внимания к зарубежным ресурсам, что связано с актуальностью развития у обучающихся межкультурных компетенций, расширения общего кругозора и опыта анализа и критического восприятия информации. Безусловно, существует языковой барьер, однако использование иноязычных образовательных и просветительских ресурсов может быть сопряжено с междисциплинарными воспитательными проектами, а также с развитием перспективных умений взаимодействовать с доступными интеллектуальными технологиями (например, автоматизированный перевод). Во-вторых, актуальным направлением усиления воспитательной деятельности является обращение к цифровым ресурсам и технологиям в процессе обучения молодежи новым способам деятельности, которые могут потребоваться в процессе реализации социально значимых инициатив и проектов.

В данном контексте интересен опыт школ по реализации воспитательных инициатив в условиях пандемии, например цифровой историко-культурологический проект «Погружение в эпоху» и целенаправленно разработанный цифровой кластер «Фокус» для поддержки воспитательной деятельности в школе № 58 г. Санкт-Петербурга [13]. Цифровые технологии детерминируют развитие новых, привле-

кательных для школьников форм организации воспитательной деятельности: конкурс видеороликов, видеобеседы, видео классные часы, онлайн-флешмобы, онлайн-концерты, виртуальные экскурсии, веб-квесты, онлайн-марафон, челленджи и др. [6; 13].

Не случайно с 1 января 2021 г. запущен новый федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ» в рамках национального проекта «Образование», в ходе которого внимание данному направлению воспитания будет уделяться не только в традиционном межличностном взаимодействии «учитель – ученик», но и в цифровой среде, с применением доступных и адекватных восприятию молодежи способов представления информации [11]. В частности, как подчеркивают С.В. Куликова и Е.А. Фоменко, если необходимо «эффективно выстроить процесс патриотического воспитания, реализовывать эти задачи следует на качественно ином – цифровом – уровне» [5, с. 20]. В Плане мероприятий по реализации в 2021–2025 гг. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в пункте IV «Развитие научно-методических механизмов в сфере воспитания» запланировано также проведение регулярных комплексных исследований «о влиянии информационной среды на формирование взглядов подрастающего поколения» [9].

Возвращаясь к выдвинутому в начале статьи исследовательским вопросам, можно сделать следующий вывод. Учителя осознают необходимость использования новых возможностей цифровых образовательных ресурсов и технологий в воспитательной деятельности, однако активность применения перечисленных средств зависит от ряда факторов:

- задач воспитательной деятельности;
- ее этапов;
- опыта педагога;
- осведомленности в применении вариативных открытых образовательных ресурсов;
- предметной области профессиональной деятельности;
- общего отношения к новым средствам профессиональной деятельности.

Наиболее значимыми факторами, влияющими на активность учителя в применении возможностей цифровой среды и особенности предпочтения ее средств в воспитательной деятельности, являются опыт работы, осведомленность в применении вариативных открытых образовательных ресурсов и предметная область профессиональной деятельности.

Перспективными направлениями профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей можно назвать работу над расширением спектра используемых в процессе воспитательной деятельности открытых цифровых ресурсов; включение цифровых инструментов в уже реализуемые социально значимые проекты как современных и актуальных для школьников «орудий труда»; продолжение обмена профессиональным опытом, вовлечение в сообщества обмена знаний в области воспитания, в том числе в онлайн-среде.

Список литературы

1. Богданова Р.У., Минин Д.С., Молоткова Е.А., Светлов А.И., Яковлева О.В. Взаимодействие органов студенческого самоуправления и администрации вуза: метод. рекомендации. СПб., 2016.
2. Бороздина Н.О. Высшее образование на самоизоляции: катастрофа или шаг в будущее? // Общество: философия, история, культура. 2020. № 8(76). С. 56–59.
3. Виноградов В.Л., Шатунова О.В. Феномен образовательной резильентности // Вопр. педагогики. 2020. № 10-1. С. 28-31.
4. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб., 1997.
5. Куликова С.В., Фоменко Е.А. Потенциал цифровых технологий в решении задач патриотического воспитания российской молодежи // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 2(155). С. 12–22.
6. Николаев М.В. Использование возможностей информационных технологий в гражданском воспитании личности // Вестн. Майкоп. гос. технол. ун-та. 2021. № 2(13). С. 78–85.
7. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: моногр. СПб., 2020.
8. Носкова Т.Н. Цифровизация образования: новые возможности включения школьников в социокультурную деятельность // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2021. С. 18–24.
9. План мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf> (дата обращения: 23.08.2021).
10. Расчетина С.А. Методы исследования процессов стихийной социализации, основанные на постнеклассическом подходе // Образоват. вестн. «Сознание». 2020. Т. 22. № 10. С. 4–8.
11. Реализация проекта по патриотическому воспитанию начнется в России с 1 января [Электронный ресурс] // ТАСС. 2020. 22 нояб. URL:

<https://tass.ru/nacionalnye-proekty/10066837> (дата обращения: 23.08.2021).

12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 87–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>.

13. Цифровой всеобуч. Итоги проекта. Выездной семинар в школе № 58. 25 марта 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=q_uJa7GRBPU (дата обращения: 23.08.2021).

14. Шитякова Н.П., Верховых И.В., Забродина И.В. Изучение отношения педагогов к возможностям и рискам духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации // Перспективы науки и образования. 2020. № 6(48). С. 446–458. DOI: [10.32744/pse.2020.6.34](https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.34).

15. Яковлева О.В. Анализ концепций профессионального воспитания будущих педагогов в контексте цифрового образования // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. науч. ст. по материалам Междунар. ежегодн. науч.-практ. конф. СПб., 2021. С. 177–183.

* * *

1. Bogdanova R.U., Minin D.S., Molotkova E.A., Svetlov A.I., Yakovleva O.V. Vzaimodejstvie organov studencheskogo samoupravleniya i administracii vuza: metod. rekomendacii. SPb., 2016.

2. Borozdina N.O. Vyshee obrazovanie na samoizolyacii: katastrofa ili shag v budushchee? // Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura. 2020. № 8(76). С. 56–59.

3. Vinogradov V.L., Shatunova O.V. Fenomen obrazovatel'noj rezil'entnosti // Vopr. pedagogiki. 2020. № 10-1. С. 28-31.

4. Kagan M.S. Filosofskaya teoriya cennosti. SPb., 1997.

5. Kulikova S.V., Fomenko E.A. Potencial cifrovyyh tekhnologij v reshenii zadach patrioticheskogo vospitaniya rossijskoj molodezhi // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 2(155). С. 12–22.

6. Nikolaev M.V. Ispol'zovanie vozmozhnostej informacionnyh tekhnologij v grazhdanskom vospitanii lichnosti // Vestn. Majkop. gos. tekhnol. un-ta. 2021. № 2(13). С. 78–85.

7. Noskova T.N. Didaktika cifrovoj sredy: monogr. SPb., 2020.

8. Noskova T.N. Cifrovizaciya obrazovaniya: nove vozmozhnosti vklucheniya shkol'nikov v socio-kul'turnuyu deyatel'nost' // Gercenovskie chteniya. Hudozhestvennoe obrazovanie rebenka: strategii budushchego: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2021. С. 18–24.

9. Plan meropriyatij po realizacii v 2021–2025 godah Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Fede-

racii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrIG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf> (дата обращения: 23.08.2021).

10. Raschetina S.A. metody issledovaniya processov stihijnoj socializacii, osnovannye na postneklasicheskom podhode // Obrazovat. vestn. «Soznanie». 2020. Т. 22. № 10. С. 4–8.

11. Realizaciya proekta po patrioticheskomu vospitaniju nachnetsya v Rossii s 1 yanvarya [Elektronnyj resurs] // TASS. 2020. 22 noyab. URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/10066837> (дата обращения: 23.08.2021).

12. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi cifrovoj transformacii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoj real'nosti // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2020. Т. 16. № 4. С. 87–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>.

13. Cifrovoj vseobuch. Itogi proekta. Vyezdnoj seminar v shkole № 58. 25 marta 2021 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=q_uJa7GRBPU (дата обращения: 23.08.2021).

14. Shityakova N.P., Verhovyh I.V., Zabrodina I.V. Izuchenie otnosheniya pedagogov k vozmozhnostyam i riskam duhovno-nravstvennogo vospitaniya v usloviyah cifrovizacii // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 6(48). С. 446–458. DOI: [10.32744/pse.2020.6.34](https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.34).

15. Yakovleva O.V. Analiz koncepcij professional'nogo vospitaniya budushchih pedagogov v kontekste cifrovogo obrazovaniya // Nove obrazovatel'nye strategii v sovremennom informacionnom prostranstve: sb. nauch. st. po materialam Mezhdunar. ezhegodn. nauch.-prakt. konf. SPb., 2021. С. 177–183.

The study of the peculiarities of usage of digital technologies by teachers in educational activities

The article deals with the results of the study of the peculiarities of the usage of the digital technologies by teachers in the educational activity. There is revealed that the basic factors, determining the teachers' activity in the context, are the experience of the work, the knowledge in the use of the various open educational resources and the topical area of the professional activities of the teacher.

Key words: *education, educational activities, teacher, pupil, digital educational environment, digital tools, professional activity.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2021)

С.А. ПЕРЕДЕЛЬСКАЯ, Л.Б. СИМОНОВА
(Волгоград)

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА ВГСПУ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ

Рассматриваются актуальные вопросы создания воспитывающей среды вуза, соответствующей целям и ключевым задачам формирования личности студента – будущего педагога. Под воспитывающей средой педагогического вуза понимается среда, способствующая формированию у будущих педагогов социально значимых ценностей. Приводятся результаты эмпирического исследования воспитания воспитывающей среды ВГСПУ студентами и преподавателями.



Ключевые слова: *единство воспитания и обучения, воспитательная работа, воспитывающая среда, социально значимые ценности.*

Необходимость усиления воспитательной миссии российского образования, повышения его эффективности на всех уровнях, включая высшее образование, закреплена в требованиях Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» и Плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, обуславливает актуальность рассмотрения воспитывающей среды образовательной организации высшего образования. Цели воспитательной работы образовательной организации исходят из ключевых задач воспитания, сформулированных в упомянутом выше законе: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде».

Воспитание в педагогическом вузе рассматривается как системообразующий процесс, в котором происходит формирование педагога нового формата – готового к инновационной педагогической деятельности, к созданию условий для построения и реализации обучающимися собственных индивидуальных образовательных программ (планов), готовых осуществлять поддержку и сопровождение человека на любом возрастном этапе и в любой форме, способного выявлять, поддерживать и содействовать развитию одаренных детей [2]. Стоит отметить, что среди современных требований к будущему педагогу важнейшим является сформированность у него не только профессиональных компетенций, но и личностных качеств, ориентированных на гражданскую позицию, патриотизм, гуманистические ценности, т. к. именно студенчество является основным потенциалом интеллигенции, которая определяет содержание и характер будущего развития общества и государства [4]. Именно педагог задает те векторы, которым следует будущее поколение.

С учетом приоритетных задач подготовки выпускников к профессиональной психолого-педагогической деятельности и содержания компетентностной модели современного специалиста рассматриваются актуальные проблемы обеспечения единства обучения и воспитания студентов как мощного фактора повышения эффективности образовательного процесса в вузе [5]. В этой связи следует говорить о создании воспитывающей среды вуза, которая функционирует как субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие. Целью этого взаимодействия являются личностное становление и многоаспектная субъектная самореализация, приобретение человеком опыта освоения объектов воспитывающей среды. Воспитывающая среда, выступая частью социальной среды, специально создается в образовательных организациях педагогами-профессионалами. При этом воспитывающая среда, существуя во времени, пространстве и движении, оказывает многофакторное влияние на личность растущего человека, являясь, в частности, основой становления лидера [8].

Первичной воспитывающей средой для человека, вступающего в большой социум, можно считать семейную среду. Воспитывающая среда образовательной организации является второй по значимости. Она способствует не только формированию будущего граждани-

на своей страны, но и обеспечению становления важных для будущего профессионала личностных качеств. Отличительными особенностями такой среды являются: наличие насыщенных благоприятных условий для личностных проявлений в процессе субъектного становления; многообразие осваиваемых субъектных ролей; личностная значимость среды для ее субъектов; ориентация на успех и лидерскую направленность как формы проявления самореализации субъектов среды; насыщенное взаимодействие субъектов среды; комплексная реализация личностных потребностей в функционирующих пространствах среды; педагогическая поддержка как фактор успешного освоения ролей и личностного становления в воспитывающей среде [8].

Функционирование воспитывающей среды образовательной организации во многом определяется ее традициями и авторитетами – как информационными, так и личностными. В среде возникают непререкаемые познавательные постулаты: законы, закономерности, образцы поведения, объединяемые в традиции, авторитетные люди, на которых равняются. Воспитывающая среда, как и любая среда вообще, существует во времени, пространстве и движении [10].

Современные исследователи обращаются к изучению среды вуза как одной из форм передачи и формирования культурных и профессиональных норм, ценностей, идеологических ориентиров. Например, Г.Г. Джавадян отмечает чрезвычайную важность восприятия вуза в качестве социально-культурной системы, чьи функции заключаются не только в подготовке человека к профессиональной деятельности. Автор отмечает, что образование должно реализовываться не только при помощи передачи различного рода знаний, но также путем приобщения к культурным ценностям. Изменение роли приводит к тому, что современный вуз все более превращается в самостоятельно развивающуюся организацию открытого типа. Особенностью его взаимодействия со средой становится наличие связи с социокультурным пространством, интеграцией образования, науки, производства и культуры [3].

Изучая и моделируя воспитательную среду вуза, важно учитывать взаимовлияние и взаимодействие окружающей социальной среды и университетской образовательной среды. И.Ф. Бережная и Н.И. Вьюнова указывают, что еще С.Т. Шацкий обращал на это особое внимание. Он подчеркивал роль школы и педагогов в создании не только образовательной сре-

ды внутри учебного заведения, но и внешней социальной среды [1].

Г.С. Перевощикова, анализируя состояние развивающей воспитывающей среды в вузе, обращается к толкованию данного понятия В.А. Ясвиным. Развивая идеи проектирования и моделирования развивающей среды, он уточняет смысл понимания самого понятия «среда», ссылаясь на теорию возможностей Дж. Гибсона (1988). «Если в приводимых ранее определениях среды используются такие понятия, как “условия”, “влияния”, “факторы”, то есть некие воздействия “активной” среды на “пассивного” человека (хотя и изменяющего эти воздействия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться воздействию уже измененной среды), то Дж. Гибсон, вводя категорию возможности, подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду (“экологический мир” по Дж. Гибсону)» (цит. по: [6]). Г.С. Перевощикова обращает внимание на то, что В.А. Ясвин уделяет особое внимание возможности как «мостику» между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, которая ему дает физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие [6]. Содержательно воспитывающая среда в первую очередь включает различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер воспитательных процессов в целом. По определению В.А. Сластенина и Г.И. Чижиковой, «структурными единицами воспитательной среды являются: пространственно-предметное окружение; субъектное окружение (социальные общности, субкультура, полнвозрастные группы и т. д.); психологические факторы (особенности взаимодействия субъектов, характер и направленность деятельности, стиль преподавания, стиль общения и т. д.)» [7].

Под воспитывающей средой педагогического вуза мы понимаем среду, способствующую формированию у будущих педагогов социально значимых ценностей, которые можно подразделить на эстетические (предметно-пространственная среда); профессиональные (ценностно-смысловые основания педагоги-

ческой профессии), гражданские (политические и правовые), патриотические и духовно-нравственные. Формирование социально значимых ценностей (гражданственности, патриотизма, духовности, нравственности), будущих педагогов образовательной организации высшего образования может проявляться в их мировоззрении через систему ценностно-смысловых ориентиров и установок, принципов и идеалов, взглядов и убеждений, отношений и критериев оценки окружающего мира, что в совокупности образует нормативно-регулятивный механизм их жизнедеятельности и в предстоящей профессии (ценностно-деятельностный аспект). Формирование вышеуказанных ценностей также может происходить благодаря созданию благоприятного эмоционального климата и визуальной эстетики среды (предметно-эстетический аспект), благодаря созданию ситуаций, способствующих воспитанию, которые имеют патриотическую, духовно-нравственную направленность и являются частью профессиональной подготовки будущих педагогов (содержательный аспект).

В настоящее время активно осуществляется поиск новых современных подходов в формировании профессионального сознания, культуры будущего педагога. Для того чтобы такая работа была эффективной, важно знать, как видят сами студенты воспитывающий потенциал своего вуза, как воспринимают организацию для них среду.

С целью диагностики восприятия воспитывающей среды в ВГСПУ было организовано анкетирование. В нем принял участие 661 человек из числа студентов и преподавателей. Обратимся к полученным данным.

Около 70% студентов ВГСПУ, а также более 80% преподавателей считают свой университет одним из значимых культурно-исторических центров города Волгограда. Более 70% респондентов согласны с тем, что ВГСПУ является одним из составляющих имиджа города Волгограда. В то же время около 30% респондентов сомневаются в значении ВГСПУ для общественной жизни города.

На основании полученных ответов можно предположить, что воспитывающая среда ВГСПУ воспринимается большинством студентов и преподавателей как важная часть окружающей социально-культурной среды города. Более того, ВГСПУ воспринимается как важная составляющая образовательного пространства не только региона и области, но и страны. Об этом говорят следующие данные:

более 80% студентов и 90% преподавателей уверены в том, что вуз является перспективной инновационной площадкой в подготовке будущих педагогов для региона и области. В вопросе о привлекательности вуза для абитуриентов страны студенты и преподаватели единодушны: около 70% респондентов считают вуз привлекательным для абитуриентов страны.

Представления о целях воспитательной деятельности в вузе у студентов и преподавателей в некоторых аспектах значительно отличаются. Например, 80% преподавателей считают, что целью воспитательной деятельности в вузе является формирование гражданской позиции будущего педагога, а также его профессиональное самоопределение. С этим согласны только 40% студентов. Этот факт нуждается в дальнейшем исследовании. Наряду с этим более 90% студентов и более 95% преподавателей уверены в том, что программа воспитания будущих педагогов должна быть ориентирована на формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности, на развитие личностных качеств, необходимых в профессии. Около 80% и студентов, и преподавателей согласны с тем, что вуз должен формировать готовность будущего педагога к организации воспитательной деятельности в школе.

Данные опроса в целом подтвердили важность развития студенческого самоуправления и волонтерской деятельности для формирования воспитательной среды вуза. Так, 80% и студентов, и преподавателей считают, что студенческое самоуправление является ориентиром в профессиональном воспитании будущего педагога.

80% преподавателей и более 85% студентов уверены в том, что создание воспитывающих ситуаций/мероприятий преподавателями, а также реализация студенческого самоуправления способствует профессиональному воспитанию будущего педагога. А вот в том, что работа куратора/наставника и социально-психологической службы, участие в волонтерской деятельности сопровождает процесс профессионального воспитания будущего педагога, уверено только 60% преподавателей и 70% студентов (на момент опроса социально-психологическая служба еще не приступила к работе, поэтому, возможно, в ответах студентов присутствует желательное положение вещей). Вероятно, часть преподавателей смущает возможность переключения внимания студентов на волонтерскую деятельность, кото-

рая, по их мнению, может отвлекать студентов от учебы.

Взаимодействие деканатов, студентов и студенческого актива, с одной стороны, оценивается единодушно высоко: 70% преподавателей и студентов считает, что такое взаимодействие в ВГСПУ организовано на должном уровне. В то же время остаются 30% респондентов, которые сомневаются в этом в той или иной степени. Это может означать, что дальнейшее развитие системы взаимодействия деканатов, студентов и студенческого актива содержит в себе потенциал для дальнейшего совершенствования воспитывающей среды ВГСПУ.

Таким образом, можно констатировать, что воспитывающая среда ВГСПУ, по мнению студентов и педагогов, находится на высоком уровне развития. Вуз воспринимается значительной частью студентов и преподавателей как важная часть культурно-пространственной среды города, региона, страны. Воспитательная деятельность в вузе, включающая в себя развитие самоуправления и волонтерскую деятельность, положительно воспринимается большинством педагогов и студентов и оказывает непосредственное влияние на подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности. Вместе с тем имеются возможности для дальнейшего развития системы формирования гражданской позиции будущего педагога, совершенствования взаимодействия деканатов, студентов и студенческого актива.

Список литературы

1. Бережная И.Ф., Вьюнова Н.И. Воспитательный потенциал университетской образовательной среды [Электронный ресурс] // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2008. № 1. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2008/01/berezhnaya.pdf> (дата обращения: 06.04.2021).
2. Валуек Е.П., Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В. Мониторинговые исследования по изучению воспитательного пространства университета [Электронный ресурс] // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2013. № 2(24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoringovye-issledovaniya-po-izucheniyu-vospitatelnogo-prostranstva-universiteta> (дата обращения: 06.04.2021).
3. Джавадян Г.Г. Основные концепции конструирования организационной культуры современного высшего учебного заведения [Электронный ресурс] // Социосфера. 2011. № 3. URL: https://psyjournals.ru/files/46821/Sociosfera_2011_n3_Javadyan.pdf (дата обращения: 15.05.2021).

4. Жоголева О.Р. Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2007. URL: <http://core.ac.uk/download/pdf/197457373.pdf> (дата обращения: 15.05.2021).

5. Новиков В.Н. Генезис обучения и воспитания как единого процесса формирования личности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Т. 5. № 5. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Novikov.shtml (дата обращения: 09.07.2021).

6. Перевощикова Г.С. Значение развивающей (воспитывающей среды) в вузе для формирования профессионального самосознания студентов [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. Т. 14. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64080.htm> (дата обращения: 06.04.2021).

7. Слостенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. М., 2003.

8. Тихомирова Е.И. Воспитывающая среда образовательного учреждения как объект управления [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2003, июль–декабрь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2003/925.htm> (дата обращения: 08.08.2021).

9. Тихомирова Е.И. Сущностная характеристика воспитывающей среды образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных наук: спецвып. 2003, сент. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/dop/2003_1_05.pdf (дата обращения: 17.05.2021).

10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

* * *

1. Berezhnaya I.F., V'yunova N.I. Vospitatel'nyj potencial universitetskoj obrazovatel'noj sredy [Elektronnyj resurs] // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2008. № 1. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2008/01/berezhnaya.pdf> (data obrashcheniya: 06.04.2021).

2. Valyuk E.P., Petrova T.I., Pilipchevskaya N.V. Monitoringovye issledovaniya po izucheniyu vospitatel'nogo prostranstva universiteta [Elektronnyj resurs] // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2013. № 2(24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoringovye-issledovaniya-po-izucheniyu-vospitatelnogo-prostranstva-universiteta> (data obrashcheniya: 06.04.2021).

3. Dzhavadyan G.G. Osnovnye koncepcii konstruirovaniya organizacionnoj kul'tury sovremennogo vysshego uchebnogo zavedeniya [Elektronnyj resurs] // Sociosfera. 2011. № 3. URL: https://psyjournals.ru/files/46821/Sociosfera_2011_n3_Javadyan.pdf (data obrashcheniya: 15.05.2021).

4. Zhogoleva O.R. Vliyaniye vneuchebnoy vospitatel'noy deyatel'nosti vuza na process socializatsii studentcheskoj molodezhi [Elektronnyj resurs]: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Tyumen', 2007. URL: <http://core.ac.uk/download/pdf/197457373.pdf> (data obrashcheniya: 15.05.2021).

5. Novikov V.N. Genezis obucheniya i vospitaniya kak edinogo processa formirovaniya lichnosti [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2013. T. 5. № 5. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Novikov.shtml (data obrashcheniya: 09.07.2021).

6. Perevoshchikova G.S. Znachenie razvivayushchej (vospityvayushchej sredy) v vuze dlya formirovaniya professional'nogo samosoznaniya studentov [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2014. T. 14. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64080.htm> (data obrashcheniya: 06.04.2021).

7. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posobie. M., 2003.

8. Tihomirova E.I. Vospityvayushchaya sreda obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak ob'ekt upravleniya [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2003, iyul'-dekabr'. URL: <http://www.emissia.org/offline/2003/925.htm> (data obrashcheniya: 08.08.2021).

9. Tihomirova E.I. Sushchnostnaya harakteristika vospityvayushchej sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk: specvyp. 2003, sent. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/dop/2003_1_05.pdf (data obrashcheniya: 17.05.2021).

10. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., 2001.

Educational environment of VSSPU as an object of evaluation

The article deals with the topical issues of the formation of the educational environment of university corresponding to the purpose and the key tasks of the formation of the student's personality – future teacher. The educational environment of the pedagogical university is the environment supporting the development of the socially significant values of future teachers. There are given the results of the empirical study of the comprehension of the educational environment of VSSPU by students and lectures.

Key words: *unity of upbringing and education, educational work, educational environment, socially significant values.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2021)

Э.И. БАХТЕЕВА, С.В. ГЕРКУШЕНКО
(Волгоград)

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Рассматривается проблема создания персонализированной образовательной среды в системе профессионального образования будущих педагогов. Обосновываются методологические основы построения персонализированной образовательной среды в условиях педагогического вуза. Предлагается модель интерактивной персонализированной среды в подготовке современного педагога в условиях образовательного партнерства.

Ключевые слова: образовательная среда, персонализированная среда, профессиональная подготовка, персонализация, soft skills, сопрождение.

Основная цель образования на современном этапе – развитие творческой, инициативной, мотивированной личности, а не только формирование знаний и умений. В связи с этим необходимо пересмотреть систему подготовки будущих педагогов. Согласно целевым ориентирам Минпросвещения России, на педагогические вузы сегодня ложится двойная задача: с одной стороны, необходимо кардинально перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов, обеспечив формирование педагога новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовать образовательный процесс с учетом требований информационного общества и обеспечить функционирование образовательной системы в режиме развития, с другой стороны – педагогические вузы сами должны стать источниками педагогических инноваций, поэтапно реализуя проекты, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности обучающихся, внедрение информационно-коммуникационных технологий, формирование инновационных образовательных систем. Создание единой образовательной среды, целостного пространства, ко-

торое соединяет все уровни образования (дошкольное, начальное общее, общее, среднее профессиональное, высшее) и дополнительное образование, должно обеспечить достижение целевых показателей национального проекта «Образование».

В научных и социальных исследованиях обсуждается проблема несоответствия компетенций выпускников ожиданиям реального рынка труда, сложностей карьерного старта, нехватки востребованных специалистов и все большего количества выпускников, работающих не по специальности. С целью преодоления несоответствия между необходимыми для организации компетенциями и реальными навыками выпускников необходимо создавать условия для образовательного партнерства, в рамках которого будут развиваться практики взаимодействия вуза и образовательных организаций. Необходимо привлекать работодателей к образовательному процессу в качестве преподавателей, к процессу разработки практико-ориентированных кейсов (практические, лабораторные задания, задания педагогических практик). Использование ресурсов образовательных организаций, на базе которых организованы практики, позволяет педагогическому университету задействовать интеллектуальный потенциал и опыт специалистов-практиков. Наиболее ценными являются опыт и практические навыки, которые получают студенты на базовых площадках, имея доступ к реальным проблемам и практике своей будущей профессиональной деятельности. Проходя обучение на базовых площадках, студенты формируют компетенции, необходимые на современном рынке педагогического труда.

Тесная связь практики и теоретического познания, формирование профессиональных компетенций, согласованных с профессиональным стандартом, позволит сформировать выпускника, востребованного рынком педагогического труда, осознающего необходимость обучения, понимающего цели и задачи получения знаний. В связи с этим необходим новый подход в построении образовательного процесса в системе высшего образования – персонализация. Атрибутами персонализации для будущего педагога являются свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявление собственной индивидуальности, разработка личного образовательного трека. Персонализированное обучение позволит студентам исследовать и развивать собственные увлечения и интересы, профессиональные гибкие навыки (soft skills).

Идеи о персонализации как выражении индивидуальности личности через активную деятельность нашли отражение в теории гуманистического психоанализа Э. Фромма, интерперсональной теории Г. Салливана, в психосоциальном подходе Э. Эриксона. Американский педагог Хелен Паркхерст обосновала концепцию и реализовала идею персонализированного обучения в школе (технология Dalton Plan) [12]. Б. Брей и К. Маккласки разделяют персонализированное обучение, индивидуализацию обучения и адаптацию обучения, опираясь на роли учителя и ученика. Авторы подчеркивают, что в индивидуализированном и адаптивном обучении учитель делает выбор, основываясь на своем видении потребностей, интересов, способностей и ограничений ученика, а в персонализированном обучении ученик сам управляет своим обучением, соотносит обучение с интересами, талантами, увлечениями и желаниями, активно участвует в дизайне обучения и определяет цели и показатели успеха (benchmarks), т. е. ученик активно вовлечен во все компоненты обучения [10].

Отечественную теорию персонализации личности предложил А.В. Петровский. В данной теории основной идеей является личность человека как его объективная представленность в жизни других людей, определение человеком себя через социум [5]. А.Г. Солониной разработана концепция персонализированного обучения математике в педагогическом университете [8]. Н.В. Савина обосновала методологические основы персонализации образования [7]. Е.И. Казаковой, Д.С. Ермаковым, П.Н. Кирилловым и др. предложена персонализированная модель образования для школы [4]. Авторы подчеркивают, что в такой модели обучающийся занимает субъектную позицию по отношению к целям образования.

К принципам построения персонализированной модели образования относятся ученикоцентрированность, познавательная мотивация, формирование гибких навыков одновременно с предметными (жесткими), выбор учеником уровня и темпа освоения содержания образования, организационно-координационная функция педагога [1].

Ю.А. Лях определяет следующие характерные признаки персонализированного обучения: мотивацию, совместное созидание, социальное строительство, самопознание [2]. Важными представляются выводы А.П. Чернявской об особой роли преподавателя вуза в персонализированном обучении. Исследовательница указывает на необходимость ино-

го подхода к отбору содержания и методов обучения, организации взаимодействия со студентами, восприятию преподавателем учебной деятельности студентов [9]. Вместе с тем до настоящего времени недостаточно разработаны вопросы внедрения идеи персонализации в образовательную практику педагогического вуза.

Отличие персонализированного обучения от развивающего заключается в усилении мотивационной составляющей, умножении учебно-познавательных способностей на основе самодетерминации, саморегуляции и самоактуализации. Важное значение придается самостоятельности в проектировании содержания обучения и реализации себя в практико-ориентированном обучении. Персонализация в режиме реального времени позволяет не только выстраивать заданную траекторию обучения, но и корректировать ее в процессе, учитывая персональный темп усвоения знаний.

Персонализированное обучение создает условия для возможности пересечения личностных, интеллектуальных интересов обучающихся и задач обучения, тем самым нет необходимости контролировать и управлять уровнем усвоения знаний. Сами обучающиеся будут управлять собой лучше, чем кто-либо другой, потому что их мотивация обучения будет исходить изнутри, а не извне.

Принципы построения персонализированной образовательной среды заключаются в построении стратегии достижения целей образования в новых культурных условиях, в развитии личностного потенциала, где самооценка важнее внешней оценки; диагностика и настройка индивидуального трека обучения, в результативном использовании учебного времени (отказ от неэффективных образовательных технологий), в синергии образовательного сообщества всех субъектов образования. Персонализированная образовательная среда – среда, создающая условия достижения уровня персональной самоорганизации личности в процессе образовательной деятельности; получения дополнительного образования и совершенствования знаний на основе очных и дистанционных форм; развития коммуникабельности и активного сотрудничества в виртуальных академических сообществах; создания персональных интеллектуальных информационных ресурсов и рабочих пространств, интегрированных в единое информационное академическое пространство университета и образовательных организаций.

В ходе сравнительного исследования теории и практики персонализированной образовательной среды российских и зарубежных вузов мы пришли к выводу, что существует многообразие подходов к пониманию сущности такой среды, что отражено в терминологии: *адаптивная персонализированная образовательная среда, мобильная персонализированная среда, институциональная персонализированная среда, персонализированный исследовательский портал, персонализированная учебно-профессиональная среда* [11]. В фокусе исследования было изучение компонентов персонализированной образовательной среды студентов из России и Словакии. В качестве компонентов среды изучался персонализированный набор электронных сервисов, цифрового инструментария и устройств, которые помогали студентам выстраивать собственную персонализированную образовательную траекторию [Ibid.]. Мы пришли к выводу, что студенты из обеих стран имеют одинаковый доступ к интернет-услугам и практически одинаковые условия их использования. В обеих странах мы получили одинаковые результаты об использовании социальных сетей для обучения студентов. Практически все студенты используют сетевые образовательные сообщества. Небольшая разница заключалась в целях такого общения. Российские студенты больше внимания уделяют общению с педагогами посредством сетей. Между тем словацкие студенты проводят там больше времени, общаясь с одноклассниками. Полученные результаты можно объяснить тем, что в группе российских студентов, принявших участие в исследовании, есть студенты заочного отделения, которые проводят больше времени в дистанционном общении с преподавателем, поэтому сеть является для них очень удобным сервисом, чтобы связаться с педагогом для обсуждения различных задач. Словацкие студенты используют гораздо больше интернет-ресурсов своих университетов. Все больше словацких студентов предпочитают использовать интернет-сервисы для редактирования учебных документов и презентаций, в то время как все больше русских студентов используют возможности ведения блогов. Словацкие студенты используют дистанционные учебные материалы на английском языке больше, чем студенты российских вузов, но гораздо меньше они используют материалы дистанционных образовательных программ из своей страны. Мы полагаем, что этот факт можно объяснить следующим: во-первых, Слова-

кия является членом Европейского Союза, и студенты больше ориентированы на интеграцию в европейское учебное сообщество, где наиболее полезным языком является английский. Между тем российские студенты хуже владеют английским языком и менее заинтересованы в использовании таких услуг, поскольку они не очень полезны для них. Второй факт: в российской системе электронного обучения создано множество учебных материалов, которые прошли проверку Минобрнауки и широко используются российскими учителями и студентами. Большой процент студентов в обеих странах вовсе не используют такие инструменты, как блог, видеоканал, фото, подкаст, технологии агрегации контента, системы электронного обучения [11]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что технические компоненты персонализированной образовательной среды студентов в наблюдаемых университетах ограничены лишь несколькими инструментами и услугами.

Однако, несмотря на большую роль технических средств в обеспечении персонализированной среды, образовательная среда без участия педагога невозможна. Новая роль педагога в условиях персонализированной образовательной среды трактуется новыми ожиданиями студентов от процесса и результата обучения. В данной образовательной стратегии педагог не выполняет роль транслятора знаний, его задача иная, продиктованная новыми трендами в образовании – цифровая направленность содержания и технологий профессионального обучения; приоритет практической подготовки будущих педагогов; персонализированное образование, нацеленное на саморазвитие в профессиональной деятельности; тьюторское сопровождение индивидуально-трека обучения; вариативность и многозадачность модульного контента учебных планов; волонтерские практики в образовании. В рамках персонализированной образовательной среды педагог реализует свои профессиональные роли как мотиватор, навигатор, коммуникатор, организатор, тьютор.

Педагог высшего учебного заведения несет ответственность за качество и актуальность образовательного контента и должен обеспечивать оперативную обратную связь и диагностику сформированности профессиональных компетенций, в том числе гибких профессиональных навыков (soft skills). Согласно исследованиям представлений преподавателей педагогического вуза и студентов о

гибких навыках (soft skills), только 48% преподавателей и 23% студентов знакомы с исследуемым феноменом. Существенная же часть преподавателей и большинство студентов не имеют представления о soft skills [6].

В рамках реализации внутривузовского научного гранта в области гуманитарных, общественных и естественных наук 2021 г. по проекту «Взаимодействие преподавателей вуза и образовательных организаций в процессе подготовки будущего педагога» мы предложили использовать следующие подходы для построения персонализированной образовательной среды в условиях педагогического вуза.

- Андрагогический подход в организационно-педагогическом сопровождении будущих педагогов и практических работников сферы образования. Процесс образования взрослых требует преподавания особого рода: система взаимодействия должна строиться на партнерских профессиональных началах, на сотрудничестве (субъект-субъектные отношения); методическая поддержка специалиста должна быть информационно-убеждающей, но не подавляющей, что обеспечивается погружением в проблему; практико-прикладной, контекстный характер обучения взрослых; организация обмена опытом работы, показ образцов передового, эффективного опыта работы; эвристический оптимизм, ориентация обучения на успех, а также на возможность устранения и разрешения своих производственных проблем.

- Целостный подход к созданию консультационно-методического центра для педагогов и студентов, который подразумевает преемственность информационного и консультационного сервиса: информационные материалы по вопросам реформы начального и дошкольного образования, инновационных методов и форм организации образовательного процесса в начальной школе и ДОО; каталог сайтов школ и дошкольных образовательных учреждений в г. Волгограде и Волгоградской области; форум и митап-площадка для обсуждения актуальных вопросов педагогики; организация и проведение в профильных организациях мастер-классов, групповых и индивидуальных консультаций, авторских учебных курсов с использованием практического опыта; подготовка и проведение образовательных мероприятий для студентов в форме тренингов, мастер-классов, вебинаров и пр. с привлечением практических работников сферы образования.

- Интегративный подход к созданию электронного сервиса «виртуальное бюро трудоустройства» для студентов, который позволит использовать данный сервис в образовательных и административных целях за счет следующих возможностей: унифицированное электронное портфолио студента, видеоконференц-связь для онлайн-собеседований, регистрационная карточка работодателя.

- Полисубъектный подход к моделированию интерактивной персонализированной среды в подготовке современного педагога, в рамках которого в процессе социализации происходит взаимодействие студентов и других участников образовательного процесса. Иницируется совместная образовательная деятельность студентов, педагогов, практических работников сферы образования. При этом виды деятельности, соответствующие гибким навыкам, существуют во внешнем плане (в культуре, обществе) и осваиваются (становятся своими), переходят во внутренний план личности. В рамках данного подхода нами также используются идеи теории коннективизма как теории обучения в эпоху цифровых технологий. В коннективизме процесс обучения – это формирование персональной сети и получение из нее необходимых знаний, обучаемый должен иметь навыки ее формирования, уметь учиться самостоятельно и иметь базовые знания в изучаемой дисциплине. Коннективизм предлагает следующие принципы образования: многообразие мнений лежит в основе знания и обучения; обучение есть процесс постоянный, который осуществляется за счет налаживания новых связей; процесс обучения есть процесс принятия решений о нужности/не нужности информации, правильности/неправильности полученных ответов в соответствии с ситуацией и окружающей средой и т. д. [13].

В качестве одного из инновационных методов организации персонализированной образовательной среды можно выделить метод геймификации, который позволит, например, вовлечь студентов во взаимодействие с потенциальным работодателем в рамках использования электронного сервиса «Бюро трудоустройства» и обеспечить:

- вовлечение студентов и педагогов-практиков в образовательный процесс; создание чувства общности;
- создание атмосферы доверия и продуктивного взаимодействия участников деловых игр;
- возникновение позиции субъекта образовательного процесса у будущих педагогов.

Геймификация (gamification) – подход, который подразумевает внедрение элементов игры в неигровые процессы реального мира (как онлайн, так и офлайн), в том числе и обучения, для повышения вовлеченности обучающихся в решение задач и усвоение материала. Современные приемы геймификации в образовании находятся далеко за пределами классических систем рейтингов, баллов и бейджей. Геймификация образовательных программ помогает управлять вниманием обучающихся и проектировать персонализированный вовлекающий образовательный опыт.

Персонализированная образовательная среда в подготовке современного педагога в условиях образовательного партнерства с целью развития личностного потенциала студентов предполагает следующее.

1. Создание инновационного консультационно-методического центра: объединение работ региональных инновационных площадок базовых кафедр по подготовке будущих педагогов с целью приобщения студенческих и профессиональных сообществ к новым формам организации образовательного процесса; развитие проектов сетевого взаимодействия с ведущими российскими и зарубежными вузами по обмену опытом и обеспечению стажировок в области ранней профессиональной подготовки и профессиональной ориентации, с ведущими образовательными организациями (дошкольные образовательные учреждения, школы) с целью внедрения коллаборативного обучения и сетевого наставничества (педагоги образовательных организаций выступают в качестве тьюторов студентов в освоении профессиональных компетенций); создание интерактивного сервиса для педагогических работников с целью организации профессионального общения через митапплоадки, веб-форумы, в рамках которых в реальном времени педагоги могут обсуждать проблемные вопросы организации деятельности, в том числе с возможностью публикаций методических работ и научных статей; организация и проведение в профильных организациях мастер-классов, групповых и индивидуальных консультаций, авторских учебных курсов с использованием практического опыта в целях преодоления дефицита компетенций; разработка и реализация образовательных программ дополнительного профессионального образования, проведение вебинаров для педагогов.

2. Совершенствование системы проведения педагогических практик студентов в об-

разовательных организациях (рассредоточенная практика, стажировка), заинтересованных в трудоустройстве молодых педагогов через формирование системы мониторинга и прогнозирования потребностей рынка педагогического труда в регионе, направленной на ускорение процесса адаптации к педагогической профессии студентов, на практическое освоение стандартов дошкольного и начального школьного образования. Системная оптимизация практико-ориентированного подхода к построению учебных модулей в образовательном процессе; ведение мониторинга эффективности сформированных компетенций в рамках прохождения педагогических практик студентами. Создание стажировочных площадок на базе ведущих образовательных организаций партнеров (дошкольные образовательные учреждения, школы, учреждения дополнительного образования, педагогические колледжи).

3. Создание педагогических мастерских на базе факультета дошкольного и начального образования с целью развития гибких навыков (soft skills) у студентов для подготовки новой модели педагогической деятельности. Педагогические мастерские дают возможность организовать профессиональное общение педагогов. Будущие педагоги получают возможность включиться в ситуации педагогической деятельности при методической поддержке опытных практиков – лучших специалистов в области дошкольного и начального образования. Реализация междисциплинарного подхода в компетентностном формате служит основой для формирования междисциплинарного мышления у будущих педагогов. Такой формат образования позволяет реализовать в профессиональной подготовке студентов принцип индивидуальной готовности и решать четко обозначенный перечень профессиональных задач, которые представлены единством знаний, умений и навыков. Студентов данный подход должен мотивировать на высокие профессионально-личностные достижения, а преподаватель становится консультантом, координатором их самостоятельной работы.

Мастерская – это особая форма организации учебного взаимодействия обучающихся и Мастера (преподавателя), это специально созданное преподавателем развивающее пространство, позволяющее участникам особым образом организованного взаимодействия в коллективном поиске в ходе выполнения серии заданий прийти к осмыслению и выстраиванию нового знания. В основе по-

строения Мастерской лежат особые организационные принципы: равенство всех участников, включая педагога, равноправные, партнерские, субъект-субъектные отношения; полная свобода мнений, положительная установка; создание личностной мотивации; отсутствие оценки (и положительной, и отрицательной), соревнования, соперничества, замена этих стимулов самооценкой, самокоррекцией; знания одного должны быть обогащены знаниями других; никаких замечаний и никакого давления ни со стороны преподавателя по отношению к учащимся, ни учащихся по отношению друг к другу.

Для будущих педагогов освоение компетенций в рамках межфакультетских мастерских позволит повысить свою конкурентоспособность на рынке труда и вероятность трудоустройства по выбранной профессии. Деятельность мастерских направлена:

- на формирование и развитие компетенции будущих педагогов в области Stem-образования для детей дошкольного и младшего школьного возраста (mimio-студия, мультипликационная студия, робототехника) с целью формирования компетенций проектной и исследовательской деятельности, межпредметного погружения для формирования и развития основ творческого мышления;

- формирование и развитие компетенции будущих педагогов в области медиаинформационной грамотности с целью осуществления социального взаимодействия и решения профессиональных задач (проектирование и подготовка информационного гипермедиапродукта образовательного назначения; подготовка будущих педагогов к использованию интерактивного оборудования на занятиях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, осуществление методической поддержки по использованию дидактических материалов на занятиях с использованием ИКТ);

- формирование и развитие компетенции будущих педагогов в области профессиональной и психолого-педагогической готовности к созданию воспитывающей среды в образовательной организации (подготовка старших вожатых, вожатых РДШ и вожатых в условиях оздоровительного отдыха; включение будущих педагогов в работу с дошкольниками и младшими школьниками, направленную на обеспечение преодоления трудностей в поведении и обучении);

- формирование и развитие компетенции будущих педагогов как носителей профессиональной и общенациональной культуры в об-

ласти становления их внутренних и внешних культурных ценностей (мониторинг уровня владения правилами поведения, знаниями культурных ценностей; подготовка студентов к приобретению и использованию сведений о культуре на занятиях с детьми младшего школьного возраста в условиях партнерства образовательных учреждений; осуществление междисциплинарного погружения с целью развития профессиональной креативности студентов).

4. Подготовка и проведение образовательных мероприятий для будущих педагогов в форме тренингов, коучинга, воркшопов, тренд-сессий, разработка и решение веб-квестов для освоения студентами учебного материала в активной форме с соблюдением принципов персонализированного обучения, с целью содействия самообразованию и саморазвитию, определению и достижению личных и профессиональных целей (развитие личностного потенциала – самооценка, диагностика и настройка личного стиля обучения). Разработка диагностического материала с целью анализа и определения проблематики готовности студентов – будущих педагогов и педагогов образовательных учреждений к персонализации образовательного процесса и использованию полученных навыков в своей профессиональной деятельности.

В профессиональном образовании будущих педагогов значительную роль играют эффективные практики психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса как системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для принятия субъектом наиболее приемлемых решений в различных ситуациях жизненного и профессионального выбора через развитие способности к свободному самостоятельному выбору. Сопровождение будущего педагога в условиях персонализированной среды является условием развития продуктивного специалиста, который способен к обновлению своего поведенческого репертуара, чувствует перспективу развития профессиональной ситуации, умеет находить различные способы решения проблемных задач, осознает необходимость творчески подходить к решению проблемных ситуаций (социальных, профессиональных, жизненных). Педагогическое сопровождение обучающихся мы рассматриваем как систему профессиональной деятельности педагогов, направленную на поддержку инициатив и профессиональной мо-

тивации и интересов студентов, организацию социально-психологических и педагогических условий, позволяющих обучающимся позитивно адаптироваться к новым профессиональным условиям, приобщаясь к нормам и традициям профессиональной деятельности и этике образовательного сообщества. Следовательно, для организации эффективного сопровождения будущих педагогов в усвоении образовательной программы высшего образования и успешной профессиональной адаптации педагог высшего учебного учреждения должен обладать тьюторской компетенцией. Под тьюторской компетенцией мы понимаем готовность и способность педагога осуществлять индивидуализацию образовательного процесса путем поддержки и сопровождения образовательного трека через становление профессионального опыта и эффективных практик реализации инициатив. Педагог, организуя тьюторское сопровождение студента, обеспечивает рациональное использование социально-культурных, информационных, личностных ресурсов среды, т. е. картирование среды (поиск, привлечение, систематизация), взаимодействует с другими субъектами образовательного пространства для создания условий индивидуализации образовательной деятельности. В соответствии с действующими нормативными документами, высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации [3]. Тьюторская функция педагога заключается в реализации педагогической деятельности, основанной на индивидуализации процесса профессионального самоопределения и личностного развития обучающихся. Задача тьютора-педагога заключается в построении образовательного, культурного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и профессиональных интересов будущих педагогов, саморазвития и самопознания личности. Мы рассматриваем тьюторское сопровождение студентов в освоении профессиональных компетенций и гибких профессиональных навыков как процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является личностное развитие и профессиональ-

ное самоопределение будущего педагога, способного к конструктивному и созидательному преобразованию себя и окружающего мира в социокультурных условиях.

Таким образом, рассмотрев особенности организации персонализированной среды для подготовки будущих педагогов, сформулируем выводы.

1. Персонализированная образовательная среда должна мотивировать студентов к овладению компетенциями в области учебной и будущей профессиональной деятельности.

2. Персонализированная образовательная среда включает технические компоненты, находящиеся в зоне комфортного использования студентами, и профессиональное педагогическое сопровождение со стороны преподавателя вуза и педагога-тьютора из образовательного учреждения-партнера.

3. Персонализированная образовательная среда должна быть направлена на развитие жестких предметных (hard skills) и гибких (soft skills) навыков, позволяющих легко адаптироваться в профессиональной среде, эффективно выстроить систему коммуникации с профессиональным сообществом, выработать индивидуальную стиль деятельности.

Список литературы

1. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 104–112.
2. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников // Ярослав. пед. вестн. 2019. № 3(108). С. 16–20.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. (ред. от 2 июля 2021 г.) (с изм. и доп., вступ. в силу с 13 июля 2021 г.) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.04.2021).
4. Персонализированная модель образования: метод. пособие. М., 2019.
5. Петровский А.В. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // Психология развивающейся личности. М., 1987.
6. Руденко Е.А., Рубцова Н.Н. Диагностика гибких навыков студентов педагогического вуза // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 5(158). С. 11–16.
7. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о челове-

ке: гуманитарные исследования. 2020 Т. 14. № 4. С. 82–90.

8. Солонина А.Г. Концепция персонализированного обучения: моногр. М., 1997.

9. Чернявская А.П. Персонализированное обучение на основе технологии веб-квест // Ярослав. пед. вестн. 2020. № 6(117). С. 30–39.

10. Bray B., McClaskey K. Personalization vs. Differentiation vs. Individualization [Electronic resource]. URL: <https://education.alberta.ca/media/3069745/personalizationvsdifferentiationvsindividualization> (дата обращения: 03.02.2021).

11. Gerkushenko G., Gerkushenko S., Shabalina O., Davtyan A., Hostovecky M. Comparative Analysis on Personal Learning Environment of Russian and Slovakian Students // The Proceedings of the European Conference on Social Media ECSM 2014. University of Brighton. Brighton, UK. 10–11 July 2014. ACPI. 2014. P. 183–193.

12. Parkhurst E. Education On The Dalton Plan. E. P. Dutton amp Company, 1922.

13. Siemence G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL), January 2005.

* * *

1. Ermakov D.S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitie gibkikh navykov // Obrazovatel'naya politika. 2020. № 1(81). S. 104–112.

2. Lyah Yu.A. Model' organizacii personalizirovannogo obucheniya shkol'nikov // Yarosl. ped. vestn. 2019. № 3(108). S. 16–20.

3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Feder. zakon Ros. Federacii ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. (red. ot 2 iyulya 2021 g.) (s izm. i dop., vstup. v silu s 13 iyulya 2021 g.) [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 09.04.2021).

4. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: metod. posobie. M., 2019.

5. Petrovskij A.V. Sistemno-deyatelnostnyj podhod k lichnosti: koncepciya personalizacii // Psihologiya razvivayushchejsya lichnosti. M., 1987.

6. Rudenko E.A., Rubcova N.N. Diagnostika gibkikh navykov studentov pedagogicheskogo vuza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 5(158). S. 11–16.

7. Savina N.V. Metodologicheskie osnovy personalizacii obrazovaniya // Nauka o cheloveke: humanitarnye issledovaniya. 2020 T. 14. № 4. С. 82–90.

8. Solonina A.G. Koncepciya personalizirovannogo obucheniya: monogr. M., 1997.

9. Chernyavskaya A.P. Personalizirovannoe obuchenie na osnove tekhnologii veb-kvest // Yarosl. ped. vestn. 2020. № 6(117). S. 30–39.

Personalized educational environment as an effective criterion of the professional training of future teachers

The article deals with the issue of the formation of the personalized educational environment in the system of the professional education of future teachers. There is substantiated the methodological basis of the formation of the personalized educational environment in the conditions of the pedagogical university. There is suggested the model of the interactive personalized environment during training of modern teachers in the context of the educational partnership.

Key words: *educational environment, personalized environment, professional training, individualization, soft skills, support.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2021)

Е.В. КАУНОВА
(Волгоград)

ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ*

Рассмотрены преимущества технологии обучения в сотрудничестве и пути ее реализации на уроках русского языка в условиях дистанционного обучения. Проанализированы различные подходы, методы и приемы, которые могут быть использованы в практике преподавания русского языка в школе с помощью веб-сайта Padlet.

Ключевые слова: *педагогика сотрудничества, работа в группах, дистанционное обучение, командная работа, творческое взаимодействие, русский язык, Padlet.*

Понятие «технология обучения» представляет собой в первую очередь целеполагание, планирование, научную организацию учебного процесса, а также соответствующий выбор

* Статья публикуется при поддержке ВГСПУ (проект № 121060200105-4 «Интеграция традиционных и онлайн-форм обучения в системе общего образования»).

методов и материалов, наиболее подходящих целям и содержанию обучения. «Педагогика сотрудничества» прежде всего подразумевает лично ориентированный подход, эту традицию обозначили отечественные педагоги, такие как В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Н.П. Пригов, а за рубежом данной проблемой занимались Ж.-Ж. Руссо, К. Роджерс и др.

Технология обучения в сотрудничестве предполагает организацию совместной деятельности учащихся, в результате которой происходит активизация их мыслительных процессов. Данная технология позволяет раскрыть огромный методический потенциал в организации учебной деятельности.

Что такое сотрудничество? Процесс совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более людей или организаций для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия.

За последние годы в образовательной среде активно используются новые методы и приемы обучения. Одним из важных направлений решения проблем является разработка и внедрение новых технологий. Технология обучения в сотрудничестве выступает успешной альтернативой традиционным методам. Основная идея – попытка создания продуктивной совместной работы учащихся.

Преимущество данной технологии заключается в том, что процесс обучения воспринимается как творческое взаимодействие ученика и учителя, ученика и ученика. Обучение происходит без принуждения, утверждается идея трудной цели, которую следует достичь посредством объединения. Работа в команде способствует самоанализу, происходит индивидуальное и коллективное подведение итогов деятельности.

В условиях работы с учениками разных интеллектуальных возможностей технология сотрудничества достаточно эффективна. Класс делится на группы, каждый из обучающихся получает свою роль и функцию в команде, их объединяет общее задание.

Содержание работы по внедрению технологии обучения в сотрудничестве предполагает несколько этапов [5]:

1) организационный – происходит формирование групп с учетом уровня обученности, личных симпатий учеников друг к другу, размещение учащихся по рабочим местам, что

способствует общению в процессе совместной деятельности;

2) этап выполнения задания – определяют учебно-познавательная цель, вид деятельности группы, распределяются задания и роли среди учащихся каждой группы;

3) этап обсуждения заданий – происходит обсуждение выдвинутых гипотез с помощью метода мозгового штурма; группа приходит к коллективному решению проблемы;

4) этап аргументации – решение подкрепляется аргументами;

5) рефлексия – обсуждаются достигнутые результаты, где учащиеся сообщают о трудностях, встретившихся в процессе работы, о путях их преодоления.

И.И. Кошевникова выделяет следующие стадии коллективного взаимообучения:

– каждый ученик прорабатывает свой абзац (это может быть слово, предложение, часть текста, статья и т. д.);

– обмен знаниями с партнером, происходящий по правилам ролевой игры «учитель – ученик» (смена ролей обязательна; обучающийся предлагает свой вариант заглавия абзаца, свой план, отвечает на поставленные вопросы, предлагает контрольные вопросы и задания; на данном этапе работа заканчивается обменом абзацев);

– проработка только что воспринятой информации и поиск нового партнера для взаимообучения (учет выполненных заданий ведется либо в индивидуальной карточке, либо в групповой ведомости, в которой указаны все учебные элементы и фамилии участников организованного диалога) [2].

На уроках русского языка технология сотрудничества может реализовываться вполне успешно. Прежде всего, чтобы обеспечить эффективную работу в группах на уроке, следует создать благоприятную среду. Группы должны иметь достаточно пространства для свободного взаимодействия, не мешать друг другу.

В условиях реализации дистанционного обучения учителю приходится искать новые формы сотрудничества в образовательном процессе. В центре дистанционного процесса обучения, по мнению Е.С. Полат, «находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого. Учение, самостоятельное приобретение и применение знаний стало потребностью современного человека на протяжении всей его сознательной жизни в условиях информатизированного общества» [1, с. 14–15]. Многие педагоги в настоящее время вынуж-

дены переходить на обучение с применением дистанционных образовательных технологий, или онлайн-обучение.

Цели, задачи урока остаются прежними, однако меняется формат самого занятия. Если в онлайн-режиме учитель еще может отследить работу каждого учащегося, то в офлайн-режиме это не представляется возможным. Организовать групповую или коллективную работу в таких условиях весьма сложно. Обучающиеся самостоятельно осваивают новый материал, ищут решение проблемы, выполняют задания. Помочь решить педагогу эту проблему способны цифровые образовательные технологии, среди которых особое место занимает сервис Padlet, созданный по технологии Whiteboard.

Padlet – это веб-сайт, интерактивная доска, которая позволяет общаться с другими пользователями с помощью текстовых сообщений, фотографий, ссылок и др. Преимуществом Padlet является возможность создавать и редактировать материалы в режиме реального времени всем, у кого есть ссылка на доску.

Изначально сервис не был предназначен для образовательной деятельности, но его функции оценили многие учителя. Сейчас Padlet – это новая форма сотрудничества педагога и учащихся. При таком взаимодействии меняется характер контактов в образовательном процессе. Учитель выступает не в качестве транслятора знаний, а в качестве организатора познавательной, исследовательской деятельности. Учитель становится в первую очередь консультантом, который создает условия для успешной учебной деятельности.

Рассмотрим возможности, которые появляются у педагога при использовании данного сервиса на уроках русского языка.

Padlet – это продуктивное сетевое обучение, которое предполагает взаимодействие всех участников образовательного процесса: учитель ↔ ученик₁ ↔ ученик₂. Обучающиеся взаимодействуют не только с учителем, но и друг с другом. Работа в группах осуществляется дистанционно. Следует отметить, что Padlet как новая форма сотрудничества создает необходимые условия для активизации познавательной деятельности каждого ученика и является эффективным инструментом визуализации учебной информации.

Варианты использования онлайн-доски на уроках русского языка могут быть разными:

– совместный поиск учебной информации и обсуждение ее как в онлайн-режиме, так и в офлайн-режиме;

- размещение материалов по теме урока с возможностью комментировать публикации;
- проведение опросов учащихся;
- совместное конспектирование учебного материала с комментариями;
- создание доски по теме урока может быть самостоятельным домашним заданием или длительным индивидуальным/групповым проектом;
- разработка электронных пособий по русскому языку (например, справочник по орфографии, справочник по пунктуации, словари, теоретическая тетрадь по предмету и др.);
- Padlet как конструктор урока.

Рассмотрим Padlet как конструктор урока.

Онлайн-доска позволяет учителю проектировать урок. Педагог может комбинировать элементы урока и создавать большое количество вариантов технологической карты учебного занятия. На онлайн-доске можно разместить следующее:

- теоретический материал, представленный в виде текстового файла или видео;
- проблемные вопросы для обсуждения;
- ссылки на тренажеры, созданные на различных учебных платформах;
- викторины, кроссворды, тесты и др. на этапе закрепления или контроля.

Общий вид конструктора может быть таким (см. табл. ниже).

Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процес-

се: выполнение заданий на специально подготовленных карточках; решение кейсов; составление планов; мозговой штурм; дебаты; дискуссии; взаимопроверка; командно-игровая деятельность; организация проектной деятельности.

Проектную деятельность возможно организовать дистанционно, используя онлайн-доску. Нельзя не сказать, что участниками проекта могут стать не только ученики одного класса, школы, но и школьники из других городов, региона, страны.

Главная идея обучения в сотрудничестве, по мнению Е.С. Полат, «учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе» [4; 19]. Коллективное создание проекта требует распределения ролей и обязанностей внутри группы. Учащиеся выполняют разные роли в ходе работы над проектом: организатора, исполнителя, эксперта, докладчика, исследователя и т. д. Е.С. Полат отмечает, что «успех команды зависит от вклада каждого, совместного решения поставленной задачи» [4; 21]. В процессе разработки проекта обучающиеся используют сразу несколько форм командной работы: дискуссию, дебаты, мозговой штурм, ИНСЕРТ, фишбоун, совместную разработку кластеров, интеллект-карт, хронолиний и др.

Работа над проектом, как известно, включает в себя несколько этапов: выбор темы, формулирование и обсуждение проблемы, сбор и поиск информации, подготовку материалов к защите и подведение итогов. Таким образом,

Конструктор урока

Урок «открытия» нового знания		
Этап урока	Форма	Ресурсы
Организационный момент	Опрос учащихся	Google-формы
Актуализация опорных знаний	Лингвистические задачи	https://learningapps.org/
Постановка учебной задачи	Проблемный вопрос	–
Первичное усвоение новых знаний	Теоретический материал (файл или видео)	Ссылка на электронный учебник, Google-презентации и др.
Первичная проверка понимания	Тренажеры	https://etreniki.ru/ , https://learningapps.org/ и др.
Первичное закрепление материала	Викторины, кроссворды и др.	https://onlinetestpad.com/ , http://web.uvic.ca/hrd/hotpot , Google-формы
Домашнее задание	Поиск информации по теме урока, составление кластера или интеллект-карты, написание эссе, разработка алгоритмов	–
Рефлексия	Опрос учащихся	Google-формы

решения, которые принимают учащиеся на всех этапах проекта, носят коллективный характер. Важным является тот факт, что в основе обучения в группе лежит не соревнование участников проекта, а их равные возможности успеха в процессе сотрудничества.

Е.И. Маслов утверждает, что «проектная деятельность есть одно из оптимальных педагогических средств, используемых в школьной образовательной практике с целью систематизации» [3]. Следует добавить, что в процессе обучения школьники довольно часто указывают на отсутствие систематизации полученных ранее знаний. Например, орфограмма «Правописание О/Ё после шипящих и Ц» изучается в пятом, шестом и седьмом классах, когда параллельно идет изучение различных частей речи («Буквы Ё и О после шипящих в корне слова», «Буквы О и Е после шипящих и Ц в окончаниях существительных и прилагательных», «Буквы О и Е после шипящих в суффиксах существительных», «Буквы О и Е после шипящих и Ц в суффиксах прилагательных», «Буквы Ё и Е после шипящих в суффиксах страдательных причастий прошедшего времени», «Буквы О и Е после шипящих на конце наречий»). Для систематизации знаний Е.И. Маслов предлагает использовать такие комплексы приемов, как графические, письменные, компьютерные, игровые организаторы [3]. Поэтому учащимся можно предложить составить интеллект-карту по теме «Правописание О/Ё после шипящих и Ц» и разместить ее на Padlet с возможностью последующего обсуждения и комментирования.

Необходимо также отметить, что на уроках русского языка в качестве продукта проектной деятельности могут выступать коллективно созданные сборники правил по той или иной теме (например: <https://padlet.com/katekw23/fu10y92w1xs>), написание статьи, создание словаря, стенгазеты, разработка сборника заданий, подготовка публичного выступления. Все это можно опубликовать и обсудить в режиме реального времени, с помощью онлайн-доски.

Padlet можно использовать при обучении написанию сочинения. Совместно с учениками обсуждается план, формулируются тезисы, подбирается иллюстративный материал. Данный вид работы направлен на формирование умения анализировать, выявлять главную информацию, аргументировать собственное мнение, а также позволяет учащимся учитывать мнения друг друга.

Онлайн-доска позволяет учителю и вести внеклассную работу по предмету, которая, как правило, организуется во внеурочное время и призвана, прежде всего, пробудить у учащихся интерес к изучению русского языка, воспитать уважение к родному языку. Так, можно предложить школьникам обсудить проблемные вопросы: «Причастие и деепричастие – это самостоятельные части речи или формы глагола?», «Почему слово *ветренный* в русском языке пишется с Н и является исключением?», «Почему *жи – ши* в русском языке следует писать через *и*?», «Как объяснить правописание прилагательных: *нечаяННый, отчаяННый, окаянННый*?», «Почему при числительных от пяти и далее вместо существительного *год* употребляется существительное *лето*?». Чтобы найти ответы на эти вопросы, учащимся необходимо самостоятельно изучить материал, подобрать примеры и представить результаты (это может быть текстовый файл, видео, презентация и др.). Учитель может организовать аргументированную дискуссию для того, чтобы учащиеся смогли понять сущность изучаемого явления.

В практике преподавания русского языка работа со словарными словами является недостаточно глубокой и системной. Подчас она ограничивается лишь ведением словариков и выполнением словарного диктанта в классе. Однако обогащение словарного запаса учащихся – это одна из первоочередных задач, стоящих перед педагогом. Учителю необходимо раскрыть перед учащимися все словарное богатство русского языка. И делать это следует постоянно, т. к. лексический состав бесконечно трансформируется: одни слова появляются, другие становятся либо общепотребительными, либо устаревшими. Безусловно, педагогу необходимо тщательно и систематически проводить со школьниками работу над словарными словами. Учащимся можно предложить составить либо паспорт слова (определить этимологию слова, проанализировать семантические свойства данного слова, выявить родственные слова, указать особенности употребления слова во фразеологизмах, пословицах и поговорках и др.), либо создать энциклопедию одного слова (изучить лексическое значение слова, его этимологию, проанализировать употребление данного слова в фольклоре, литературе, искусстве и др.), а затем разместить материал на стене Padlet для совместного обсуждения. Ребята смогут делиться своими интересными находками, комментировать, добавлять иллюстративный материал. Осо-

бенно увлекательным занятием для школьников будет изучение этимологии слова. Конечно, не всегда учащиеся могут найти полный и ясный ответ на проблемный вопрос. И здесь учитель должен оказать им помощь, дать рекомендации по решению поставленной задачи.

Таким образом, технология сотрудничества, безусловно, имеет множество преимуществ, а использование информационных технологий, в частности Padlet, позволяет эффективно организовать урок в условиях дистанционного обучения. Однако педагогу следует помнить, что групповой работе сначала надо научить. Необходимо ознакомить участников образовательного процесса с правилами работы в команде, этапами коллективной деятельности и алгоритмом.

В результате групповой работы на уроках русского языка совершенствуются навыки логического мышления, дети учатся критически осмысливать полученную информацию, делать выводы; у обучающихся появляется ответственность не только за свои успехи, но и за результат всей группы, взаимодействие учеников разного интеллектуального уровня влечет за собой повышение уровня отстающих детей.

Внедрение данной технологии в практическую деятельность обеспечит повышение качества образования, формирование у учащихся основных компетенций, а также развитие устойчивого интереса к изучению русского языка в условиях открытой информационно-образовательной среды.

Список литературы

1. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М., 1998.
2. Кошеvníкова И.И. Технология коллективно-го взаимообучения на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] // Учитель – начало всех начал: школа в современной России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 20–21 апр. 2018 г. Липецк, 2018. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36966478_82554757.pdf (дата обращения: 08.06.2021).
3. Маслов Е.И. Приемы проектной деятельности, используемые при организации процесса систематизации знаний учащихся [Электронный ресурс] // Вестн. С.-Петербург. ун-та. 2009. Сер. 2. Вып. 2. Ч. II. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-proektnoy-deyatelnosti-ispolzuemye-pri-organizatsii-protssesa-sistematizatsii-znaniy-uchaschihsya/viewer> (дата обращения: 08.06.2021).
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М., 1999.

5. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству [Электронный ресурс] // Вопр. педагогики. 1993. № 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39385207&> (дата обращения: 05.06.2021).

* * *

1. Distancionnoe obuchenie: ucheb. posobie / pod red. E.S. Polat. M., 1998.

2. Koshevnikova I.I. Tekhnologiya kollektivnogo vzaimoobucheniya na urokah russkogo yazyka i literatury [Elektronnyj resurs] // Uchitel' – nachalo vsekh nachal: shkola v sovremennoj Rossii: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem 20–21 apr. 2018 g. Lipeck, 2018. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36966478_82554757.pdf (data obrashcheniya: 08.06.2021).

3. Maslov E.I. Priemy proektnoj deyatelnosti, ispol'zuemye pri organizacii processa sistematizacii znaniy uchashchihhsya [Elektronnyj resurs] // Vestn. S.-Peterb. un-ta. 2009. Ser. 2. Vyp. 2. Ch. II. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-proektnoy-deyatelnosti-ispolzuemye-pri-organizatsii-protssesa-sistematizatsii-znaniy-uchaschihsya/viewer> (data obrashcheniya: 08.06.2021).

4. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod red. E.S. Polat. M., 1999.

5. Cukerman G.A., Elizarova N.V., Frumina M.I., Chudinova E.V. Obuchenie uchebnomu sotrudnichestvu [Elektronnyj resurs] // Vopr. pedagogiki. 1993. № 2. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39385207&> (data obrashcheniya: 05.06.2021).

Technology of cooperation at the lessons of the Russian language in the conditions of distance education

The article deals with the advantages of the learning technologies in cooperation and the ways of its implementation at the lessons of the Russian language in the context of the distance education. There are analyzed the different approaches, methods and techniques that can be used in the practice of teaching the Russian language at schools with the help of the website Padlet.

Key words: cooperative pedagogy, work in groups, distance education, team work, creative interaction, Russian language, Padlet.

(Статья поступила в редакцию 30.08.2021)

Г.Н. ТЫННИК
(Курск)

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ СТРАТЕГИЯМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматривается проблема обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия, составляющим основу подготовки будущего учителя иностранного языка к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве. Определена содержательная основа обучения указанному виду стратегий, обеспечивающая реализацию познавательного, развивающего, воспитательного, учебного аспектов иноязычного образования будущих педагогов.



Ключевые слова: коммуникативные стратегии, межкультурное взаимодействие, учитель иностранного языка, подготовка учителя иностранного языка, содержание обучения иноязычному общению.

Расширение и динамизм профессиональных коммуникаций на международном уровне побуждает современного учителя иностранного языка вступать в диалог и полилог с субъектами нового поликультурного образовательного пространства для совместного решения важных задач иноязычного образования. Чтобы процесс межкультурного взаимодействия был плодотворным и эффективным, его участники должны уверенно и свободно ориентироваться в иноязычной среде, иметь возможность для удовлетворения профессиональных потребностей и творческой самореализации, не нарушая при этом гуманистические принципы и нормы общения.

Однако даже тому педагогу, который владеет иностранным языком на профессиональном уровне и готов справляться с языковыми и культурными барьерами, не всегда удается эффективно осуществить общение в условиях межкультурного взаимодействия. В одной из своих работ С.Г. Тер-Минасова рассказывает о том, как, будучи приглашенной в Японию, чтобы прочитать курс лекций, она столкнулась с другим типом ментальности, с чуждыми ей представлениями о нормах коммуни-

кативного поведения. В момент произнесения слов приветствия, которые по сложившейся русской академической традиции лектор произносит стоя, как собственно и саму лекцию принято читать стоя, профессора внезапно перебили и попросили сесть – лектору в Японии не принято возвышаться над аудиторией, смотреть на слушателей сверху вниз, поэтому лекции принято читать сидя. «Читать лекцию сидя было мучительно: не было визуального контакта с аудиторией... все было непривычно, а главное, в моем сознании, обусловленном моей родной культурой, стоять перед сидящими означает выказать им особое уважение» [11, с. 33].

Целевая установка на организованную подготовку педагогических кадров к эффективному межкультурному взаимодействию предусмотрена требованиями ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). В номенклатуре компетенций выпускника указаны способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4)», «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5)», «взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7)» [13]. Учитель иностранного языка, деятельностью которого напрямую связана с иноязычным общением и немислима без межкультурных профессиональных контактов, должен владеть прочными навыками применения коммуникативных стратегий межкультурной коммуникации.

Подготовка студентов, изучающих иностранный язык, к межкультурному общению уже достаточно долгое время вызывает у исследователей большой интерес (Г.В. Елизарова, П.В. Сыроев, В.В. Сафонова, И.Л. Плужник, Н.А. Сушкова, М. Byram, M. Guest, M. Marczak и др.). К настоящему моменту накоплены значительные теоретические сведения по проблемам подготовки обучающихся к иноязычной коммуникативной деятельности и формирования коммуникативной компетенции (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.А. Зимняя, И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова и др.). В ряде научных работ раскрыта сущность понятия «коммуни-

кативные стратегии» в лингводидактическом аспекте (Т.Н. Астафурова, Ю.Б. Кузьменкова, О.Н. Михайлина, Т.А. Толмачева). Вместе с тем феномен «коммуникативные стратегии межкультурного взаимодействия» как объект теории профессионального педагогического образования все еще требует дальнейшего изучения и конкретизации, а сам процесс обучения стратегиям межкультурного общения применительно к подготовке будущего учителя иностранного языка в языковом вузе остается малоисследованным.

Цель данной статьи – уточнить сущность понятия «коммуникативные стратегии межкультурного взаимодействия» и определить содержание обучения иноязычному речевому общению студентов по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» («Иноязычное образование»), которое соответствовало бы потребностям современной образовательной практики и социальным ожиданиям в плане более эффективного использования учителями иностранного языка указанного вида стратегий.

Коммуникативная деятельность учителя иностранного языка реализуется в «учебно-профессиональной, социально-культурной, бытовой, общественно-политической, официально-деловой сферах» [15, с. 143]. Наиболее характерными коммуникативными ситуациями межкультурного общения в указанных сферах являются: 1) речевое взаимодействие с участниками педагогического процесса в условиях поликультурного образовательного пространства; 2) устная и письменная коммуникация с иноязычными коллегами – участниками профессионально-педагогических ассоциаций в ходе проведения международных ассамблей, деловых встреч, конференций, семинаров, вебинаров, общение на специализированных форумах, в соцсетях.

Взаимодействие с субъектами образовательного процесса актуализирует множество социально-коммуникативных ролей, которые может исполнять учитель: организатора, модератора, спикера, разработчика образовательной программы, эксперта и т. д. Именно способность педагога выстраивать такую линию поведения, которая будет позитивно воспринята, правильно интерпретирована и направлена на установление взаимопонимания с представителями контактирующих культур, является главным фактором успешного выполнения разнообразных коммуникативных задач.

Существует несколько подходов к определению коммуникативной стратегии. Ее рассматривают как «множество вариантов ре-

чевых реализаций, возможных в конкретных коммуникативных обстоятельствах и отражающих весь спектр смысловых потенциалов, и процесс выбора конкретного варианта в определенной коммуникативной ситуации» [3, с. 6]; «средства, которые применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно решить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью» [6, с. 58–59]; «коммуникативный план, который предполагает определенные коммуникативные цели (на фоне определенных установок)» [5]; «реализацию “вторичной языковой личностью” генеральной коммуникативной интенции в рамках процесса межкультурного общения, посредством интенционального использования совокупности речевых действий» [12, с. 96].

В широком понимании выделяют пять глобальных коммуникативных стратегий взаимодействия: сотрудничество; соперничество; компромисс; уступчивость или приспособление; избегание [1, с. 116]. Согласно коммуникативно-функциональному критерию, коммуникативная стратегия представлена информативным, оценочно-воздействующим, эмоционально-воздействующим, регулятивно-побудительным, конвенциональным типами [12, с. 96]. В межкультурной коммуникации применяются «стратегии сближения, дистанцирования, стратегии намека, стратегии уклонения, смягчения посредством вопросов, стратегии поддержки собеседника, стратегии поддержания контакта, стратегии реагирования» [14, с. 193].

Значимой для решения проблемы подготовки будущих бакалавров сферы иноязычного образования к межкультурному профессиональному общению представляется классификация стратегий коммуникативного поведения, предложенная Т.Н. Астафуровой. Автор указывает на три группы стратегий: 1) компенсационные стратегии, направленные на установление и поддержание коммуникативных контактов, коррекцию коммуникативных ошибок или неудач; 2) организационные стратегии, направленные на порождение, структурирование и организацию иноязычных речевых высказываний; 3) риторические стратегии, направленные на оказание на партнера эксплицитного/имплицитного воздействия [2, с. 29–30]. Точками пересечения между представленными взглядами разных авторов явля-

ется понимание коммуникативной стратегии как планируемого способа достижения цели, как средства разрешения коммуникативных затруднений, признание зависимости стратегии от ситуации, стандартизированность стратегий [4, с. 104].

В нашем исследовании коммуникативная стратегия межкультурного взаимодействия определяется как совокупность планируемых и реализуемых в межкультурном общении речевых и неречевых действий, направленных на достижение взаимопонимания в процессе решения типичных для сферы иноязычного образования коммуникативных задач и учитывающих национально-культурную специфику общения и социокультурные особенности собеседника.

Анализ научных работ, посвященных изучению типов коммуникативных стратегий, позволил нам выделить основные стратегии межкультурного общения в сфере иноязычного образования:

- стратегии восприятия, идентификации и осмысления культурной специфики коммуникативного поведения участников учебно-педагогического дискурса;

- стратегии инициации и развития межкультурного контакта с целью взаимобмена культурными и профессиональными ценностями;

- стратегии межкультурной адаптации, обусловленной пониманием и принятием культурных расхождений между субъектами иноязычного образования;

- стратегии реализации прагматического воздействия на речевого партнера в учебно-педагогическом дискурсе;

- стратегии репрезентации культур – родной и иностранной – с целью их взаимообогащения и взаиморазвития;

- стратегии предупреждения межкультурных профессиональных конфликтов.

Формирование готовности и способности выбирать и использовать подходящие стратегии межкультурной педагогической коммуникации возможно только при условии адекватности содержания обучения в вузе целям и задачам профессиональной подготовки будущих бакалавров иноязычного образования. Содержательная основа обучения иноязычному речевому общению должна обеспечивать целенаправленное и комплексное овладение указанными видами стратегий.

В поиске полифункционального подхода к отбору содержания обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия мы обратились к концепции иноязыч-

ного образования, в которой содержанием образования представляется иноязычная культура. Обучающиеся осваивают культуру в четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном, учебном [7, с. 22–24]. Данный подход помогает обеспечить взаимосвязь процессов активизации познавательной сферы, развития, воспитания и обучения будущих учителей иностранного языка. Представим содержание каждого аспекта через призму обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия.

Познавательный аспект содержания обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия включает лингвистический и экстралингвистический компоненты.

Лингвистический компонент призван формировать у будущих учителей отношение к языку как к средству не только общения, но и познания, «культурному коду нации», запечатлевающему все значимые историко-культурные процессы в жизни общества. «Каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [11, с. 23–24].

Выбор правильной стратегии иноязычного общения определяется умением видеть и интерпретировать культурный фон единиц иностранного языка. Осваивая лексический состав иностранного языка, студенты познают особенности образования и функционирования языковых единиц с национально-культурной семантикой: безэквивалентной, коннотативной и фоновой лексики. Примечательно, что даже внутри одной языковой системы, но в разных ее вариантах можно встретить слова, имеющие общее денотативное значение, но отличающиеся по своей коннотации. Michael В. Hinner подробно анализирует особые семантические оттенки активно функционирующего в учебно-педагогическом дискурсе существительного *faculty* («факультет, отделение»), характерные только для американского варианта английского языка («профессорско-преподавательский состав университета»), которые могут быть неверно истолкованы не только иноязычными коммуникантами, но даже британцами, т. к. в британском варианте английского языка подобные нюансы отсутствуют [17, р. 887].

Употребление слов, оборотов, синтаксических конструкций и моделей другого языка без учета лингвокультурной специфики их значения часто препятствует реализации коммуникативных интенций и, как результат, приводит

к сбою коммуникации. Именно поэтому лингвистический компонент содержания обучения иноязычному общению следует отбирать с позиций межкультурных расхождений между единицами сопоставляемых языков. Система лингвистических знаний будущих педагогов должна передавать своеобразие национальной картины мира носителей изучаемого языка.

Экстралингвистический компонент познавательного аспекта содержит систему знаний о социокультурных особенностях педагогической коммуникации. Изучение норм и правил коммуникативного поведения в академической среде в различных этносообществах и социумах расширяет культурологический кругозор будущего учителя, повышает эрудицию в вопросах культуры и образования, обеспечивает его фоновыми знаниями в объеме, необходимом и достаточном для поддержания диалога «на равных».

И.А. Стернин отмечает, что «различия в использовании коммуникативных стратегий объясняются разными принципами вежливости и особенностями социальных отношений, характерных для сопоставляемых культур» [9, с. 171]. Г.В. Хадеева приводит примеры коммуникативных правил, соблюдение которых помогает установить межкультурный контакт. Так, во время общения с британцами следует «соблюдать регламент и пропорцию», «держат собеседника на расстоянии, соблюдая дистанцию» [14, с. 193]. Восприятие времени также отличается в разных культурах. В англоязычной культуре с помощью категории времени выражается отношение к человеку. Несоблюдение временных рамок, проявляемое в виде опоздания, сданного позже срока документа или вмешательства в разговор, интерпретируется британцами и американцами как «покушение на свободное время, что равноценно вторжению на личную территорию» [Там же].

Следует подчеркнуть, что в процессе изучения разнообразных образовательных реалий и социокультурных правил важно акцентировать внимание студентов не только на их специфических, идиоэтнических проявлениях («Особенности коммуникативного поведения англичан», «Реалии среднего и высшего образования в США», «Типы школ в Великобритании», «Особенности педагогической работы в странах Ближнего Востока» и т. п.), но и на общих тенденциях, процессах, схожих проблемах. Указанный подход формирует у обучающихся глобальное педагогическое мышление и делает участие в межкультурной профессиональной коммуникации личностно значимым.

Суммируем знания и умения, входящие в содержание познавательного аспекта обучения коммуникативным стратегиям межкультурного общения:

- знания культурной специфики значения единиц разных языковых уровней, особенностей их функционирования и правил оперирования ими для выражения коммуникативных намерений;

- фоновые знания фактов и реалий, характерных для сопоставляемых культур, влияющие на ход и результат коммуникативного акта;

- знание социокультурных особенностей профессиональной педагогической коммуникации, норм и правил коммуникативного поведения ее субъектов в разных лингвокультурах;

- знание типовых моделей коммуникативного поведения участников иноязычного образования;

- умение воспринимать, идентифицировать и интерпретировать культурный фон единиц иностранного языка;

- умение сравнивать факты своей культуры и иных культур, находить сходства и различия между ними.

В методическом плане данный аспект содержания обучения реализуется посредством таких заданий, как лингвокультурный и социокультурный комментарий, составление глоссариев реалий иностранной, родной и мировой культуры и образования, творческие проекты исследовательской направленности.

Развивающий аспект содержания обучения стратегиям межкультурного взаимодействия – это психологическая сторона общения, обуславливающая зависимость эффективности выражения коммуникативных интенций от уровня коммуникативных способностей личности.

Выстраивание коммуникативной стратегии в поликультурной среде требует не просто знания норм и правил коммуникативного поведения, но и умения воспринимать, интерпретировать и оценивать феномены других культур. Понимание и принятие специфических культурно-поведенческих норм требует определенного уровня развития межкультурной сенсильности, культурной рефлексии и эмпатии.

Межкультурная сенсильность означает процесс трансформации личности «аффективно, когнитивно и поведенчески от этноцентрической стадии к этнорелятивистской» [16]. На начальном этапе обучения ввиду малого опыта межкультурного общения в педагоги-

ческой среде или его полного отсутствия учащиеся склонны к минимизации и даже отрицанию культурных различий. По мере расширения границ восприятия другой культуры в процессе целенаправленного обучения стратегиям межкультурного общения происходит осознание культурно обусловленных различий и необходимости адаптации своих действий к меняющимся условиям общения и поведению иноязычного собеседника.

Важнейшим фактором успешных межкультурных контактов являются также механизмы культурной рефлексии и эмпатии. Их сформированность наделяет личность способностью мысленно проигрывать коммуникативные сценарии, прогнозировать возможные нежелательные реакции и состояния речевого партнера и в соответствии с ними корректировать свои действия.

Ориентированность на развитие коммуникативных способностей будущих педагогов как основы овладения стратегиями межкультурного взаимодействия требует введения в содержательную основу обучения иноязычному речевому общению следующих компонентов:

- знание особенностей мышления, восприятия окружающего мира носителями иностранного языка, обуславливающих национально-культурную специфику их коммуникативного поведения;

- знание средств выражения, релевантных для педагогической коммуникации речевых функций, а именно: установление контакта (приветствие, привлечение внимания, инициация разговора); сообщение и запрос информации; выражение эмоций; обращение с просьбой и реагирование на просьбу; уточнение информации; выражение мнения; убеждение в правоте/неправоте; реагирование на вербальное или невербальное действие собеседника адекватно ситуации; завершение общения; разрешение конфликта;

- навыки реализации вышеназванных речевых функций учителя иностранного языка в процессе педагогической коммуникации;

- навыки варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в зависимости от установленных в иноязычной культуре норм и правил;

- умение выявлять сходства и различия между нормами коммуникативного поведения представителей контактирующих культур;

- умение анализировать речевое и неречевое поведение в педагогических ситуациях с учетом культурных различий и адаптировать в

соответствии с ними собственные коммуникативные действия;

- способность к рефлексии собственных культурных норм профессионального поведения.

Воспитательный аспект содержания обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия должен обеспечивать овладение морально-этическими нормами педагогического общения, ставя при этом на одну чашу весов национальные ценности как изучаемой, так и родной лингвокультуры. В исследовании, посвященном определению требований к педагогу в поликультурной среде, совершенно справедливо отмечается, что элементы другой культуры, которые перенимает педагог в процессе межкультурного взаимодействия, «не должны противоречить смыслам и ценностям его родной культуры; не должны видоизменять его индивидуальное мировоззрение» (перевод наш. – Г.Т.) [18, р. 31].

Традиции речевого поведения педагога обусловлены сложными и длительными историко-культурными процессами и системой духовно-нравственных ценностей того лингвосоциума, к которому он принадлежит. Известно, что в России стиль педагогического общения характеризуется тенденцией к доминированию, формальности, императиву, в то время как в американской лингвокультуре, в наибольшей мере ценящей индивидуальную свободу и независимость, основу отношений педагога и обучающихся составляют эгалитаризм и отсутствие формальности. В британском обществе профессия учителя имеет более высокий статус по отношению к другим, но в то же время педагог и ученик воспринимаются как равные. От учителя ожидают проявления внимания и уважения к окружающим, в первую очередь к учащимся, и не приемлют вторжения в их внутренний мир.

Незнание или игнорирование ценностей контактирующих культур нарушает их взаимосвязь, препятствует взаимопониманию, вызывает недоверие, непонимание, желание прервать общение, порой перерастающее в твердую негативную позицию, которая переходит, по терминологии П.В. Сысоева, в «не-диалог» культур. Исследователь предлагает расширить содержание обучения межкультурной коммуникации аспектами, связанными со «способностью личности обучающегося в безопасной форме противостоять «не-диалогу культур», научить их «вести себя в контексте

«культурной агрессии» и «культурных конфликтов» [10, с. 263–265]. Принимая такую точку зрения, мы, тем не менее, фокусируем наше внимание на обучении иноязычным коммуникативным стратегиям бесконфликтного профессионального поведения.

Воспитание личности будущего учителя в процессе овладения коммуникативными стратегиями межкультурного взаимодействия осуществляется посредством формирования у студентов системы:

- знаний ценностей родной и иноязычной культур, включая педагогические ценности;
- способности осмысливать и интерпретировать особенности коммуникативного поведения учителя, обусловленные влиянием специфических национальных ценностей;
- профессионально значимых личностных качеств, таких как открытость, непредвзятость, доброжелательность, коммуникативная гармония, уважение к ценностям другой культуры, в том числе ценностям педагогическим, и осмысление их соотношения с собственными ценностными приоритетами; противостояние отрицательным стереотипам.

Моральные нормы и ценности, определяющие стратегию речевого поведения педагога в инокультурной среде, актуализируются в сознании студентов посредством системы проблемных заданий, группового обсуждения и анализа кейсов.

Учебный аспект содержания обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия охватывает навыки и умения речевой деятельности в следующих сферах: 1) речевое управление учебным процессом, 2) участие в международном академическом дискурсе.

С точки зрения учебного аспекта содержанием обучения является совокупность языковых и речевых средств реализации целей общения в разных видах речевой деятельности, знание правил речевого этикета.

Будущему педагогу необходимо учитывать лингвокультурные нюансы выражения стратегий похвалы, порицания, оценки правильности/неправильности ответа, просьбы, благодарности, совета [8]. Лингвокультурным расхождениям в средствах выражения названных категорий часто не уделяется должного внимания, вследствие чего студенты интуитивно переносят навыки построения подобных высказываний из родного языка.

В академическом дискурсе преобладают коммуникативные стратегии убеждения, ре-

ализуемые в разных языках особыми стилистически маркированными средствами. Решение коммуникативных задач, например объяснение материала в поликультурном классе, обоснование своего мнения в ходе профессиональной дискуссии, требует учета риторической лингвокультурной традиции. Письменные жанры академического дискурса оформляются в строгом соответствии со сложившимися лингвокультурными конвенциями (четкость, прямолинейность, простота языка англоязычного научного текста не совпадает с более сложной композицией формой русскоязычного дискурса).

В целом содержание учебного аспекта включает в себя:

- знание культурно маркированных иноязычных средств выражения похвалы, порицания, оценки правильности/неправильности ответа, просьбы, благодарности, совета;
- навыки оперирования этими средствами в процессе решения профессиональных коммуникативных задач;
- знание правил и традиций оформления устных и письменных речевых высказываний в академической сфере;
- знание типовых речевых моделей организации академических жанров педагогической коммуникации;
- умение устно и письменно репрезентировать родную культуру.

Подводя итог, отметим, что профессиональная коммуникация учителя иностранного языка предполагает владение прочными и гибкими навыками межкультурного взаимодействия для продуктивного решения задач педагогической, методической, организационно-управленческой, проектной деятельности посредством грамотного использования различных коммуникативных стратегий. Содержательная основа обучения иноязычному речевому общению должна обеспечивать целенаправленное и комплексное овладение разнообразными стратегиями межкультурной педагогической коммуникации. Содержание обучения, рассмотренное в данном исследовании, направлено на реализацию познавательных, развивающих, воспитательных и учебных целей иноязычного образования будущих учителей иностранного языка. Проектирование содержательной основы учебных дисциплин, связанных с преподаванием практического курса иностранного языка, практикума по культуре речевого общения, методики обучения иностранным языкам, с учетом изло-

женных в работе положений, следует рассматривать как важный шаг на пути эффективного формирования коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся, расширения их функциональных возможностей для успешной профессиональной самореализации в поликультурном пространстве.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
3. Вохрышева Е.В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия: принципы функционирования [Электронный ресурс] // Успехи современной науки. 2016. № 11. Т. 8. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27540871_96435983.pdf (дата обращения: 06.08.2021).
4. Михайлина О.Н. Коммуникативные стратегии при формировании стратегической компетенции в иноязычной подготовке студентов [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2(19). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29655609_93190896.pdf (дата обращения: 10.07.2021).
5. Муравьева Н.В. Язык конфликта. М., 2002.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Страсбург, 2001.
7. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто одна методическая идея. М., 2006.
8. Салтыкова М.В., Максимова М.В., Касимова О.Г. Стратегии речевого поведения в подготовке учителя иностранного языка [Электронный ресурс] // Дискуссия. 2015. № 2(54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-rechevogo-povedeniya-v-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 06.07.2021).
9. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003.
10. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–281. DOI: 10.17223/19996195/43/16 (дата обращения: 16.07.2021).
11. Тер-Минасова С.Г. Личность, язык, культура // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ.ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. М., 2004. С. 28–38.
12. Толмачева Т.А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4 (11). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_11625979_22227456.pdf (дата обращения: 06.08.2021).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриат), 2017 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 15.07.2021).
14. Хадеева Г.В. Взгляд на коммуникативные стратегии в межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: электрон. сб. науч. тр. / под ред. В.М. Панфиловой. Елабуга, 2017. С. 192–194. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/128629/spfmpjvtp2017_192_194.pdf (дата обращения: 10.07.2021).
15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2006.
16. Bennett Milton J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience. Ed. R.M. Paige. 2nd edition. Yarmouth, 1993. P. 21–71.
17. Hinner M.B. Intercultural misunderstandings: causes and solutions // Russian Journal of Linguistics. 2017. Vol. 21. No. 4. P. 885–909. DOI: 10.22363/2312-9182-2017-21-4-885-909.
18. Mardakhaev L.V., Egorychev A.M., Mallaeв D.M., Varlamova E.Y., Kostina E.A. Organizing educational process in higher school on basis of requirements to teacher in polycultural environment // Science for Education Today. 2019. Vol. 9. № 2. P. 23–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.02>.

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001.
2. Astafurova T.N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskij i didakticheskij aspekty): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997.
3. Vohrysheva E.V. Kommunikativnye strategii dialogicheskogo vzaimodejstviya: principy funkcionirovaniya [Elektronnyj resurs] // Uspekhi sovremennoj nauki. 2016. № 11. Т. 8. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27540871_96435983.pdf (data obrashcheniya: 06.08.2021).
4. Mihajlina O.N. Kommunikativnye strategii pri formirovanii strategicheskoy kompetencii v ino-

yazychnoj podgotovke studentov [Elektronnyj resurs] // ANI: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. № 2(19). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29655609_93190896.pdf (data obrashcheniya: 10.07.2021).

5. Murav'eva N.V. Yazyk konflikta. M., 2002.

6. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka. Strasburg, 2001.

7. Passov E.I. Sorok let spustya, ili Sto odna metodicheskaya ideya. M., 2006.

8. Saltykova M.V., Maksimova M.V., Kasimova O.G. Strategii rechevogo povedeniya v podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Diskussiya. 2015. №2(54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-rechevogo-povedeniya-v-podgotovke-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (data obrashcheniya: 06.07.2021).

9. Sternin I.A., Larina T.V., Stermina M.A. Oчерk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya. Voronezh, 2003.

10. Sysoev P.V. Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnyj kompetencii: obuchenie mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu v usloviyah «dialoga kul'tur» i «medialoga kul'tur» // Yazyk i kul'tura. 2018. № 43. S. 261–281. DOI: 10.17223/19996195/43/16 (data obrashcheniya: 16.07.2021).

11. Ter-Minasova S.G. Lichnost', yazyk, kul'tura // Sovremennye teorii i metodiki obucheniya inostrannym yazykam / pod obshch.red. L.M. Fedorovoj, T.I. Ryazancevoj. M., 2004. S. 28–38.

12. Tolmacheva T.A. Metodicheskij potencial ispol'zovaniya kommunikativnyh strategij inoyazychnogo rechevogo povedeniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2008. № 4 (11). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_11625979_22227456.pdf (data obrashcheniya: 06.08.2021).

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki) (uroven' bakalavriat), 2017 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (data obrashcheniya: 15.07.2021).

14. Hadeeva G.V. Vzglyad na kommunikativnye strategii v mezhkul'turnoj kommunikacii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy filologii i metodiki prepodavaniya yazykov: voprosy teorii i praktiki: elektron. sb. nauch. tr. / pod red. V.M. Panfilovoj. Elabuga, 2017. S. 192–194. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/128629/spfmpjvtp2017_192_194.pdf (data obrashcheniya: 10.07.2021).

15. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M., 2006.

Content of teaching communicative strategies of intercultural cooperation in the process of training future teachers of foreign languages

The article deals with the issue of teaching communicative strategies of intercultural cooperation, making the basis of training future teachers of foreign languages to professional activities in multicultural educational environment. There is defined the contextual basis of teaching this kind of strategy supporting the implementation of the cognitive, developing, educative and learning aspects of foreign language education of future teachers.

Key words: *communicative strategies, intercultural cooperation, teacher of foreign language, training of foreign languages teachers, content of teaching foreign language communication.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2021)

К.А. ЗАХАРОВА
(Волгоград)

ПРОСМОТР АУТЕНТИЧНЫХ СЕРИАЛОВ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Анализируются социолингвистическая компетенция, ее структурные элементы, а также один из способов ее формирования – просмотр аутентичных сериалов. Описывается алгоритм работы с сериалом, приводятся примеры заданий для создания методического комплекса, сопровождающего выбранный сериал.

Ключевые слова: *социолингвистическая компетенция, сериал, аутентичные видеоматериалы, требования к отбору видеоматериалов, комплекс упражнений.*

Современное информационное общество требует от образовательных учреждений подготовки не просто высококвалифицированных, нравственно и духовно развитых, но и готовых к межкультурной коммуникации в инфор-

мационном пространстве специалистов. Таким образом, основной целью языкового образования, определенной федеральным государственным образовательным стандартом, становится не просто формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а развитие черт вторичной языковой личности, способной и готовой вступать в межкультурный диалог, обладая при этом не только языковыми, но и экстралингвистическими, фоновыми знаниями, а также знаниями фактов культуры [3]. Следует отметить, что в ходе межкультурного диалога его участники, даже владея одними и теми же языковыми структурами, часто сталкиваются с ситуациями недопонимания из-за различий в обычаях, традициях, а также фактах культуры.

Необходимость знакомства студентов с различными ситуациями общения и социолингвистической информацией, а также ее отработка и включение в активный словарь представляют собой актуальную проблему обучения бакалавров направления «Педагогическое образование» французскому языку как второму иностранному.

Между тем, выделяя значимый компонент иноязычной коммуникативной компетенции, методисты отдают лидирующее место социолингвистическому компоненту, поскольку он включает не только знание языкового кода, но и готовность, способность к выбору, преобразованию и использованию иноязычных средств, исходя из характера и контекста общения, учитывая нормы вежливости, регистры общения, диалекты, акценты, лингвистические маркеры социальных отношений и выражения народной мудрости [5, с. 136–137]. С иных позиций к близким выводам приходят Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые полагают, что изучение культурного компонента слов является необходимым условием успешного овладения иностранным языком [2].

Способность к осознанию сходств и различий между двумя языками и культурами, а также наличие готовностей к приобщению к культурным ценностям страны изучаемого языка включаются в структуру социолингвистической компетенции. Рассмотрим подробнее ее состав.

Процесс развития и формирования социолингвистической компетенции возможен лишь на основе приобретенных:

- *социолингвистических знаний*;
- условий коммуникативной ситуации;

- моделей поведения в коммуникативных ситуациях общения;

- формул речевого этикета и выражения народной мудрости;

- *коммуникативных умений*:

- использования лингвистических маркеров социальных отношений;

- языковых сигналов различий между традициями, системами ценностей, убеждений, принятыми в родной культуре и в стране изучаемого языка;

- применения формул речевого общения;

- *способностей* к осознанию сходств и различий между двумя языками и культурами;

- *готовностей* к приобщению к культурным ценностям страны изучаемого языка.

Акцентируя внимание на том, что социолингвистическая компетенция представляет собой составной элемент иноязычной коммуникативной компетенции, можно смело заявить, что достижение основной цели обучения иностранному языку без представления фактов культуры и менталитета страны изучаемого языка представляется невозможным. Данный факт придает ценность мнению о том, что студенты должны теоретически и наглядно представлять быт, культуру и реалии страны изучаемого языка.

Однако из-за отсутствия естественной языковой среды основным способом ее восполнения является создание виртуальной языковой среды посредством использования ресурсов сети Интернет. Помимо платформ, которые непосредственно направлены на введение и закрепление фонетического, лексического и грамматического материала, одним из приемов формирования социолингвистической компетенции и для иллюстрации реалий современной жизни страны изучаемого языка может стать просмотр сериалов.

Данный факт подтверждает тезис Н.В. Барышникова и Г.Г. Жоглиной, которые считают, что аутентичные видеозаписи способны дать иллюстрацию культурных и социальных ценностей носителей языка, поскольку они несут в себе не только языковую, но и социокультурную информацию, соответствующую той или иной ситуации реальной межкультурной коммуникации. Посредством яркости представления материала увеличивается мотивированность изучать язык и постигать его тонкости [1].

Преимуществом использования видеоматериалов является не только иллюстрация тех или иных реалий культуры, но и возмож-

ность развивать все виды речевой деятельности параллельно или одновременно, включая и усвоение социолингвистической информации. Кроме того, просмотр видеозаписей побуждает к поисковой и творческой деятельности.

Задействование разных каналов восприятия информации и одновременное развитие всех видов речевой деятельности представляет собой основной принцип мультимедийного обучения. Согласно мнению его создателя Ричарда Мейера, синхронное представление вербального и визуального материала способствует развитию наглядно-образного, теоретического мышления, а также познавательной деятельности [5].

Видеозапись, будь то художественный фильм или сериал, представляет собой мультимедийное средство обучения, т. к. мультимедиа – это технология, объединяющая статическую информацию (текст, графика) и динамическую (видео и аудио) [4, с. 8–14].

Мультимедийные средства обучения помогают студентам получать и преобразовывать информацию, оптимизируя ее. Просматривая видеоматериалы, можно остановить видео, повторно послушать фрагмент для детального понимания или для решения новой коммуникативной задачи. На начальном этапе изучения иностранного языка можно смотреть видео с субтитрами.

Обратимся к понятию «сериал». Данный термин используется для обозначения художественных многосерийных фильмов с незавершенным или частично завершенным сюжетом.

Сериалы пользуются у молодого поколения большой популярностью, поскольку на данном этапе развития кинематографа сериал начал восприниматься потребителем как продукт высокого качества с жанровым разнообразием и интересными многогранными героями. Кроме того, нельзя отрицать тот факт, что в современном мире сериал представляет собой социальный феномен, который позволяет зрителю противопоставлять себя устарелому телевидению.

Для обучения иностранному языку и для подкрепления теоретических знаний о реалиях иноязычной культуры и жизни представителей того или иного языка следует использовать мини-сериалы, которые представляют собой одну историю, разделенную на 3–5 серий. Таким образом, студент не будет перегружен длинным сюжетом, постоянно следя за нитью

повествования, но будет им увлечен, желая узнать, чем закончится тот или иной сюжет. Для удобства работы по введению и закреплению ключевых социолингвистических единиц серии необходимо делить на фрагменты, которые можно как разбирать на занятии, так и давать в качестве домашнего задания с последующим разбором на следующем занятии.

Между тем основной задачей преподавателя становится отбор аутентичного или полупрофессионального видеоматериала, соответствующего нижеперечисленным критериям отбора, а также создание на основе видеоматериалов комплекса упражнений, направленного не только на отработку и закрепление лексического и грамматического материала, но и на развитие умений всех видов речевой деятельности, а именно говорения, аудирования, чтения, письма и перевода.

Перечислим основные критерии отбора сериалов:

- 1) соответствие сериала языковому уровню студентов;
- 2) соответствие содержания учебным целям;
- 3) соответствие возрастным, социальным и индивидуальным особенностям;
- 4) лингвистическая и социолингвистическая насыщенность;
- 5) соотношение звукового и зрительного ряда;
- 6) отражение культурных реалий;
- 7) продолжительность сериала (методически грамотно выбирать мини-сериалы).

Выбрав подходящий материал для представления студентам, преподаватель должен создать комплекс упражнений для отработки и закрепления ключевого материала.

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей работы с сериалами, необходимо отметить, что создание методически грамотного комплекса методических средств позволяет углубиться в языковую и социокультурную среду, наблюдая за вербальным и невербальным поведением героев в различных ситуациях, тем самым накапливая примеры реакций в той или иной ситуации, характерных для страны изучаемого языка.

Для создания наиболее эффективного комплекса методических средств по формированию социолингвистической компетенции бакалавров направления «Педагогическое образование» в ходе обучения французскому языку целесообразно рассмотреть алгоритм работы с сериалом.

Итак, работа с сериалом (эпизодом) включает в себя три этапа:

- 1) до просмотра;
- 2) просмотр;
- 3) после просмотра.

Целью допросмотрового этапа является снятие трудностей, актуализация уже полученного опыта, сбор известной лексики при помощи ассоциативных диаграмм, а также запуск процессов вероятностного прогнозирования для выдвижения гипотез относительно сюжета и последующее их опровержение или же подтверждение на этапе просмотра или после просмотра. На данном этапе может быть задействована работа с названием сериала или же серии, анализ постера. Эти задания способствуют пониманию развития событий в сериале/серии, а также помогают лучше понять героев.

Формулировки заданий могут быть следующими:

1. Regardez le titre et dites de quoi il s'agira dans cet épisode.
2. Regardez l'affiche de cette série et dites qu'en pensez-vous qui sont les héros principaux et à quel thème est consacré cette série ?
3. Dites quelles associations avez-vous liées au thème de la série ou de cet épisode ?

Основная цель просмотрового этапа заключается в понимании содержания серии, развитии навыков аудирования и перевода. В качестве первого задания можно включить фильм без звука и предложить студентам озвучить его в соответствии с теми реалиями, которые представлены зрительно. Или, наоборот, продемонстрировать аудиоотрывок серии, попросив предположить, что происходит на экране, что также будет направлено на развитие антиципации и усиление мотивации. Для обеспечения понимания сюжетной линии создаются упражнения, направленные на заполнение таблиц (например, характеристики героев), создание плана развития событий или заполнение генеалогического древа героев.

Большую ценность на данном этапе представляют обсуждения социолингвистической информации и коммуникативных ситуаций, отличных от русских. В ходе обсуждения может быть проведен анализ речевого поведения героев, сбор реплик-клише, характерных для той или иной ситуации общения.

После выдвижения гипотез на предпросмотровом этапе возможно обсуждение во фронтальном формате для выяснения, кто был

прав, выдвигая ту или иную гипотезу. Задания просмотрового этапа содействуют решению конкретных вопросов, акцентируя внимание на героях, сюжетной линии в зависимости от задания.

Формулировки заданий могут быть следующими:

1. Regardez l'extrait de cet épisode sans son et cherchez à deviner ce qui se passe là. Après avoir regardé, présentez vos versions.
2. Écoutez l'extrait de cet épisode et cherchez à deviner ce qui se passe là. Après avoir écouté, présentez vos versions.
3. Après avoir regardé cet épisode, présentez les caractéristiques des personnages principaux. Comparez vos résultats avec ceux des autres étudiants.
4. Faites des dialogues à partir du sujet traité dans cet épisode.

Задания послепросмотрового этапа направлены на развитие продуктивных видов речевой деятельности. Здесь могут применяться такие задания, как дискуссии, написание эссе/сочинений.

Конечно, важной составляющей является обсуждение увиденного. Приемы драматизации и проведение ролевых игр являются успешными методами обучения, поэтому можно разыграть диалоги героев сериала, что поможет отработать и закрепить новую информацию и речевое поведение в определенной ситуации общения.

Формулировки заданий могут быть следующими:

1. Qu'est-ce que vous feriez à la place du personnage principal ?
2. Quelle idée est soulevée dans cette série ?
3. Quels problèmes de la vie courante sont présentés dans cette série ? Les avez-vous déjà eus dans votre propre vie ?
4. Écrivez un essai d'après le thème de cette série.
5. Organisez une table ronde selon le problème traité.

Исходя из современных тенденций развития коммуникативных умений и навыков, сериалы способствуют желанию говорить. Чтобы задействовать всех студентов, можно устроить дебаты по сюжетной линии сериала.

Студенты могут создать собственные сценарии или подготовить презентацию по сериалу, а также представить всем свой вариант афиши, объяснив свой выбор. Кроме того, возможно написание продолжения той или иной сюжетной линии, т. к. часто создатели сериала предоставляют зрителям свободу в выбо-

ре концовки, ибо каждый воспринимает историю, исходя из своего жизненного опыта. Обсуждение концовок также может стать заданием на послепросмотровом этапе и будет способствовать развитию навыков письма и говорения.

Результатом такой работы становится развитие динамики мышления, прослеживается процесс становления и развития мысли, ибо, просматривая видеоматериал, мы можем обратить внимание на те детали, которые неподвластны глазу в реальной ситуации. Работая с таким комплексом методических средств, студент не только знакомится с социальными и культурными реалиями страны изучаемого языка, но и учится реагировать на них согласно принятым нормам.

Подводя итог, необходимо отметить, что для успешного овладения знаниями в области социальной культуры важно, чтобы студент напрямую столкнулся с культурными различиями двух народов и научился их идентифицировать. Аутентичные видеоматериалы, в частности сериалы, отличаются актуальностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируя особые случаи их употребления, и, конечно, отражают реальную социальную картину страны изучаемого языка, без искажения через призму мировосприятия иностранца, что, в свою очередь, подтверждает тезис о том, что просмотр сериалов может служить эффективным средством формирования социолингвистической компетенции, а также способом развития умений всех видов речевой деятельности.

Проведя анализ литературы и приведя примеры упражнений для работы с аутентичными видеоматериалами, мы пришли к выводу, что применение сериалов может представлять ценность для развития социолингвистической компетенции, которая напрямую зависит не только от корректного выбора сериала, а но и от грамотно разработанного комплекса методических средств с учетом языковых и страноведческих особенностей сериала.

Список литературы

1. Барышников Н.В., Жоглина Г.Г. Использование аутентичных видеодокументов в обучении // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 88–92.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.

3. ФГОС [Электронный ресурс]. URL: Минобнауки.рф (дата обращения: 12.03.2021).

4. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: учеб. пособие для студентов по специальности 052700 «Библиоинформ. деятельность» и 053100 «Соц. культ. деятельность». М., 2004.

5. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg [Electronic resource]. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 12.08.2021).

6. Mayer R.E., R. Moreno. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles [Electronic resource]. URL: <https://www.csus.edu/indiv/r/rodriguez/235/week2.pdf> (дата обращения: 12.08.2021).

* * *

1. Baryshnikov N.V., Zhoglina G.G. Ispol'zovanie autentichnyh videodokumentov v obuchenii // Inostrannyye yazyki v shkole. 1998. № 4. S. 88–92.

2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie i prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo. 3-e izd., pererab. i dop. M., 1983.

3. FGOS [Elektronnyj resurs]. URL: minobnauki.rf (data obrashcheniya: 12.03.2021).

4. Shlykova O.V. Kul'tura mul'timedia: ucheb. posobie dlya studentov po special'nosti 052700 «Bibl.-inform. deyatel'nost'» i 053100 «Soc.-kul't. deyatel'nost'». M., 2004.

Watching authentic TV series as one of the techniques of the development of sociolinguistic competence

The article deals with the sociolinguistic competence, its structural elements and one of the ways of its development – watching authentic TV series. There is described the algorithm of the work with TV series, there are given the examples of the tasks for the development of the methodological complex conducting the chosen TV series.

Key words: *sociolinguistic competence, TV series, authentic video material, requirements to selection of video material, complex of exercises.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2021)

*Е.В. АЛИКИНА, Э.И. КЛЕЙМАН
(Пермь)*

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА

Рассматривается модель организации практической подготовки студентов-переводчиков на примере производственной межкультурной практики. Описываются цели и задачи практики. Предлагаются примеры разработки межкультурных проектов, направленных на взаимодействие с иностранными студентами вуза. Делается вывод о важности межкультурного образования для будущих переводчиков.



Ключевые слова: иностранные студенты, межкультурная практика, межкультурное образование, практическая подготовка, студенты-переводчики.

Одним из важных условий эффективности современного образования является, с одной стороны, его профессионально-практико-ориентированный характер, учитывающий мировые тенденции развития той или иной отрасли, с другой – запросы региональной экономики. Интеграция опыта и знания, как правило, осуществляется в ходе учебных и производственных практик, моделирующих реальную действительность профессионального мира [4].

С выходом Приказа Минобрнауки РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 было введено понятие «практическая подготовка», представляющее собой форму «организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы» [7, с. 2]. Право определять виды и способы проведения практической подготовки в соответствии с федеральными и/или самостоятельно устанавливаемыми образовательными, а также професси-

ональными стандартами принадлежит образовательным организациям.

В рамках данной статьи опишем опыт организации практической подготовки студентов бакалавриата, обучающихся в Пермском национальном исследовательском политехническом университете (далее – ПНИПУ) по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»). Следует заметить, что мы полностью разделяем мнение Н.В. Нечаевой и ее соавторов о том, что практика является «важным звеном не только в процессе подготовки специалистов для переводческой отрасли, но и необходимым элементом любого учебно-образовательного процесса в целом» [6, с. 70].

Отметим также, что рассматриваемая нами основная образовательная программа регламентируется самостоятельно устанавливаемым образовательным стандартом (далее – СУОС) ПНИПУ и включает следующие виды практик:

- учебную ознакомительную;
- производственную межкультурную;
- производственную предпереводческую;
- производственную переводческую;
- производственную преддипломную.

Обозначенные виды практик реализуются поэтапно, от курса к курсу, отражая логику освоения компетенций как результатов обучения. Так, в рамках ознакомительной практики ставится цель сформировать общие представления о специфике профессиональной переводческой деятельности. Межкультурная практика нацелена на формирование умений, навыков и компетенций, связанных с информационно-лингвистическим сопровождением для решения профессиональных задач в сфере межкультурной коммуникации. Предпереводческая и переводческая практики направлены на формирование умений, навыков и компетенций, связанных с осуществлением письменного и устного перевода, а также подготовкой к ним. Наконец, преддипломная практика предполагает приобретение опыта научно-исследовательской деятельности в области лингвистики и перевода, способствует применению формируемых компетенций для решения проблемы, заявленной в качестве темы выпускной квалификационной работы. Остановимся подробнее на описании особенностей организации одного из видов практической подготовки будущих переводчиков, а

именно производственной *межкультурной практики*.

Вид практики был предложен с ориентацией на области и сферы профессиональной деятельности, в которой выпускники, освоившие программу, могут работать. В частности, это сфера межъязыковой и межкультурной коммуникации. Помимо универсальной для всех направлений подготовки компетенции «способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах», имеющей общегуманитарную трактовку, для будущих переводчиков значимой является такая общепрофессиональная компетенция, как «способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения». СУОС ПНИПУ вводит и специальную профессиональную компетенцию – «способность применять информационно-лингвистические технологии для решения профессиональных задач». Планируемыми результатами обучения при прохождении межкультурной практики являются умения работать с информационно-справочными электронными ресурсами, находить информацию по заданной тематике, мероприятию, проекту, выполнять поиск аналоговых текстов; владение основами информационной культуры, навыками внедрения в предметную область перевода, составления терминологических лексиконов.

В соответствии с учебным планом межкультурная практика трудоемкостью 3 зачетные единицы проводится на втором курсе и связана с содержанием дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации», цель которой заключается:

- в воспитании осознания ценностей родной культуры и других культур;
- формировании профессиональной языковой личности, способной эффективно общаться с представителями разных лингвокультур, успешно преодолевать барьеры и конфликты общения в процессе межкультурной коммуникации.

В целом необходимо заметить, что полноценное лингвистическое, переводческое образование должно обязательно включать и межкультурное образование, трактуемое нами вслед за Ю. Рот и Г. Каптельцевой как «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума,

связанному с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» [8, с. 40]. В совокупности с другими направлениями профессионализации личности будущих переводчиков межкультурное образование входит в развиваемый нами концепт «педагогика перевода» [1].

В соответствии с предлагаемой моделью организации межкультурной практики предметом изучения для практикантов является специфика межкультурной коммуникации с иностранными студентами и абитуриентами многопрофильного политехнического вуза. Следует подчеркнуть, что с развитием академической мобильности, интенсивной интернационализацией образовательной деятельности российские вузы сталкиваются с проблемой социальной и социокультурной адаптации иностранных обучающихся [5; 9].

Помимо обучения русскому языку, разработки специального методического обеспечения базовых и профильных дисциплин остро ощущается необходимость выстраивания системы педагогического сопровождения иностранных слушателей подготовительных отделений и иностранных студентов вузов. По нашему убеждению, посильную помощь в решении указанной проблемы могут оказать студенты-переводчики, для которых опыт межкультурного общения с иностранцами оказывается чрезвычайно ценным как в профессиональном, так и в воспитательном аспекте, поскольку способствует развитию таких качеств, как толерантность, эмпатия, общая эрудиция и др. [2]. В связи с этим для проведения производственной межкультурной практики выпускающей кафедре предлагается осуществлять тесное сотрудничество с такими структурными подразделениями университета, как управление международных связей, факультет иностранных студентов, подготовительное отделение иностранных граждан, службы визовой поддержки, отдел общежитий и т. п.

Перед практикантами-переводчиками ставится цель разработать проект межкультурного внеучебного или профориентационного мероприятия для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов и абитуриентов ПНИПУ. Вслед за О.О. Захаровой в качестве идеи межкультурного проекта мы признаем нацеленность на включение обучающихся «в межкультурный диалог, на их соприкосновение с межкультурными ценностями и их проживанием» [3, с. 15].

В соответствии с разработанной нами моделью реализация межкультурного проекта предусматривает работу в команде, что способствует развитию навыков и умений совместной работы. В ходе практики студентам предлагается следующая последовательность подготовки проекта:

- выбор целевой аудитории и изучение ее этнокультурных особенностей;
- выдвижение цели;
- определение этапов и соответствующих задач;
- распределение задач проекта между командой исполнителей;
- подбор информационных материалов по теме проекта;
- создание сценария проекта;
- тестирование проектного продукта;
- подведение итогов и представление результатов.

Выбор целевой аудитории варьируется в зависимости от страны, региона, а также языковой и будущей профессиональной принадлежности иностранных студентов и абитуриентов. Практиканты, основываясь на научных публикациях из области межкультурной коммуникации, лингвопсихологии, лингвокультурологии, этнологии, этнолингвистики, исследуют этнокультурные особенности адресатов проекта:

- мировоззрение;
- национальный характер;
- языковую и речевую культуру.

В соответствии с контингентом иностранных обучающихся ПНИПУ будущие переводчики разрабатывают свои проекты для представителей стран Средней Азии (Туркменистан, Таджикистан, Узбекистан), Африки (Египет, Конго, Мали и др.), Восточной Азии (Китай) и Ближнего Востока (Иран, Ирак, Сирия и др.).

После распределения задач между руководителем (координатором) и исполнителями проектной группы методом мозгового штурма формулируется идея проекта, определяется его название. Затем следуют подбор информационно-справочной литературы и разработка сценария проекта.

В качестве примеров приведем следующие межкультурные проекты:

- «Вокруг Перми за 90 минут»;
- «Особенности русской национальной кухни»;
- «День русского языка»;
- «Театральная мастерская»;

– «Компас российской системы образования»;

– «Путеводитель по университетскому кампусу»;

– «Жизнь и обучение в ПНИПУ».

Среди разнообразных форм представления проекта особенной популярностью у студентов пользуются квесты, викторины, мастер-классы; некоторые команды озадачиваются созданием сайта, брошюр, гидов-путеводителей. В основном проект представляется на русском языке, однако встречаются и билингвальные версии, например на русском и английском языках.

В процессе подготовки сценария проекта студенты выполняют работу по лингвокультурной адаптации информационных материалов, что является одной из составляющей профессиональной переводческой деятельности. Адаптация осуществляется за счет подбора наглядности, написания лингвострановедческих комментариев, лексико-стилистического упрощения и акцентуации текстов, поиска аналогов в других культурах, устранения лакун и т. д.

Важной составляющей разработки проекта является тестирование созданного продукта. Для решения этой задачи студенты-практиканты проводят опрос потенциальных представителей целевой аудитории. Примером могут служить следующие вопросы:

– *Где бы вы хотели побывать в нашем городе?*

– *Смогли ли вы расширить свой словарный запас с помощью мероприятия?*

– *Порекомендовали ли бы вы посещение данного мероприятия своим друзьям?*

– *Понравилось ли вам оформление данного сайта?*

– *Заинтересованы ли вы тематикой данного сайта?*

Подготовка межкультурного проекта завершается его техническим и художественно-иллюстративным оформлением, преимущественно в виде мультимедийной презентации в разных программах и сервисах, а также публичной защитой. Лучшие проекты рекомендуются к внедрению в следующем учебном году.

Таким образом, мы описали разработанную нами модель организации производственной межкультурной практики студентов-переводчиков, предусматривающую взаимодействие с иностранными студентами вуза и создающую тем самым значимый синергетиче-

ский эффект для многих субъектов образовательного пространства многопрофильного вуза.

Список литературы

1. Аликина Е.В. Педагогика перевода: моногр. Пермь, 2017.

2. Аликина Е.В., Кудымова Т.В., Малкова М.В. Межкультурные проекты в изучении русского языка как родного и иностранного: из опыта социального партнерства школы и вуза // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2019. Т. 25. № 3. С. 207–210.

3. Захарова О.О. Проектная деятельность в процессе формирования межкультурных ценностных ориентаций подростков // Ярослав. пед. вестн. 2016. №2. С. 14–18.

4. Кремнева Т.Л. Модернизация организации практики студентов – будущих социальных работников // Соц. педагогика. 2012. № 6. С. 83–88.

5. Малкова М.В. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде политехнического вуза при обучении русскому языку как иностранному // Вестн. Перм. нац. иссл. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 4. С. 121–131.

6. Нечаева Н.В., Берендяев М.В., Куликов Н.Ю. Организация производственной практики студентов переводческих образовательных программ: взгляд вуза и отрасли // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Вып. 8. № 29. С. 69–80.

7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/74626874/> (дата обращения: 20.08.2021).

8. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг: учеб.-метод. пособие. М., 2012.

9. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Межкультурное образование в контексте обучения русскому языку как иностранному // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 2(155). С. 99–103.

* * *

1. Alikina E.V. Pedagogika perevoda: monogr. Perm', 2017.

2. Alikina E.V., Kudymova T.V., Malkova M.V. Mezhhkul'turnye proekty v izuchenii russkogo yazyka kak rodnogo i inostrannogo: iz opyta social'nogo partnerstva shkoly i vuza // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2019. T. 25. № 3. S. 207–210.

3. Zaharova O.O. Proektnaya deyatel'nost' v processe formirovaniya mezhhkul'turnyh cennostnyh ori-

entacij podrostkov // Yarosl. ped. vestn. 2016. №2. S. 14–18.

4. Kremneva T.L. Modernizaciya organizacii praktiki studentov – budushchih social'nyh rabotnikov // Soc. pedagogika. 2012. № 6. S. 83–88.

5. Malkova M.V. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov k obrazovatel'noj srede politekhnicheskogo vuza pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestn. Perm. nac. issled. politekh. un-ta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2019. № 4. S. 121–131.

6. Nechaeva N.V., Berendyaev M.V., Kulikov N.Yu. Organizaciya proizvodstvennoj praktiki studentov perevodcheskih obrazovatel'nyh programm: vzglyad vuza i otrasli // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2019. Vyp. 8. № 29. S. 69–80.

7. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF i Ministerstva prosveshcheniya RF ot 5 avgusta 2020 g. № 885/390 «O prakticheskoj podgotovke obuchayushchihya» [Elektronnyj resurs] // GARANT.RU: informacionno-pravovoj portal. URL: <https://base.garant.ru/74626874/> (data obrashcheniya: 20.08.2021).

8. Rot Yu., Koptel'ceva G. Mezhhkul'turnaya kommunikaciya: teoriya i trening: ucheb.-metod. posobie. M., 2012.

9. Satretdinova A.H., Penskaya Z.P. Mezhhkul'turnoe obrazovanie v kontekste obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 2(155). S. 99–103.

Organization of intercultural practice of students-translators in cooperation with foreign students of multidisciplinary university

The article deals with the model of the organization of the practical training of students-translators at the example of the production intercultural training. There are described the aims and tasks of the practice. There are suggested the examples of the development of the intercultural projects directed to the cooperation with the foreign students of the university. There is concluded about the significance of the intercultural education for future translators.

Key words: *foreign students, intercultural practice, intercultural education, practical training, students-translators.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2021)

А.И. ШИПИЦИН
(Волгоград)

**СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО
И РОССИЙСКАЯ ШКОЛА:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
И ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ***

Проводится комплексный анализ причин, затрудняющих массовое и системное использование произведений современного искусства в образовательно-воспитательном процессе. Выделяются и подробно рассматриваются политический, социокультурный, институциональный, педагогический, организационный аспекты проблемы. Особое внимание уделяется интерпретации результатов массового опроса педагогов, позволяющих судить об отношении школьных учителей к современному искусству, уровне компетентности и лояльности, опыте восприятия новых форм искусства.



Ключевые слова: *современное искусство, художественное произведение, российская школа, культура, образование, воспитание, интеграция.*

Последние 10 лет в России наблюдается формирование устойчивого тренда на просвещение и популяризацию современного искусства среди детей и подростков, о чем свидетельствуют разнообразные программы и проекты, реализуемые музеями, галереями, арт-центрами, учреждениями художественного образования, которые знакомят детей с теорией и практикой contemporary art. Показательно, что игры, творческие лаборатории, мастер-классы, лекции, квесты, посвященные современному искусству, являются одним из ключевых направлений деятельности таких крупных и авторитетных художественных институций, как Музей современного искусства «Гараж», Московский музей современного искусства, Государственный центр современного искусства, «Винзавод», петербургская галерея «Эрарта». В детской школе дизайна ВШЭ действует практическая лаборатория по современному искусству «Ребенок так сможет». При этом популярность и востребованность

подобных образовательных программ и проектов с каждым годом только растет.

Все больше переводится на русский язык и издается книг о современном искусстве, адресованных детям, подросткам и их родителям. В частности, к образцам такой литературы можно отнести следующие издания:

– Дж. Клейн, С. Клейн. Что такое современное искусство? Путеводитель для детей. М.: Искусство-XXI век, 2013;

– Франсуаза Барб-Галль. Как говорить с детьми об искусстве XX века. От модернизма к современному искусству. СПб.: Арка, 2015;

– Сэм Филлипс. ...Измы. Как понимать современное искусство. М.: Ад Маргинем, 2016;

– Грейсон Перри. Потому что это – современное искусство! М.: Эксмо, 2017;

– Мэри Ричардс. Как это понимать?! Разберись в современном искусстве и открой в себе художника. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018.

Однако в системе школьного образования, включая частные школы, элитные гимназии, лицеи гуманитарного профиля, практически нет места знакомству с основами теории и практики современного искусства, несмотря на то, что культурному и эстетическому воспитанию детей и подростков традиционно уделяется много внимания. Преподавание музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры, составляющих предметную область «Искусство», строится исключительно на обращении к классике, т. е. на примерах далекого прошлого.

Как показал анализ содержания учебной и методической литературы по мировой художественной культуре и искусству, школьные предметы эстетического цикла не отражают всей многообразной картины эволюции национального и мирового искусства. Так, изданные в последние годы учебники Г.И. Даниловой [3], Л.А. Рапацкой [11], Ю.А. Солодовникова [14] освещают основные проблемы и течения в отечественной, европейской и американской культуре XIX–XX вв., в редком случае до 1970-х гг. В результате незаслуженно игнорируется огромный пласт современной культуры и искусства, включающий в себя не только феномен contemporary art, но и знаковые образцы популярной массовой культуры, без которых невозможно увидеть и понять

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00809.

многочисленные метаморфозы эпохи и их влияние на человека. «При этом в теории духовно-нравственного воспитания ярко выражено противоречие между декларированием необходимости включения ребенка в контекст современной культуры и использованием для решения этой задачи классических (либо продолжающих классическую традицию в современных условиях) артефактов, в том числе произведений искусства как одной из важнейших составляющих культуры» [12, с. 157].

Таким образом, представляется актуальным определить место современного искусства в школьной образовательной практике и выявить причины, препятствующие массовому и системному использованию неклассических художественных произведений в образовательно-воспитательном процессе. Следует уточнить, что под современным искусством мы понимаем искусство, которое берет свое начало с 1970-х гг. и отличается актуальностью, провокативностью, подвижностью и условностью границ, разнообразием видов и направлений (живопись, перформанс, диджитал-арт, ленд-арт, граффити, инсталляция и др.). Согласно определению известного российского художника, куратора, ведущего преподавателя Института проблем современного искусства Станислава Шурипы, «это профессиональное поле, в котором главными ценностями считаются эксперимент и критический взгляд на вещи. Из этого следуют все остальные характеристики этого поля – мультимедийность, открытость, связь с теорией, внимание к повседневному, к контексту работы, к идеям художника, ключевая роль институций» [18, с. 12]. Поэтому для смысловой ясности и удобства в качестве синонима нами используется английский эквивалент *contemporary art*. Особую значимость и одновременную сложность решению поставленной цели придает тот факт, что большинство российских исследований фокусируется на педагогическом потенциале классического искусства, в то время как особенности работы с произведениями *contemporary art* в школе представляют в этом отношении абсолютно неисследованный кейс.

Массовое использование неклассических художественных произведений в качестве содержательной основы духовно-нравственного воспитания учащихся, а тем более включение современного искусства в школьную программу в виде отдельной дисциплины осложняется актуальной государственной полити-

кой в области образования и культуры, которая в последние годы приняла отчетливые консервативно-патерналистские формы. Государство исторически рассматривало школу как социальный институт индоктринации и социализации, ориентированный на формирование определенного типа личности посредством духовно-нравственного воспитания.

Вступившие в силу 1 сентября 2020 г. поправки в закон «Об образовании» нормативно закрепляют воспитательную функцию не только за школой, но и за высшими учебными заведениями, определяют сущность воспитания с указанием приоритетных направлений, ценностей и смыслов – «формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества... к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа РФ, к природе...» [10]. К сожалению, с точки зрения чиновников, современное искусство мало пригодно для трансляции традиционных ценностей и формирования у подрастающего поколения таких безусловно важных качеств, как патриотизм и гражданственность.

В последнее время в России наблюдается усиление внимания властей к сфере культуры, что выражается в многочисленных законодательных инициативах, направленных на управление культурно-просветительской деятельностью, ее контроль и регуляцию, поддержке организаций и проектов, ориентированных на приоритетные для государства культурные смыслы и традиционные ценности, например Российского военно-исторического общества. Как справедливо замечает в своей статье Е.А. Карцева, в ситуации, когда под культурой понимается «система традиционных для России ценностей, сохранение и поддержка которых выступает гарантом национальной безопасности, “цивилизационной самобытности” страны перед вызовами внешнего мира <...> одной из наиболее проблемных в этом смысле сфер становится современное искусство, которое во многом достаточно маргинально и может не совпадать с приоритетными для государства культурными смыслами и формами» [4, с. 157].

Российская власть испытывает большие трудности не только тогда, когда пытается определить место новых художественных практик в рамках актуальной культурной политики, но даже когда требуется разъяснить

содержание понятия «современное искусство». Так, в 2017 г. Министерство культуры РФ заключило, что под современным искусством следует понимать «искусство, создаваемое нашими современниками вне зависимости от того или иного художественного направления или формы выражения» [1]. Руководствуясь этой логикой, к современному искусству в равной степени относятся и популярная музыка, и массовый кинематограф, и, собственно, contemporary art. Налицо непрофессиональная и конъюнктурная попытка перекодировать и нейтрализовать понятие «современное искусство», закрепив за ним удобное для практических целей государственной культурной политики значение.

Согласно принятой Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года, к угрозам национальной безопасности в области культуры помимо прочего отнесены размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии (включая распространение низкокачественной продукции массовой культуры) [15], что делает проблематичным популяризацию даже самых эстетически прекрасных образцов contemporary art среди детей и подростков. Когда культура понимается государством как носитель определенной, присущей исключительно российской цивилизации системы ценностей и «духовных скреп», тогда любые иные ее формы рассматриваются властью как чуждые и враждебные. Даже комиксы, имеющие богатую историю и широкое признание во всем мире, в нашей стране воспринимаются не как искусство, а как не заслуживающая серьезного внимания низкокачественная продукция массовой культуры. В 2019 г. министр культуры В.Р. Мединский заявил: «Комикс – это для тех, кто плохо умеет читать. Я очень плохо отношусь к комиксам <...> Взрослому человеку читать комиксы, мне кажется это убожеством» [9]. Для сравнения: знаменитый графический роман «Маус», созданный в 1977 г. Артом Шпигельманом и рассказывающий о жизни его отца, польского еврея, пережившего Холокост, является обладателем престижной Пулитцеровской премии, переведен на три десятка языков и изучается в западных университетах.

Некомпетентность чиновников, которые берутся судить о современном искусстве не на

основании выводов профессионального экспертного сообщества, а опираясь на свои вкусовые пристрастия, лишь усугубляет неоднозначный статус contemporary art и препятствует его распространению в России, о чем свидетельствуют многочисленные скандалы и закрытия выставок современных художников, обвиняемых в экстремизме и оскорблении чувств верующих. Так, в 2012 г. была закрыта проходившая в Эрмитаже выставка британских художников братьев Чепмен «Конец веселья», в 2016 г. – выставка фотографии Джона Стерджеса в Центре фотографии им. братьев Люмьер, в том же году разразился скандал вокруг выставки бельгийского художника Яна Фабра в Эрмитаже.

Таким образом, одним из условий включения современного искусства в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы является соответствующая политика государства в области культуры и образования в целом и позитивное отношение власти к новым формам искусства в частности. Однако, учитывая критический ракурс отображения действительности, остроту и конфликтность современного искусства, рассчитывать на участие российского государства в его поддержке и популяризации в ближайшее время не приходится.

Другая причина, препятствующая включению современного искусства в школьную образовательную-воспитательную практику, – социокультурная. Она состоит в отсутствии запроса со стороны общества, ожидания и потребности большей части которого не совпадают со специфическим языком contemporary art. Несмотря на то, что последние 10 лет интерес к современному искусству в России стремительно и устойчиво растет, в массовом сознании оно по-прежнему занимает достаточно маргинальное положение.

Как показывают результаты социологических исследований, россияне все чаще интересуются современным искусством, но испытывают трудности с его пониманием. По данным опроса, проведенного в 2020 г. крупнейшей онлайн-библиотекой MyBook и Московским музеем современного искусства, 75% россиян ходили на специализированные выставки, посвященные современному искусству, при этом более 60% опрошенных не понимают современное искусство, а 15% признались, что совсем им не интересуются [2].

Мы не будем подробно останавливаться на факторах, влияющих на степень заинтере-

сованности современным искусством, и анализировать причины, затрудняющие его понимание, отметим лишь большую роль традиционной модели восприятия искусства, присущей старшему поколению, чье представление о норме и назначении искусства сложилось под воздействием предыдущего эстетического опыта. Именно наличие у человека определенной оптики восприятия – ценностных установок, формальных стилевых клише, стереотипных вкусовых предпочтений и расхожих культурных компетенций – делает для него таким трудным и болезненным любой контакт с новой и непривычной художественной реальностью.

Заметим, что вследствие отсутствия большого художественно-эстетического опыта дети и подростки более толерантны и открыты разнообразию форм и направлений contemporary art. Проведенное в 2018 г. масштабное исследование аудитории современного искусства в России продемонстрировало, что ее типичный представитель – это прежде всего молодой человек (каждый четвертый – до 22 лет), прежде всего – женщина (фактически половина аудитории – молодые женщины), наконец, человек, располагающий высоким социальным и культурным капиталом [16, с. 33].

Еще одна проблема во взаимоотношениях общества и современного искусства заключается также в том, что оно недоступно значительной его части не только концептуально или эстетически, но и физически. Невзирая на то, что в последние годы в России наблюдается бурное развитие культурных индустрий, каждый год открываются новые художественные институции (музеи, галереи, арт-центры), проводятся многочисленные выставки, резиденции и арт-ярмарки, большая часть населения страны не имеет возможности увидеть произведения contemporary art вживую. На сегодняшний день современное искусство сосредоточено преимущественно в Москве и таких крупных городах, как Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Пермь, Краснодар, Екатеринбург, Красноярск, Владивосток. Учитывая, что важной составляющей преподавания мировой художественной культуры и искусства традиционно являются уроки в музее, знакомство школьных учителей и учащихся с произведениями современного искусства в нестолических городах и сельской местности крайне проблематично.

Кроме того, в общественном сознании современному искусству часто отводится роль

источника нравственных бед. Его упрекают в том, что оно не транслирует гуманистических ценностей и оказывает губительное воздействие на мораль, стирая границы между добром и злом, истиной и ложью, красотой и уродством, высоким и низким.

Итак, можно констатировать, что систематическое знакомство учащихся российской общеобразовательной школы с contemporary art будет возможно не раньше, чем последнее обретет более многочисленную аудиторию, социальное признание и популярность, что, в свою очередь, напрямую зависит от системы школьного образования и того, насколько полно реализуется функция трансляции и передачи культурных ценностей новому поколению. Пока же значительная часть российского общества относится к современному искусству настороженно, с высокой долей интереса и непонимания. Неоднозначный статус новых художественных практик объясняется не только их специфическим языком, но и дефицитом источников информации.

Практической реализации включения современного искусства в школьный учебный план также препятствует целый ряд системных проблем, лежащих в плоскости самой школы. Рассмотрим их подробнее.

Как правило, учебные предметы художественно-эстетического цикла занимают второстепенное место в школьной программе и слабо взаимодействуют друг с другом. Статус необязательного предмета в старшей школе, малый объем учебных часов, отсутствие какого бы то ни было предмета искусства в качестве Единого государственного экзамена приводит к низкой мотивации как педагогических работников, так и учащихся, формированию у родителей и учителей твердого убеждения, что есть предметы важнее, чем музыка или МХК.

Следствием является проблема хронического дефицита кадров, когда учителями музыки, изобразительного искусства, МХК зачастую становятся люди случайные – преподаватели других гуманитарных предметов. Ситуация усугубляется тем, что существующая на сегодняшний день в стране модель профессиональной подготовки педагогических кадров по профилю «Художественное образование» ориентирована на воспроизводство классического искусства как эталона художественного творчества, что еще больше затрудняет знакомство детей и подростков с современными образцами и направлениями визуального искусства.

Другой актуальной проблемой изучения contemporary art в рамках школы является отсутствие научно обоснованных принципов и критериев отбора художественных произведений, разработанной и апробированной модели работы с ними в соответствии со спецификой видов и направлений современного искусства и с учетом возрастных особенностей разных групп учащихся (младшие школьники, младшие подростки, старшие подростки, старшеклассники). В опубликованной в 2018 г. Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, данная проблема обозначена: «Фундаментальный уровень существующих образовательных технологий и методик недостаточно адаптирован к новым формам искусства. По этой причине происходит расхождение между эталонами искусства, которым обучающиеся хотят соответствовать, и недостатком их умений и навыков» [5].

Наличие рабочих программ, учебных пособий и методических разработок, содержащих примеры урока, возможные задания, образовательные технологии, рекомендации и советы учителю по работе с произведениями современного искусства в школе, приобретает особую значимость в условиях отсутствия ясного общественно-педагогического идеала личности, бесконечных правок ФГОСов, постоянного поиска оптимального содержания и эффективных методик обучения и воспитания в соответствии с вызовами времени и особенностями современного ребенка. «Действительно, на наших глазах кардинально меняется сама философия и даже идеология образования, чему учить, для чего учить. Ведь мы порой не знаем, какие профессиональные знания или какие навыки понадобятся нашим будущим студентам, поколению Z, которое с детства прекрасно адаптировано к современной технологической среде» – резюмируют авторы статьи «Школа сегодня: декларации и реальность» [7, с. 35]. Подобная дидактическая растерянность свойственна и учителям искусства, которые зачастую в своей педагогической практике интуитивно и стихийно комбинируют различные методические инструменты, определяемые мерой их профессионального опыта, эстетического вкуса и интересов.

Среди других внутренних причин, в силу которых российская школа игнорирует новые формы искусства, следует назвать отно-

шение учителей к современному искусству и его месту в решении учебно-воспитательных задач. С целью изучения данного вопроса в 2020 г. нами были проведены интервьюирование и массовый опрос педагогов, в которых суммарно приняло участие 227 респондентов в возрасте от 22 до 65 лет – учителей разных предметов, работающих в городских (94,3%) и сельских общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, центрах специального образования Волгоградской, Оренбургской, Псковской, Смоленской областей РФ. С учетом поставленной в данной статье проблемы существенный интерес для нас представляют следующие результаты.

1. Представления учителей о современном искусстве крайне размыты и поверхностны. Подавляющее большинство информантов относит к нему любые художественные произведения разных видов и направлений искусства, включая наиболее популярные образцы массовой культуры, созданные в последнее десятилетие. В качестве примеров произведений современного искусства в ответах называлось следующее:

Новый храм Вооруженных сил – как сплав прошлого, традиции и новых технологий. Толкин, вообще фэнтези. Брейк-данс. Гарри Поттер Роулинг. Никас Сафронов. Pussy Riot. Бэнкси, его граффити.

*учитель истории и обществоведения,
педагогический стаж 38 лет*

В Москве есть скульптура «Дети – жертвы пороков взрослых» скульптора Шемякина. По-моему, всем родителям и учителям надо ее увидеть и задуматься. Еще хочу сказать о памятнике в Москве Сергею Есенину [имеется в виду работа Г. Потоцкого] <...> Конечно, работы Бэнкси – красная телефонная будка, пробитая топором. Можно назвать инсталляции на Мамаевом кургане, у НЭТа. Флеш-мобы как разновидность перформанса.

учитель музыки, мировой художественной культуры, педагогический стаж 30 лет

Никас Сафронов – его работы, где у людей вместо лиц – морды животных. Работы дочери Роберта Рождественского – она довольно известный фотограф. Не могу сказать, что сейчас вспоминается что-то особенно яркое.

учитель истории, обществознания, мировой художественной культуры, основ православной культуры, педагогический стаж 20 лет

2. Исходя из результатов исследования, можно заключить, что педагоги обладают недостаточным опытом восприятия contempo-

arty art, что выражается в слабом знании видов, жанров, направлений, конкретных произведений. Так, 20,3% опрошенных не знакомы ни с одним из шести предложенных произведений: 1) «Метатель цветов» Бэнкси; 2) «Собака из воздушных шаров» Д. Кунса; 3) «Как встретить ангела» И. Кабакова; 4) «Физическая невозможность смерти в сознании живущего» Д. Херста; 5) «Шагающий человек I» А. Джакометти; 6) «32 банки супа Кемпбелл» Э. Уорхола.

3. Низкий уровень знаний учителей в сфере contemporary art усугубляется их общей оторванностью от актуальных тенденций и событий современной культурной жизни – выставок, фестивалей, новинок музыки, кино, литературы, театра и др. На вопрос «Следите ли вы за новинками в области искусства?» больше половины респондентов (54,2%) ответило отрицательно. Данная цифра также косвенно указывает на то, что примерно каждый второй педагог плохо знаком с эстетическими вкусами, идеалами и художественными предпочтениями своих учеников.

4. Процент учителей, которые имеют негативные установки и стереотипные предубеждения в отношении современного искусства, сравнительно невысок. «Лишь 19 респондентов (8,3%) в своих ответах на вопрос “Какие характеристики, с Вашей точки зрения, подходят для описания современного искусства?” отметили отрицательные характеристики – бессмысленное, раздражающее, отталкивающее, псевдоискусство <...> По мнению остальных педагогов (91,7%), для описания современного искусства больше подходят такие умеренно позитивные и нейтральные характеристики, как “яркое, дерзкое, нестандартное”, “инновационное”, “странное, не всегда понятное”, “интересное, заставляющее задуматься”, “эпатажное, провокационное, шокирующее”» [13, с. 60].

5. Педагоги редко используют произведения contemporary art в своей профессиональной деятельности, однако абсолютное большинство опрошенных лояльны к современному искусству, открыты новому опыту и готовы работать с неклассическими художественными произведениями в рамках учебно-воспитательного процесса при условии, что их этому научат.

Таким образом, общая несовременность системы школьного образования вкупе с комплексом частных проблем – организационных, кадровых, методических, психологических –

препятствуют широкому и массовому знакомству детей и подростков с художественными произведениями contemporary art.

Наконец, еще одна немаловажная причина, затрудняющая работу с новыми формами искусства в школе, связана со специфическими особенностями самого предмета исследования – современного искусства и его институализации в российском контексте. Распространенное у неискушенной публики восприятие contemporary art как чего-то странного и непонятного обусловлено его характерными чертами: отсутствием единого стиля, размытостью границ, мультимедийностью и контекстуальностью искусства, специфическим языком художественно-выразительных средств. «Например, к современному искусству может быть отнесена документация (видеозаписи перформансов), текстовое сопровождение (кураторские тексты как неотъемлемая часть концепции произведения), восприятие произведения (искажения и повреждения или дополнения со стороны зрителей также могут стать частью произведения, например, в иммерсивном театре), случайно найденные вещи (фаунд-арт), все то, что в старом искусстве проходило по ведомству реакции критиков и ценителей» [8, с. 17]. Такое искусство часто упрекают в антиэстетизме и элитаризме, что оно предъявляет завышенные требования к уровню подготовки реципиента.

Безусловно, восприятие современного искусства предполагает не только эмоциональную реакцию в разном диапазоне, но и активную исследовательскую позицию, интеллектуальные усилия зрителя по дешифровке авторской идеи или производству собственных смыслов, что невозможно осуществить без базовых знаний междисциплинарных исследований, теории и истории искусства, философии, социологии, антропологии, психологии. Однако следует подчеркнуть, что данное требование справедливо и в отношении многих произведений западноевропейской классической живописи, смысл которых невозможно понять без знания древнегреческой мифологии или христианской философии. Как бы то ни было, доступно, интересно и понятно рассказать о современном искусстве детям – сложная педагогическая задача.

Кроме того, широко распространено мнение, что современное искусство малоприспособлено для воспитания. Известный российский искусствовед, культуролог, философ О.А. Кривцун в своей статье отмечает: «Не будем скры-

вать: в совокупности своих образов и выразительных средств новое искусство оказывается весьма проблематичным, “неудобным” для прямых воспитательных целей, где требуется внятность и недвусмысленность. Адекватно поймать интенции, излучаемые сложным художественным объектом, и верно оценить их способен человек, хорошо владеющий способностью прочтения художественных опосредований» [6, с. 38].

Очевидно, что на сегодняшний день большинство российских учителей не готово систематически работать с произведениями современного искусства для решения воспитательных задач из-за отсутствия соответствующих компетенций, методической подготовки и практического опыта. Вместе с тем мы убеждены, что новое искусство обладает большим воспитательным потенциалом: известные произведения практически всегда содержат ценностно-смысловой компонент и затрагивают этические, экологические, религиозные, научные, социально-политические, культурные, экзистенциальные проблемы современного человека [17].

Важно также подчеркнуть, что вследствие поздней институализации современного искусства в России, неразвитости национального арт-рынка и сети культурных институций (музеев, галерей, центров современного искусства) в регионах, малочисленности периодических изданий по теории и художественной критике легитимация contemporary art в стране окончательно не завершена. Как показывают наши наблюдения и многочисленные исследования, посещение музеев современного искусства с каждым годом растет, но пока еще не является популярной формой досуга, потребности, вкусы и компетенции зрителя в данной области также только формируются, аудитория выставок и биеннале продолжает расширяться и становиться более массовой.

В итоге, несмотря на имеющийся положительный опыт популяризации contemporary art среди детей и подростков, многочисленные образовательные программы и просветительские проекты, действующие в крупных городах, у нас нет оснований утверждать, что в среднесрочной перспективе современное искусство будет полноценно интегрировано в образовательно-воспитательный процесс российской школы. Для этого должны сложиться соответствующие политические, социокультурные, педагогические, институциональные, организационные условия.

Список литературы

1. «Артгид»: Минкульт предложил разграничить понятия «актуальное» и «современное» искусство [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. 2017. 20 июля. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3361877> (дата обращения: 10.08.2021).
2. Более половины россиян признались, что не понимают современное искусство [Электронный ресурс] // ТАСС. 2020. 3 нояб. URL: <https://tass.ru/kultura/9901715> (дата обращения: 10.08.2021).
3. Данилова Г.И. Искусство. 11 класс. М., 2017.
4. Карцева Е.А. Современное искусство в контексте государственной культурной политики. Опыт Китая и России // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14. № 2. С. 157–166.
5. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/t11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b> (дата обращения: 10.08.2021).
6. Кривцун О.А. Мера человеческого в искусстве: исторические модификации // Антропология искусства. Язык искусства и мера человеческого в меняющемся мире. М., 2017.
7. Левитес Д.Г., Левитес В.В., Черник В.Э. Школа сегодня: декларации и реальность // Педагогика. 2019. № 8. С. 33–44.
8. Марков А.В. Теории современного искусства. М., 2020.
9. Мединский назвал «убожеством» взрослых любителей комиксов [Электронный ресурс] // РБК. 2019. 4 сент. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfree/news/5d6fbc149a79478601f1b0e2> (дата обращения: 10.08.2021).
10. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ: принят Гос. Думой 22 июля 2020 г.: одобр. Советом Федерации 24 июля 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (дата обращения: 22.07.2021).
11. Рапацкая Л.А. Мировая художественная культура. 11 класс: учебник в 2 ч. М., 2020.
12. Соловцова И.А., Байбаков А.М. Подготовка будущих учителей к работе с произведениями современного искусства // Стратегии развития профессиональной подготовки педагога в условиях цифровой трансформации системы образования: сб. материалов Междунар. науч. конф. Волгоград, 2020. С. 156–163.
13. Соловцова И.А., Шипицин А.И. Особенности восприятия современного искусства школьным учителем: оценки, суждения, уровень компетентности // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук.

Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23. № 76. С. 57–63.

14. Солодовников Ю.А. Мировая художественная культура. 11 класс. М., 2020.

15. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 февр. 2016 г. № 326-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IхP7f2xm.pdf> (дата обращения: 10.08.2021).

16. «Что-то новое и необычное»: аудитория современного искусства в крупных городах России / отв. ред. А.Ю. Прудникова, науч. ред. Л.Е. Петрова. М.; Екатеринбург, 2018.

17. Шипицин А.И. Воспитательные возможности современного искусства в школе // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2021. № 1(154). С. 54–59.

18. Шурипа С.В. Действие и смысл в искусстве второй половины XX века. М., 2017.

* * *

1. «Artgid»: Minkul't predlozhit' razgranichit' ponyatiya «aktual'noe» i «sovremennoe» iskusstvo [Elektronnyj resurs] // Kommersant». 2017. 20 iyulya. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3361877> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

2. Bolee poloviny rossiyan priznalis', chto ne ponimayut sovremennoe iskusstvo [Elektronnyj resurs] // TASS. 2020. 3 noyab. URL: <https://tass.ru/kultura/9901715> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

3. Danilova G.I. Iskusstvo. 11 klass. M., 2017.

4. Karceva E.A. Sovremennoe iskusstvo v kontekste gosudarstvennoj kul'turnoj politiki. Opyt Kitaya i Rossii // Observatoriya kul'tury. 2017. T. 14. № 2. S. 157–166.

5. Konceptsiya prepodavaniya predmetnoj oblasti «Iskusstvo» v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

6. Krivcun O.A. Mera chelovecheskogo v iskusstve: istoricheskie modifikacii // Antropologiya iskusstva. Yazyk iskusstva i mera chelovecheskogo v menyayushchemsya mire. M., 2017.

7. Levites D.G., Levites V.V., Chernik V.E. Shkola segodnya: deklaracii i real'nost' // Pedagogika. 2019. № 8. S. 33–44.

8. Markov A.V. Teorii sovremenного iskusstva. M., 2020.

9. Medinskij nazval «ubozhestvom» vzroslyh lyubitelej komiksov [Elektronnyj resurs] // RBK. 2019. 4 sent. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5d6fbc149a79478601f1b0c2> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

10. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya: Feder. zakon

ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ: prinyat Gos. Dumoj 22 iyulya 2020 g.: odobr. Sovetom Federacii 24 iyulya 2020 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.html> (data obrashcheniya: 22.07.2021).

11. Rapackaya L.A. Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura. 11 klass: uchebnik v 2 ch. M., 2020.

12. Solovcova I.A., Bajbakov A.M. Podgotovka budushchih uchitelej k rabote s proizvedeniyami sovremenного iskusstva // Strategii razvitiya professional'noj podgotovki pedagoga v usloviyah cifrovoy transformacii sistemy obrazovaniya: sb. materialov Mezhdunar. nauch. konf. Volgograd, 2020. S. 156–163.

13. Solovcova I.A., Shipicin A.I. Osobennosti vospriyatiya sovremenного iskusstva shkol'nym uchitelem: ocenki, suzhdeniya, uroven' kompetentnosti // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2021. T. 23. № 76. S. 57–63.

14. Solodovnikov Yu.A. Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura. 11 klass. M., 2020.

15. Strategiya gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 fevr. 2016 g. № 326-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IхP7f2xm.pdf> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

16. «Chto-to novoe i neobychnoe»: auditoriya sovremenного iskusstva v krupnyh gorodah Rossii / отв. red. A.Yu. Prudnikova, nauch. red. L.E. Petrova. Moskva; Ekaterinburg, 2018.

17. Shipicin A.I. Vospitatel'nye vozmozhnosti sovremenного iskusstva v shkole // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 1(154). S. 54–59.

18. Shuripa S.V. Dejstvie i smysl v iskusstve vtoroj poloviny XX veka. M., 2017.

Modern art and Russian school: current tendencies and problems of integration

The article deals with the complex analysis of the reasons complicating the mass and system use of the works of the modern art in the educational and upbringing process. There are revealed and considered in details the political, sociocultural, institutional, pedagogical and organizational aspects of the problem. There is paid special attention to the interpretation of the results of the mass survey of the teachers allowing to make the conclusion about the attitude of school teachers to the modern art, the level of competence and loyalty, the experience of the perception of the new forms of art.

Key words: *modern art, fictional work, Russian school, culture, education, upbringing, integration.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2021)

О.В. АЛДАКИМОВА
(Армавир)

**АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ВОЗМОЖНОСТИ
ДЛЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Рассматривается трансформация понятия интернационализации высшего образования в современных условиях. Представлена многоаспектность данного феномена, включающая политические, экономические, социальные и педагогические аспекты. Выявлен потенциал зарубежного опыта интернационализации образования в трансформации российских вузов на основе баланса международных и национальных интересов в целях усиления конкурентоспособности российского образования в мире.



Ключевые слова: *интернационализация образования, международное образовательное пространство, экспортный потенциал образования.*

Противоречивые процессы международной интеграции в гуманитарной сфере, включая образование, требуют глубокого научного осмысления и выработки практических решений с учетом взаимосвязи всех факторов (политических, экономических, социальных, культурных, правовых и др.). Цели реализации приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» предусматривают, во-первых, повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования в мире, во-вторых, наращивание несырьевого экспорта [13].

Для успешного решения названных задач предполагается повышение узнаваемости бренда российского образования на основе реализации прежде всего комплекса административных и организационно-управленческих решений как на уровне национальной системы образования, так и на уровне отдельных вузов. В основу этих решений, с нашей точки зрения, должны быть положены результаты глубоких научных исследований, посвященных в том числе изучению, анализу зарубежного опыта стран-лидеров в экспорте образовательных услуг и обоснованию способов его научно-методической адаптации к российским реалиям.

Эксперты отмечают, что в современной ситуации США занимают третью часть мирового рынка образовательных услуг с доходом более 22 млрд долл. При этом число иностранных студентов в вузах США от общего количества студентов составляет более 18%. Доходы России от экспорта образовательных услуг составляют более 2 млн долл. США, а доля иностранных студентов – 6% от общего числа всех российских студентов [10, с. 4].

В контексте нашего исследования мы рассматриваем такой ключевой фактор развития экспортного потенциала российского образования, как интернационализация образования. Мы согласны с позицией экспертов в том, что наращивание экспортного потенциала российского образования возможно только на основе внедрения технологий интернационализации на всех уровнях системы образования [17].

Само понятие «интернационализация образования» за последние десятилетия претерпело весьма существенные изменения [18; 19; 23]. Интернационализация высшего образования впервые была концептуализирована как национальный ответ на глобализацию [21]. Позже появилось ставшее самым распространенным понимание интернационализации как «...процесса, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [22, р. 2]. Затем в определение интернационализации образования был добавлен акцент на связи между интернационализацией и обществом. Интернационализация образования трактовалась как процесс взаимосвязи и взаимовлияния международного, межкультурного или глобального измерения на цели, функции и организацию образования с целью повышения его качества и влияния на развитие общества [20].

Анализируя изменения в понимании интернационализации образования, исследователи обращают внимание на следующие важные аспекты [19]:

- дисбаланс в исследовании между внешней и внутренней интернационализацией, с преобладанием внимания к внешней интернационализации;
- отсутствие стратегического подхода в реализации политики интернационализации образования;
- преобладание экономических факторов влияния на процессы интернационализации

образования, недостаток внимания, уделяемого социокультурным и педагогическим факторам;

– недостаточная согласованность в процессе интернационализации трех миссий университета – образовательной, исследовательской, социальной.

Последний аспект интернационализации образования, связанный с усилением влияния на социальное развитие общества, выступает предметом специальных научных исследований [23].

В 2019 г. рядом ведущих зарубежных экспертов было инициировано обсуждение концепции «Интернационализации высшего образования для общества» (Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)). В ходе дискуссий было концептуализировано новое всеобъемлющее видение интернационализации образования, заключающееся в таком влиянии на локальные и глобальные сообщества, которое поможет лучше подготовиться к решению задач не только настоящего, но и ближайшего будущего [18].

Включение интернационализации образования в социальные, политические, экономические процессы развития общества чрезвычайно затрудняет однозначное понимание этого многомерного междисциплинарного феномена. Многомерность и многоаспектность интернационализации образования в обобщенном виде представлена в табл. 1.

Анализ научной литературы позволяет заключить, что само понимание интернационализации образования можно охарактеризовать не только как многоаспектный и многоуровневый научно-практический феномен, но и как динамично развивающееся научное понятие, сущностные характеристики которого претерпевают изменения на основе обобщения и кон-

цептуализации данных о механизмах и факторах развития интернационализации образования, ее видах и формах, страновых особенностях.

По экспертным оценкам, в 2019 г. в мире обучалось 5,3 млн иностранных студентов [14, с. 243]. На рис. на с. 75 можно увидеть распределение иностранных студентов по странам.

На основе изучения научной литературы для анализа особенностей и лучших практик интернационализации образования в разных странах мира нами были определены следующие индикаторы:

- включенность интернационализации в национальные стратегии развития образовательных систем;
- качество инфраструктурной поддержки интернационализации образования;
- разнообразие направлений и форм интернационализации образования, включая онлайн-форматы;
- динамика входящей и исходящей академической мобильности (студенты, преподаватели, исследователи);
- динамика совместных образовательных и исследовательских программ;
- основные страны-конкуренты;
- основные страны-партнеры в регионах мира, преобладающие языки научно-образовательного сотрудничества.

Анализ научной литературы позволяет представить в обобщенной форме лучшие образовательные практики интернационализации образования в зарубежных странах-лидерах (табл. 2).

Анализ табл. 2 показывает, что опыт разных стран-лидеров интернационализации высшего образования требует глубокого научного осмысления и научно-методического обобщения, в том числе на вузовском уровне.

Таблица 1

**Многоаспектность интернационализации образования
(составлено автором по: [1–25])**

Аспекты интернационализации образования	Характеристики интернационализации образования
Политические аспекты	Фактор укрепления международного доверия и открытости [25]; ресурс мягкой силы и геостратегического влияния [5; 6; 9; 24]
Экономические аспекты	Фактор наращивания экспорта образовательных услуг [12; 17], развития конкурентных преимуществ национальных систем образования [8; 16]
Социальные аспекты	Механизм влияния на устойчивое развитие [23], стимулирование академической мобильности [3; 4; 15]
Педагогические аспекты	Фактор повышения качества образования [4; 19]; повышения международной конкурентоспособности университетов [1; 11]

Распределение иностранных студентов по странам (в процентах от общего числа)

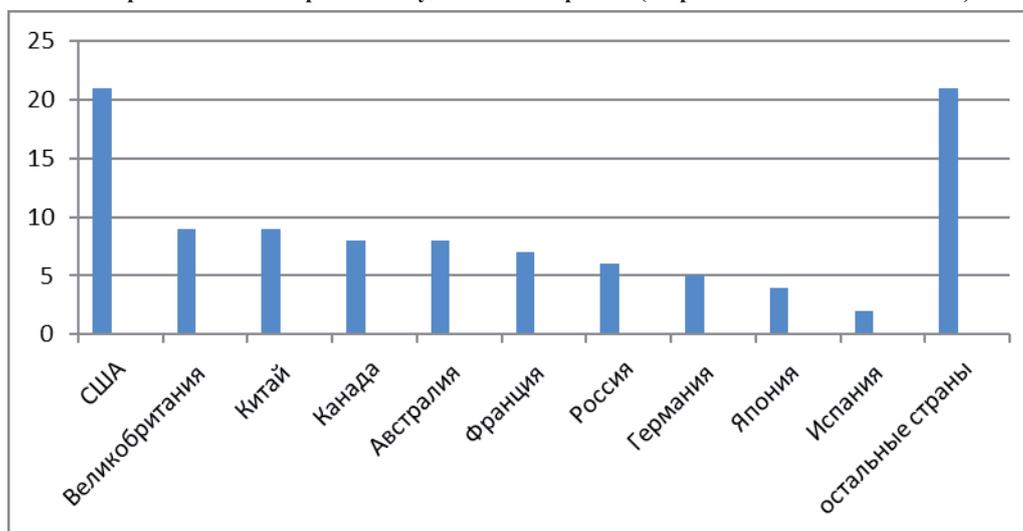


Таблица 2

Особенности процесса и результатов интернационализации образования в зарубежных странах-лидерах (составлено автором по: [7; 14])

Страны-лидеры	Особенности процесса и результатов интернационализации
США	Основная цель – укрепление мирового лидерства в образовании и увеличение доходов. Ориентация на образовательные рынки Китая, Индии, Южной Кореи, Бразилии. Основные конкуренты – Великобритания, Канада, Австрия, Китай. Широкое распространение негосударственных образовательных фондов, ассоциаций как провайдеров американского образования за рубежом
Великобритания	Нет общегосударственной программы регулирования экспорта образовательных услуг. Имеются отдельные подзаконные акты. Ориентация на европейские страны. Основные конкуренты в экспорте образования в целом – Австралия, США, в реализации языковых программ – Новая Зеландия, Мальта. Активно развивается фандрайзинг от иностранных выпускников, лицензирование интеллектуальной собственности в зарубежных странах. Новая ситуация в образовательной сфере, связанная с выходом из Евросоюза, и, как следствие, – выход из европейской программы студенческих обменов «Эразмус»
Германия	Экспорт образования рассматривается как фактор «мягкой силы» и привлечения высококвалифицированных мигрантов. Наличие трех государственных программ по продвижению немецкого образования: программа DAAD «Предложения по обучению в немецких вузах за границей», программа iMove, программа GATE-Germany «Руководство по академической подготовке и образованию». Особая специфика – выполнение заказов на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы от иностранных заказчиков; активное привлечение иностранных обучающихся на позиции докторантов (рост за последние 10 лет на 52%)
Китай	Основная цель – занять лидирующие позиции в мире. К преимуществам относятся высокое качество образования, высокий уровень финансирования и жесткий государственный контроль. Государственное финансирование институтов и школ Конфуция. Реализуются государственные программы продвижения китайского образования, ориентированные на Африку, Азию, Европу, Австралию. Основные конкуренты – США, Великобритания. Широкий выбор стипендий, обеспечивающий доступность китайского образования. Распространение совместных с другими странами университетов (Австралия, Великобритания, Германия, Канада, Россия, Франция). Строительство кампусов в других странах (Индонезия, Малайзия)

С нашей точки зрения, вузам следует перейти от отдельных мероприятий по изучению зарубежного опыта к разработке «целостной стратегии интернационализации образования как части общей стратегии развития лидерских конкурентных преимуществ вуза.

Успешная интеграция российских вузов в международное образовательное пространство предполагает комплексное научно-методическое обеспечение стратегии интернационализации в университете на основе взаимосвязи концептуально-методологического, ценностно-целевого, организационно-управленческого и программно-методического блоков. Целостная реализация системы научно-методического обеспечения стратегии интернационализации в университете предполагает:

- проектирование в вузе поликультурного образовательного пространства на основе ценностей культурного разнообразия и открытости, межнационального согласия и взаимоуважения;

- научное обоснование и понимание интернационализации образования как средства широкого распространения в мире российских традиционных ценностей, достижений российской науки и культуры;

- повышение качества образования на основе баланса международного, национального и регионального контекстов;

- глубокое изучение и методический анализ зарубежных образовательных практик и их адаптацию к российским социокультурным условиям и традициям;

- обеспечение согласованных действий всех структурных подразделений вузов по укреплению деловой репутации вуза, трансляции его научно-образовательных достижений на международной арене;

- опережающую профессиональную подготовку преподавателей университета к применению образовательных технологий, отвечающих международным стандартам качества.

Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. Ценностно-смысловые и содержательно-целевые характеристики интернационализации образования претерпевают в современных условиях серьезные изменения в контексте глобальных политических, экономических и социокультурных изменений.

2. Системное изучение зарубежного опыта интернационализации образования выступает фактором трансформации российских вузов на основе баланса международных и национальных интересов.

3. Интернационализация образования способствует усилению российского геополитического влияния в мире, укреплению авторитета российского образования, трансляции лучших отечественных образовательных практик, широкому распространению российских культурных и научных традиций.

4. Интенсификация и развитие интернационализации образования относятся к числу актуальных научно-методических задач на уровне вуза, его отдельных структурных подразделений, профессорско-преподавательского и научно-педагогического персонала.

Список литературы

1. Акулышина А.В., Недзельская А.Б., Ушкова Н.Н. Стратегия интернационализации для повышения международной конкурентоспособности университета: опыт зарубежных университетов // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 3. С. 88–92.
2. Алдакимова О.В. Научно-методическое обеспечение стратегии интернационализации образования в университете // Ярослав. пед. вестн. 2020. № 6(117). С. 40–48.
3. Алдакимова О.В. Организационно-педагогические условия развития международной академической мобильности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 82–86.
4. Антонова Н.Л. Потенциальная образовательная мобильность студентов-гуманитариев: новые вызовы в условиях интернационализации образования // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2020. Т. 20. № 3. С. 91–96.
5. Антонова Н.Л., Сущенко А.Д. «Мягкая сила» высшего образования как фактор мирового лидерства // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 31–58.
6. Бобыло А.М. Политика интернационализации высшего образования в странах АТР как инструмент «мягкой силы» (на примере США, КНР, Сингапура и РФ) // Ойкумена. 2017. № 1. С. 18–29.
7. Должикова А.В., Тисленко М.И. Стратегии экспорта высшего образования в России и мире // Высшее образование сегодня. 2018. № 5. С. 64–72.
8. Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Воронова М.В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 9–26.
9. Ковба Е.Г., Грибовод Д.М. Международная академическая мобильность сквозь призму теории «мягкой силы» // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 10. С. 9–31.
10. Комлева В.В. Экспортный потенциал российского высшего образования // Этносоциум. 2020. № 5(143). С. 3–15.

11. Красильникова Н.В., Кузьминых Ж.О. Интернационализация образовательного процесса в современном университете: опыт Италии, возможности для России // Балт. гуманит. журн. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 193–199.
12. Кроливецкая С.М. Перспективы развития экспортного потенциала высшего образования Российской Федерации // Управленческое консультирование. 2018. № 12. С. 73–78.
13. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 30 мая 2017 г. № 6) [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pasport-prioritetnogo-proekta-Razvitiie-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 09.07.2021).
14. Рябинина А.М. Экспорт образовательных услуг на мировом рынке образования // Государственное управление. 2021. Вып. 85. С. 236–261.
15. Рязанцев С.В., Ростовская Т.К., Скоробогатова В.И., Безвербный В.А. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование // Экономика региона. 2019. Т. 15(2). С. 420–435.
16. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 27–40.
17. Экспорт образовательных услуг vs интернационализация университета: моногр. / М.Ю. Махотаева [и др.]. СПб., 2019.
18. Brandenburg U., de Wit H., Jones E., Leask B., & Drobner A. Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice [DAAD studies]. German Academic Exchange Service, 2020 [Electronic resource]. URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_s15_studien_ihes_web.pdf (дата обращения: 03.07.2021).
19. De Wit H. Internationalization in higher education: A critical review. SFU Educational Review. 2019. № 12(3). P. 9–17.
20. De Wit H., Hunter F., Howard L., Eggen Polak E. (eds) Internationalization of Higher Education. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015 [Electronic resource]. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (дата обращения: 03.07.2021).
21. Knight J. Internationalisation of higher education: A conceptual framework. // Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries. 1997. P. 5–19.
22. Knight J. Updated Internationalization Definition // International Higher Education. 2003. № 33. P. 1–3.
23. Leask B., A. de Gayardon Reimagining Internationalization for Society // Journal of Studies in International Education. 2021. Vol. 25(4). P. 323–329.
24. Li J. Conceptualizing Soft Power of Higher Education, Perspectives on Rethinking and Reforming Education. Singapore: Springer, 2018.
25. Rosyidah N., Matin, and Rosyidi U. Internationalization in Higher Education: University's Effective Promotion Strategies in Building International Trust // European Journal of Educational Research. 2020. Vol. 9. Is. 1. P. 351–361.

* * *

1. Akul'shina A.V., Nedzel'skaya A.B., Ushkova N.N. Strategiya internacionalizatsii dlya povyshe-niya mezhdunarodnoj konkurentosposobnosti univ-ersiteta: opyt zarubezhnykh universitetov // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020. № 3. S. 88–92.
2. Aldakimova O.V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie strategii internacionalizatsii obrazovaniya v universitete // Yarosl. ped. vestn. 2020. № 6(117). S. 40–48.
3. Aldakimova O.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya mezhdunarodnoj akademicheskoy mobil'nosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 8(151). S. 82–86.
4. Antonova N.L. Potencial'naya obrazovatel'naya mobil'nost' studentov-gumanitariyev: novye vyzovy v usloviyah internacionalizatsii obrazovaniya // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Social'no-gumanitarnye nauki. 2020. T. 20. № 3. S. 91–96.
5. Antonova N.L., Sushchenko A.D. «Myagkaya sila» vysshego obrazovaniya kak faktor mirovogo liderstva // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22. № 1. S. 31–58.
6. Bobylo A.M. Politika internacionalizatsii vysshego obrazovaniya v stranah ATR kak instrument «myagkoj sily» (na primere SSHA, KNR, Singapura i RF) // Ojkumena. 2017. № 1. S. 18–29.
7. Dolzhikova A.V., Tislenko M.I. Strategii eksporta vysshego obrazovaniya v Rossii i mire // Vysshee obrazovanie segodnya. 2018. № 5. S. 64–72.
8. Endovickij D.A., Korotkih V.V., Voronova M.V. Konkurentosposobnost' rossijskikh universitetov v global'noj sisteme vysshego obrazovaniya: kolichestvennyj analiz // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. № 2. S. 9–26.
9. Kovba E.G., Gribovod D.M. Mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' skvoz' prizmu teorii «myagkoj sily» // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21. № 10. S. 9–31.
10. Komleva V.V. Eksportnyj potencial rossijskogo vysshego obrazovaniya // Etnosocium. 2020. № 5(143). S. 3–15.
11. Krasil'nikova N.V., Kuz'minyh Zh.O. Internationalizatsiya obrazovatel'nogo processa v sovremennom universitete: opyt Italii, vozmozhnosti dlya

Rossii // Balt. gumanit. zhurn. 2017. T. 6. № 3(20). S. 193–199.

12. Kroliveckaya S.M. Perspektivy razvitiya eksportnogo potentsiala vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2018. № 12. S. 73–78.

13. Pasport prioritetnogo proekta «Razvitie eksportnogo potentsiala rossijskoj sistemy obrazovaniya»: utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam (protokol ot 30 maya 2017 g. № 6) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pasport-prioritetnogo-proekta-Razvitie-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoj-sistemy-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 09.07.2021).

14. Ryabinina A.M. Eksport obrazovatel'nyh uslug na mirovom rynke obrazovaniya // Gosudarstvennoe upravlenie. 2021. Vyp. 85. S. 236–261.

15. Ryazancev S.V., Rostovskaya T.K., Skorobogatova V.I., Bezverbnij V.A. Mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' v Rossii. Tendencii, vidy, gosudarstvennoe stimulirovanie // Ekonomika regiona. 2019. T. 15(2). S. 420–435.

16. Seroshtan M.V., Ketova N.P. Sovremennye rossijskie universitety: pozicionirovanie, trendy razvitiya, vozmozhnosti narashchivaniya konkurentnyh preimushchestv // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. № 2. S. 27–40.

17. Eksport obrazovatel'nyh uslug vs inter-nacionalizaciya universiteta: monogr. / M.Yu. Mahotaeva [dr.]. SPb., 2019.

Analysis of foreign experience of internationalization of higher education: opportunities for the Russian universities

The article deals with the transformation of the concept of internationalization of higher education in the modern conditions. There is presented the multidimensionality of the phenomenon including the political, economic, social and pedagogical aspects. There is revealed the potential of the foreign experience of the internationalization of education in the transformation of the Russian universities based on the balance of the international and national interests with the purpose of the strengthening of the competitive abilities of the Russian education in the world.

Key words: *internationalization of education, international educational environment, export potential of education.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2021)

А.М. ВЕДЕНЕЕВ, Т.И. КОНДАУРОВА
(Волгоград)

ЭКОЛОГО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ ЛАГЕРЬ «ЗЕЛЕНый МИГ» КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Описывается положительный опыт работы эколого-биологического лагеря «Зеленый миг» по интеграции передовой биологической науки с учебно-воспитательным процессом, основанный на идеях деятельностно-развивающего обучения и главенствующей роли практико-ориентированного образования.

Ключевые слова: *дополнительное образование, инновационное развитие, показатели образованности, естественно-научная грамотность, эколого-биологический лагерь «Зеленый миг».*

Современная система образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики, предполагает взаимодействие образования и науки. Это требует поиска форм интеграции науки и учебно-воспитательного процесса на всех уровнях образования. Научная и практическая, адаптационная деятельность человека обогащает когнитивный аппарат новыми возможностями, предоставляемыми образованием как генератором знания. Повышение качества и эффективности образовательного процесса, естественно-научной грамотности учащихся остается первостепенной задачей учителя.

Россия участвует в международных программах оценки образовательных достижений учащихся: TIMSS – с 1995 г. и PISA – с 2000 г. Согласно PISA, одним из важных показателей образованности учащихся является владение естественно-научной грамотностью, которая выражается в способности и готовности учащихся:

– усваивать и применять естественно-научные знания в целях овладения новыми знаниями, объяснения естественно-научных явлений, формулирования выводов, основанных на научных доказательствах;

– проявлять осведомленность о влиянии естествознания как на материальную, так и на интеллектуальную и культурную сферы жизни человека;

– проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием [15].

Исходя из концепции PISA, основными составляющими естественно-научной грамотности являются естественно-научные знания, компетенции (умения), способность к решению ситуационных задач. Критериями сформированности естественно-научной грамотности являются:

- узнавание жизненных ситуаций, апеллирующих к науке;
- понимание материального мира на основе научных знаний;
- обладание компетенциями, включающими умения формулировать научные вопросы, обращаться к научным знаниям и использовать их, делать выводы на основе доказанных фактов;
- интерес к естественно-научному знанию, включение естественно-научной любознательности в собственную систему ценностей.

Целью исследований TIMSS является оценка общеобразовательной подготовки учащихся средней школы по математике и естествознанию [14]. В системе TIMSS оценка естественно-научной грамотности проводится с помощью одного теста по заданиям, позволяющим проверить усвоение основных естественно-научных знаний и их применение в контексте повседневной жизни и различных социальных контекстах, а также оценить умения анализировать ситуации, устанавливать причинно-следственные связи.

По итогам PISA Россия вошла в число 18 стран (из 79) с устойчивым прогрессом качества школьного образования. В то же время обобщенные результаты исследований PISA и TIMSS позволили выявить проблемы отечественного биологического образования по сравнению с зарубежным опытом [4; 5]. Это следующие проблемы:

- учащиеся успешно выполняют задания на воспроизведение знаний, но затрудняются применить их в ситуациях, близких к реальной жизни;
- уровень сформированности общеучебных умений является недостаточным;
- коммуникативные умения развиты слабо;
- слабо сформированы умения критически оценивать информацию, аргументировать свою точку зрения с использованием полученных в школе знаний;
- при рассмотрении естественно-научных проблем учащиеся слабо проявляют граждан-

скую позицию, что связано с тем, что они не проецируют и не переносят свои знания в повседневную жизнь;

- результаты выполнения заданий, связанных с экологией, низкие;
- понимание основных особенностей естественно-научного исследования слабое; учащиеся затрудняются пользоваться научными методами.

По мнению исследователей [1; 2; 5; 9–13], основными причинами данных проблем являются следующие факторы:

1) перегруженность программ предметов естественно-научного цикла определяет низкое внимание, которое уделяется развитию у учащихся общеучебных, интеллектуальных и коммуникативных умений;

2) слабо развитая практическая и деятельностная составляющая содержания естественно-научного образования (недостаточное количество практических и лабораторных работ, практико-ориентированных заданий для самостоятельного выполнения, недостаточное время на изучение методов научного познания и использования их в исследованиях и различных жизненных ситуациях для объяснения полученных результатов);

3) недостаточно полная реализация новых приоритетов образования в массовой школьной практике: ориентация не на освоение большого объема естественно-научных знаний, а на формирование способности применять полученные знания в различных жизненных ситуациях, решать поставленные проблемы научными методами;

4) недостаточная методическая подготовка учителей предметов естественно-научного цикла в области специальных технологий и методик развития учащихся.

Как показывают международные исследования, результаты российских школьников по заданиям на понимание основ наук достаточно высокие, т. к. в школе большое внимание уделяется формированию понимания содержательного смысла понятий. Академическая направленность российской школы объясняет то, что российские учащиеся лучше школьников из многих стран мира выполняют задания, отражающие овладение предметными знаниями и умениями [3]. Согласно мнению Н.Д. Андреевой, результаты PISA выдвигают перед отечественным образованием ряд вопросов, касающихся усиления внимания к применению естественно-научных понятий и методов в различных ситуациях повседневной жизни; работе с информацией, заданной в раз-

личном виде; выдвижению гипотез и проведению исследований, их подтверждающих или опровергающих.

Одной из важных проблем в биологическом образовании является проблема форм обучения. Из школьной практики почти полностью исчезли экскурсии в природу, не проводятся занятия на учебно-опытных участках в связи с их отсутствием. Изучение биологии все больше проводится не на натуральных природных объектах, а с привлечением их виртуальных изображений. Законы природы часто познаются в отрыве от самой природы, на формальном и виртуальном материале. Никакие новейшие, в том числе информационные, мультимедийные средства не могут заменить реальные растения, животных и их изучение в природном окружении. Редко в массовой школе проводятся необходимые лабораторные работы, ставятся опыты и применяются натуральные средства наглядности, поскольку средств для этого не всегда достаточно.

На наш взгляд, чрезвычайно важную роль в решении проблемы интеграции биологической науки и учебно-воспитательного процесса играет система дополнительного образования. Важным элементом этой системы является региональный эколого-биологический лагерь «Зеленый миг», работающий последние годы под эгидой Института естественно-научного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности (ИЕНО, ФК и БЖ) ВГСПУ.

«Зеленый миг», по сути, является детско-взрослым объединением, представляющим собой эффективную модель интеграции дополнительного и базового школьного эколого-биологического образования. В работе «Зеленого мига» ежегодно участвуют от ста детей и представителей молодежи в возрасте от 11 до 18 лет, ведущие учителя биологии общеобразовательных школ, студенты и преподаватели ИЕНО, ФК и БЖ ВГСПУ. Психолого-педагогическими основами работы лагеря являются идеи деятельностно-развивающего обучения, представленные в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Давыдова, Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского, Г.И. Вергелис, В.С. Конево и других ученых [6].

Преподавательский состав «Зеленого мига», администрация ИЕНО, ФК и БЖ ставят важные для современного социума задачи:

1) создание оптимальных условий для полноценного отдыха и оздоровления школьников, имеющих склонность к познанию природы, истории и культуры родного края;

2) воспитание у школьников ценностного отношения к природному окружению;

3) обучение школьников комплексному изучению и сохранению природного и культурного наследия своей малой родины, национального ландшафта;

4) развитие патриотического отношения к родной земле, поддержка чувства гордости у молодого поколения за свою малую родину, содействие духовной привязанности к ней;

5) выявление, поддержка и поощрение творческой инициативы школьников, изучающих природную среду и сохраняющих природное наследие родного края;

6) формирование у школьников навыков коллективной и индивидуальной творческой деятельности средствами проектной технологии в эколого-биологическом образовании;

7) формирование у школьников стойкой мотивации к продолжению образования и накоплению опыта продуктивной творческой деятельности;

8) пропаганда здорового образа жизни, обучение жизни и быту в условиях непосредственного взаимодействия с природой (походы, экскурсии, краткосрочные экспедиции);

9) овладение методиками получения информации о состоянии природной среды; формирование умений и навыков, необходимых для применения полученных знаний в жизни.

Реализации этих задач способствует очень удачная, на наш взгляд, форма круглосуточного лагеря, который позволяет осуществлять переход от учебной деятельности к начальному этапу детской исследовательской работы. Смена учебной деятельности на альтернативные формы групповой, индивидуальной и коллективной работы в рамках эколого-биологической смены позволяет ребенку уйти от стереотипов обучения, что делает его более увлекательным, мобильным и повышает образовательный потенциал. Работа во время эколого-биологической смены наиболее полно способствует также расширению и углублению знаний о природе; вырабатывает умения оценивать состояние окружающей среды, формирует и развивает умения реальной природоохранной деятельности.

Программа эколого-биологической смены «Зеленый миг» представляет собой единое экспериментальное комплексное исследование, в ходе которого учащиеся знакомятся с разнообразием растительного и животного мира родного края, методами измерений различных экологических параметров окружающей среды; накапливают соответствующий экспе-

риментальный материал, проводят комплексную обработку полученных данных, делая выводы о состоянии окружающей среды в месте наблюдения, осуществляют общественно-полезную добровольческую деятельность, ориентированную на решение актуальных экологических проблем.

Следуя реализации концепции интеграции науки и учебно-воспитательного процесса, выпускник «Зеленого мига» должен обладать следующими способностями:

- уметь адаптироваться в реальных ситуациях, критически мыслить, нести ответственность за результат собственных действий;
- проявлять активность в познании окружающего мира, научиться добывать знания из различных источников, уметь анализировать информацию;
- уметь применять полученные знания на практике;
- обладать навыками общения и быть контактным в различных социальных группах, уметь отстаивать собственное мнение и быть терпимым к мнению других, работая в разновозрастном коллективе;
- самостоятельно трудиться над развитием интеллектуального и культурного уровня.

В формировании ключевых умений и способностей учащихся важную роль играют педагогические технологии, ориентированные на индивидуальные способности и потребности учащихся, на исследовательскую и проектную деятельность, общественно значимую деятельность, направленную на содействие решению экологических проблем Волгоградской области. Совокупность форм, методов и приемов направлены на то, чтобы сделать доступным участие в «Зеленом миге» каждого ученика, независимо от места его проживания через использование кроме очных занятий – онлайн-обучения и дистанционных технологий в рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений. За основу взята модель «ресурсной концентрированной сети», центральным звеном которой выступает ресурсный центр – Волгоградский государственный социально-педагогический университет [7].

Заинтересовать каждого ученика, побудить его к деятельности, создать условия для самостоятельного поиска и обобщения информации, способствовать развитию критического мышления, навыков самоанализа, рефлексии – это является приоритетным в деятельности педагогов «Зеленого мига». Развитие индивидуальности каждого участника «Зеленого мига» и воспитание его личности происхо-

дит в ситуациях общения и взаимодействия людей друг с другом – интеракции. В основе использования интерактивных технологий обучения лежит создание условий для переживания участниками успеха в учебной и научной деятельности, моделирование жизненных ситуаций, выполнение заданий, требующих воспроизведения знаний в ситуациях, близких к реальным, формирования умений, связанных с анализом, обобщением и оценкой предложенных ситуаций.

Исследовательский подход, преобладающий в деятельности «Зеленого мига», позволяет знакомить учащихся с методами научного познания, формирует научное мировоззрение, развивает мыслительные операции (синтез, анализ, сравнение, обобщение, конкретизацию, абстрагирование), самостоятельность и потребность в самообразовании. Академик А.М. Новиков подчеркивает, что исследование начинается с наблюдения – «это наиболее информативный метод исследования», позволяющий увидеть все стороны изучаемых явлений и процессов, доступные восприятию наблюдателя – как непосредственному, так и с помощью различных приборов» [8]. Наблюдение с позиции реализации деятельностного подхода представляет познавательную деятельность учащихся и включает ряд этапов:

- определение цели наблюдения;
- выбор объекта и предмета наблюдения;
- выбор способа и частоты наблюдения;
- выбор способов регистрации наблюдаемого объекта, явления;
- обработку и интерпретацию полученной информации.

Программой «Зеленого мига» предусмотрены кратковременные и длительные наблюдения учащихся на практических занятиях – за живыми организмами в естественных или специально созданных условиях среды обитания. Например, кратковременные наблюдения строения семени, почек, корня, листа, цветка растений, пера у птиц, чешуи у рыб, передвижение амёб и инфузорий, подсчет пульса при изменении физической нагрузки, измерение кровяного давления и пр. Длительные наблюдения применяются при изучении природных процессов: условия прорастания семян, развитие проростка и побега из почки, передвижение воды и минеральных веществ в растении, образование в листьях на свету органических веществ, дыхание листьев, испарение воды листьями и пр.

Помимо теоретических и практических занятий программа «Зеленого мига» включает

сезонное комплексное экспериментальное исследование растительного и животного мира Волгоградской области, подразумевающее выполнение научных проектов, полевые практикумы, экскурсии и экспедиции.

Проектная деятельность в образовании уже многократно доказала свою эффективность. Для учащегося – это возможность самореализации, проявления инициативы, возможность ощутить ответственность за свои действия. Для учителей – возможность познакомиться с интересами подрастающего поколения, организовать деятельность и общение учеников вокруг актуальных вопросов современного мира. Тематика проектов, выполняемых участниками «Зеленого мига», разнообразна и, с одной стороны, связана с познавательным интересом конкретных ребят, с другой – посвящена актуальным проблемам территории, на которых проходит лагерная смена. Это, например, такие темы, как «Оценка качества воды реки Ахтуба в пределах учебно-оздоровительного комплекса “Марафон” ВГСПУ», «Биоиндикационная оценка состояния модельных участков реки Хопер», «Определение класса качества воды с помощью видов-биоиндикаторов», «Загрязняющие вещества атмосферного воздуха и их влияние на морфологические показатели растений», «Оценка состояния района исследования с использованием методов лишеноиндикации», «Биоиндикация почвенной среды с использованием беспозвоночных», «Определение состояния хвои сосны обыкновенной для оценки загрязненности атмосферы» и др.

Для реализации поставленных задач особое внимание уделяется подбору и разработке специальных форм и методов работы в течение лагерной смены. В первой половине дня программой предусмотрены мастер-классы биолого-экологической тематики, тематические практикумы, полевые экскурсии, ролевые и деловые игры, тренинговые занятия, направленные на развитие умений работать в команде, исследовательская и проектная деятельность. Во второй половине дня проводятся акции и мероприятия природоохранного и природосберегающего характера, досуговые мероприятия, направленные на развитие навыков коллективной деятельности, творческих качеств личности – научные конференции, экологические вечера, конкурсы рисунков, эссе, проектов и др.

Завершается летняя смена лагеря проведением областного биолого-экологического слета в смешанном формате – очном и с исполь-

зованием дистанционных технологий. Лучшие проекты исследовательской деятельности участников «Зеленого мига» рекомендуются к публикации в электронно-образовательном журнале ВГСПУ «Стриж».

Данные педагогического мониторинга 2019 г., проведенного после окончания летней смены биолого-экологического лагеря «Зеленый миг», подтверждают эффективность системы дополнительного биологического и экологического образования, направленного на усиление научной, личностной и практической ориентированности содержания и процесса обучения биологии. В диагностическом исследовании приняли участие 168 учащихся из 32 образовательных учреждений Волгоградской области. На основе полученных данных (наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ результатов исследовательской и проектной деятельности, интервьюирование) нами отмечена положительная тенденция (по сравнению с 2017 г.) в углублении предметных знаний по биологии в соответствии с современными достижениями науки и сформированности владения научными методами познания природной среды и использования их в исследованиях и различных жизненных ситуациях для объяснения полученных результатов: 39,6% участников имеют высокий уровень (в 2017 г. – 7,8%), 46,8% – средний уровень (в 2017 г. – 46,7%), 13,6% – низкий уровень (в 2017 г. – 45,5%).

Таким образом, эколого-биологический лагерь «Зеленый миг» является одной из важных и достаточно эффективных форм интеграции науки и учебно-воспитательного процесса, повышения естественно-научной грамотности обучающихся.

Список литературы

1. Алексеева Г.А. Главные проблемы совершенствования биологического образования в современной школе // Науч. журн. 2017. № 8(21). С. 35–37.
2. Андреева Н.Д. Задачный подход к формированию содержания школьного предмета биологии как способ развития универсальных учебных действий и достижения личностных, метапредметных и предметных результатов // Сборник статей международной научно-практической конференции (23–26 нояб. 2015 г.). СПб., 2015. Вып. 14. С. 24–34.
3. Андреева Н.Д. Отечественное биологическое образование школьников: проблемы, недостатки и достоинства // Биология в школе. 2013. № 6. С. 13–25.
4. Болотов В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки каче-

ства образования // *Вопр. образования*. 2018. № 3. С. 287–297.

5. Болотов В.А., Ковалева Г.С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2010. № 5. С. 3–11.

6. Вергелис Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // *Педагогика*. 2009. № 5. С. 7–18.

7. Кондаурова Т.И., Веденеев А.М., Фетисова Н.Е., Зверев А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в дополнительном экологическом образовании и воспитании // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2019. № 1(134). С. 83–88.

8. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования*. М., 2009.

9. Пасечник В.В. *Методика преподавания биологии: традиции и инновации* // *Всероссийский съезд учителей биологии: материалы съезда 28–29 июня 2011 г.*, Москва. М., 2011. С. 15–23.

10. Пивоварова Л.В. Состояние проблем биологического образования в практике обучения // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018. № 12(78). С. 174–177.

11. Пономарева И.Н. *Традиции и инновации в преподавании предмета биология в школе* // *Сборник статей Международной научно-практической конференции (21–24 ноября 2016 г.)*. СПб., 2016. Вып. 15, С. 15–20.

12. Темкин И. *Элитными учеными не рождаются* [Электронный ресурс]. URL: https://www.ng.ru/science/2011-09-14/13_elite.html (дата обращения: 06.07.2021).

13. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М., 2001.

14. TIMSS & PIRLS International Study Center [Electronic resource]. URL: <http://timss.bc.edu/> (дата обращения: 06.07.2021).

15. What is PISA? [Electronic resource]. URL: <http://www.pisa.oecd.org/2> (дата обращения: 06.07.2021).

* * *

1. Alekseeva G.A. *Glavnye problemy sovershenstvovaniya biologicheskogo obrazovaniya v sovremennoj shkole* // *Nauch. zhurn.* 2017. № 8(21). С. 35–37.

2. Andreeva N.D. *Zadachnyj podhod k formirovaniyu sodержaniya shkol'nogo predmeta biologii kak sposob razvitiya universal'nyh uchebnyh deystvij i dostizheniya lichnostnyh, metapredmetnyh i predmetnyh rezul'tatov* // *Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (23–26 noyab. 2015 g.)*. SPb., 2015. Vyp. 14. С. 24–34.

3. Andreeva N.D. *Otechestvennoe biologicheskoe obrazovanie shkol'nikov: problemy, nedostatki i dostoinstva* // *Biologiya v shkole*. 2013. № 6. С. 13–25.

4. Bolotov V.A. *Proshloe, nastoyashchee i vozmozhnoe budushchee rossijskoj sistemy ocenki kache-*

stva obrazovaniya // *Vopr. obrazovaniya*. 2018. № 3. С. 287–297.

5. Bolotov V.A., Kovaleva G.S. *Opyt Rossii v oblasti ocenki obrazovatel'nyh dostizhenij shkol'nikov* // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2010. № 5. С. 3–11.

6. Vergelis G.I. *Razvitie obshchih tvorcheskih sposobnostej kak problema pedagogicheskoy psihologii* // *Pedagogika*. 2009. № 5. С. 7–18.

7. Kondaurova T.I., Vedeneev A.M., Fetisova N.E., Zverev A.V. *Organizaciya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij v dopolnitel'nom ekologicheskom obrazovanii i vospitanii* // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2019. № 1(134). С. 83–88.

8. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. М., 2009.

9. Pasechnik V.V. *Metodika prepodavaniya biologii: tradicii i innovacii* // *Vserossijskij s#ezd uchitelej biologii: materialy s#ezda 28–29 iyunya 2011 g.*, Moskva. М., 2011. С. 15–23.

10. Pivovarova L.V. *Sostoyanie problem biologicheskogo obrazovaniya v praktike obucheniya* // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018. № 12(78). С. 174–177.

11. Ponomareva I.N. *Tradicii i innovacii v prepodavanii predmeta biologiya v shkole* // *Sbornik statej Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (21–24 noyabrya 2016 g.)*. SPb., 2016. Vyp. 15. С. 15–20.

12. Temkin I. *Elitnymi uchenymi ne rozhdayutsya* [Electronic resource]. URL: https://www.ng.ru/science/2011-09-14/13_elite.html (дата обращения: 06.07.2021).

13. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. М., 2001.



***Ecological and biological camp
“Green moment” as a form
of integration science
and educational practice***

The article deals with the description of the positive experience of the work of the ecological and biological camp “Green moment” aimed at the integration of the leading biological science and the educational process based on the ideas of the activity and developmental education and the leading role of the practice-oriented education.

Key words: *additional education, innovative development, markers of education, natural science competence, ecological and biological camp “Green moment”.*

(Статья поступила в редакцию 27.08.2021)

Л.М. ФАЙЗРАХМАНОВА
(Набережные Челны)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

Описывается становление отечественной методики как науки. Проанализированы исторические периоды развития методики преподавания иностранного языка в области практической фонетики, а также деятельность ученых-методистов XIX–XX вв., на принципы которых опирается отечественная методическая наука преподавания практической фонетики. Анализ исторических периодов развития методики и основных методических идей ученых-методистов позволит избежать необоснованного возрождения и применения ранее отвергнутых методических подходов и направлений.

Ключевые слова: *фонологическая компетенция, история становления методики, ФГОС, субъект профессионального обучения, субъект языкового обучения.*

Введение. Современные условия диктуют особые требования к образованию в области иностранных языков. Отечественные ученые-лингвисты и ученые-методисты имеют ценнейший, богатейший опыт, накопленный в процессе исторического развития методической науки.

Благодаря накопленному опыту ученых-предшественников российская методическая наука по праву занимает одно из лидирующих мест в мировом образовательном пространстве. Отечественные ученые одни из первых обосновали важность учета родного языка при обучении иностранному в сопоставительном с изучаемым языком аспекте (В.Д. Аракин, Г.В. Рогова и др.); доказали важность сознательной основы в обучении и формировании языковых навыков (Л.В. Щерба, Б.В. Беляев и др.); разработали новый аспект в преподавании неродного языка – лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров).

Современный этап иноязычного образования в профессиональной области предполагает создание и реализацию образовательной модели в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов высше-

го образования и профессиональным стандартом педагога. Такая модель призвана, во-первых, развивать компетенции обучающегося, во-вторых, сформировать у выпускника способность успешно осуществлять профессиональную деятельность и решать коммуникативные задачи.

Успешное общение на неродном языке предполагает формирование коммуникативной компетенции – «способности человека решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения» [1, с. 98]. Одной из составляющих коммуникативной компетенции является фонологическая компетенция. Недостаточный уровень развития фонологической компетенции будущих учителей иностранного языка приводит к нарушению коммуникации и, следовательно, к трудностям в решении основных педагогических задач и учебных ситуаций.

К сожалению, интерес со стороны педагогических кадров к изучению и анализу исторического развития отечественной методики не высок. В основном этот материал освещается в рамках методических дисциплин в высших учебных заведениях или в диссертационных исследованиях.

Однако профессионалам в области образования следует осознать, что знание особенностей исторического развития методики преподавания имеет идеологическое и воспитательное значение. Более того, оно является одним из условий для успешной и эффективной профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Анализ исторических периодов развития методики позволит избежать некорректной трактовки периодизации развития методики, в основу которых положены такие базисные категории методики, как подходы, методы, технологии, относящиеся к определенному временному или историческому периоду. В противном случае это может привести к необоснованному возрождению и применению ранее отвергнутых методических подходов и направлений.

В методических кругах нет работ, посвященных изучению исторического развития методики преподавания практической фонетики. В данной работе предпринята попытка изучить становление отечественной методики на примере развития методики преподавания практической фонетики. В работе проанализирована деятельность ученых-методистов XIX–

XXI вв., на принципы которых опирается отечественная методическая наука преподавания практической фонетики.

Цель работы – рассмотреть и представить исторический процесс становления и развития фонологической компетенции в рамках отечественной методической науки.

Результаты исследования. Фонологическая мысль, как и фундаментальная фонетическая наука, начала зарождаться в XVIII–XIX вв. Она была представлена несколькими теоретическими направлениями. Особенно выделялись три фонологические школы. Это Щербовская (ЩФШ), Московская (МФШ), Пражская (ПФШ) школы, которые основывались на идеях И.А. Бодуэна де Куртенэ. Разница между школами состоит в том, что в качестве объекта описания ими выбираются разные сущности.

В основе теории МФШ находится учение о фонеме. Она опирается на морфонологические чередования. Важнейшее положение сторонники данной школы видели в необходимости применять морфологические критерии при определении фонемного состава языка. МФШ детально разработала теорию позиций, что подразумевает условия употребления и реализации фонем в речи. Позиционные чередования могут быть обусловлены фонетическими и морфологическими позициями.

Исходя из смысловозначительной функции фонемы, представители Пражской фонологической школы наиболее подробно разработали классификацию фонологических оппозиций, теорию нейтрализации фонологических оппозиций и теорию дифференциальных признаков [3, с. 261].

Щербовская фонологическая школа отождествляет фонему со звуком языка, а для ее выявления и описания широко привлекает психолингвистические методы. Фонема как самостоятельный элемент фонетической системы обладает присущим только ей набором оттенков (аллофонов). Каждая фонема представлена любой другой в любой позиции: сильной и слабой.

Значительное влияние на формирование и зарождение основных идей методической науки и методических принципов оказало открытие идеи о фонеме и становление науки «фонология». Основателем фонологии считается польский лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ. Он впервые противопоставил звук как физическую единицу и фонему как лингвистическую единицу. Это учение легло в основу не-

которых методических принципов. Будучи исследователем-лингвистом, И.А. Бодуэн де Куртенэ сам не занимался изучением методики преподавания, но поощрял стремление связывать науку с практикой, проявлял интерес к живому языку и к практической фонетике.

На базе Казанского университета в период с 1875 по 1883 г. формируется Казанская лингвистическая школа (КЛШ). Основатель школы И.А. Бодуэн де Куртенэ и его единомышленники Н.В. Крушевский, В.А. Богородицкий, А.И. Анастасиев, А.И. Александров, П.В. Владимирова, В.В. Радлов, С.К. Булич, К.Ю. Аппель и др. провозглашали идею системности языка. Учение школы сводилось к следующим основным принципам:

- строгое различие звука и буквы;
- разграничение фонетической и морфологической членности слова;
- недопущение смешивания процессов, происходящих в языке на данном этапе его существования, и процессов, совершающихся на протяжении длительного времени;
- первоочередное внимание к живому языку и его диалектам, а не к древним памятникам письменности;
- отстаивание полного равноправия всех языков как объектов научного исследования;
- стремление к обобщениям;
- психологизм с отдельными элементами социологизма.

Дав начало экспериментальному фонетическому методу и статистическому методу, КЛШ внесла вклад в развитие фонологии, морфонологии, артикуляционной и акустической фонетики [6].

Исторический прорыв в учении о фонеме совершил Л.В. Щерба, будучи учеником и последователем И.А. Бодуэна де Куртенэ. Его учение о «смысловозначительной» функции заключается в том, что противопоставляются фонема и ее оттенок – аллофон.

Прорыв в лингвистической науке, становление науки фонологии, безусловно, повлияли на развитие преподавания иностранных языков. Из представленной А.Н. Щукиным периодизации следует, что вопрос об общеобразовательном значении иностранных языков, а также о том, как преподавать иностранные языки, впервые стал подниматься в послереволюционный период 1920–1930-х гг. С повышением и увеличением интереса к произносительной стороне языка повышается интерес к методике преподавания иностранного языка. Этот факт доказывается тем, что языковедами, та-

кими как Г. Суит (1899), О. Эсперсен (1904), Ф. Брюно (1926), Бреаль (1914), которые работали в области науки фонологии и фонетики, были написаны книги по методической литературе.

Продолжая традиции Бодуэна де Куртенэ в языкознании, Л.В. Щерба был одним из первых, кто поднял вопрос о проблемах развития методики как науки. По мнению Л.В. Щербы, методика преподавания иностранному языку стояла на низкой ступени развития, поскольку учитывала только научные идеи лингвистов, не принимая во внимание научность таких дисциплин, как дидактика, психология, педагогика, общего и теоретического языкознания. Идеи Л.В. Щербы были направлены против европейской так называемой экспериментальной методики, т. к., по его мнению, не прослеживалось связи научности и с другими дисциплинами и другими научными данными. Многие «яркие книги по методике преподавания» того времени были написаны лингвистами, в том числе западноевропейскими, что привело к тому, что методика стала просто «техническим приложением» общего языкознания [9, с. 14].

Основные мысли Л.В. Щербы заключались в том, что для достижения целей и задач методики недостаточно основываться только на эмпирических результатах лингвистических исследований. Именно поэтому крайне неверно заниматься изучением методики тем лингвистам, которые не преподают данный предмет.

Рост промышленности, торговых отношений во второй половине XVIII в. доказал неэффективность грамматико-переводного метода, который применялся для преподавания мертвого латинского языка. Ранее обучение разговору не входило в задачи методики. Обучающиеся имели дело с текстами и с буквами, не имея представления о том, как произносить, а методика не знала, как преподавать произношение. Соответственно, обучающиеся не понимали живой речи носителей языка, не могли заставить понимать свою собственную речь, поскольку отсутствовало обучение произношению. Возникла необходимость перехода от буквенных соотношений и заучивания текстов на имитационном подходе к обучению устной речи. Остро встал вопрос обучения произношению.

Популярный в тот период метод гувернантки, как и грамматико-переводной метод, тоже доказал свою неэффективность, требова-

лась новая методика. Так, теоретики-лингвисты Г. Суит, О. Эсперсен, В. Физтор и другие ученые во второй половине XIX в. «открыли» живой язык с его произношением, который не укладывался только в традиционные буквенные формулы.

Период XVIII–XIX вв. характеризуется ростом научной литературы на национальных языках. Возникает необходимость читать книги на национальных языках, что стало предпосылкой «надобности изучения иностранного языка». В результате этого на рубеже XVIII–XIX вв. возник предмет «Иностранный язык» как предмет с практическими задачами.

Усилиями лингвистов-методистов, педагогов-практиков (Г. Суит, О. Эсперсен, В. Физтор и др.) была разработана новая методика преподавания иностранного языка. Это движение получило название «реформы». Именно в этот период в методике обучения иностранному языку начинают уделять большое внимание произносительной стороне языка [9, с. 25]. В этом движении прослеживались определенные нюансы, но его объединяет отрицательное отношение к грамматико-переводному методу. Новая методика преподавания основывалась не только на работе с текстом, но и на обучении устной речи.

Как одну из главных практических задач в области знания иностранного языка Л.В. Щерба выделял «умение свободно и абсолютно правильно с точки зрения произношения говорить публично» [Там же, с. 37]. Следовательно, одним из ключевых аспектов обучения становится обучение произношению, которое, по мнению Л.В. Щербы, может быть сформировано на филологических факультетах. В основу реформы был положен так называемый прямой метод, который «запрещает переводы с русского на родной и обратно». Позже прямой метод преподавания был поставлен под сомнение и был признан неуниверсальным, однако именно благодаря прямому методу обучение произношению было поставлено на «серьезные основания» [Там же, с. 26].

Таким образом, в первой половине XIX в. прослеживаются явные изменения в области образования, которые были связаны с введением в школьное образование предмета «Иностранный язык». Отказываясь от прямого метода, от чтения и зазубренного текста, в центр обучения поставили не традиционное буквенное изучение текста, а практическое обучение звуковому соответствию, т. е. произношению. Определенный вклад в формирование методи-

ки преподавания иностранного языка, на которой основывается современная методическая наука, внесли такие русские лингвисты-теоретики, как С.И. Бернштейн, Р.Р. Каспранский, А.А. Реформатский.

С.И. Бернштейн критикует непосредственно имитативный метод (подражательный), при котором учащиеся, восприняв на слух сочетание звуков, слов, фраз, воспроизводят их при помощи произносительных органов. Даже находясь в языковой среде, обучающийся не овладеет правильным произношением, пока он будет «подводить звуки чужой речи под произносительно-слуховые навыки родного языка» [5, с. 17]. Другими словами, обучающийся будет лишен возможности замечать расхождение между своим произношением и слуховым образом, которому он подражает на иностранном языке. Он будет лишен возможности самостоятельно найти комбинацию произносительных движений, которая создает требуемый слуховой эффект. Следовательно, для того чтобы правильно произнести тот или иной звук иностранного языка, обучающийся должен внести определенные изменения в привычную артикуляцию. Он должен научиться сосредотачивать внимание на тех движениях, которые он обычно производит и воспринимает автоматически.

Основная идея С.И. Бернштейна сводилась к тому, что обучение произношению требует от обучающихся осознания разницы между произносительно-слуховыми нормами родного и изучаемого языков. Обучающимся необходимо развивать «слуховую наблюдательность и слуховую память». Они должны научиться не только правильно произносить, но и понимать устную речь. Научившись выделять произносительные элементы из артикуляции звуков родного языка, обучающиеся получают возможность сначала сознательно, а потом автоматически сочетать их в новые артикуляции и производить звуки изучаемого языка [7, с. 15].

С.И. Бернштейн выделяет два последовательных момента обучения произношению. Произносительно-слуховой анализ и синтез звуковых единиц не может сразу осуществляться на материале слов. Основываясь на сознательном подходе, лингвист предлагает сначала научить анализировать произношение в родном языке и синтезировать из получаемых элементов иноязычные звуки, а потом достигнуть автоматизации их произношения в чужом языке. В случае, когда явления проявля-

ются в сочетании звуков, можно вводить материал на уровне односложных слов (сначала те звуки, которые наиболее близки к звукам родного языка), потом на материале двусложных слов. Особо подчеркивается, что автоматизация произносительных навыков должна происходить в потоке связной речи [7, с. 19].

Таким образом, развитие фонетической мысли и науки, исторические и социальные предпосылки способствовали мощному толчку, изменившему развитие процесса обучения. Преподавание иностранного языка приобретает практическую направленность, нацеленную на обучение устной речи, которое должно начинаться с обучения произношению.

Обучение произношению в 1950–1960 гг. может быть представлено методической концепцией А.А. Реформатского. Будучи представителем Московской фонологической школы, автором множества работ по фонологии, лингвистике, языкознанию и др., А.А. Реформатский также основывал педагогические идеи обучения произношению на сознательно-аналитическом подходе. Главная трудность при обучении произношению другого языка, по мнению ученого, не «овладение чужим, а борьба со своим языком» [Там же, с. 508].

Основная концепция Реформатского сводилась к идиоматичности (неповторимой уникальности каждого изучаемого языка), которая ярко проявляется в фонетике: обучающиеся не только произносят, но и слышат через призму своего родного языка. Следовательно, вопрос стоит не об «отработке» того или иного отдельного звука, а об усвоении звуковых категорий: тех или иных гласных и согласных, которые связаны какой-либо общностью в системе. Когда сопоставляются не изолированные звуки, а целые фонетические категории, взятые в системе, это убеждает в полном своеобразии каждой фонетической системы.

При выработке правильных приемов обучения произношению необходимо сопоставление фонологических систем изучаемого и родного языков, а не только «погоня за отдельными звуками, которые сопровождаются рецептами немой гимнастики органов речи» [Там же, с. 507]. При таком системном сопоставлении можно постигнуть различие фонетических систем своего и чужого языков и понять идиоматичность каждого из них.

Так, обучение произношению становится важным аспектом обучения на разных этапах. В первой половине XX в. обучение иностранному языку рассматривалось как средство об-

учения. В 1960-х гг. формируются новые подходы к обучению иностранному языку, связанные с формированием новых представлений о фонетической составляющей языковой системы. Разные ученые выдвигают свои педагогические идеи обучения произношению. Но основная идея сводится к тому, что обучение произношению является одним из важнейших аспектов обучения устной речи.

Начало 1980-х – 2000-х гг. является значимым периодом в развитии российской методики преподавания. В педагогических кругах этого периода наблюдаются критические обоснования неэффективности грамматико-переводного и сознательно-практического (сопоставительного) метода, которые не обеспечивают в достаточной мере практический уровень владения языком в условиях дефицита учебных часов. Появляется определение «взаимосвязанное обучение» как обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности. Обучение иностранному языку приобретает практическую направленность.

Основываясь на концепции аудио-лингвального метода, обучение иностранному языку начинали с овладения его звуковой системой, которая охватывает не только звуки, но и интонацию, ритм, распределение пауз, ударение и т. п. В курс обучения произношению входило все, что относится к звуковой стороне языка. Обучение фонетике основывалось на описании и сравнении звуковых систем иностранного и родного языков.

Следствием обучения фонетике стало появление ряда работ, посвященных проблеме формирования произношения и фонетических навыков. Тематика диссертационных исследований включает такие термины, как *фонетические навыки, интонационные навыки, навыки произношения* и др. Работы посвящены проблеме формирования произношения обучающихся на разных ступенях обучения, например: Н.Л. Федотова (1984); Т.В. Сущева (1995) и др. Анализ изученных источников показал, что большая часть научных исследований этого периода посвящена проблеме обучения обучающихся-билингвов/полилингвов.

В трудах Т.Н. Алиевой, Мамедова Г. Фарман оглы, И.Е. Абрамовой, Н.А. Любимова, М.Б. Уразовой, К.Э. Джамалова и др. поднимается проблема фонетической интерференции и формирования произношения в условиях билингвизма и полилингвизма. По мнению

вышеуказанных авторов, в речи билингва, изучающего иностранный язык, могут быть нарушения звуковой системы неродного языка, которые являются результатом действия фонологической или фонетической интерференции. Предполагается, что при анализе особенностей звукового оформления речи билингва на неродном языке более уместен термин *фонетическая интерференция*, указывающий на то, что интерференция происходит в речи, на уровне реализации фонологического компонента языка.

Начиная с 2000-х гг. тематический круг научных исследований в области преподавания фонетики значительно расширяется. Это связано в том числе и с широким внедрением в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютеров, дистанционного обучения, мультимедийных технологий. За указанный период появилось немало диссертационных исследований, в которых авторы рассматривали эффективность использования учебных интернет-ресурсов, мультимедийных программ и технологий в формировании фонетической компетенции: А.Н. Колесникова (2016), А.А. Хомутова (2007), Ю.В. Кохендерфер (2013), А.А. Прибыткова (2013), А.Л. Архангельская (2007) и др. Исследования показывают, что современные информационные и коммуникационные технологии позволяют развивать соответствующие умения, а также формировать фонологическую компетенцию, которая является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции.

Важным фактом является вхождение России в единое образовательное пространство в рамках реализации Болонского процесса на уровне национальных образовательных стандартов. В целом ряде работ тематика научных исследований построена на компетентностном подходе. Согласно этому подходу, целью образования должна быть не только совокупность знаний, умений и навыков, но и набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи, быть готовыми к самостоятельному осуществлению какой-либо деятельности.

Современное высшее педагогическое образование развивается в условиях социально-культурных, информационных, технологических и педагогических инноваций. Формирование фонологической компетенции происходит в условиях упрочения английского языка как средства межкультурного общения,

причем обязательным условием овладения иностранным языком называется «сочетание языка и культуры народа, пользующегося этим языком как средством общения» [8, с. 35].

Активно развиваются образовательные услуги и платформы в формате дистанционного онлайн-обучения. В отличие от широкого спектра возможностей онлайн-обучения в вузовском профессиональном обучении, уменьшается количество аудиторных часов на практические дисциплины, а это, в свою очередь, требует радикальных изменений в форме представления и организации информации, методах, приемах, подходах обучения в соответствии с ФГОС, которые регулярно обновляются. Возникает необходимость внедрения методики преподавания практических дисциплин, в том числе практической фонетики, с учетом указанных особенностей современного образования.

Формирование и совершенствование слухопроизносительных навыков является одним из важнейших аспектов языкового и профессионального обучения будущих учителей иностранного языка. Для решения одной из глобальных задач в области профессионального обучения рассмотрим федеральные стандарты высшего образования и основные образовательные программы, в которых определены требования, предъявляемые к компетентности будущего выпускника – бакалавра образования.

Программа ВО «Практическая фонетика первого иностранного языка» по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки, профили подготовки «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык») имеет своей целью развитие у обучающихся личностных качеств, а также формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области иноязычного образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО, потребностями рынка труда и профессиональным стандартом. Реализация требований, указанных в нормативных документах, нацелена на подготовку бакалавров, «обладающих гуманистическим мировоззрением, осознающих социальную значимость профессии учителя иностранного языка, владеющих совокупностью знаний о закономерностях развития преподаваемого иностранного языка, умеющих правильно применять сформированные компетенции в педагогической деятельности».

Цель освоения дисциплины «Практическая фонетика первого иностранного языка» (ПФПИЯ) заключается в формировании и совершенствовании произносительно-интонационных навыков обучающихся для обеспечения качества учебного процесса средствами предмета «Иностранный язык» в общеобразовательных организациях, а также для успешного осуществления межличностного и межкультурного общения.

Анализ основной программы в рамках дисциплины ПФПИЯ в условиях реализации требований ФГОС3++ позволил выделить следующие ключевые положения для формирования компетентности будущего выпускника – бакалавра образования в рамках формирования фонологической компетенции обучающихся:

1. Обучающийся как субъект языкового обучения:

- совершенствование слухопроизносительных и интонационных навыков обучающихся для формирования умения ясно строить диалогическую речь в рамках межличностного и межкультурного общения на иностранном языке (УК-4.1);

- использование в учебном процессе ИКТ-технологий для совершенствования слухопроизносительных и интонационных навыков обучающихся (УК-4.6);

- воспитание толерантного и уважительного отношения к иноязычной культуре, исходя из культурных фонетических особенностей, произносительных норм носителей языка.

2. Обучающийся как субъект профессионального обучения:

- совершенствование навыков поиска, критического анализа информации для решения поставленных задач, в том числе профессиональных (УК-1.2);

- использование в учебном процессе современных педагогических технологий, активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных технологий обучения, в том числе дистанционных образовательных технологий, вовлечение обучающихся в проектную деятельность;

- формирование способности осуществлять контроль и оценку результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-5);

- применение методов рефлексии, самоконтроля и критического оценивания своей профессиональной деятельности, выстраивание дальнейшего профессионального маршрута.

рута для совершенствования своих профессиональных навыков.

Выполнение указанных требований способствует развитию новой методической идеологии современного учителя иностранного языка, способного в рамках преподаваемой дисциплины не столько учить языку, сколько мотивировать, направлять обучающегося самостоятельно изучать иностранный язык, его культуру, контролировать учебный процесс, а также совершенствовать пути и способы изучения языка.

Заключение. Развитие методической науки зависит от исторически значимых событий, социального заказа общества, экономических предпосылок. Обязательным условием успешной подготовки будущих бакалавров образования и формирования их идеологических взглядов в свете глобализации образования являются знания истории развития российской методики преподавания.

Социальный заказ общества предъявляет к выпускникам вузов новые требования, которые были недостаточно учтены в программе подготовки предыдущих поколений. Это требования не только к содержанию образования, но и к реализации целей и результатов образования с помощью педагогических технологий обучения. Умение будущих учителей иностранного языка качественно оперировать иноязычным звуковым кодом, а также воспринимать иноязычную речь приобретает на современном этапе особую значимость. Одним из условий решения этой проблемы является формирование фонологической компетенции.

В статье обосновано выделение фонологической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, указаны основные этапы исторического развития методики преподавания практической фонетики. Проанализированный круг исследований указывает на то, что, несмотря на значительное количество работ по решению проблемы формирования иноязычного произношения, вопрос формирования фонологической компетенции в соответствии с требованиями образовательных стандартов, безусловно, нуждается в дальнейшем рассмотрении и изучении. Возникает необходимость разработки новых методик преподавания практической фонетики, отвечающих требованиям современного этапа профессионального образования.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.

2. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. М., 2009.

3. Вопросы фонетики и обучения произношению: сб. ст. / под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Самуйловой. М., 1975.

4. Казанская лингвистическая школа [Электронный ресурс]. URL: <https://kpfu.ru/philology-culture/kls> (дата обращения: 05.07.2021).

5. Колесникова А.Н. Модель оптимизации обучения практической фонетики в языковом вузе на базе мультимедийных технологий (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2016.

6. Московская фонологическая школа [Электронный ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/316b.html> (дата обращения: 05.07.2021).

7. Образовательный стандарт НГПУ. М., 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://f.tatngpi.ru/sveden/eduStandarts/бакалавриат/> (дата обращения: 05.07.2021).

8. Попов М.Б. Фонетика современного русского языка: учебник / учеб.-метод. комплекс по курсу «Фонетика современного русского языка». СПб., 2014.

9. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии: в 2 ч. М., 1970.

10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей. М., 2000.

11. Федеральный государственный стандарт высшего образования. М., 2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 05.07.2021).

12. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. 2-е изд. М., 1974 [Электронный ресурс]. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974/ (дата обращения: 05.07.2021).

13. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теории и практика: учеб. пособие. М., 2006.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.

2. Buraya E.A., Galochkina I.E., Shevchenko T.I. Fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka. Teoreticheskij kurs: uchebnik dlya stud. lingv. vuzov i fak. M., 2009.

3. Voprosy fonetiki i obucheniya proiznosheniyu: sb. st. / pod red. A.A. Leont'eva, N.I. Samujlovoj. M., 1975.

4. Kazanskaya lingvisticheskaya shkola [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kpfu.ru/philology-culture/kls> (data obrashcheniya: 05.07.2021).

5. Kolesnikova A.N. Model' optimizatsii obucheniya prakticheskoy fonetiki v yazykovom vuze na baze mul'tmidijnyh tekhnologij (anglijskij yazyk): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2016.

6. Moskovskaya fonologicheskaya shkola [Elektronnyj resurs]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/316b.html> (data obrashcheniya: 05.07.2021).

7. Obrazovatel'nyj standart NGPU. M., 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://f.tatngpi.ru/sveden/eduStandarts/bakalavriat/> (data obrashcheniya: 05.07.2021).

8. Popov M.B. Fonetika sovremennogo russkogo yazyka: uchebnik / ucheb.-metod. kompleks po kursu «Fonetika sovremennogo russkogo yazyka». SPb., 2014.

9. Reformatskij A.A. Iz istorii otechestvennoj fonologii: v 2 ch. M., 1970.

10. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezskul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie dlya studentov, aspirantov i sosiskatelej. M., 2000.

11. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya. M., 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (data obrashcheniya: 05.07.2021).

12. Shcherba L.V. Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole : obshch. voprosy metodiki / pod red. I. V. Rahmanova. 2-e izd. M., 1974 [Elektronnyj resurs]. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974/ (data obrashcheniya: 05.07.2021).

13. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teorii i praktika: ucheb. posobie. M., 2006.

Establishment and development of phonological competence in the context of the development of the methodological science

The article deals with the description of the establishment of the national teaching methods as a science. There are analysed the historical periods of the development of the teaching methods of foreign language in the sphere of practical phonetics and the activity of the scientists-specialists in teaching methods of the XIX–XXth centuries, the national methodological science of teaching practical phonetics is based on their principles. The analysis of the historical periods of the development of teaching methods and basic methodological ideas of the scientists-specialists in teaching methods will allow to avoid the unreasonable renewal and usage of the rejected before methodological approaches and directions.

Key words: phonological competence, history of teaching methods establishment, Federal Educational Standard, subject of vocational training, subject of language education.

(Статья поступила в редакцию 02.09.2021)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н.Н. ПАНЧЕНКО
(Волгоград)

**КОЛКОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИЙСКОЙ КОММУНИКАЦИИ:
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Рассматривается функциональная направленность колкости, представленная в наивной и научной картинах мира. На основе анализа контекстов выделяются основные функции колкости, направленные на ухудшение, улучшение взаимоотношений, самозащиту. Выделенные интенции коррелируют с результатами проведенного анкетирования. Делается вывод, что колкость не всегда реализуется с деструктивными целями, а восприятие колкости варьируется в диапазоне положительной и отрицательной оценки.

Ключевые слова: колкость, деструктивное общение, речевая агрессия, насмешка.

Интерес лингвистов к различным аспектам коммуникативного поведения, способам, приемам и средствам межличностного взаимодействия не угасает, что обусловлено появлением новых форм общения и/или изменением функциональной нагрузки давно обосновавшихся в коммуникации речевых жанров. Несомненным исследовательским «магнитом», притягивающим внимание лингвистов, является деструктивное (негармоничное, конфликтное) общение и разнообразные по преследуемым целям проявления речевой агрессии.

Традиционно к подобным манифестациям речевой деструктивности ученые относят такой речевой феномен, как колкость [1–4; 8; 11 и др.], с которой человек нередко сталкивается в процессе межличностной коммуникации. В данном исследовании предпринята попытка продемонстрировать неоднородность функционального потенциала колкости, используемой в современной русскоязычной коммуникации.

Согласно М. Фасмеру, слово *колкость* происходит от прилагательного *колкий* и далее от праслав. **kolti*, *koljo*, от кот. в числе прочего произошли: ст.-слав. *кольж*, *клати* (др.-греч. σφάττειν), русск. *колоть*, укр. *колóти*, болг. *кóля*, сербохорв. *кла̀ти*, *кòльєм*, словенск. *kláti*, *kóljet*, чешск. *klát*, *koli* – 1 л. ед. ч., *kùleš* – 2 л. ед. ч., словацк. *klat'*, польск. *klóć*, *kłuć*, в.-луж. *kłóć*, н.-луж. *kłojś*; восходит к праиндоевр. **kola-*. Родственно лит. *kálti*, *kalù* «ударяю (молотом, топором), кую», латышск. *kaļt*, *-ļi* «бить, ковать», с другой ступенью вокализма: лит. *kùlti* «молотить», латышск. *kuļt* – то же, лат. *percellō*, *-culī*. «повернуть наземь, опрокинуть; толкнуть», ирл. *cellach* «война», греч. κελεῖς ἄζινη (Гесихий), др.-прусск. *preicalis* «наковальня», *kalopeilis* «тляпка»; далее, вероятно, лит. *skélti* «раскалывать» [12].

Благодаря прозрачной внутренней форме слова, соотносимой с уколами, колющими предметами, чем-то царапающим, колючим и способным причинить боль, закономерно, что речевая колкость воспринимается как злобная насмешка, язвительность. Это практически полное единодушие в определении колкости отражается в современной лексикографии:

- *колкая насмешка, язвительное замечание* [9];
- *язвительная острота, колкая насмешка* [10];
- *язвительное замечание, злобная насмешка* [5];
- *колкое замечание, язвительный намек* [6].

Соответственно, колкость ассоциируется с оскорбительным, обидным, деструктивным типом общения, провоцирующим конфликты и агрессию. Сказанное легко проиллюстрировать, обратившись к примеру из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), в котором колкость сравнивается с произнесенной гадостью, освобождающей от негатива и облегчающей душу:

Веничка недоволен. Отпустил в мой адрес какую-то колкость. «Ну что, – говорю, – сказал гадость и на душе сразу легче стало?»» (Н. Шмелькова. Последние дни Венедикта Ерофеева).

Становится понятно, почему исследователи относят колкость (насмешку) к одному из типов речевой агрессии и трактуют ее как обидную шутку, «высказанную в чей-либо адрес с целью сказать собеседнику неприятное, подвергнуть его осмеянию. По словам В.А. Ефремова, колкость (или насмешка) предполагает особую речевую изощренность и очень часто строится на подтексте или ироническом несопадении сказанного с реальным [3].

При этом автором отмечается, что речевая агрессия в насмешке (колкости) может выражаться не только через содержание, но и через форму – с помощью иронической, язвительной интонации и особого темпа (с намеренным, утрированным растягиванием слов, с искусственными паузами и т. п.) [Там же].

Насмешка, которая семантически сближается с колкостью и довольно часто выступает для последней синонимом, по мнению В.И. Карасика, предстает в качестве обидной шутки – коммуникативного действия, состоящего «в понижении значимости объекта оценки путем подчеркивания его нелепой комичности с намерением причинить ему зло и получить от этого удовольствие» [4]. Сказанное небезосновательно соотносит колкость с деструктивным речевым феноменом.

Если обобщить все научные изыскания, в той или иной степени обращающиеся к анализу колкости и/или затрагивающие ее функциональный аспект, то становится очевидно, что колкость в лингвистических исследованиях трактуется:

1) как одна из тактик речевой агрессии [7; 11], основной функцией которой является целенаправленное негативное психологическое воздействие на адресата, или

2) как фатический речевой жанр, ухудшающий отношения в скрытой, косвенной форме [2], или

3) как компонент языковой игры, но в той же роли: «Назначение колкости – принизить, высмеять, уязвить, поставить объект колкости на место» [8].

В связи с этим не остается сомнений, что в лингвистических интерпретациях колкость коррелирует с разновидностью агрессивного/деструктивного коммуникативного взаимодействия. На наш взгляд, подобное толкование колкости несколько ограничивает диапазон ее реализации в межличностном общении.

Представляется, что «функционал» колкости значительно шире и соотносим с различными интенциями говорящего. Для верифи-

кации нашего предположения мы обратились к примерам из НКРЯ, в частности, использовали примеры основного и устного подкорпусов.

Анализируя примеры описания и выражения колкости в русскоязычном общении, мы обнаружили, что функциональный потенциал колкости связан с тремя основными направлениями:

- 1) ухудшение отношений;
- 2) самозащита;
- 3) улучшение отношений.

Далее остановимся подробнее на описании выделенных целеустановок колкости.

Первая коммуникативная интенция, направленная на ухудшение отношений, коррелирует с лексикографическими толкованиями и выводами авторов, изучавших функционирование колкости.

Колкость действительно нередко сочетается с негативно маркированными атрибутивными характеристиками (например: *ядовитая, упрекающая, изощренная, уничтожающая/уничтожительная, бестактная* и под. *колкость*) и в большинстве случаев становится индикатором деструктивного общения, поскольку при реализации колкости:

а) демонстрируется осознанная интенция адресанта причинить боль:

Его колкости, его стремление наказать нас, сделать нам больно – это лишь знаки его собственного внутреннего страдания... (А. Колмановский. Безучастность);

б) деструктивная интенция говорящего сопровождается высвобождением негативных эмоций и получением удовольствия:

– Было приятно говорить ему колкости, и я вкладывал в свои интонации все невысказанное неудовольствие его вторжением (Б. Левин. Инородное тело);

Время покажет, кто украшает школу и кто ее уродует! Произнеся громким голосом еще несколько колкостей и обретя в этом спокойствие, она ушла (И. Меттер. Директор);

в) деструктивная интенция говорящего провоцирует негативные эмоции (обиду, гнев, ненависть) адресата:

«Отчего такой бледный, Шурик? Все амуры? Ты себя береги, брат, ты нужен отечественной словесности». Люди, конечно, принимали за шутку, пропускали мимо ушей, но Антипов ощущал всю ядовитую колкость этой болтовни и накалялся ненавистью, готов был Мирона ударить, хотя,

разумеется, не показывал вида (Ю. Трифонов. Время и место).

В подобных случаях использования колкости последняя справедливо сравнивается с оскорблением, дифференциальным признаком этих речевых действий выступает способ их реализации – прямой или косвенный (достаточно вспомнить высказывание К.Ф. Седова, который утверждал, что «в отличие от оскорбления, колкость несет в себе *скрытую* (курсив наш. – Н.П.) ядовитую шпильку» [11]).

В языковом сознании носителей русского языка данная ипостась колкости концептуализируется:

- как орудие (*метать; бросать меткие колкости; стрелять колкостями*);
- инструмент (*поддеть колкостью*);
- природное явление (*извергал прежние колкости, посыпались колкости*);
- знак-индекс, демонстрирующий готовность к нападению (*ощетиниться взаимными колкостями*).

Помимо явно деструктивной ипостаси колкости, нацеленной на ухудшение отношений, колкость в межличностном общении может выступать в роли самозащиты, как ответная реакция на колкость (обмен колкостями) или на любое другое неконструктивное поведение партнера по коммуникации:

У него находится слово для каждого, он всегда готов и к дружбе, и к бою, всегда готов ответить улыбкой на улыбку, колкостью на колкость, остротой на остроту, ударом на удар (Б. Ефимов. Десять десятилетий);

Я ответил ему шутливо: «Таир, ты кого ни напишешь из наших деятелей культуры, они почемучто вскоре умирают». Действительно, так совпало в жизни: Салахов написал замечательный портрет Кара Караева, и вскоре композитор умер. Так же случилось и с Фикретом Амировым. Таир, в пику моей колкости, бросил свою: «Муслим, живи долго, я тебя писать и не собираюсь»... (Муслим Магомаев. Любовь моя – мелодия);

Что забавно, со своими гостями ведущие не церемонились и частенько отпускали колкости в их адрес, а те, в свою очередь, не задерживались с язвительными ответами. – Скажи, Ксюша, что ты делаешь, если тебе понравился мужчина, например, вот Верник? – спрашивает Юлия. – Трудно представить ситуацию, чтобы мне понравился Верник... (Комс. правда. 2005. 15 авг.).

Еще одной обнаруженной нами ипостасью колкости может выступать колкость-шут-

ка, направленная в итоге на улучшение отношений или, по крайней мере, не преследующая злого умысла и не имеющая желание обидеть. Неслучайно в контекстах колкость нередко атрибутируется положительно как *добродушная колкость*:

– Прикажете рассматривать этот вечер как генеральную репетицию? – спросил Борис и подмигнул Тимоше. Тот шепнул ему: «Перестань» – и смущенно взглянул на Инну, словно извиняясь за добродушную колкость друга (В. Аксенов. Коллеги);

Их общение в паузы между боями и работой в госпитале, – добродушные колкости (К. Федин. Распахнуть все окна...).

Подобная реализация колкости выступает маркером дружеского общения с присущими ему открытостью, доверительностью, взаимопониманием, речевой свободой, с особой атмосферой коммуникативного взаимодействия, поддерживаемой установкой на юмор и получение удовольствия:

Обедали мы, впрочем, все вместе, дружески перебрасываясь колкостями (Б. Ефимов. Десять десятилетий).

Реализация колкости в контексте дружеской беседы:

а) может быть направлена на привлечение внимания третьего лица, желание ему понравиться, самопрезентацию:

Они острили наперебой, говорили друг другу колкости, и каждый стремился выступить передо мной в наилучшем виде. Все это завершилось дружеским приглашением разделить с ними их писательский ужин. Я с восторгом согласилась... (Н. Воронель. Без прикрас. Воспоминания);

б) может проходить в игровой форме и выступать маркером флирта и романтических настроений (в первом примере колкость служит знаком внимания, во втором – наряду с комплиментами и шутками является компонентом флирта):

(1) Вдруг она сказала мне:

– Хотите знать, на кого вы похожи? На разбитую параличом гориллу, которую держат в зоопарке из жалости.

Это было слишком. Кажется, я покраснел. Затем машинально пригладил волосы.

– Голову не чешут, а моют, – заявила Тася под общий смех.

Тогда я еще не догадывался, что колкости могут быть обнадеживающими знаками внимания (С. Довлатов. Филиал (Записки ведущего));

(2) Это был тот **флирт**, который всегда присутствует среди молодых людей. Какие-то взаимные комплименты, **колкости**, смешилки всякие... В общем, хорошо нам было на съёмочной площадке! (Комс. правда. 2007. 12 нояб.).

Выводы, сделанные на основе анализа примеров художественной и публицистической литературы, подтверждаются результатами проведенного нами опроса. В анкетировании приняли участие 157 респондентов в возрасте от 20 до 65 лет.

87,5% опрошенных определяют колкость как *язвительность / язвительный тон в общении; сарказм; мелкую провокацию, обращая внимание на деструктивный характер колкости – не прямое, неявное намерение задеть или обидеть другого человека; желание уколоть и получить удовольствие.*

При этом 12,5% анкетированных не рассматривают колкость однозначно негативно. В их трактовке колкость – это:

- *желание обратить внимание другого человека на его индивидуальные особенности или поступок, может быть доброй шуткой;*
- *подшучивание над собеседником;*
- *прикол, шутка.*

Разнообразие функциональной направленности колкости подтверждается в ответах респондентов на вопрос «Как Вы реагируете на колкость в Ваш адрес?». По сути, мы вновь обнаруживаем три основные интенции: ухудшение отношений, самозащита и улучшение отношений, которые в ответах респондентов представлены приблизительно равнозначно: *часто положительно; спокойно, с иронией; с юмором; иногда это обижает; могу ответить колкостью на колкость / колкость на колкость.*

На флуктуирующий характер колкости указывают следующие ответы:

– *зависит от того, кем в мой адрес она «отпущена» / в зависимости от инициатора колкости;*

– *если колкость со знаком +, то и реагирую положительно, а если со знаком –, то, как правило, бесит.*

Резюмируя, мы можем сделать вывод, что в современной российской коммуникации колкость реализуется с разнообразными интенциями, не всегда деструктивными, восприятие колкости варьируется в диапазоне положительной и отрицательной оценки.

Список литературы

1. Волкова О.С. Колкость как ироничная провокация негативных эмоций в коммуникатив-

ном конфликте [Электронный ресурс] // Грани познания. 2015. № 1(35). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1423835217.pdf> (дата обращения: 15.04.2021).

2. Дементьев В.В. Фатические речевые жанры // Вopr. языкознания. 1999. № 1. С. 37–55.

3. Ефремов В.А. Виды речевой агрессии // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В.И. Максимова): материалы докладов и сообщений XXI Междунар. науч.-метод. конф. СПб., 2016. С. 88–91.

4. Карасик В.И. Концептуализация насмешки в языковом сознании // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 119–129.

5. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой: в 2 т. М., 2000.

6. Малый академический словарь Евгеньевой онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-academic-dist.slovaronline.com> (дата обращения: 14.03.2021).

7. Мистюк Т.Л. Элементы речевой агрессии в современном газетном тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2015. № 1(43): в 2 ч. Ч. II. С. 160–164.

8. Мосейко А.А. Колкость как компонент языковой игры // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 3(136). С. 130–134.

9. Ожегов С.М., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд. М., 1994.

10. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 03.03.2021).

11. Седов К.Ф. Речевая агрессия в межличностном взаимодействии // Прямая и не прямая коммуникация: сб. науч. ст. / отв. ред. В.В. Дементьев. Саратов, 2003. С. 96–212.

12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. 2-е изд., стер. М., 1986–1987.

* * *

1. Volkova O.S. Kolkost' kak ironichnaya provokatsiya negativnykh emocij v kommunikativnom konflikte [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2015. № 1(35). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1423835217.pdf> (data obrashcheniya: 15.04.2021).

2. Dement'ev V.V. Faticheskie rechevye zhanry // Vopr. yazykoznanija. 1999. № 1. S. 37–55.

3. Efremov V.A. Vidy rechevoj agressii // Russkaya slovesnost' v nauchnom, kul'turnom i obrazovatel'nom prostranstve (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya professora V.I. Maksimova): materialy dokladov i soobshchenij XXI Mezhdunar. nauch.-metod. konf. SPb., 2016. S. 88–91.

4. Karasik V.I. Konceptualizaciya nasmeshki v yazykovom soznanii // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2011. № 13. S. 119–129.

5. Novyj tolkovo-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka / pod red. T.F. Efremovoj: v 2 t. M., 2000.

6. Malyj akademicheskij slovar' Evgen'evoj onlajn [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rus-academic-dist.slovaronline.com> (data obrashcheniya: 14.03.2021).

7. Mistyuk T.L. Elementy rechevoj agressii v sovremennom gazetnom tekste // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2015. № 1(43): v 2 ch. Ch. II. S. 160–164.

8. Mosejko A.A. Kolkost' kak komponent yazykovoj igry // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 3(136). S. 130–134.

9. Ozhegov S.M., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 2-e izd. M., 1994.

10. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs] / pod red. D.N. Ushakova. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (data obrashcheniya: 03.03.2021).

11. Sedov K.F. Rehevaya agressiya v mezhlchnostnom vzaimodejstvii // Pryamaya i nepryamaya kommunikaciya: sb. nauch. st. / otv. red. V.V. Dement'ev. Saratov, 2003. S. 96–212.

12. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / per. s nem. i dop. O.N. Trubachyova. 2-e izd., ster. M., 1986–1987.



Taunt in the modern Russian communication: functional aspect

The article deals with the functional orientation of taunt presented in the naïve and scientific world pictures. There are revealed the basic functions of taunt directed to the deterioration, improvement of interrelation and self-defence. The specified intentions correlate with the results of the conducted questionnaire. There is concluded that taunt isn't always implemented with the destructive aims and the perception of taunt varies in the diapason of the positive and negative value.

Key words: *taunt, destructive communication, speech aggression, ridicule.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2021)

О.В. ЛУТОВИНОВА
(Волгоград)

ЖАНРОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ХЕЙТИНГА

Рассматривается хейтинг как один из жанров интернет-коммуникации, базирующийся на неконструктивном поведении участников опосредованного общения. Проведенное исследование основывается на анализе словарных дефиниций, а также 375 ситуаций, содержащих разнообразные тексты, произведенные хейтерами в ходе взаимодействия с другими пользователями русскоязычного сегмента Интернета и включающие продукты их деструктивной речевой деятельности.



Ключевые слова: *интернет-коммуникация, речевой жанр, речевая агрессия, хейтинг, хейтер.*

Интернет, представляющий собой безграничное информационно-коммуникативное пространство, уже давно и прочно вошел в жизнь современного человека, предоставив ему дополнительные возможности самовыражения. Становясь членом какого-то сетевого сообщества (социальной сети, форума, блог-портала и т. п.), пользователь Интернета получает некую «виртуальную площадку» демонстрации себя другим посредством сообщения каких-либо сведений, размещения фотографий, образцов своего творчества и т. д.

Согласно данным ежегодного отчета Global Digital 2021 креативного агентства We are Social и ресурса управления социальными сетями Hootsuite, в 2021 г. в России социальными сетями пользуется 67,8% населения, или 99 млн человек [11]. Здесь они могут не только общаться со своими друзьями и знакомыми, делясь различными событиями жизни, но и комментировать сообщения незнакомых им лично пользователей сетей, в том числе и знаменитостей: известных актеров, певцов, спортсменов и т. п.

Как отмечает В.И. Карасик, резкое возрастание презентационной функции в общении является отличительной чертой нашего времени: «в любом коммуникативном действии мы разыгрываем некий спектакль, играя определенную роль в соответствии с ситуацией общения, ожиданиями партнеров и наблюдателей и нашими собственными установками» [6, с. 155]. Однако, «разыгрывая спектакль», по-

казывая себя в том или ином свете, пользователь Интернета вопреки своим ожиданиям нередко сталкивается с негативной реакцией адресата, причем далеко не всегда объективно обусловленной содержанием сообщения, на которое она появилась. Как отмечают культурологи и социологи, это становится возможным, поскольку «современное общество формирует и задает нормативные рамки существования человека в современном мире, “научает” его агрессивному поведению и дозволенным и поощряемым формам его проявления», а «актуальные и популярные сегодня средства массовой информации диктуют и формируют моду на агрессию» [7, с. 141].

Коммуникативное пространство Интернета, основными характеристиками которого являются виртуальность, интерактивность, анонимность, гипертекстуальность, глобальность, мозаичность, креативность, способствует тому, что у пользователя Сети смещаются акценты и меняется привычная, не характерная для процесса непосредственной коммуникации картина мира. Все то, что в ситуации непосредственного взаимодействия регулируется и сдерживается помимо правовых норм, нормами морально-этическими, находит выход в коммуникативной интернет-среде. Страницы интернет-СМИ, посты блогов и форумов пестрят неологическими именованиями новых агрессивных форм взаимодействия пользователей (флейм, холивар, троллинг, хейтинг, шейминг (блейминг), кибербуллинг (кибермоббинг), киберсталкинг, грифинг и др.), рассуждениями о том, что представляют собой подобные формы агрессии, как можно им противостоять, какие конкретные действия можно предпринять и т. п. Так, в крупнейшей в настоящее время поисковой системе Google по запросу на «флейм» за 0,46 с выдается 2 170 000 результатов, а по запросу на «троллинг» – 3 930 000 результатов*.

Поведенческая агрессия пользователей Интернета находит отражение в их относительно устойчивых типах высказываний, т. е. речевых жанрах [1], которые в силу своего относительно недолгого существования все еще не являются до конца изученными и требуют пристального внимания лингвистов. Целью данной статьи является рассмотрение хейтинга как речевого интернет-жанра агрессивной направленности путем исследования лежащих в его основе интенций, применяемых для реализации данных интенций коммуникативных

стратегий и тактик, а также специфического вербального оформления.

Прежде чем рассматривать жанровые характеристики хейтинга, уточним наименование данного жанра. В русском языке слово *хейтинг* (англ. *hating*) является заимствованным английским жаргоном, вследствие чего не фиксируется в толковых словарях. Поскольку из-за своей стилистической маркированности жаргонное существительное *hating* также не фиксируется в англоязычных толковых словарях, выведем его значение по деривационной основе *hate* (русс. «ненавидеть»), от которой оно образовано путем добавления деривационного суффикса *-ing*, означающего акт действия по глагольной деривационной основе.

Как показывает анализ словарных дефиниций [9; 10; 12–14], глагольная деривационная основа *hate* означает следующее:

- 1) очень сильно не любить кого-либо или что-либо;
- 2) испытывать невероятно сильное чувство неприязни;
- 3) чувствовать или выражать крайнюю степень враждебности;
- 4) очень сильно не любить кого-то и испытывать к нему раздражение;
- 5) относиться с большой неприязнью.

Следует отметить, что помимо глагола *hate* в английском языке существуют два однокоренных существительных *hate* (русс. «ненависть, отвращение») и *hatred* (русс. «ненависть»), первое из которых обозначает эмоцию или реакцию ненависти, а второе – глубокое чувство, обычно адресное. Однако существительное *hating* (русс. «хейтинг»), в отличие от двух вышеуказанных, отражает не только наличие эмоции или чувства ненависти, но также их выражение по отношению к кому-либо, чему способствует имеющийся в составе слова суффикс *-ing*. Таким образом, лексикографическое представление понятия, лежащего в основе рассматриваемого наименования, дает возможность говорить о том, что хейтинг является выражением сильного чувства неприязни, раздражения, враждебности в адрес кого-то, т. е. проявлением ненависти, обычно при взаимодействии в коммуникативном пространстве Интернета.

В построенном на технологии вики онлайн-словаре слов и фраз англоязычного сленга *Urban Dictionary*, чьи материалы помещаются и редактируются посетителями сайта, хейтинг определяется как «результат деятельности хейтера» [15].

* Данные получены 29 августа 2021 г.

Как показал анализ англоязычных толковых онлайн-словарей, в последнее время некоторые из них [9; 10; 13] для слова *hater* помимо общеупотребительного значения «тот, кто что-либо ненавидит» стали включать еще одно, с пометой *informal* («разговорный»):

1) человек, который нелицеприятно высказывается о ком-либо или критикует его достижения, особенно в Интернете;

2) недовольный и злобный человек, который унижает других;

3) человек, который активно и агрессивно критикует или унижает кого-то, особенно знаменитостей или общественных деятелей.

Как видим, данный анализ позволяет добавить в значение слова *хейтинг* такие семы, как «нелицеприятное высказывание», «активная и агрессивная критика», «критика достижений», «унижение».

Здесь следует отметить, что в русском языке помимо наименования *хейтинг* подобный вид коммуникативного поведения получает также название *хейтерство*, образованное путем прибавления к заимствованной деривационной основе *хейтер* деривационного суффикса *-ств*, означающего «деятельность или действие, характеризующиеся признаком, названным мотивирующим словом: животноводство, рыболовство, словопроизводство» [4]. Как показывает проанализированный материал, в настоящее время данные наименования в русском языке являются абсолютными синонимами.

Основываясь на анализе словарных дефиниций рассмотренных наименований действия, результата действия и деятеля, а также на анализе 375 контекстов, содержащих высказывания хейтеров, произведенных ими при взаимодействии с другими пользователями Рунета, дадим определение хейтингу. Итак, хейтинг представляет собой активное выражение в чей-либо адрес ненависти посредством бурных гневных и/или унижительных безосновательных оценочных суждений с целью попытки создания негативного образа вокруг объекта ненависти.

В центре внимания хейтеров обычно оказываются известные личности и их творчество, социальная деятельность или личная жизнь. Интерес хейтеров также вызывают широко распространенные бренды, различные популярные интернет-сервисы и т. п. или иные опубликованные материалы, привлекающие внимание широкой аудитории. Целью хейтерства является безапелляционное систематическое опровержение каких-либо опубликован-

ных материалов, посредством чего и достигается оскорбление выбранного субъекта и привлечение внимания к персоне хейтера.

Таким образом, интенция, лежащая в основе хейтинга, – это привлечение хейтером внимания к собственной персоне посредством поиска негатива в действиях, словах, образе жизни и т. п. других лиц. Данная интенция является определяющей чертой, «отправной точкой» речевого жанра «хейтинг», который далее развивается на основе определенных стереотипов речевого поведения, представляющих собой «сценарии, фиксирующие типовые способы совершения и обычный порядок протекания речевых событий» [3, с. 11]. Иными словами, хейтинг, как и любой речевой жанр, реализуется через определенную последовательность типичных действий, облекаясь в стандартную форму.

Основываясь на предложенном А. Вежицкой моделировании жанра при помощи элементарных смысловых единиц, выражающих мотивы, интенции и прочие ментальные акты говорящего [2], выведем набор формул, определяющих речевой жанр хейтинга:

– *знаю*, что ты известен многим и преуспеваешь в какой-то сфере, что многие восхищаются тобой;

– *считаю*, что ты недостойн этого;

– *говорю* что-то, что принижает твои достоинства;

– *говорю* это, выискивая негатив в твоих действиях / словах / образе жизни;

– *говорю* это специально, даже если оно не соответствует действительности;

– *говорю* это публично;

– *говорю*, специально нарушая нормы общения;

– *говорю* это, чтобы тебе было неприятно;

– *говорю* это потому, что испытываю чувство зависти и считаю, что я больше достоин быть на твоём месте / иметь то, что имеешь ты;

– *говорю* это потому, что хочу самоутвердиться.

Здесь следует отметить, что хейтером не всегда движет чувство зависти. Существует категория хейтеров, которые «мстят всему миру» из-за того, что кто-то обидел их самих, испортил им настроение и т. п. Если хейтинг появляется как ответная реакция на негатив со стороны кого-либо, кому хейтер не может ответить тем же, то формулировки некоторых из приведенных выше формул (двух первых и двух последних) будут видоизменяться:

– *считаю*, что я не заслуживаю того обращения, что получил;

– *хочу*, чтоб и тебе было плохо, раз мне плохо;

– <...>

– *говорю* это потому, что испытываю потребность сказать это кому-то;

– *говорю* это потому, что хочу выпустить пар.

При втором варианте хейтинга совсем не обязательно его объектом становятся известные личности. В данной ситуации подвергнуться хейтингу может любой пользователь Сети, который чем-то не приглянулся хейтеру.

Следует отметить, что хейтинг не всегда может реализовываться через высказывания во втором лице, когда хейтер обращается к объекту своего хейтинга. Реплики хейтера могут быть даны и в третьем лице. Однако использование того или иного лица не влияет на интенции, лежащие в основе хейтинга. Хейтерские высказывания во втором лице обычно делаются в комментариях в блогах знаменитостей или под их постами в социальных сетях, тогда как третье лицо используется в комментариях к постам, статьям и т. п., сделанными не объектом хейтинга, а кем-то еще. Однако периодически обращение к объекту хейтинга встречается среди комментариев хейтеров под постами пользователей, которые выложили информацию о знаменитости, или под статьями в электронных СМИ, которые знаменитость, ставшая объектом хейтинга, вряд ли увидит. Иногда высказывания в третьем лице об объекте хейтинга также появляются и в блогах или социальных сетях знаменитостей. Оставляя комментарий на страницах блога и новостной ленты социальной сети знаменитости, хейтеры вполне могли бы высказываться во втором лице, однако в силу каких-то причин этого не делают.

В качестве иллюстрации приведем два примера под одним и тем же сообщением Алены Водонаевой, поместившей на страницах своего аккаунта в «Инстаграме» видео «жарких танцев» с открытия бара Анны Седоковой:

1. <smeshdream>: Вроде красotka а ведете как дешовая девка. И с алкоголем надо завязывать!*

2. <marginchoss>: Алёна просто озбоченная. Сын не маленький, видит это все. Фу, смотреть противно!

Второй пример не является ответом на какой-либо комментарий других пользователей,

* Орфография и пунктуация авторов комментариев здесь и далее сохранены.

а высказан непосредственно к сообщению Алены Водонаевой.

Процесс реализации интенций является стратегическим процессом, «цепочкой решений говорящего, его выборов определенных коммуникативных действий и языковых средств» [8, с. 137]. При этом, если «стратегии общения прямо соотносятся с интенциями коммуникантов, если интенции носят глобальный характер, то имеются в виду собственно стратегии дискурса, внутренне присущие ему. Если же речь идет о достижении частных целей в рамках того или иного жанра определенного типа дискурса, то говорят либо о локальных стратегиях, либо о коммуникативных тактиках» [5, с. 83].

Для речевого жанра хейтинга характерны следующие коммуникативные стратегии: оценивающая, дискредитирующая и отчасти позиционирующая.

Оценивающая стратегия заключается в демонстрации своего отношения к другому путем воздействия на его чувства. Данные воздействия, строящиеся на основании общепринятых моральных принципов, направлены на чувства собеседника и подразделяются на положительные и отрицательные. Хейтеры в процессе взаимодействия с другими пользователями Интернета используют только отрицательную оценку, причем ничем не мотивированную. Проиллюстрируем это примером из обсуждений пользователей статьи «Екатерина Климова показала подросткую красавицу дочку» из газеты «Комсомольская правда», в которой корреспондент газеты поместил фотографию актрисы Екатерины Климовой с дочерью и выразил мнение, что подростковая дочка является копией матери. За довольно непродолжительный срок статья набрала почти 100 комментариев, во многих из которых читатели выражали мнение, которое или совпадало с мнением корреспондента, или отличалось от него, но было высказано в приемлемой форме:

<В е р а> Мама все равно эффектнее.

<И г о р ь> Не в обиду дочери, она тоже симпатичная, но маму она не затмила, как написали. Мама у нее просто прекрасна!

<D R O N> Нет, не затмила. Фисташковые глаза екатерины и образ девушки-мечты тяжело будет переплунуть и детям, и внукам!

Однако 23 комментария (наиболее негативные из которых редакция сайта позже удалила) были оставлены пользователем Ну, выразившим оценку в хейтерской манере и со-

вершенно не реагиовавшим на обращение к нему других комментаторов:

<Ну> Климова красавица? На жабу похожа!!!.

<Ну> Чем старше бабушка, тем розовее платье(с)

<Ну> Нос уродский у Климовой, но кому-то нравится – везде ее запихивают...

<Ну> Дочка страшенькая, но может хоть не столь на передок слаба будет как мамашка.

Дискредитирующая стратегия заключается в унижении другого и возвышении себя на его фоне. Дискредитирующая стратегия в общении хейтеров тесно связана с оценивающей и осуществляется обычно при помощи оскорбительных слов и выражений по отношению к адресату (нередко нецензурных), сарказма, осмеяния, угроз и т. п. Проиллюстрируем применение данной стратегии высказываниями хейтеров в аккаунте Ксении Собчак в социальной сети «Инстаграм» под постом «Доехали до моря», сопровождаемым фотографией ее сына Платона, разгуливающего по пляжу голышом:

<gardenroses1234> Ой радость-то педофилам!

<nadialachesis> Собчак, конечно, король привлечения хейта – сначала прикармила адекватную публику своими чайлдфри-заявами, а потом, как бетмен наоборот, из адекватного человека перевоплотилась в яжемать с детскими сраными фоточками.

<akthirteen31> Собчиха, будущего эксгибициониста выставила. Все таки бабы дуры. Ору с комментов.

Позиционирующая стратегия является основой самопрезентации пользователей Интернета, которые стараются зарекомендовать себя определенным образом, соотносить с другими, показать, что они представляют собой, что они ничем не хуже других пользователей. Позиционируя себя, пользователи Сети выкладывают на страницах блогов и социальных сетей свои фотографии, результаты своего творчества, размышления над той или иной темой и т. п. Хейтерами позиционирующая стратегия используется опосредованно, поскольку они нигде не заявляют ничего о себе прямо. Если посмотреть профиль хейтера на каком-то ресурсе, то он либо оказывается закрытым, либо содержит минимум «абстрактной» информации, а ленты сообщений остаются пустыми. Хейтеры позиционируют себя на контрасте с адресатами своих сообщений: обвиняя, унижая кого-то, они тем самым как бы показывают: «вот он такой нехороший, а я лучше».

Теперь рассмотрим основные применяемые при хейтинге речевые тактики.

Выражение негатива там, где многие высказывают одобрение, восхищение. Поскольку целью хейтера является привлечение внимания к своей персоне, то написание обличительных комментариев в потоке критики других коммуникантов для хейтера не имеет смысла. Его сообщения не будут выделяться на фоне критических замечаний, а значит, не достигнут нужной цели. Сюда также можно отнести выставление дизлайков (т. е. оценки «не нравится») при оценивании фотографий, роликов, каких-то произведений. И даже если хейтеру в общем и целом понравится содержание оцениваемого, он все равно нажмет на «дизлайк».

Отсутствие аргументации. Если делаящий замечание критик аргументирует свою точку зрения, приводя доказательства, почему его позиция по какому-то вопросу не совпадает с мнением критикуемого, то хейтеры никогда не приводят никаких доводов. Цель хейтера не рассмотреть что-то критически, выявив сильные и слабые стороны, а обвинить.

Поиск в любом позитивном действии объекта хейтинга «двойного дна», подвоха, каково-то негативного тайного смысла. И когда другие пользователи Интернета восхищаются какими-то действиями известной личности, хейтер обязательно отметит, что вызывающее восторг действие совершенно небескорыстно, что это игра на публику, что за этим обязательно стоят те или иные негативные «истинные причины».

Диффамации. Если в биографии объекта хейтинга имеются какие-то позорящие его факты, то хейтер обязательно упомянет их, даже если они не имеют отношения к конкретному обсуждаемому эпизоду.

Инсинуации. Выплескивая негатив на объект хейтинга, хейтеры нередко придумывают какие-то факты, которые как бы имели место в биографии этого объекта хейтинга. Например, если объект хейтинга позволяет себе (или хотя бы раз позволил) нежелательные высказывания в чей-либо адрес, то хейтер припишет ему подобные высказывания в отношении любого другого адресата.

Унижение и оскорбление, осуществляемое посредством язвительных замечаний в адрес объекта хейтинга, ироничных и саркастичных высказываний, навешивания ярлыков, использования ругательств и обсценной лексики.

Угрозы через косвенный речевой акт, когда хейтер не сам угрожает причинить что-либо

объекту хейтинга, а как бы пророчит это (*Ты еще пожалеешь! Бог тебя накажет* и др.).

Являясь вербальным оформлением типичной ситуации социального взаимодействия людей, речевой жанр характеризуется определенными языковыми и речевыми особенностями. Рассмотрим наиболее заметные данные особенности в речи хейтеров:

– категоричные высказывания (*Не было таланта и нет! Она ж только любит себя. А исполняемое г***но поддерживается только железобетонной публикой «Дома 2»* – в адрес Ольги Бузовой);

– лексика с негативной оценочной семантикой (*Петь бы сначала научиться, потом на конкурс можно. А сейчас твякающая шавка с желанием порычать* – в адрес Полины Гагариной);

– экспрессивная лексика (*Ой-ёй, это что-то! Ходить Вы точно не умеете!!!* – в адрес Яны Рудковской);

– обценная лексика (*Е***утая! По другому и не напишешь. Видимо веришь в церковь, а не в Бога, раз так поступаешь со своим дитем* – в адрес Даны Борисовой);

– образные сравнения (*Да брешешь как собака, хочешь свою значимость показать, но опять только цирк получился* – в адрес Лены Миро; *Корова стельная. Кому она нафиг нужна!* – в адрес Екатерины Копановой);

– гиперболизация (*Ты поставила крест на своей карьере! Ты поставила крест на браке с Харламовым! Твоя репутация никогда не отмоется! Надеюсь твоя дочь этого не увидит* – в адрес Кристины Асмус);

– ирония, сарказм или насмешка (*Полный кринж! Так хайпить на бывшей да фу б** Ну чё – красава, настоящий мужик прям...* – в адрес Егора Крида);

– парцелляция (*Лизание высшей пробы... Король лизунов... Клеймо на всю жизнь! Позорище... Я после этого твои песни переключать буду! Слушать не буду!* – в адрес Тимати);

– восклицательные предложения, нередко снабжаемые огромным количеством восклицательных знаков (*Стройные ножки?! Какие могут быть стройные ножки у семидесятилетней бапки????!!!! Прятать эту страмотень нужно!!!! А она всё мини нацепляет!!!!* – в адрес Аллы Пугачевой);

– конструкции с именным сказуемым, выраженным словом/словами с уничижительной коннотацией (*Ты ущербный лох. Ущербный мальчик приехал в Москву, чтобы заработать немного денег. Насмотрелся американских шоу и решил показать себя всем. Шоу твои*

для дебилов. Ты дегрод отстойный! – в адрес Павла Воли).

В процессе коммуникации хейтеры редко используют высказывания одного вида, обычно их реплики одновременно сочетают разные лексические единицы и грамматические конструкции.

Здесь следует отметить, что используемые хейтерами коммуникативные стратегии, тактики и языковые и речевые особенности не являются уникальными для данного жанра, они могут применяться и в других речевых жанрах агрессивной направленности, таких как флейм, холивар, троллинг, шейминг и др. Однако совокупность определенных интенций и данных особенностей в том или ином сочетании и определяют речевой жанр.

Рассматривая жанровые характеристики хейтинга, нельзя обойти вниманием вопрос, нередко возникающий в публикациях интернет-СМИ и блогах: как различить между собой «истинных хейтеров» и «покупных хейтеров», т. е. хейтеров, которые действительно испытывают личное неприязненное отношение к объекту своего хейтинга, и хейтеров, которые могут вполне нейтрально или даже в чем-то позитивно относиться к объекту хейтинга, но оставляют комментарии в данном жанре, поскольку зарабатывают этим.

Привлечение наемных хейтеров (а также троллей, шеймеров и т. п.) действительно может осуществляться как конкурентами объекта хейтинга для создания ему плохой репутации, так иногда и самим объектом хейтинга для пиара, потому как негативные комментарии больше привлекают внимание пользователей Сети и могут помочь в увеличении популярности. Для пользователей Интернета, занимающихся созданием искусственного мнения, существует отдельное наименование – астротурферы. Наименование *астротурфер* (англ. *astroturfer*), образуется путем аффиксации, добавлением к глагольной деривационной основе *astroturf* деривационного суффикса *-er*, обозначающего лицо, занимающееся деятельностью по деривационной основе. Глагольная деривационная основа *astroturf* является производной, полученной путем конверсии от названия американской компании *Astroturf*, производящей синтетическое покрытие для стадионов, имитирующее траву. Глагол *to astroturf* означает «создание впечатления общественного мнения путем рассылки множественных сообщений под разными именами» [15]. Как синтетическое покрытие только имитиру-

ет настоящую траву, но не является ею, так и сообщения астротурферов не выражают подлинного мнения, лишь имитируя его.

Поскольку хейтер, как и любой другой пользователь с определенным коммуникативным поведением, выделяется на основе своей коммуникативной деятельности (интенций, коммуникативных стратегий и тактик, языковых и речевых особенностей, являющихся конститутивными признаками хейтинга как речевого жанра, на основе того, что «отливает свою речь в определенные композиционно-стилистические формы» [1, с. 450]), то отличить истинный хейтинг и истинных хейтеров от астротурфных при помощи лингвистических средств не представляется возможным.

Подведем итоги. Итак, хейтинг как речевой жанр представляет собой активное выражение в чей-либо адрес ненависти посредством бурных гневных и/или уничижительных безосновательных оценочных суждений с целью попытки создания негативного образа объекта ненависти.

Поскольку хейтинг основывается на речевой агрессии, его исследование представляется актуальным не только в теоретическом, но и в практическом плане для выработки эффективных тактик противодействия хейтингу. Одной из перспектив исследования также видится изучение хейтера как коммуникативного типажа, которое может помочь более полно понять интенции, лежащие в основе речевого жанра хейтинга.

Жанровые характеристики хейтинга не дают возможности отличить истинный хейтинг (т. е. хейтинг, при котором хейтер действительно испытывает личное неприязненное отношение к объекту своего хейтинга) от астротурфного (т. е. хейтинга, при котором хейтер пишет комментарии в данном жанре как наемный работник), поскольку конститутивные признаки, лежащие в основе выделения речевого жанра хейтинга, не могут служить основанием для выявления экстралингвистических факторов, не влияющих на композиционно-стилистические формы, посредством которых реализуется речевой жанр.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Его же. Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 428–472.
2. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи: сб. науч. ст. / редкол.: В.Е. Гольдин (отв. ред.) и др. Саратов, 1997. С. 99–111.

3. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов, 1999. С. 8–14.
4. Ефремова Т.В. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000. Т. 2.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
6. Карасик В. И. Языковые мосты понимания: моногр. М., 2019.
7. Лисенкова А.А. Философия агрессии в цифровую эпоху // Филос. науки. 2017. № 6. С. 137–147.
8. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998.
9. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 30.07.2021).
10. Collins: Free Online Dictionary, Thesaurus and Reference Materials [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 30.07.2021).
11. Digital 2021: the Latest Insights into the “State of Digital” [Electronic resource]. URL: <https://wearesocial.com/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital> (дата обращения: 12.06.2021).
12. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Electronic resource]. URL: <https://www.ldoceanline.com> (дата обращения: 30.07.2021).
13. Merriam Webster’s Online Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 30.07.2021).
14. Oxford Learner’s Dictionaries [Electronic resource]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 30.07.2021).
15. Urban Dictionary. [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 31.07.2021).

* * *

1. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov // Ego zhe. Literaturno-kriticheskie stat'i. M., 1986. S. 428–472.
2. Vezhbickaya A. Rechevye zhanry // Zhanry rechi: sb. nauch. st. / redkol.: V.E. Gol'din (otv. red.) i dr. Saratov, 1997. S. 99–111.
3. Dolinin K.A. Rechevye zhanry kak sredstvo organizacii social'nogo vzaimodejstviya // Zhanry rechi: sb. nauch. st. Saratov, 1999. S. 8–14.
4. Efremova T.V. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M., 2000. T. 2.
5. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
6. Karasik V. I. Yazykovye mosty ponimaniya: monogr. M., 2019.
7. Lisenkova A.A. Filosofiya agressii v cifrovuyu epohu // Filos. nauki. 2017. № 6. S. 137–147.
8. Makarov M.L. Interpretativnyj analiz diskursa v maloj gruppe. Tver', 1998.

Genre characteristics of hating

The article deals with hating as one of the genres of Internet communication based on the unconstructive behavior of the participants of the mediated communication. The conducted study is based on the analysis of the vocabulary definitions and 375 situations containing the different texts produced by the haters during the interaction with the other users of the Russian segment of Internet and including the products of their destructive speech activity.

Key words: *Internet communication, speech genre, speech aggression, hating, hater.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2021)

С.И. КЛЕЦКАЯ
(Ростов-на-Дону)

АСИММЕТРИЧНОСТЬ АБСУРДНОСТИ И БЕССМЫСЛЕННОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ (к вопросу о выделении абсурда и бессмысленности)

При установлении абсурдности или бессмысленности высказывания согласие между автором и интерпретаторами в оценке высказывания является не менее важным критерием, чем формальные и смысловые признаки. Лингвистические категории абсурдности и бессмысленности имеют полевую организацию и четко не отграничены от конфликтно-полемиических стратегий дискредитации автора высказывания и непонимания.

Ключевые слова: *лингвистический абсурд, бессмысленность, бессмыслица, reductio ad absurdum, полемика.*

В науке преобладает убеждение в «объективности» абсурда и бессмыслицы как особых «объективных» речевых явлений. В соответствии с этим представлением абсурд и бессмыслица рассматриваются как свойства высказывания, которые могут быть выяв-

лены в результате формального и семантического анализа (см., например, попытку описания своего рода «грамматики абсурда» в книге И.В. Голубевой, М.А. Кравченко, О.В. Кравченко [3]).

Однако рассмотрение абсурда и бессмыслицы показывает, что данные феномены неоднородны и, помимо формально-семантических критериев, при их анализе необходимо учитывать коммуникативное взаимодействие. Анализируя бессмысленное и абсурдное в коммуникативной перспективе, мы можем выделить в рамках категорий абсурдного и бессмысленного различные группы феноменов, которые различаются с точки зрения факторов их формирования, а точнее, с точки зрения участия, которое принимают в их формировании автор высказывания и его интерпретаторы.

«Объективный» статус абсурда и бессмысленности в коммуникативной перспективе означал бы, что абсурд и бессмысленность реализуются в ситуациях, когда и автор сообщения, и его интерпретаторы согласны в оценке высказывания как бессмысленного и абсурдного. Эта ситуация, по сути, симметрична, поскольку между автором и различными интерпретаторами устанавливается принципиальное согласие в «понимании» и оценке высказывания как бессмысленного или абсурдного. Дискурсы литературы нонсенса и литературы абсурда предполагают такое согласие в качестве базисного правила: и автор, и читатель, участвуя в этих дискурсах, принимают абсурдность и бессмысленность как нечто само собой разумеющееся и не склонны ставить их под сомнение.

Впрочем, подобный сценарий, хотя и реализуется, но все-таки остается идеальным случаем, и возможности отношения к высказыванию этим сценарием не исчерпываются. В рамках данной статьи будут рассмотрены случаи, когда оценки сообщения как абсурдного или бессмысленного, исходящие от его автора и интерпретаторов, не совпадают. Отметим, что термины «абсурдное» и «бессмысленное», а также однокоренные слова, в контексте данной работы используются недифференцированно.

Наиболее очевидная форма реализации абсурда и бессмысленности, в которой оценки сторон не совпадают, – это полемико-риторическая стратегия *reductio ad absurdum*. *Reductio ad absurdum* – это аналитическая опера-

ция, которая совершается некоторым субъектом по отношению к высказываниям другого субъекта, а следовательно, этот феномен принадлежит к полносу интерпретатора.

Приведем пример из статьи О. Филиной «Москва себя еле слышит: вернется ли в столицу точечная застройка», опубликованной на страницах журнала «Огонек»: – *За последний год в моем районе было проведено несколько десятков общественных слушаний, и только один раз жители высказались категорически против проекта, – рассказывает Александра Андреева, депутат муниципального собрания Лефортово. – Поэтому **утверждать, что общественность всегда против и тормозит развитие района, абсурд*** (Огонек. 2013. № 2. С. 14). В этом случае абсурдность утверждения обосновывается тем, что оно противоречит фактам, причем фактам многочисленным.

Представляется важным, что авторы оспариваемого убеждения (в статье они представлены обобщенно как «депутаты Мосгордумы») формулируют весомый аргумент, который не только используется в публичном обсуждении, но и определяет их действия (внешение поправок в Градостроительный кодекс Москвы, упраздняющих институт публичных слушаний). При этом данный аргумент также обосновывается. Один из авторов поправок укрепляет данный аргумент тем соображением, что дополнительные согласования отпугивают потенциальных инвесторов, в которых нуждается Москва, на момент написания статьи заметно уступающая Подмосковию по количеству построенных метров жилья. Тем не менее связанная мысль («общественность выступает против и тормозит развитие») оценивается участником дискуссии как абсурдная на основании ее несоответствия фактам.

Впрочем, соответствие действительности вряд ли является ведущим признаком абсурдных и бессмысленных высказываний. Абсурдность – это важный критерий в оценке не столько истинности, сколько валидности, приемлемости или осмысленности некоторых положений на основании не только их соответствия фактам, но и их внутренних свойств. Стратегия *reductio ad absurdum* часто основывается на анализе следствий, вытекающих из некоторого положения, и если эти следствия являются противоречивыми, то исходное положение отвергается как неприемлемое. Хотя данная стратегия возникла в контексте риторики, она не является исключительно риторической. По мнению Г. Райла, *reductio ad absurdum*

представляет собой основной инструмент философа, который в обычном случае работает с чистой мыслью, а потому, в отличие от ученого, не может прибегать ни к индукции, ни к дедукции; поскольку использование индукции и дедукции в философии, как правило, невозможно, они, будучи научными методами, не являются методами философскими [20, р. 205–207]. Об этом пишет также Ф. Росселанди [19, р. 139–140]. С этой точки зрения *reductio ad absurdum* является основным инструментом философского доказательства.

При этом абсурд и бессмыслица как оценки интерпретатора объединяют в себе целый ряд разнородных явлений, за которыми обнаруживается различная мотивация. С.Дж. Оделл начинает свою статью со справедливого замечания о том, что, когда некоторое высказывание (например, утверждение о том, что песни Боба Дилана являются настоящей современной лирической поэзией) объявляется бессмыслицей, это означает, что говорящий либо полностью не согласен с тем, что сказал кто-то другой, либо выражает свое неуважение к говорящему. Это употребление он противопоставляет строгому философскому употреблению, которое является аргументированным опровержением [18, р. 44].

В ситуациях, когда коммуникатор создает «серьезное» сообщение, претендующее на выражение некоторой истины, оценка этого сообщения как абсурдного или бессмысленного приобретает полемические и конфликтные черты. В этом отношении показательны оценки философии Г.В.Ф. Гегеля, высказываемые А. Шопенгауэром. Приведем некоторые из них: *...величайшую наглость в фабрикации голой бессмыслицы и в нагромождении диких и пустых словосплетений, которые раньше можно было услышать только в домах для умалишенных, мы встречаем у Гегеля* (Мир как воля и представление) [13, с. 363]; *Возьми хоть гегельяницу. Ну, что она такое, как не пустой, бессмысленный и вдобавок тошнотворный набор слов?* (О четвертом корне закона достаточного основания) [14, с. 32]; *Пусть и впрямь, как и до сих пор, гегелевская философия абсолютной бессмыслицы (на $\frac{3}{4}$ чистой и на $\frac{1}{4}$ состоящей в пустых умствованиях) слывет за неизмеримую глубину премудрости...* (О воле в природе) [Там же, с. 181] и т. д.

Интерпретируя эти оценки, мы вряд ли можем отвлечься от биографической составляющей: Гегель – не только идейный противник

Шопенгауэра, но и его враг, из-за конфликта с которым Шопенгауэр был вынужден прервать свою университетскую карьеру. Биографическая и эмоциональная подоплека приведенных высказываний позволяет поставить под сомнение и их достоверность, и непредвзятость их автора. Тексты Гегеля, несомненно, чрезвычайно сложны для понимания, однако делать из этого вывод об их полной бессмысленности вряд ли возможно, поскольку мы не можем исключить «вины» их интерпретатора, по каким-то причинам не способного или не желающего их понять. К этому нужно добавить, что Гегель является важнейшей фигурой в истории философии, значимость которой не отменена, и можно привести чрезвычайно множество примеров того, что сложные тексты Гегеля воспринимаются не только как осмысленные, но и как глубокие. Тем не менее этот пример ярко иллюстрирует функционирование в контексте философской полемики *reductio ad absurdum* в его крайней и «агрессивной» форме.

Примером другой – более взвешенной и обоснованной – стратегии может служить критика языка метафизики, осуществленная Р. Карнапом в статье «Преодоление метафизики логическим анализом языка» [4]. Позиция Карнапа, в отличие от позиции Шопенгауэра, выражена последовательно и хорошо аргументирована. В частности, заслуживает внимания критика философии М. Хайдеггера, которая в значительной степени сводится к утверждению, что Хайдеггер использует кванторное слово «ничто» референциально, в качестве обозначения некоторой «сущности», тогда как в обычном словоупотреблении это слово служит для выражения отрицания [Там же, с. 79]. Вряд ли это нуждается в дополнительных пояснениях: когда ничто, т. е. то, что не существует, становится объектом рассуждения как сущность, т. е. существующее, это неизбежно ведет к логическим парадоксам.

Различие между позициями Шопенгауэра и Карнапа связано с масштабами объекта их критики. Шопенгауэр – об этом свидетельствуют приведенные выше цитаты – оценивает как бессмысленную философию Гегеля в целом, что, несомненно, делает демонстрацию ее абсурдности едва ли достижимой задачей. Карнап затрагивает общие проблемы языка метафизики и, в частности, мимоходом упоминает Гегеля [Там же, с. 82], но при этом действует более целенаправленно. Он сосредотачивает свое внимание на отдельных высказываниях или группах однотипных высказыва-

ний, а потому его позиция является гораздо более обоснованной и хорошо аргументированной (хотя не обязательно верной, о возможных возражениях см., например, работу [2]).

Стоит обратить внимание, что Карнап цитирует слова самого Хайдеггера, свидетельствующие о его намеренном выходе за пределы рациональности, ср. цитату из лекции «Что такое метафизика?»: «Вопрос и ответ относительно ничто равным образом *противоразумны*. Обычные правила мышления, положение о недопустимости противоречий, общая “логика” – убьют такой вопрос» [4, с. 80]. В этом отношении возражения Карнапа идут вразрез с установкой Хайдеггера, а потому можно предположить, что в тексте Хайдеггера использование слова *ничто* вопреки его типичной функции (связанной с выражением отрицания) является намеренным и представляет собой своеобразную языковую игру, нацеленную на изменение способа мышления читателя/слушателя и его деавтоматизацию. Этот момент представляется важным, поскольку он показывает принципиальное различие в позициях, которые занимают по отношению к некоторым высказываниям их автор и их интерпретатор. Автор, предвидя потенциальную реакцию интерпретатора, возражает против нее, однако интерпретатор отказывается принять эти возражения.

Предубеждение или предметное несогласие не являются единственными мотивами, заставляющими обнаруживать абсурд и бессмыслицу в высказываниях, которые, возможно, не лишены смысла. Например, О.В. Кравченко и М.А. Кравченко находят абсурдность в предложении из романа В. Нарбиковой «Равновесие света дневных и ночных звезд»: *Русское гермафродитное солнце надолго засело за русским андрогинным морем*. Авторы объясняют механизм формирования абсурдности этого предложения аномальной семантической сочетаемостью: «в описании пейзажа семантическая сочетаемость смысла нарушается эпитетами *гермафродитный, андрогинный*» [8, с. 113]. С этой интерпретацией вряд ли можно согласиться, поскольку в этом примере речь идет о специфической разновидности метафорического эпитета. Небо и море осмысляются как существа, обладающие полом, и их пол определяется родом соответствующих русских существительных. На это прямо указывают эпитеты *русское*, относящиеся к словам *солнце* и *море*, – именно в русском языке эти слова принадлежат к среднему роду. И

гермафродит, и андрогин – это существа, объединяющие в себе признаки мужского и женского полов (хотя андрогин в мифологической интерпретации может как обладать признаками обоих полов, так и не обладать признаками ни одного пола), а потому отождествление гермафродитизма и андрогинности с грамматическим средним родом кажется вполне логичным.

С опорой на контекст произведения, в котором отношения между мужчиной и женщиной являются едва ли центральной темой, эту фразу можно интерпретировать и как невозможность коитуса, и как бесплодность союза неба и моря. В более широком контексте этот фрагмент актуализирует мифологическое различие слова и обозначаемого им явления или как минимум смешение реальности и языка, подмену реальности языком.

Фактически мы имеем дело с необычным и сложным в смысловом плане высказыванием, которое является поэтическим, однако вряд ли может быть оценено как бессмысленное. Примеры подобного рода метафор трудно обнаружить в художественной литературе. Приведем пример из романа С. Соколова «Между собакой и волком»: *Станет явным за полночь, когда сквозь сон услышишь, как во дворе шепотом забредит дождь машинист и вся земля, опьяненная, отравленная настоем осени Маша, горестно покорится ему, приемля его мелкое настырное семя* [10, с. 160]. В этом примере реализуется аналогичная схема осмысления природного процесса через образы любовников. Отличие состоит лишь в том, что за основу берутся дождь и земля, а не солнце и море, и род соответствующих существительных определяет их осмысление как мужчины и женщины.

Фразу из романа Нарбиковой, тем не менее, можно связать с абсурдом, но для этого придется принять, что автор является источником оценки *внешнего* по отношению к нему факта, который представляется ему абсурдным. Речь идет не о создании абсурда языковыми средствами, а об оценке абсурдности языковой картины мира, в которой *солнце* и *море* – это существительные среднего рода, тогда как существительные *дождь* и *земля* – мужского и женского рода соответственно. Мотивировку в этих случаях, как известно, обнаружить вряд ли возможно, поскольку род неодушевленных существительных в русском языке преимущественно является чисто грамматической согласовательной категорией.

Однако указание на абсурдность, ее экспликация и демонстрация – это далеко не то же самое, что целенаправленное создание абсурдности. В этом контексте уместно вспомнить разграничение двух типов абсурда, предложенное Е. Косиловой [7]. Исследовательница различает лингвистический абсурдистский текст, который намеренно создается как абсурдный и соответствующим образом воспринимается читателем, и экзистенциальную абсурдистскую прозу, которая повествует об абсурдности некоторой внешней – пусть условной и вымышленной – реальности. В первом случае автор выступает в качестве источника абсурда и бессмыслицы, их творца, во втором – в качестве наблюдателя, который абсурд констатирует, а следовательно, по крайней мере претендует на роль носителя рационального начала, в той или иной форме противостоящего абсурду и бессмыслице. С этой точки зрения фраза В. Нарбиковой принадлежит ко второму типу и, наоборот, даже должна быть признана рациональной.

Представляется также очевидным, что интерпретация приведенной фразы как абсурдной осуществляется «по инерции», поскольку в произведениях В. Нарбиковой действительно содержится множество фрагментов, которые с большими основаниями могут претендовать на статус абсурдных. Определенную роль в анализируемой интерпретации играет также особая исследовательская позиция авторов по отношению к творчеству В. Нарбиковой, которая создает условия для избыточно пристального поиска проявлений абсурдности в ее текстах. Однако приведенная фраза (в отличие от русской языковой картины мира) поддается рациональному объяснению, восстанавливающему изотопию целого высказывания, и не содержит в себе ни противоречий, ни каких-либо других признаков абсурдности; она даже вряд ли является аномальной, если принять, что аномальность не присуща поэтическому языку. Наоборот, мысль в этом случае выражена пусть не прямо, но довольно четко и вполне доступна для ее декодирования читателем.

Проанализированный пример значительно отличается от примеров, которые были рассмотрены раньше. Хотя этот пример манифестирует позицию интерпретатора, он не имеет целью *reductio ad absurdum*, т. е. не предполагает стремления опровергнуть, а тем более принизить автора высказывания. Скорее, речь идет о неопределенности авторской позиции (оценки в анализируемой фразе латент-

ны, и мы не можем утверждать, что В. Нарбикова исходит из предпосылки об абсурдности языковой картины мира) и/или неспособности интерпретатора эту позицию выявить.

Может показаться, что в ситуациях, когда источником абсурда намеренно является сам автор, такое несовпадение позиций автора и интерпретаторов невозможно. Действительно, в литературном дискурсе абсурда установка автора на намеренное формирование абсурдных и бессмысленных высказываний, будучи принципиально важной для их понимания, не только формирует эффект произведений, но и отчетливо считывается реципиентом. Однако, как уже указывалось, это идеальный случай, который не является всеобщим.

Это можно проиллюстрировать судьбой стихотворения «Дыр бул щыл...» А.Е. Крученых и фразы *Colorless green ideas sleep furiously* Н. Хомского. В обоих случаях существует достаточно богатая традиция семантизации данных высказываний. И в обоих случаях интерпретации подвергаются высказывания, которые являются бессмысленными заведомо и изначально, в самом их замысле, о чем в той или иной форме прямо заявляют их авторы. Впервые предлагая фразу *Бесцветные зеленые идеи яростно спят* в качестве примера на страницах «Аспектов теории синтаксиса», Хомский не высказывает суждений о том, что эта фраза могла бы быть осмысленной. Наоборот, для Хомского в этом случае было важно, что данная фраза является бессмысленной (вопреки ее грамматичности) и никогда ранее не появлялась в опыте носителей языка [17, р. 15–16]. Лишь впоследствии, возвращаясь к этому примеру в «Аспектах теории синтаксиса», он указывает на возможность образной интерпретации подобных фраз [16, р. 160], на что, по всей видимости, непосредственное влияние оказала последовавшая вокруг предложенной им фразы полемика.

Крученых также прямо указывает, что цикл стихотворений, к которому принадлежит «Дыр бул щыл...», созданы на «собственном языке», слова которого «не имеют определенного значения» [9, с. 27]. Впоследствии он предложил ряд оснований для интерпретации данного текста, однако все эти интерпретации все-таки являются не смысловыми (семантическими), в их основе лежит утверждение о том, что специфика этих текстов определяется работой с фонетикой русского языка [5].

Однако и стихотворение Крученых, и фраза Хомского многократно подвергались семан-

тическим интерпретациям. В случае со стихотворениями Крученых (а точнее, с первой строкой одного из них, которая для русской культуры стала своего рода прецедентным высказыванием) отчетливо выделяются семантические стратегии, которые так или иначе позволяют сделать предположения о смысле этого текста. Среди них следует назвать соотнесение с лексемами языка (*дыр – дырка, бул – булавка, булка, щыл – щель* и т. п.), модель метаплазма (добавления и удаления пропущенных звуков/букв), модель зашифрованного текста, модель звукописи, актуализирующая иконические потенции языка (подробнее см.: [6]).

В случае с фразой Хомского исследователи постоянно прибегают к метафорическим интерпретациям (см., например: [1, с. 8; 11, с. 164–172; 15, с. 237]), а также к такому приему, как реконструкция контекста. В последнем случае, правда, интерпретации часто ограничиваются обозначением условий, в которых фраза Хомского могла бы иметь смысл или хотя бы могла возникнуть, но сам смысл не раскрывается. Например, этот подход мы находим у М. Фуко, который, помимо поэтического контекста, упоминает описание сна, зашифрованное послание и слова наркомана [12, с. 91]. По большому счету, к этому списку следовало бы добавить контекст деятельности лингвиста, который создает псевдовысказывание, иллюстрирующее некоторую закономерность, т. е. тот контекст, в котором это высказывание было создано.

Тем не менее все обозначенные интерпретации так или иначе направлены на то, чтобы приписать смысл высказываниям, которые изначально, с точки зрения замысла их авторов, смысла лишены, или допустить у них наличие такого смысла. Следовательно, интерпретаторы могут приписывать высказываниям смысл вопреки воле и намерениям автора данных высказываний.

Проанализированные факты показывают, что абсурдность и бессмысленность как характеристики высказывания в коммуникативном плане состоят из «слагаемых», которые представлены индивидуальными оценками автора и интерпретаторов данного высказывания (в случае с автором следует говорить не только об оценке, но и о намерении). В канонической ситуации «объективных», т. е. не вызывающих сомнений и не помещаемых под вопрос, абсурдности и бессмысленности эти «слагаемые» вряд ли могут быть отчетливо выделены, и лишь в особых ситуациях вроде рассмо-

тренных ранее их наличие становится очевидным. Это позволяет выделить согласие в качестве фактора, который играет важную и даже определяющую роль при выделении абсурда и бессмысленности. Исходя из этого, в контексте единичной интерпретации представляется правомерным говорить лишь о согласии между автором и отдельным интерпретатором либо о «произволе» интерпретатора.

Разумеется, из этого не следует, что предложенный анализ лишает ценности формальные и смысловые (т. е. «объективные») лингвистические критерии абсурдности и бессмысленности. Скорее, это означает, что формальные и смысловые критерии должны быть дополнены критерием коммуникативным, а именно фактором согласия в оценке высказывания между его автором и интерпретаторами.

Возникает закономерный вопрос о том, каким образом относятся к абсурду и бессмыслице факты, подобные рассмотренным в данной статье. В широкой теоретической перспективе нет оснований заведомо считать оценку чужого высказывания как абсурдного или бессмысленного ни субъективной (а потому потенциально ошибочной), ни объективной (а потому достоверной). То же касается отрицания абсурдности или бессмысленности некоторого заведомо лишённого смысла высказывания. Любая интерпретация – это субъективный акт, который характеризует его интерпретатора (степень его владения языком, стратегиями интерпретации и культурными кодами), а также его текущие установки. Кроме того, с эмпирической точки зрения такие явления, как намеренное обесмысливание высказывания, его непонимание или семантизация высказывания, изначально лишённого смысла, реализуются как внутренне разнородные множества актов интерпретации, и каждое частное проявление таких феноменов в отдельности детерминировано особым (и подчас уникальным) сочетанием факторов и мотивов. Поскольку любая частная оценка может оказаться как ошибочной, так и справедливой, как обоснованной, так и предвзятой, подобные промежуточные факты следует учитывать при оценке высказывания с точки зрения его абсурдности/бессмысленности.

Отсутствие совпадения между оценками автора и интерпретаторов потенциально придает ситуации конфликтный риторико-полюсический характер, причем из-за возможности конфликта отдельных интерпретаций значимым моментом представляется множествен-

ность интерпретаторов. По этой причине из проблемного поля, формируемого абсурдом и бессмысленностью, нельзя исключать *reductio ad absurdum*, даже если речь идет о полемическом обесмысливании высказывания, т. е. таком обесмысливании, ведущей целью которого является дискредитация оппонента. Это заставляет предположить, что абсурд и бессмысленность в речи представляют собой полевое явление, возможно, не имеющее четкой границы с такими феноменами, как непонимание или полемическое обесмысливание. В любом случае намечаемый в данной работе подход может использоваться для осмысления связей абсурда и бессмысленности с такими смежными феноменами.

Список литературы

1. Бочкарев А.Е. Семантика. Основной лексикон. Н. Новгород, 2014.
2. Вострикова Е.В., Кустрий П.С. Преодоление критических аргументов Карнапа против метафизики с помощью логического анализа естественного языка // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56. № 4. С. 78–98.
3. Голубева И.В., Кравченко М.А., Кравченко О.В. Явления языкового абсурда: металингвистические, когнитивно-дискурсивные и семиотические аспекты (на материале русскоязычных и франкоязычных художественных текстов). Ростов н/Д., 2010.
4. Карнап Р. Преодоление метафизики логическим анализом языка // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология) / пер. с англ., нем. М., 1998. С. 69–89.
5. Клецкая С.И. Авто- и метакомментарии А. Крученых к стихотворению «Дыр бул щыл...» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 9(152). С. 151–157.
6. Клецкая С.И. К вопросу о стратегиях семантизации бессмысленного высказывания (на материале интерпретаций «Дыр бул щыл» А. Крученых) [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/20FLSK320.pdf> (дата обращения: 01.07.2021).
7. Косилова Е. О национальных традициях в абсурде [Электронный ресурс] // PURGATORIUM MENTIS (попытка философии абсурда). URL: <http://www.fege.narod.ru/scriptorium/natio.htm> (дата обращения: 03.07.2021).
8. Кравченко О.В., Кравченко М.А. Взаимодействие структур значения и смысла как механизм создания явлений языкового абсурда в художественном тексте (на примере произведений В. Нарбиковой) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2–2 (44). С. 112–114.

9. Крученых А. Помада [Электронный ресурс] / Рис. М. Ларионова. М., [1913]. URL: <http://elibr.shpl.ru/ru/nodes/3180-kruchenyh-a-e-pomada-m-1913> (дата обращения: 10.07.2021).
10. Соколов С. Школа для дураков. Между собакой и волком. Палисандрия. Эссе. Триптих. СПб., 2021.
11. Успенский Б.А. Его Loquens. Язык и коммуникационное пространство. М., 2007.
12. Фуко М. Археология знания. Киев, 1996.
13. Шопенгауэр А. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1: Мир как воля и представление. М., 1999.
14. Шопенгауэр А. Собрание сочинений в шести томах. Т. 3: Малые философские сочинения / пер. с нем.; общ. ред. и сост. А. Чанышева. М., 2001.
15. Якобсон Р.О. Взгляды Боаса на грамматическое значение // Его же. Избранные работы. М., 1985. С. 231–238.
16. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, London, 2015.
17. Chomsky N. Syntactic Structures. Berlin, New York, 2002.
18. Odell S. J. Nonsense // *Metaphilosophy*. 1971. Vol. 2. № 1. P. 44–49.
19. Rossi-Landi F. On Absurdity // Rossi-Landi F. Between sign and non-sign. Amsterdam, 1992. P. 131–156.
20. Ryle G. Philosophical arguments // Ryle G. Collected papers. Vol. 2. Collected Essays 1929–1968. London, New York, 2009. P. 203–221.
- lologiya, kul'turologiya. 2020. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/20FLSK320.pdf> (дата обращения: 01.07.2021).
7. Kosilova E. O nacional'nyh traditsiyah v absurde [Elektronnyj resurs] // PURGATORIUM MENTIS (popytka filosofii absurda). URL: <http://www.fege.narod.ru/scriptorium/natio.htm> (дата обращения: 03.07.2021).
8. Kravchenko O.V., Kravchenko M.A. Vzaimodejstvie struktur znacheniya i smysla kak mekhanizm sozdaniya yavlenij yazykovogo absurda v hudozhestvennom tekste (na primere proizvedenij V. Narbikovej) // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015. № 2–2 (44). S. 112–114.
9. Kruchenyh A. Pomada [Elektronnyj resurs] / Ris. M. Larionova. М., [1913]. URL: <http://elibr.shpl.ru/ru/nodes/3180-kruchenyh-a-e-pomada-m-1913> (дата обращения: 10.07.2021).
10. Sokolov S. Shkola dlya durakov. Mezhdub sobakoj i volkom. Palisandriya. Esse. Triptih. SPb., 2021.
11. Uspenskij B.A. Ego Loquens. Yazyk i kommunikacionnoe prostranstvo. М., 2007.
12. Fuko M. Arheologiya znaniya. Киев, 1996.
13. Shopengauer A. Sobraie sochinenij v shesti tomah. Т. 1: Mir kak volya i predstavlenie. М., 1999.
14. Shopengauer A. Sobraie sochinenij v shesti tomah. Т. 3: Malye filosofskie sochineniya / per. s nem.; obshch. red. i sost. A. Chanysheva. М., 2001.
15. Yakobson R.O. Vzglyady Boasa na grammaticheskoe znachenie // *Ego zhe. Izbrannye raboty*. М., 1985. S. 231–238.

* * *

1. Bochkarev A.E. Semantika. Osnovnoj leksikon. N. Novgorod, 2014.

2. Vostrikova E.V., Kustrij P.S. Preodolenie kriticheskikh argumentov Karnapa protiv metafiziki s pomoshch'yu logicheskogo analiza estestvennogo yazyka // *Epistemologiya i filosofiya nauki*. 2019. T. 56. № 4. S. 78–98.

3. Golubeva I.V., Kravchenko M.A., Kravchenko O.V. Yavleniya yazykovogo absurda: metalingvisticheskie, kognitivno-diskursivnye i semioticheskie aspekty (na materiale russkoyazychnyh i frankozychnyh hudozhestvennyh tekstov). Rostov n/D., 2010.

4. Karnap R. Preodolenie metafiziki logicheskim analizom yazyka // *Analiticheskaya filosofiya: Stanovlenie i razvitie (antologiya)* / per. s angl., nem. М., 1998. S. 69–89.

5. Kleckaya S.I. Avto- i metakommentarii A. Kruchenyh k stihotvoreniyu «Dyr bul shchyl...» // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2020. № 9(152). S. 151–157.

6. Kleckaya S.I. K voprosu o strategiyah semantizacii bessmyslennogo vyskazyvaniya (na materiale interpretacij «Dyr bul shchyl» A. Kruchenyh) [Elektronnyj resurs] // *Mir nauki. Sociologiya, fi-*



Asymmetry of absurdity and senselessness of statements in communicative prospects (considering the issue of revealing absurd and senselessness)

During the establishment of absurdity and senselessness of statements the harmony between the author and the interpreters in the evaluation of statement is as an important criterion as the formal and semantic traits. The linguistic categories of absurdity and senselessness have a field organization and aren't strictly divided from the conflict and polemic strategies of the discredit of the author of the statement and miscommunication.

Key words: *linguistic absurd, senselessness, nonsense, reduction ad absurdum, controversy.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2021)

Е.Г. ИЛЬЧЕВА
(Саратов)

**ГЕТЕРОГЕННОСТЬ БЕССОЮЗНЫХ
ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ
СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В СТИЛИЗОВАННОМ ДИАЛОГЕ**

На материале стилизованной разговорной речи проведено лингвистическое исследование, целью которого являются анализ и описание бессоюзных полипредикативных синтаксических единиц. Проведенное исследование позволяет описать бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы как явление, гетерогенное по своей природе и типичное для разговорной речи, в том числе стилизованной.

Ключевые слова: *бессоюзи, полипредикативные синтаксические единицы, синтаксис, стилизованная разговорная речь.*

Традиционно бессоюзные синтаксические единицы рассматривались как разновидности синтаксических единиц с сочинением и подчинением. Однако критический анализ существующих теорий асиндетона и эмпирическое исследование стилизованной разговорной речи на материале британского варианта английского языка привели нас к необходимости расширения традиционной таксономии бессоюзных синтаксических единиц. Имитация естественного разговора в стилизованной разговорной речи создается за счет определенного рода синтаксических сигналов, типичных для спонтанной разговорной речи, к числу которых следует отнести и бессоюзи [11; 23].

Целью данной работы является исследование и описание бессоюзных синтаксических единиц в художественном и учебном диалоге и указание на гетерогенность такого явления, как бессоюзи. Предметом нашего исследования являются бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы, извлеченные методом сплошной выборки из речи персонажей драматических и прозаических произведений, а также диалогов, представленных в учебных подкастах Британского Совета и лингафонных курсах. Полипредикативные синтаксические единицы в английском языке можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого располагаются полипредикативные синтаксические единицы с функционально равноценными компонентами, или осложненные минимальные синтаксические единицы –

предложения, репрезентанты предложений и сентенсоиды, на другом полюсе – полипредикативные синтаксические единицы с функционально равноценными компонентами [2].

Проведенный ранее анализ юридической речи [1, с. 110] и сравнение его результатов с итогами данного исследования также подтверждают нашу гипотезу о том, что, во-первых, бессоюзная связь синтаксических единиц – это явление, более распространенное в разговорной речи, что подтверждается статистическими данными, во-вторых, бессоюзные конструкции в разговорной речи, в том числе стилизованной, более разнообразны.

Обращаясь к теории вопроса, подчеркнем, что традиционный подход, при котором бессоюзные предложения считались предложениями с «опущенными» союзами, господствовал в русской лингвистике до 50-х гг. XX в. [6, с. 861], а в зарубежной лингвистике сохраняет свои позиции до настоящего времени [18, р. 313; 20, р. 355–356; 21, р. 227; 22, р. 166]. Однако восстановление союзов не всегда однозначно подсказывается контекстом [8, с. 60]. Неудивительно, что Н.С. Поспелов предлагает рассматривать бессоюзную полипредикативную синтаксическую единицу как автономную систему, не сводимую к системе союзной полипредикативной синтаксической единицы и не выводимую из нее. Следует, однако, указать на то, что бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы однородного состава у Н.С. Поспелова очень напоминают полипредикативные синтаксические единицы с сочинением (ср.: *Ты богат, я очень беден*), а бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы неоднородного состава – полипредикативные синтаксические единицы с подчинением (ср.: *Я пойду: некогда*) [4, с. 344].

Концепция Н.С. Поспелова об автономности бессоюзных полипредикативных синтаксических единиц находит более последовательное развитие в трудах Е.Н. Ширяева, который считает, что бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы имеют специфическое синтаксическое значение и специфическую форму его реализации. Синтаксическое значение бессоюзной полипредикативной синтаксической единицы состоит в активизации смысловых отношений, выводимых на основе общей апперцепционной базы говорящих из содержания предикативных единиц; синтаксическое средство выражения этого значения – интонация незавершенности последней предикативной единицы, благодаря которой отноше-

ния между ней и последующей предикативной единицей не могут быть не замечены [8, с. 58].

Считая, что интонация не способна сама по себе создавать и выражать синтаксические отношения, некоторые представители русской лингвистической школы рассматривают бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы не как предложения, а как соединения предложений [3, с. 113; 5, с. 634]. В зарубежной лингвистике сходное мнение высказывают Дж. Грэттан и П. Гурей [15, р. 267]. Однако, в отличие от самостоятельных предложений в тексте, которые отделяются друг от друга конечными знаками препинания, компоненты бессоюзных полипредикативных синтаксических единиц пунктуационно представляют собой единое целое.

Действительно, в основе разграничения полипредикативных синтаксических единиц с подчинением и сочинением лежит функциональная неравноценность/равноценность конституирующих их предикативных единиц. Как функционально неравноценные квалифицируем те компоненты полипредикативных синтаксических единиц, которые имеют в своем составе эксплицитный или имплицитный сигнал связанного функционирования. Так, о функциональной неравноценности подчиненных предикативных единиц свидетельствует наличие или недвусмысленная возможность интродукции одинарного подчинительного союза / союзного слова, в результате чего вводимые подчинительной скрепой предикативные единицы как бы вкладываются в другую предикативную единицу [7, с. 257], выполняя в ней роль того или иного второстепенного члена [9, р. 31]. Ср.: *If I go to bed late, I find it hard to get up in the morning* [19, р. 520]; *I know she's difficult* [10, р. 187] → *I know that she's difficult*. Формальным показателем функциональной равноценности компонентов полипредикативных единиц является наличие или недвусмысленная возможность введения между ними одинарного сочинительного союза, являющегося показателем того, что соединяемые им предикативные единицы не пересекаются ни в содержательном, ни в предикативном, ни в функциональном плане. Ср.: *We'll drop you, and I'll go on to my club* [14, р. 425]; *I raise my arms to help her: her arms fall* [17, р. 447] → *I raise my arms to help her and her arms fall*; *Are you here alone all the time? – No. There's a woman called Alice – she's here sometimes* [12] → *There's a woman called Alice, and she's here sometimes*.

Кроме того, существуют бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы, компоненты которых представляют собой функционально равноценные, но содержательно неоднородные предикативные единицы, связь между которыми представляет собой просто «нагромождение», или аккумуляцию: *Good salary – 5 day week – 3 weeks' holiday* [13, р. 126]; *People are really interested in cooking, don't you think? – I suppose so. They're not really cooking British food though, are they? – They are sometimes* [12].

Бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы, которые допускают введение как подчинительной, так и сочинительной скрепы, относим к синкретичным полипредикативным синтаксическим единицам. Ср.: *They make a noise, they scratch about* [16, р. 145] → *They make a noise because they scratch about* или *They make a noise and they scratch about*; *Hey I had a fantastic Thai meal on Saturday, Tess, I'll have to take you to this restaurant* [12] → *Hey I had a fantastic Thai meal on Saturday, Tess, and I'll have to take you to this restaurant* или *Hey I had a fantastic Thai meal on Saturday, Tess, so that I'll have to take you to this restaurant*.

Наряду с полипредикативными синтаксическими единицами с функционально неравноценными и функционально равноценными компонентами, а также синкретичными полипредикативными синтаксическими единицами выделяем синтаксические единицы, компоненты которых грамматически и функционально тесно взаимосвязаны, и одна предикативная единица функционирует в качестве главного члена другой предикативной единицы, например: *I think one of the best things about living in London is how many fantastic different types of food you can eat* [Ibid.].

Таким образом, мы выделяем четыре типа бессоюзных полипредикативных синтаксических единиц:

1) бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы с функционально неравноценными компонентами, которые допускают недвусмысленную возможность введения одинарной подчинительной скрепы, т. е. передают подчинительные отношения;

2) бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы с функционально равноценными компонентами, которые либо допускают недвусмысленную возможность введения одинарной сочинительной скрепы, т. е. представляют сочинительные отношения, либо не допускают возможности введения ни одинарной подчинительной, ни одинарной сочинительной скрепы, или аккумулятивные полипредикативные синтаксические единицы;

3) бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы, которые допускают возможность введения как одинарной подчинительной, так и одинарной сочинительной скрепы, или синкретичные полипредикативные синтаксические единицы;

4) бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы, в которых одна предикативная единица выступает в качестве главного члена другой предикативной единицы, или полипредикативные синтаксические единицы со взаимозависимыми компонентами.

Итак, в результате проведенного исследования была модифицирована традиционная классификация синтаксических единиц, а также было доказано, что бессоюзные полипредикативные синтаксические единицы – это гетерогенное по своей природе явление, типичное для разговорной речи.

Список литературы

1. Волгина Е.В., Ильичева Е.Г. Варьирование синтаксических единиц в юридической речи (на материале английского языка) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 5(148). С. 110–114.
2. Ильичева Е.Г. Структурные и прагматические особенности английских предикативных комплексов и их функционирование. Саратов, 2012.
3. Кручинина И.Н. Некоторые тенденции развития современной теории сложного предложения // Вопр. языкознания. 1973. № 2. С. 111–119.
4. Поспелов Н.С. О грамматической природе и принципах классификации бессоюзных сложных предложений // Вопросы синтаксиса современного русского языка. М., 1950. С. 338–354.
5. Русская грамматика. Синтаксис. М., 1980.
6. Современный русский язык. М., 1997.
7. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. М., 2001.
8. Ширяев Е.Н. Основы системного описания бессоюзных сложных предложений // Вопр. языкознания. 1984. № 1. С. 55–65.
9. Allerton D.J. The Sentence as a Linguistic Unit // Lingua. Amsterdam, 1969. № 2. P. 27–46.
10. Ayckbourn A. The Norman Conquests. Harmondsworth, 1984.
11. Ball W.J. An Analysis of the Sentence Patterns of Conversational English // English Language Teaching. 1965. Vol. 20. № 1. P. 55–67.
12. British Council Podcasts [Electronic resource]. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/podcasts> (дата обращения: 01.08.2021).
13. English Course. L.; M., 1995.
14. Galsworthy J. Flowering Wilderness // End of the Chapter. M.: Foreign Languages Publishing House, 1960. Vol. 1. P. 325–561.

15. Grattan J.H.G., Gurrey P. Our Living Language: A Guide to English Grammar. L., 1947.

16. Hill S. I'm the King of the Castle. L., 1989.

17. Joyce J. Giacomo Joyce // Dubliners. A Portrait of the Artist as a Young Man. M., 1982. P. 443–453.

18. Kolln M. Understanding English Grammar. N.Y., 1986.

19. Longman Dictionary of Contemporary English. M., 1992.

20. Poutsma H. A Grammar of Late Modern English. Groningen, 1905.

21. Quirk R. Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Grammar of Contemporary English. L., 1972.

22. Sweet H. A New English Grammar, Logical and Historical. Oxford, 1900.

23. Tannen D. Conversational Style: Analysing Talk among Friends. Norwood, 1984.

* * *

1. Volgina E.V., Il'icheva E.G. Var'irovanie sintaksicheskikh edinic v yuridicheskoy rechi (na materiale anglijskogo yazyka) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 5(148). S. 110–114.

2. Il'icheva E.G. Strukturnye i pragmaticheskie osobennosti anglijskikh predikativnykh kompleksov i ih funkcionirovanie. Saratov, 2012.

3. Kruchinina I.N. Nekotorye tendencii razvitiya sovremennoj teorii slozhnogo predlozheniya // Voпр. yazykoznanija. 1973. № 2. S. 111–119.

4. Pospelov N.S. O grammaticheskoy prirode i principah klassifikacii bessoyuznykh slozhnykh predlozhenij // Voprosy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka. M., 1950. S. 338–354.

5. Russkaya grammatika. Sintaksis. M., 1980.

6. Sovremennyj russkij yazyk. M., 1997.

7. Testelec Ya.G. Vvedenie v obshchij sintaksis. M., 2001.

8. Shiryayev E.N. Osnovy sistemnogo opisaniya bessoyuznykh slozhnykh predlozhenij // Voпр. yazykoznanija. 1984. № 1. S. 55–65.

Heterogeneity of conjunctionless polypredicative syntactical units in a stylized dialogue

The article deals with the linguistic study based on the material of the stylized spoken language aimed at the analysis and description of the conjunctionless poly-predicative syntactical units. The conducted study allows to describe the conjunctionless poly-predicative syntactical units as the phenomenon that is heterogeneous by its nature and typical for the spoken speech including the stylized one.

Key words: *asyndeton, poly-predicative syntactical unit, syntax, stylized spoken language.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2021)

Е.Б. МИРОНОВА
(Астрахань)

НАИМЕНОВАНИЯ ЛАНДШАФТНОЙ ЛЕКСИКИ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Народная дифференциация разновидностей земной поверхности базируется на противопоставлении возвышенных и низменных форм рельефа. Природные особенности Астраханского края позволили выявить две группы областных слов («Наименования возвышенных мест», «Наименования низменных мест») и признаки, положенные в основу номинаций. Определяющим фактором формирования тематических групп местных названий рельефных форм являются свойства географического объекта, выделяемые диалектоносителями.



Ключевые слова: ландшафтная лексика, тематическая группа, номинация, языковая картина мира, регионализм.

Народная дифференциация разновидностей земной поверхности базируется на четком противопоставлении форм рельефа. Объектом настоящего исследования является группа наименований ландшафтной лексики, зафиксированной на территории Астраханской области. Источником изучения послужила литература путешествий (путевые дневники, материалы научных экспедиций), словари XIX в., а также данные толковых словарей, «Словаря русских народных говоров» (далее – СРНГ) [8] и опросные сведения, полученные в процессе бесед с местными жителями. Отбор местного материала проводился с ориентацией на вопросы Программы Лексического атласа русских народных говоров [7].

Для более полного осмысления материала необходимо представить особенности рельефа Астраханской области. Поверхность области относительно однообразна и представлена преимущественно равнинами, различными по возрасту и происхождению, осложненными песчаными массивами и боровскими буграми, ложбинами и впадинами.

В современных говорах Астраханской области зафиксировано 106 местных названий различных форм ландшафта. Они не просто называют отдельные элементы ландшафта, но и позволяют представить особенности геогра-

фического ландшафта рассматриваемой местности. Ономазиологический аспект исследования языковых единиц строится следующим образом: реалья окружающей действительности – представление об этой реальности, которое нашло воплощение в форме понятия – языковая номинация. Природные особенности Астраханского края обуславливают выделение определенных тематических групп и подгрупп местной лексики, которые позволяют сгруппировать лексику по определенным признакам.

Несмотря на однообразный равнинный рельеф местности, можно выделить две группы слов, называющих возвышенные и низменные формы рельефа.

I. Группа «Наименования возвышенных мест». Общим названием возвышенного места в астраханских говорах являются наименования *бугор*, *холм*. Географические термины *бугор* и *холм* послужили топоосновой астраханских топонимов: *п. Бугор* (Харабалинский район), *с. Бараний Бугор* и *с. Семибугры* (Камызякский район), *п. Черный Бугор*, *с. Казенный Бугор* и *с. Сизый Бугор* (Володарский район), *с. Разбугорье* (Володарский район) и т. п.

Названия возвышенных мест детализированы с учетом значимых для жителей Астраханской области признаков: крутизна склонов, наличие растительности, особенности местоположения.

1. Наименования небольших возвышенностей, холмов. Со значением ‘небольшая возвышенность’ в астраханских говорах зафиксировали целый ряд слов: *бархán*, *бугóр*, *бугóрок*, *болхún*, *горбiна*, *грéбень*, *грiвка*, *угóр*, *холм*, *кургán*, *шихán*, *кряж*.

Слова *бугóр*, *холм* употребляются не только для общего названия возвышенностей, но и для названия небольших возвышенностей. Наименование *грéбень* в астраханских говорах соотносится со значением ‘небольшое возвышение в поле, холмик’. Номинация образована суффиксальным способом от основы праславянского глагола *grebti ‘сгребать’ [11, т. 1, с. 216]. Старшим значением слова *грéбень* могло быть ‘нечто сгребенное в кучу’. В Астраханском крае значение номинации конкретизировано за счет актуализации свойств местных форм рельефа – ‘небольшое возвышение в поле, холмик’: *В дельте Волги можно увидеть возвышения – грéбни “ложбины”, которые разделяют их* (РР).

В МАС слово *барханы* зафиксировано со значением ‘песчаные наносные холмы в пустынях и степях, не закрепленные растительностью’ [9, т. 1, с. 63]. Это же подтверждается записями: *От этого в здешней почве преобладающим элементом является песок, который то нагромождается, под влиянием восточных и северных ветров, в песчаные бугры (барханы), лишённые растительности* [2, с. 4].

Примыкает к анализируемому номинации *курган*, заимствованная из древнетюркского языка [10, т. 2, с. 424], имеющая значение в Астраханском крае ‘небольшая возвышенность’: *На луговой стороне есть несколько незначительных возвышенностей, из которых самые замечательные известны под названием Большого и Малого Богдо и Чапчачи. Одиноко, подобно курганам, стоят они на сухой, безводной степи без всякой между собой связи* [3, с. 3]. С этим же значением ‘небольшая возвышенность’ широко употребительны номинации *болхун* (‘получило название от лежащих вблизи него песков, носивших калмыцкое название “болхо” (много)’ [12, т. 4, с. 324]), *шихан* (‘тат. холм, бугор, островерхий, шатром’ [1, т. 4, с. 1442]). Наименования *курган*, *болхун*, *шихан* указывают на длительное проживание русских с инославянскими народами.

Кряж зафиксирован в словарях со следующим значением ‘невысокая удлиненная возвышенность; длинный водороздел, холмогорье, всхолмленные возвышенности’ [5, с. 121]. Данные оронимы легли в основу топонимов *с. Кряжское* (Лиманский район), *с. Барханы* (Наримановский район), *с. Болхуны* (Ахтубинский район).

2. Наименование значительных возвышенностей, выделяющихся среди других. Для наименования значительных возвышенностей в астраханских говорах отмечено небольшое количество наименований со значением ‘значительная возвышенность’, что связано с ландшафтным строением территории: *вал*, *грива*, *городище*, *увал*. Наименования легли в основу топонимов *с. Сизова Грива* (Камызякский район), *с. Веселая Грива* (Приволжский район), *урочище Лещужная Грива*, *урочище Телячья Грива*.

3. Наименования, обозначающие строение возвышенности (холма, бугра):

а) *голова*, *венёц*, *вершóчек*, *верхушка* (семантическое значение наименований, представленных в данной группе, – вершина возвышенности);

б) подножье: *пригорье* ‘место у подножия горы’, *подгорье* ‘подножие горы’, *подгор* ‘склон крутого берега или подножье горы’, *поднижье* ‘место у подножье горы, холма’, *пониzóвье*;

в) склон: *круча*, *увал*, *укло́н*, *скат*, *отло́г*, *косина*.

П. Подгруппа «Наименования низменных мест». Общим названием низменного места являются слова *низина*, *пони́зь*, *низовина*, *ниzóвье*. В ряд областных слов включен общепотребительный географический термин *низина*. На территории астраханских говоров номинация известна повсеместно.

Астраханским диалектным наименованием, синонимичным слову *низина*, является *пони́зь* ‘низменность’: *В районе промысла песчаную пони́зь всегда заливало водой...* (Волдарский район). Слово *низовина* в Астраханском крае употребляется в значении ‘низина’, *ниzóвье* используется в том же значении, но в СРНГ зафиксирована как ‘низ предмета’, что соответствует семантике.

1. Наименования значительных углублений (оврагов). В Астраханском крае достаточно широко представлены названия углублений на земной поверхности: *ба́лка*, *дол*, *запади́на*, *котлови́на*, *ложби́на*, *лощи́на*, *ров*, *лог*. На территории Астраханской области они наиболее часто встречаются вдоль берегов реки Волги, а также на территории, прилегающей к озеру Баскунчак.

В Прикаспийской низменности *ложби́ной* называют вытянутые участки равнины, выходящие к морю. В СРНГ слово зафиксировано со значением ‘низкое место на поле, лугу’.

Номинация *лог* в Астраханском крае используется для обозначения значительных углублений. Слово *лощи́на* астраханцы употребляют, когда говорят о значительном углублении. В СРНГ данная номинация зафиксирована со значениями ‘низменное место, яма, углубление’. *Ба́лка* имеет значение ‘долина, ложбина, длинный и широкий овраг в степи’. Номинация *котловина* в СРНГ зафиксирована со значением ‘овраг’, *дол* – ‘овраг’. В литературном языке номинация *ров* имеет значение ‘длинное углубление, вырытое в земле’. Такое же значение встречается в говорах Волгоградской, Курской областей. В Астраханском крае распространено использование номинации *ров* для обозначения оврага, имеющего естественное происхождение.

В рассматриваемой местности встречается слово *запади́на* со значением ‘степное блюдце; пологая котловина’. В СРНГ номи-

нация зафиксирована с таким же значением – ‘котловина или отлогая яма; низменность’.

Номинации, называющие значительные углубления, часто употребляют как синонимичные названия: *Для зимовок выбирают низкие места в балках, лощинах, котловинах, где можно найти затишье, защиту от ветров и буранов* (разговорная речь жителей Володарского района); *На морском побережье спускаются к морю низменные места степи – ложбины и балки*.

Наименования оврагов нашли отражение в топонимах края: *ерик Васькин Лог* (Черноярский район), *ущелье Балка Воронова*.

2. Наименования ям (без учета дорожных выбоин). Особенность рассматриваемой местности отразилась на преобладании в речи диалектоносителей слов со значением ‘ямы, заполненные водой’ (*бочаг, бочажник, бочага, бакалда, промина, баклуша*), а также наименований со значением ‘яма’ (*колдобина*). В регионе имеется два топонима, образованных от литературного названия *яма*: *с. Ямное* (Икрянинский район), *с. Ямное* (Володарский район).

3. Наименования низменного места по отличительным особенностям. Процесс наименования ландшафтных объектов в говорах отличается вниманием местных жителей к свойствам географических объектов. Астраханцы при наименовании низменных мест учитывают заполняемость ландшафтного объекта водой во время половодья.

К наименованиям низин, заливаемых водой, относим следующие: *блюдце, баклуша, лиман, ильмень, мочаг, мочага, мочажина, потное место, пад, падина*. Широко распространено на территории Астраханской области использование номинаций *лиман* и *ильмень* в значении ‘низина, заливаемая водой’. Приведем примеры употребления: *Низины – заливаемые половодьем, носят название ильмений* [4]; *Не успела весна улыбнуться – глядишь, в котловины и лиманы уже набежала талая вода* [6].

Восточнославянские географические термины, образованные от основы *мок-/*мож- встречаются в русских говорах практически повсеместно, на что указывают областные словари. В Астраханском крае зафиксированы номинации *мочаг, мочага, мочажина* ‘сырое низменное место’.

Баклуша в регионе употребляется в следующем значении ‘блюдце, углубленное среди ровной степи, где застаивается вода’. В реги-

оне зафиксирована также номинация *блюдце* ‘углубление на равнине, иногда заполненное водой’ [5]. В Астраханском крае можно встретить словосочетание *глиняное блюдце*. Глиняным его называют по составу почвы. *В степях встречаются глиняные блюдца – выемки, в которых стоит вода от дождей или талого снега* (разговорная речь).

Пад и *падина* используются в значении ‘понижения, куда стекает вода’. В СРНГ *падина* зафиксирована с большим количеством значений, в том числе связанных с низменной поверхностью, – ‘яма, выбоина’ без указания на заполняемость водой, *пад* – ‘впадина среди степи, залитая водой’.

Среди языковых факторов, оказавших влияние на тематическую группу «Ландшафт», следует назвать высокую вариативность слов и особенности номинации. В основу номинации положены признаки: «размер / высота / глубина» (*городище* ‘значительная возвышенность’, *болхун* ‘небольшая возвышенность, холм’, *балка* ‘значительное углубление, овраг’, *бочаг* ‘яма’ и др.), *мочажина* ‘низменные места, заливаемые водой’ и др.

Обращение к региональному материалу позволяет показать, как человек мыслит и действует в рамках русской традиционной культуры: от хозяйственно-бытового до абстрактного восприятия человеком своей жизни. Выявление корпуса астраханских ландшафтных наименований дает возможность осуществлять моделирование языковой картины мира, поскольку набор номинаций отражает коллективные народные представления, базирующиеся на опыте освоения и «означивания» окружающего мира. Все сказанное обуславливает необходимость системного анализа регионального (местного) языкового материала с выявлением общих тенденций в функционировании говоров, дифференциацией диалектизмов и непосредственных заимствований из калмыцких и тюркских языков, бытующих на территории области.

Выявленные нами семантические особенности региональных ландшафтных номинаций показали, что семантическая сфера ‘верх’ представлена меньшей степенью расчлененности в отличие от наименований семантической сферы ‘низ’, что связано с исторически сложившимися представлениями жителей региона о пониженной части земной поверхности. Перечисленные в статье признаки, положенные в основу номинаций, указывают на влияние природных условий и мест-

ных хозяйственно-бытовых особенностей на формирование региональной лексики Астраханского края.

Таким образом, проанализированные нами наименования ландшафтной лексики Астраханской области являются примером взаимодействия:

- исторического прошлого региона;
- культуры народов, проживающих на одной территории;
- языка.

Приведенные номинации точно информируют об особенностях похожих, но имеющих тонкие различия географических объектов, наиболее важных для диалектоносителей.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. 3-е изд. Спб., 1903–1909. Т. 1–4.
2. Житецкий Ир.А. Астраханские калмыки (наблюдения и заметки). Очерк первый // Сборник трудов членов Петровского общества исследователей Астраханского края. Астрахань, 1892. С. 2–34.
3. Корнилов И.П. Заметки об Астраханской губернии. Спб., 1859.
4. Лакин Г.И. Травы, луга и пастбища Астраханского края // Астрахань и Астраханский край. 1924. № 1. С. 163–230.
5. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов. М., 1984.
6. Немирович-Данченко В.И. У голубого моря (люди и природа в низовьях Волги). Спб., 1903.
7. Программа собирания сведений для Лексического атласа русских народных говоров / Рос. АН, Ин-т лингв. исслед.; отв. ред. И.А. Попов. СПб., 1994. Ч. 1.
8. Словарь русских народных говоров. М.; Л. (СПб.), 1965–2019.
9. Словарь русского языка / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., стереотип. М., 1985–1988. Т. 1–4.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачев. 3-е изд. М., 1996.
11. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 3-е изд., стереотип. М., 1999.
12. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Спб., 1891. Т. IV.
2. Zhiteckij Ir.A. Astrahanskije kalmyki (nablyudeniya i zametki). Oчерк pervyj // Sbornik trudov chlenov Petrovskogo obshchestva issledovatelej Astrahanskogo kraja. Astrahan', 1892. S. 2–34.
3. Kornilov I.P. Zametki ob Astrahanskoj gubernii. Spb., 1859.
4. Lakin G.I. Travy, luga i pastbishcha Astrahanskogo kraja // Astrahan' i Astrahanskij kraj. 1924. № 1. S. 163–230.
5. Murzaev E.M. Slovar' narodnyh geograficheskikh terminov. M., 1984.
6. Nemirovich-Danchenko V.I. U golubogo morja (lyudi i priroda v nizov'yah Volgi). Spb., 1903.
7. Programma sobiraniya svedenij dlya Leksicheskogo atlasa russkikh narodnyh govorov / Ros. AN, In-t lingv. issled.; отв. red. I.A. Popov. SPb., 1994. Ch. 1.
8. Slovar' russkikh narodnyh govorov. M.; L. (SPb.), 1965–2019.
9. Slovar' russkogo yazyka / Akad. nauk SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., stereotip. M., 1985–1988. T. 1–4.
10. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / per. s nem. i dop. O.N. Trubachev. 3-e izd. M., 1996.
11. Chernyh P.Ya. Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka. 3-e izd., stereotip. M., 1999.
12. Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona. Spb., 1891. T. IV.

Names of landscape vocabulary of the Astrakhan region

The national differentiation of the varieties of the earth surface is based on the contrast of the high and low relief forms. The natural specifics of the Astrakhan region allowed to reveal two groups of the district words ("The names of highlands", "The names of lowlands") and the traits taking as the basis for the nomination. The criteria of the development of the thematic groups of the local names of the relief forms are the qualities of the geographic location revealed by the dialectic speakers.

Key words: *landscape vocabulary, thematic group, nomination, language picture of the world, regionalism.*

* * *

1. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka / pod red. prof. I.A. Boduena de Kurtena. 3-e izd. Spb., 1903–1909. T. 1–4.

(Статья поступила в редакцию 09.07.2021)

А.Б. БОДРИКОВ
(Санкт-Петербург)

**РАЗВИТИЕ БАЗОВЫХ
КОГНИТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ
МАКРОКОНЦЕПТА «ДРУЖИНА»**

Описываются базовые когнитивные признаки макроконцепта «дружина», представляющего собой особый тип затухающего макроконцепта. В его структуре в период с XI до XIX в. сохранились неизменными шесть признаков: ‘артель’, ‘рать’, ‘общество’, ‘товарищество’, ‘телохранители’, ‘спутники’.



Ключевые слова: *концепт, мотивирующие признаки, понятийные признаки, структура концепта, языковая картина мира, лингвокультура.*

Введение. Милитарные концепты привлекают внимание ученых в связи с развитием этой сферы жизни, ее модернизацией. Все инновации, происходящие в армии, отображаются в языке. Социальные реформы общества, изменения в укладе жизни, смена государственного устройства – все это приводит к развитию структур милитарных концептов.

Объектом исследования в данной статье является макроконцепт «дружина». «Под макроконцептом понимается сложное ментальное образование, связанное с концептами, входящими в его структуру, родо-видовыми отношениями» [7, с. 32].

«Дружина» отнесена в разряд макроконцептов. Основанием для этого послужило то, что как основная часть мотивирующих, так и в большей степени понятийные признаки являются самостоятельными концептами (*рать, войско, отряд, воины, муж, община, гвардия, общество, оружие, свита, семья, совет* и т. д.).

Методы и материал исследования. Работа выполнена в рамках Санкт-Петербургско-Кемеровской школы концептуальных исследований. Основными в статье являются: метод компонентного анализа словарных дефиниций основного репрезентанта концепта, описательный, концептуальный и интерпретативный методы исследования. Семантическая структура слова двусоставна, в ней выделяются: 1) лексема (материальный компонент) и 2) семема (идеальный компонент) [25, с. 6]. Семема, в свою очередь, состоит из сем –

элементарных единиц смысла, являющихся концептуальными признаками. А.П. Бабушкин отмечает, что «через анализ семем мы получаем доступ к сфере идеального в языке, “улавливаем” концепты» [1, с. 53].

Материалом исследования стали 12 этимологических и историко-этимологических словарей русского языка: по ним определялись мотивирующие признаки макроконцепта «дружина» [2; 6; 10; 12; 13; 17–23]. Развившиеся из них понятийные признаки определялись по семи толковым словарям русского языка XVIII–XIX вв. [3; 4; 11; 14–16; 26].

Основные результаты. Изучение концептуальной структуры предполагает первый этап анализа – определение его мотивирующих признаков. Под *мотивирующим* понимается такой признак, который «послужил основанием для именованного некоего фрагмента мира, это внутренняя форма слова» [9, с. 18]. Обращение к истории слова – основного репрезентанта макроконцепта «дружина» – позволит эту задачу решить. А.А. Красавский отмечает: «Применение метода этимологического анализа приоткрывает занавес тайны первых шагов жизни концепта, т. е. его исследование в диахронической плоскости, то использование, например, ставшего традиционным и эффективным во второй половине XX столетия метода компонентного анализа в его различных вариациях, может оказаться полезным при изучении сущности концепта в синхронии» [5, с. 44].

Для решения первой поставленной в статье задачи было проанализировано 12 этимологических и историко-этимологических словарей русского языка. Словари М. Фасмера, П.Я. Черных, Р.И. Аванесова, А.К. Шапошниковой приводят словарную статью и на слово *дружина*, и на слово *друг* [19, т. I, с. 543; 21, т. I, с. 270–271; 12, т. III, с. 90–91; 23, с. 247]. В словаре Н.В. Горяева есть только статья на слово *друг* [2, с. 97–98]. Г.А. Крылов на слово *дружина* делает отсылку на словарную статью слова *друг* [6, с. 121].

В словаре Г.П. Цыганенко слово *дружина* как производное упоминается в статье «друг»; автор пишет: «праслав. *drugъ > соврем. друг первоначально значило “спутник, товарищ в военном походе”» [20, с. 118]. По другой версии праславянское слово «*drugъ образовано при помощи суффикса -g-ъ от той основы *drou<и.-е. *dhreu / *dhru “крепкий, устойчивый, надежный”, что слова *дерево, дрова* и буквально значит “надежда, опора”» [Там же].

**Мотивирующие признаки концепта «дружина»
(по данным этимологических словарей русского языка)**

Мотивирующие признаки концепта «дружина»	Словари											
	[2]	[6]	[10]	[12]	[13]	[17]	[18]	[19]	[20]	[21]	[22]	[23]
1. 'Артель'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
2. 'Близкие (родств.)'	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
3. 'Ближайшие к князю люди (бояре и старцы)'	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+
4. 'Быть готовым/крепким'	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. 'Вельможи'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
6. 'Воевать'	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
7. 'Военный'	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
8. 'Воин(ы)'	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
9. '(Постоянное) войско'	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+
10. 'Войсковое подразделение'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
11. 'Вооруженный'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
12. 'Группа'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+
13. '(Добровольное) объединение'	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-
14. 'Домочадец(цы) / семья'	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
15. 'Друзья/приятели'	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+
16. 'Княжеский совет'	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
17. 'Компания'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
18. 'Компаньон(ы)'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
19. 'Муж'	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20. 'Надёжа'	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
21. 'Напарник'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
22. 'Община'	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+
23. 'Общество'	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24. 'Опора / поддерживать / подпи- рать / держать'	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
25. 'Отряд (гайдуков)'	-	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+
26. '(Нерегулярное) ополчение'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
27. '(Со)общество'	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
28. 'Сопровождающие'	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
29. 'Подруга / супруга / жена'	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30. 'Оружие'	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
31. 'Под предводительством князя'	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	+
32. 'Последователи'	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
33. '(Выступать в) поход'	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
34. 'Рать'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
35. 'Свита'	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+
36. 'Семья'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
37. 'Слуга(и)/челядь'	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-
38. 'Сожитель'	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
39. 'Сообщники'	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
40. 'Спутник(и)'	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+
41. 'Сражающиеся вместе'	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
42. 'Телхранители'	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
43. 'Товарищ(и)'	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
44. 'Товарищество'	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+
45. 'Толпа'	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Понятийные признаки макроконцепта «дружина»
(по материалам словарей русского языка XVIII–XIX вв.)

Понятийные признаки макроконцепта «дружина»	Словари						
	[3]	[4]	[11]	[14]	[15]	[16]	[26]
1. 'Артель'	+	–	–	–	–	–	–
2. 'Ватага'	+	–	–	–	–	–	–
3. '(Выборные/отборные) воины'	–	–	–	+	–	+	–
4. 'Войско'	+	–	–	–	+	–	–
5. 'Гвардия'	+	–	–	–	–	–	–
6. 'Группа людей'	–	–	–	+	–	–	–
7. 'Доверенный'	–	–	+	–	–	–	–
8. 'Друг/дружище' (простореч.)	–	–	–	+	–	–	+
9. 'Единоплеменники'	–	+	–	–	–	–	–
10. 'Жениховы поезжане'	+	–	–	–	–	–	–
11. 'Общество'	+	–	+	–	–	+	+
12. 'Общность взглядов'	–	–	–	+	–	–	–
13. 'Объединенные вокруг вождя/предводителя'	–	–	–	+	–	–	+
14. 'Ополчение'	+	+	–	–	–	+	–
15. 'Отряд'	–	+	–	+	–	+	–
16. 'Поход/дорога'	–	+	+	–	–	+	–
17. 'Приближенные (царя)'	–	–	+	–	–	–	+
18. 'Профессиональная общность'	–	–	–	+	–	–	–
19. 'Рать'	+	–	–	–	–	–	–
20. 'Родственники (святого)'	–	+	–	–	–	–	–
21. 'Совет'	–	–	–	–	–	–	+
22. 'Сопричастные мучениям святого лица'	–	+	–	–	–	–	–
23. 'Сопричастные подвигам святого лица'	–	+	–	–	–	–	–
24. 'Сопровождающие (царя)'	–	–	+	–	–	+	–
25. 'Социальная общность'	–	–	–	+	–	–	–
26. 'Спутники'	–	+	–	–	–	–	–
27. 'Супруга/жена'	+	–	+	+	–	+	–
28. 'Телхранители'	+	–	–	–	–	–	–
29. 'Товарищество'	+	–	+	–	–	+	–
30. 'Товарищ(и) (в дороге)'	–	+	–	–	+	–	–

А. Преображенский в качестве исходной формы слова *друг* приводит индоевропейский корень *dhrugh- «быть готовым, крепким» [10, с. 198]. По мнению П.Я. Черных, который ссылается на словарь Ю. Покорного, «общеславянский корень *drugъ (<и.-е. *dhrughos). И.-е. база *dh(e)reugh-, корень *dher- : *dhere- «поддерживать», «подпирать», «держать» (Рокоту I, с. 252–255)» [21, т. I, с. 270].

Некоторые словари показывают данные большого интервала времени: с XI по XVII в.

Н.М. Шанский выдвигает свою версию этимологии слова – репрезентанта изучаемого макроконцепта: «Собират. суц. от *друг* “товарищ по оружию”» [22].

А.К. Шапошников разводит некоторые значения по времени и пишет: *дружина* «в Древней Руси: приближенные князя, а также княжеское войско; в царской армии: ополченская войсковая часть, соответствующая полку; группа (обычно военизированная), отряд» [23, с. 247].

Одна из версий происхождения слов *друг*, *дружина* «войско» и *дружина* «жена» представлена в «Этимологическом иллюстрированном интерактивном словаре» [24]. В древнегреческом языке есть слово *ἕτερος* «другой». Похожее древнегреческое слово *ἑταῖρος* «друг, товарищ» было калькировано и пришло в русский язык в двух вариантах: *гетера* «жена», *гетайр* «соратник в боевом отряде». При переводе древнегреческих текстов похожие слова *ἕτερος* и *ἑταῖρος* были переведены производными от слова *ἕτερος* «другой»: 1) гетайр «друг» (вытеснившее древнерусское *приятель*), гетера «дружина (жена)», гетайры (мн. ч.) «дружина, боевой отряд». Этимологической связи между этими словами нет. Поскольку эти мотивирующие признаки в словарях указаны, в данной статье они тоже описываются. Сведем полученные результаты анализа в табл. 1.

Анализ словарных статей «дружина» и «друг» позволил выявить 45 мотивирующих признаков концепта «дружина». Их можно представить в виде шести блоков:

1) род, семья («близкие (родств.)», «домочадец(цы)/семья», «подруга / супруга / жена», «семья»);

2) военное/вооруженное сообщество («воевать», «военный», «воин(ы)», «постоянное войско», «войсковое подразделение», «вооруженный», «добровольное объединение», «отряд (гайдуков)», «группа», «нерегулярное ополчение», «оружие», «выступать в поход», «рать», «сражающиеся вместе»);

3) княжеское окружение («ближайшие к князю люди (бояре и старцы)», «вельможи», «княжеский совет», «сопровождающие», «под предводительством князя», «последователи», «свита», «телохранители»);

4) мужчина/мужчины («быть готовым/крепким», «компания», «компаньон(ы)», «муж», «напарник», «слуга(и)/челядь», «сожитель», «сообщники», «спутник(и)», «товарищ(и)»);

5) доверие и опора («надежда», «друзья/приятели», «опора / поддерживать / подпирать / держать»);

6) объединение людей («артель», «община», «общество», «(со)общество», «товарищество», «толпа»).

Словари русского языка XVIII–XIX вв. показывают развитие когнитивных признаков макроконцепта «дружина» до уровня понятийных. «Под *понятийными* понимаются признаки, актуализированные в виде семантических компонентов (сем и семем) в словарных дефинициях» [8, с. 168]. Для анализа было взято семь словарей русского языка этого периода.

Как показывает исследование семи толковых словарей русского языка периода XVIII–XIX вв., происходит заметное уменьшение количества признаков (30 понятийных признаков против 45 мотивирующих). Это связано с вытеснением слова *дружина* из русского языка, заменой его словами *войско* и *армия*.

Выделенные понятийные признаки можно сгруппировать в семь блоков:

1) род, семья («единоплеменники», «родственники (святого)», «супруга/жена»);

2) военное/вооруженное сообщество («выборные/отборные» воины», «войско», «гвардия», «ополчение», «отряд», «поход/дорога», «рать»);

3) царское окружение («приближенные (царя)», «совет», «сопровождающие (царя)», «телохранители»);

4) мужчина/мужчины («спутники», «товарищ(и) (в дороге)»);

5) доверие и опора («доверенный», «друг/дружище» (простореч.));

6) объединение людей («артель», «ватага», «группа людей», «общество», «объединенные вокруг вождя/предводителя», «общность взглядов», «профессиональная общность», «товарищество», «сопричастные мучениям святого лица», «сопричастные подвигам святого лица», «социальная общность»);

7) свадебный ритуал («жениховы поезжане»).

Заключение. Нами было определено несколько тенденций развития базовых когнитивных признаков макроконцепта «дружина» в период с XI до XIX в.

1. Часть мотивирующих признаков (период XI–XIV вв.) перешла в неизменном виде в разряд понятийных (период XVIII–XIX вв.). Таких признаков шесть: «артель», «рать», «общество», «товарищество», «телохранители», «спутники».

2. Другая часть мотивирующих признаков претерпела трансформацию. Мотивирующий признак «(постоянное) войско» в XVIII–XIX вв. становится понятийным признаком «войско», мотивирующий признак «группа» – понятийным признаком «группа людей», «воин(ы)» – «выборные/отборные воин(ы)», «отряд (гайдуков)» – «отряд», «друзья/приятели» – «друг/дружище» (простореч.), «княжеский совет» – «совет», «(нерегулярное) ополчение» – «ополчение», «(выступать в поход)» – «поход/дорога», «товарищи» – «товарищи (в дороге)», «подруга / супруга / жена» – «супруга/жена».

3. Исчезли из толковых словарей периода XVIII–XIX вв. такие мотивирующие признаки, как «близкие (родств.)», «ближайшие к князю люди (бояре и старцы)», «быть готовым/креп-

ким', 'вельможи', 'воевать', 'военный', 'войсковое подразделение', 'вооруженный', '(добровольное) объединение', 'домочадец(цы)/семья', 'компания', 'компаньон(ы)', 'муж', 'надежда', 'напарник', 'община', 'опора / поддерживать / подпирать / держать', '(со)общество', 'сопровождающие', 'оружие', 'под предводительством князя', 'последователи', 'свита', 'семья', 'слуга(и)/челядь', 'сожитель', 'сообщники', 'сражающиеся вместе', 'толпа'.

4. В толковых словарях русского языка периода XVIII–XIX вв. появились понятийные признаки макроконцепта «дружина», не упомянутые в словарях раннего периода. Среди них: 'ватага', 'гвардия', 'доверенный', 'единоплеменники', 'жениховы поезжане', 'общность взглядов', 'объединенные вокруг вождя/предводителя', 'приближенные (царя)', 'профессиональная общность', 'родственники (святого)', 'сопричастные мучениям святого лица', 'сопровождающие (царя)', 'социальная общность'.

Список литературы

1. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2001. С. 52–57.
2. Горяев Н.В. Сравнительный этимологический словарь русского языка. Тифлис, 1896. С. 97–98.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1863. Т. I. С. 442–443.
4. Дьяченко Г.М. Полный церковнославянский словарь. Репринтное издание 1899 г. М., 2013. С. 155.
5. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультуре. Волгоград, 2001.
6. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб., 2005. С. 121.
7. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира (русско-английские соответствия): дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001.
8. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово, 2004.
9. Пименова М.В. Концепт сердце: образ, понятие, символ. Кемерово, 2007.
10. Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. М., 1959. Т. I. С. 197–198.
11. Словарь Академии Российской. СПб., 1790. Ч. II. Стлб. 769–770.
12. Словарь древнерусского языка XI–XVII вв. / гл. ред. Р.И. Аванесов. М., 1990. Т. III. С. 90–91.
13. Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. ред. С.Г. Бархударов. М., 1975. Вып. 4. С. 363.
14. Словарь русского языка XVIII века / гл. ред. Ю.С. Сорокин. СПб., 1992. Вып. 7. С. 17.
15. Словарь старославянского языка: в 4 т. СПб., 2006. Т. I. С. 519.
16. Словарь церковнославянского и русского языка: в 4 т. СПб., 1841. Т. I. С. 374.
17. Срезневский Л.В. Материалы к словарю древнерусского русского языка по письменным памятникам: в 3 т. СПб., 1893. Т. I. Стлб. 729–731.
18. Трубачев О.Н. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. М., 1978. Вып. V. С. 134–135.
19. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М., 1986. Т. I. С. 543.
20. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. 2-е изд., перераб. и доп. К., 1989. С. 118.
21. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка: в 2 т. М., 1999. Т. I. С. 270–271.
22. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://lexicography.online/etymology/д/дружина> (дата обращения: 21.02.2021).
23. Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М., 2010. Т. I. С. 247.
24. Этимологический иллюстрированный интерактивный словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://korneslov.info/drug-druzhina-i-zhena/> (дата обращения: 07.09.2020).
25. Lehrer A. Semantic Fields and Lexical Structure. Amsterdam, London, New York, 1974.
26. Miklosich Fr. Lexicon Palaeoslovenico-Graeco-Latinum. Vindobonae, 1862–1865. S. 177.

* * *

1. Babushkin A.P. Koncepty raznyh tipov v lek-sike i frazeologii i metodika ih vyyavleniya // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki / pod red. I.A. Sternina. Voronezh, 2001. S. 52–57.
2. Goryaev N.V. Sravnitel'nyj etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. Tiflis, 1896. S. 97–98.
3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. M., 1863. T. I. S. 442–443.
4. D'yachenko G.M. Polnyj cerkovnoslavyanskij slovar'. Reprintnoe izdanie 1899 g. M., 2013. S. 155.
5. Krasavskij N.A. Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'ture. Volgograd, 2001.
6. Krylov G.A. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. SPb., 2005. S. 121.
7. Pimenova M.V. Koncepty vnutrennego mira (russko-anglijskie sootvetstviya): dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2001.
8. Pimenova M.V. Dusha i duh: osobennosti konceptualizacii. Kemerovo, 2004.
9. Pimenova M.V. Koncept serdce: obraz, ponyatie, simvol. Kemerovo, 2007.

10. Preobrazhenskij A. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1959. T. I. S. 197–198.
11. Slovar' Akademii Rossijskoj. Spb., 1790. Ch. II. Stlb. 769–770.
12. Slovar' drevnerusskogo yazyka XI–XVII vv. / gl. red. R.I. Avanesov. M., 1990. T. III. S. 90–91.
13. Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv. / gl. red. S.G. Barhudarov. M., 1975. Vyp. 4. S. 363.
14. Slovar' russkogo yazyka XVIII veka/ gl. red. Yu.S. Sorokin. SPb., 1992. Vyp. 7. S. 17.
15. Slovar' staroslavjanskogo yazyka: v 4 t. SPb., 2006. T. I. S. 519.
16. Slovar' cerkovnoslavjanskogo i russkogo yazyka: v 4 t. Spb., 1841. T. I. S. 374.
17. Sreznevskij L.V. Materialy k slovarju drevnerusskogo russkogo yazyka po pis'mennym pamyatnikam: v 3 t. Spb., 1893. T. I. Stlb. 729–731.
18. Trubachev O.N. Etimologicheskij slovar' slavjanskij yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond. M., 1978. Vyp. V. S. 134–135.
19. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. M., 1986. T. I. S. 543.
20. Cyganenko G.P. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. 2-e izd., pererab. i dop. K., 1989. S. 118.
21. Chernyh P.YA. Istoriko-etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 2 t. M., 1999. T. I. S. 270–271.
22. Shanskij N.M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lexicography.online/etymology/d/druzhina> (data obrashcheniya: 21.02.2021).
23. Shaposhnikov A.K. Etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2 t. M., 2010. T. I. S. 247.
24. Etimologicheskij illyustrirovannyj interaktivnyj slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://korne.slov.info/drug-druzhina-i-zhena/> (data obrashcheniya: 07.09.2020).

Development of basic cognitive features of the macroconcept “druzhina”

The article deals with the description of the basic cognitive traits of the macroconcept “druzhina” representing a special type of the damping macroconcept. In its structure in the period of the XI–XIXth centuries there were kept the unchanged six features: ‘guild’, ‘army’, ‘society’, ‘comradeship’, ‘bodyguard’ and ‘companion’.

Key words: *concept, motivating traits, structure of concept, language picture of the world, linguo culture.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2021)

Т.Д. БОГАЧАНОВА
(Новосибирск)

МЕТАЯЗЫКОВЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ (на материале интернет-комментариев политического характера)

Изучаются метаязыковые стороны (лингвистические и экстралингвистические факторы, текстоориентированные и персоноориентированные метапоказатели, классификация степеней проявленности метаязыкового сознания) формирования политического интернет-комментария как жанра коммуникации. Актуализируется действие оценочной степени проявленности метаязыкового сознания в интернет-комментариях как вторичных текстах. Выявляются основные параметры оценочной положительной и отрицательной степеней.

Ключевые слова: *оценочная степень проявленности метаязыкового сознания, политический интернет-комментарий, вторичный текст, метатекст, параметризация оценочной степени.*

Параметр оценочности играет большую роль в речевой коммуникации, совершенно особый статус он занимает в информационном поле СМИ по той причине, что является не только ярким средством воздействия на представления о мире, формирование ценностной картины социума, но и действенным средством манипуляции мнением читателей-реципиентов. В данном исследовании речь пойдет об оценочной степени проявленности метаязыкового сознания, присутствующей в интернет-комментариях пользователей, так называемых языковых личностей (далее ЯЛ).

Истоки данной темы лежат в исследованиях по ЯЛ [4; 5; 8–10], по теории деривации текста [13], изучении метаязыкового сознания, вторичного текста (далее ВТ) [1; 14; 16]. По той причине, что интерпретационная коммуникативная деятельность ЯЛ [12] способна создавать неограниченное количество ВТ, возможным представляется говорить о метатексте, тексте, созданном на основе ВТ [13, с. 138]. Развитие современных коммуникационных технологий провоцирует повышение значимости в жизни каждого человека различных жанров и форм общения посред-

ством сети Интернет. Соответственно, в данном ключе речь пойдет об интернет-комментариях, статус которых научное сообщество оценивает по-разному. С.М. Карпоян связывает интернет-комментарий с речевым жанром и коммуникативной ситуацией [11], Е.И. Горошко и Е.А. Землякова также ассоциируют комментарий с коммуникацией наравне с другими гипержанрами интернет-коммуникации [6, с. 234]. Л.Н. Степанова отталкивается от понимания комментария-толкования и комментария-рассуждения в сети Интернет, дополняя их новым элементом, комментарием, по ее мнению, это «специальный компонент в структуре сообщения на информационных ресурсах, развлекательных сайтах, в блогах и т. п., где каждый желающий может вступить в дискуссию с автором текста и/или другими комментаторами» [19, с. 95], обобщая эти три наименования возможным одним – *интернет-комментарий*.

Наиболее близким и применимым в данном исследовании нам представляется мнение И.В. Савельевой относительно интернет-комментария, которая полагает, что это ВТ, т. е. продукт метаязыкового сознания [17, с. 841]. Если исходить из этого тезиса, представляется возможным к интернет-комментарии применить те же параметры, что и к ВТ в рамках действия метаязыкового сознания. Так, лингвоперсоналогический анализ ВТ строится на выявлении текстоориентированных метапоказателей, включающих выражения устройства и последовательности текста, выражения-ссылки на уже сказанное, выражения, указывающие на приведение примера, и персона-ориентированных метапоказателей, обусловленных выражением собственной позиции, выражений сомнения и уверенности, оценки, выражения, отвечающие за отношение к способу изложения мысли.

Принято считать, что на комментарий также оказывают воздействие лингвистические и экстралингвистические факторы. Описанные выше условия при взаимодействии в разном соотношении определяют действие степени проявленности метаязыкового сознания, которые мы выстроили в порядке возрастания от самой низкой, безэкспликативной, в которой наблюдается минимальное проявление метаязыкового сознания, через сравнительную, оценочную и логическую к самой высокой, а именно литературно-лингвистической, вбирающей все элементы и способы проявления обыденного сознания как при создании, так и при интерпретации текста [1].

Специфика данного исследования представляется в необходимости проведения анализа исходных текстов политического характера, содержащих информацию о политических мероприятиях Анатолия Локтя в апреле – августе 2014 г., когда данная персона заняла должность мэра г. Новосибирска, и лингвоперсоналогической интерпретации интернет-комментариев оценочного характера, оставленных обычными пользователями Сети.

Объектом нашей статьи стали российские политические интернет-комментарии (ВТ) оценочной степени проявленности метаязыкового сознания как один из жанров коммуникации в Сети, а также исходные ВТ, проинтерпретированные интернет-пользователями. Целью исследования является параметризация положительной и отрицательной оценочной степени проявленности метаязыкового сознания во ВТ, выраженных интернет-комментариями, в условиях лингвоперсоналогического анализа.

Для детального рассмотрения параметров оценочной степени проявленности метаязыкового сознания обратимся к рассмотрению ВТ, представляющих собой интернет-комментарии пользователей сайта ngs.ru. Комментарии и исходные статьи приходятся на ранний период управления городом ЯЛ Анатолия Локтя (апрель – август 2014 г.). Следует отметить, что Анатолий Локоть – известный новосибирский общественный деятель, впоследствии ставший мэром г. Новосибирска, в апреле 2014 г. незамедлительно приступил к своим должностным обязанностям, соответственно, СМИ отреагировали на его политические высказывания.

Для анализа были отобраны следующие 4 текста: «Анатолий Локоть пообещал новосибирцам новую модель управления городом»; «Анатолий Локоть посадил сибирскую яблоню на “Родниках”»; «Анатолий Локоть признал тяжесть работы мэром»; «Мэр Локоть о борьбе с пылью: город умыли», размещенные на официальном сайте ngs.ru. Данные заголовки очень сдержанны в подаче информации, корректно и уважительно называют нового мэра по имени или указывают на его должность: *Анатолий Локоть, мэр Локоть*.

Высказывания мэра мы будем трактовать как исходные ВТ. В рассматриваемых статьях присутствуют фрагменты речи Анатолия Локтя, которые представлены ниже. Данные ВТ относим к сравнительной степени проявленности метаязыкового сознания, которые описывают общее состояние или настроение человека, а также некоторые предпринятые им

политические меры. Любопытно, что более поздние высказывания А. Локтя, рассмотренные и проинтерпретированные нами ранее [3, с. 168–173], указывают на преобладание логической степени проявленности метаязыкового сознания. Для удобства работы со ВТ обозначим их порядковыми цифрами, а именно *ВТ-1*, *ВТ-2* и т. д.

ВТ-1. ...Мы будем вместе работать для того, чтобы создать в Новосибирске новую модель управления городом, в которой власть будет подотчетна перед народом, будет слышать горожан и работать вместе с ними». Анатолий Локоть считает... «что люди могут и должны самостоятельно делать свой выбор и самим определять свое будущее»... «Это будет сделано с участием всех политических сил, общественных организаций и горожан. Я призываю всех новосибирцев принять активное участие в жизни города. Только вместе мы сможем сделать Новосибирск городом для людей. Будущее в наших с вами руках», – призвал он.

ВТ-2. Мэр Новосибирска Анатолий Локоть признал свою новую работу более напряженной в сравнении с жизнью депутата Госдумы и рассказал, как снимает стресс... «Гораздо напряженней я веду жизнь, чем было до этого в других моих ипостасях», – отметил он.

Рабочий день Локтя начинается до 8 часов утра... Заканчивает работу мэр обычно после 9 вечера. «На самом деле неловко в этом признаваться, потому что, может быть, это от недостатка опыта еще. Пока что приходится прихватывать за счет личного времени, в том числе и выходных дней», – посоветовал мэр. Локоть признался, что семья для него «пока остается единственным моментом, который позволяет немножко привести себя в порядок, нервную систему, вывести из стрессовых ситуаций».

ВТ-3. 14 мая мэр Анатолий Локоть и другие чиновники мэрии Новосибирска высадили 10 яблонь около поликлиники № 29 в микрорайоне «Родники»... 14 мая в акции «Посади свое дерево» приняли участие мэр Анатолий Локоть, его первый заместитель...

ВТ-4. Мэр Новосибирска Анатолий Локоть рассказал о первых шагах в борьбе с пылью в городе. Как рассказал градоначальник на встрече с журналистами 16 мая, перед майскими праздниками коммунальные службы города «достаточно серьезно» подошли к вопросу уборки города. «Результаты мы увидели, я, во всяком случае, почувствовал. К праздникам город умыли», – заявил мэр, признав, что также «помогла природа».

Мэр в очередной раз назвал ужасом то, что творится в городе «в последние годы после весны, когда сходит снег... «Каковы причины [пыли] – окон-

чательно не разобрался, я планирую еще несколько шагов сделать в этом направлении», – отметил он.

Высказывания А. Локтя представляют краткими, но обладают достаточным объемом для лингвоперсоналогического анализа. В текстах редко присутствуют текстоориентированные метапоказатели, например выражения, отвечающие за устройство и последовательность текста (*потому что*). Персоналоориентированных метапоказателей наблюдается больше. Выражение собственной позиции прослеживается во всех высказываниях (*мы будем, я призываю, вместе мы, я веду, мы увидели, я почувствовал, я планирую*). Этот аспект соотносится с мнением Т. ван Дейка о том, что воплощается «деакцентуация ответственности за действия, например, с помощью... страдательного залога» [7, с. 132], чего мы не наблюдаем в речи новосибирского мэра. В некоторых словах градоначальник сомневается, поэтому во ВТ присутствуют выражения, указывающие на сомнение или, наоборот, уверенность (*неловко признаваться, может быть, немножко привести себя, во всяком случае*). Автор старается пояснить свою мысль, что достигается за счет уточнения (*может быть, это от недостатка опыта еще; Результаты мы увидели, я, во всяком случае, почувствовал*), сравнения (*напряженней я веду жизнь, чем было до этого*).

Лингвистические факторы оказали влияние на создание ВТ А. Локтя. Частотность использования в речи достигается за счет повторов лексем, однокоренных слов (*горожан, город, работать, будущее, Новосибирск – новосибирцев, жизни – жизнь, вместе*). Стиль рассматриваемой ЯЛ является разговорным (*потому что, может быть, это от недостатка опыта еще; приходится прихватывать; немножко привести себя в порядок; Результаты мы увидели, я, во всяком случае, почувствовал; ...«Каковы причины [пыли] – окончательно не разобрался*). Из средств выразительности следует отметить сравнительный оборот (*Гораздо напряженней я веду жизнь, чем было*), метафору (*в других моих ипостасях*), олицетворение (*город умыли*), градацию (*мы увидели, я, во всяком случае, почувствовал*). Экспрессивность текстов также достигается путем выражений разговорной речи.

Экстралингвистические факторы повлияли на высказывания ЯЛ. Особенностью речи Анатолия Локтя является использование разговорных слов и выражений, что было освещено выше. Среди маркеров политиков также

следует отметить особую манеру общения – обращения к своей аудитории (*Я призываю всех новосибирцев; в наших с вами руках; Результаты мы увидели, я, во всяком случае, почувствовал*). В ВТ уделяется малое внимание описанию и апелляции к реальным событиям, однако это также присутствует.

Так, мы провели лингвоперсонологический анализ текстов, включающих элементы речи ЯЛ А. Локтя, который показал яркое проявление сравнительной степени проявленности метаязыкового сознания, характеризующейся включением персоноориентированных метапоказателей, наличие которых указывает на персональность текста. На тексты политического деятеля оказали влияние лингвистические факторы, в меньшей мере – экстралингвистические.

Перейдем ко второй части нашего исследования. Обратимся к рассмотрению ВТ, которые являются интернет-комментариями к проанализированному ранее исходным ВТ. Изучению подверглись 212 комментариев. Лингвоперсонологический анализ позволил их распределить на 4 группы в зависимости от принадлежности к степени проявленности метаязыкового сознания: текстов логической степени (10%), оценочной степени положительной (23%), сравнительной (27%) и оценочной отрицательной (40%).

На наш взгляд, особый интерес представляют тексты оценочной степени проявленности метаязыкового сознания, отмеченные положительным отношением как к самой персоне политика, так и к предпринимаемым действиям, что неразрывно связано с формированием собственного отношения интернет-пользователей. Комментарии оценочного характера требуют особой детальной характеристики.

По видам оценки тексты разделены на положительные и отрицательные. Положительную и отрицательную оценку можно давать как самому человеку (например, политику, который делает высказывание, заявление или отчет о своих предпринятых мерах), так и его действиям. Положительную оценку комментаторы могут проявить посредством *Вы-обращения, положительно окрашенной лексики, согласия с предпринятыми мерами, защиты действий*.

Обратимся к оценочной положительной степени проявленности метаязыкового сознания интернет-комментариев. Для более полного охвата примеров по каждому параметру будем вычленять данный параметр из самого ВТ.

Вы-обращение может быть актуализировано при помощи Вы-номинации, уважительного обращения, когда интернет-пользователь называет политика по имени-отчеству, указывает его должностной статус: *Давайте, товарищ Локоть, поскорее уже садитесь в кресло мэра; Анатолий Евгеньевич, готов принять активное участие...; У нас очень искренний мэр; Один из немногих коммунистов, к которому можно испытывать симпатии; Как только А. Локоть стал мэром, город стали подметать; Анатолий Евгеньевич, мы в Вас верим, потому и выбрали; Анатолий, все верно вы делаете, не слушайте никого; Уважаемый наш мэр!!!**

В данных фрагментах ВТ наблюдается положительное отношение и доброе обращение к мэру. Пользователи настроены позитивно к своему избраннику. Возможна Ты-номинация, не имеющая негативной окраски (*Толя давай начинай действовать рви и мечи расгоняй*), выраженная при помощи фамильярного обращения и использования повелительной формы 2-го л. ед. ч.

Фактор *положительно окрашенной лексики*, выраженной при помощи напутствия и пожелания, также характеризует положительную оценочную степень проявленности метаязыкового сознания: *Пыль моют. И это очень радует... Остается навести маленькие штрихи порядка, и, я верю, у нас все будет если не хорошо, то лучше!; Даааа..... Сил, терпения и хорошей команды новому мэру!; Это правда! На ГЭСе каждое утро поливалка ездит!!!! Это классно!* В этом случае комментаторы положительно оценивают начатую работу и благодарят Анатолия Локтя.

Параметр согласия с предпринимаемыми действиями реализуется при помощи описания результатов проделанной работы: *А проспекты в 5 утра моют и подметают. Каждый день вижу как убирают пр Дзержинского и Б. Хмельницкого. К 6 утра на Богданке супер чисто. Вообще Калининский-это другой мир; А Локоть не гнушается физической работы. Это уже третий субботник, в котором он в качестве мэра участвует); Локоть начал хорошую традицию выкладывать видеоролики на ютубе – в предвыборной кампании он завоевал этим себе определенную популярность, стал «ближе к народу». Хотелось бы, чтобы он продолжил эту традицию.*

* Орфография и пунктуация авторов комментариев здесь и далее по тексту сохранены.

Данный параметр можно соотнести со сравнительной степенью проявленности метаязыкового сознания, однако оценочная степень нацелена на выражение отношения к описываемым событиям, именно по этой причине участники интернет-дискурса готовы позитивно охарактеризовать реализованные действия, благодаря за исполнителей.

Сложность работы с интернет-комментариями также обусловлена тем, что один из первых комментариев исходного текста статьи зачастую становится исходным ВТ для других пользователей, которые высказывают реакции именно на него. Так, количество комментариев значительно возрастает, возникает эффект снежного кома.

Комментаторы, оставляя свой ВТ, метатекст к исходному тексту статьи, могут одновременно отвечать и на предыдущие комментарии других пользователей. Поэтому становится актуальным способ защиты действий, в данном случае речь идет об отстаивании позиции мэра, когда другие пользователи выступают против: *Люди добрые, вы с какой целью **накинулись на человека, который всего второй (!!!) день в должности мэра???**; какие вы все умные блин!, человек еще в должность не вступил, а на него уже все накинулись!!!, вы думаете он за месяц порядок наведет?!! на это все время нужно, ...терпение товарищи терпения! пусть освоится хоть маленько! и если Москва его не съест, будет нам счастье!!* Так реализовались параметры оценочной положительной степени метаязыкового сознания.

Т.И. Стеклова в своей работе подробно расписала способы проявления речевой агрессии [18, с. 79–81], а именно использование ты-номинации, негативная номинация адресата, активное использование негативно окрашенной лексики, выбор определенных речевых жанров (под которыми автор подразумевает оценочные высказывания, рассуждения, императивные жанры, риторические вопросы и т. д.), генерализация. На наш взгляд, эти способы можно отнести к способам выражения отрицательной оценочной степени проявленности метаязыкового сознания, реализуемой в 40% ВТ.

Ты-номинация не является самой распространенной в рассматриваемых статьях по отношению к должностному лицу по причине того, что мэр только начал свою политическую деятельность в новой должности, в адрес других интернет-пользователей такой вариант

встречается достаточно часто, но мы данные ВТ не рассматриваем в этой работе.

Негативная номинация адресата (в нашем случае применительно к мэру А. Локтю) присутствует, пользователи даже в отрицательных комментариях обращаются к нему или называют по имени-отчеству, чем сильнее подчеркивают негативное отношение: *Или 30% явка никак не огорчает **новоявленного мэра?**; ...сейчас **уважаемый товарищ** будет только 5 лет **вникать** а в итоге скажет, что ему **работать не дали**... **Ветхое жилье** то **расселять будете товарищ Локоть** или вас только **барахолка** интересует?; **Что можно ожидать от коммунистов** – для них поле деятельности- **трибуна**...; **Когда мы читаем про реальные дела **нового мэра?****; **«Пока что приходится **прихватывать** за счет лично времени, в том числе и выходных дней» – **бедняга**; **Если находит работу тяжелой, значит она ему или не нравится ...а город и его жители будут страдать, в итоге, из-за **никудышного мэра****; **Чой-то он подоити к этой яблоне боится)))) Показушники...**; **Изучайте, **г-н товарищ Локоть**** американские наказания.***

Комментаторы сдержанно-негативно используют номинации: *новоявленный мэр, что ожидать от коммунистов, новый мэр, бедняга, никудышный мэр, показушники, г-н товарищ Локоть*. Один из пользователей опубликовал запись с намеренной ошибкой дважды в своем высказывании *товарищ*.

Отрицательная оценочная степень проявленности метаязыкового сознания содержит негативно окрашенную лексику. *Достали инновации, можно просто честно и без **воровства?**; долго будет **разгребать**, центральной власти это **по-барабану**; обещания **поднадоели**...; **черт побери**; идея **бредовая**; **тополя постилить нафиг**; напоминает как выбрали **порадиста** в соседнем **барнауле**. Данная лексика выступает негативно окрашенной в определенном контексте: *достали, воровство, бредовая, поднадоели, громкие слова, разгребать, по-барабану, порадиста*.*

Генерализация также обозначена в рассматриваемых метатекстах. Интернет-пользователи от обсуждения одной темы переходят на другие, комментируя негативно и другие стороны жизни как города, так и государства: *Да и речи **Локтя** в статусе мэра не **вызывают особой надежды на перемены**. Как бы нам все не пришлось эти **5 лет испытать, что бывает еще хуже**.....; **Если не наберет команду профессиональных управленцев то***

из третьего города России Новосибирск скоро станет четвертым или пятым; Не понимаю, что все к пыли прицепились, просто зациклились. Других более насущных проблем нет? Недоверие к делам обсуждаемой личности переходит также на негативное восприятие общей картины благоустройства города.

Дополнением к обозначенным параметрам выражения положительной и отрицательной оценочной степени метаязыкового сознания ЯЛ и ее действий является лингвоперсоналогический анализ метатекстов оценочной степени МЯС.

Текстоориентированные метапоказатели используются обыденным сознанием. Реципиенты вводят выражения, отвечающие за устройство и последовательность своих высказываний: *Сибирь – не Крым. Но это не значит, что к третьему городу; Если новый мэр быстро научится управлять таким крупным городом как Новосибирск, то за пять лет мы увидим, что восстанавливается, а не приходит в упадок; Чтобы бесконечно отчитываться, надо содержать целый штат сотрудников пресс центра. А это деньги, на которые можно тот же сквер озеленить; мы в Вас верим, потому и выбрали.* Участники дискуссии стараются выразить свое мнение логично, используя данные маркеры. Выражение-ссылка на уже сказанное, на авторитетное мнение реализуется в том случае, когда комментаторы используют цитату из статьи с дальнейшей интерпретацией, а также когда осуществляется комментирование метатекстов других интернет-пользователей: *А какова цена у «новой модели»?; Что-то не верю я в эту новую модель; Я прочитала все комментарии. Все почти не довольны; В общем, большинство тут отписавшихся правильно указали причину.* Некоторые используют цитату из исходного текста, высказывая свое отношение к ней, некоторые, прочитав предыдущие комментарии, готовы обозначить общую позицию, согласившись или нет.

Персоноориентированные метапоказатели всегда актуализируются в метатекстах. Участники дискуссии активно высказывают свое мнение, используя выражения собственной позиции: *я, конечно, понимаю; по-моему, рано еще мэру себе петь похвалы; и я верю, у нас все будет если не хорошо, то лучше; я искренне поддерживаю нашего Локоть в начинаниях; будем, я думаю.* ЛЯ ярко высказываются как за, так и против. Авторы помещенных комментариев присутствуют эксплицит-

но. Многие уверены в своей правоте, поэтому оперируют выражениями, указывающими на уверенность, или, наоборот, сомнение: *Действительно, видно желание; Пыли стало действительно меньше. Спасибо!; а то на-верное до самого этого интервью поверить не мог, что победил; Конечно тяжело. Мэру надо работать.* По той причине, что рассматриваются тексты оценочной степени, отдельно выражения оценки здесь не приводятся.

Многие лингвистические факторы оказали влияние на создание метатекстов ЯЛ. Частотность использования в комментариях реализуется за счет лексических повторов, однокоренных слов, грамматических форм одного и того же слова: *мэр, депутат, город, Новосибирск, должность, трибуна, новая модель, тротуар, яблоня* и т. д. Этот список представляется объемным по той причине, что участники обсуждения опираются на прочитанную статью и комментируют слова мэра. Примером повторов также можно считать включение глаголов в повелительном наклонении: *поскорее садитесь в кресло мэра и начинайте; командуйте; ведите; положите начало; станьте руководителем; все верно вы делаете.* В этом случае императивные высказывания являются положительными по отношению к ЯЛ мэра. В большинстве своем ВТ комментаторов воплощают собой разговорный стиль: *яблоньку посадил, понты лепят, бедняга; никудашного мэра; поливалка ездит!; типа убрали с пути ужас сколько пыли; кроме дождичка помыл; пыль и грязь просто ужасные!!!!; цельная, а не кусочно-дыролатальная; не гнушается; пылеподнималки; не притомились; от бесконечных и.о. мутит* и т. д. Этот список также может служить иллюстрацией для выражения экспрессивности авторов, которая выявляется в том числе графически при помощи смайлов [15, с. 86], являющихся неотъемлемой частью русскоязычного комментария. Например: *В первый раз видела как моют тротуар); вода, вода... кругом вода.... так и будем жить теперь)))*; *Во у Зюганова-топраздник*). Эта скобка является частью смайла, состоящего из нескольких элементов, которые были пропущены для экономии времени. Данные графические элементы могут указывать не только на позитивное отношение к прочитанному, но и ироническое, а также отрицательное. В примере *Так что товарищ Локоть ВПЕРЕД и только ВПЕРЕД!))* использование смайлика как формирование положительной оценки дополняется включением заглавных букв в слове

ВПЕРЕД, которое повторяется дважды. Экспрессивность достигается также путем многократного использования традиционных графических символов, таких как !, ?, ...: *человека, который всего второй (!!!) день в должности мэра???* Не притомились сидеть на пятой точке и нажимать на кнопки???. С себя надо начинать!!! ...теперь дышим этой пакостью!!!; Мечты... Мечты... В рассматриваемых случаях графические знаки указывают на повышенный эмоциональный фон говорящего: недовольство, защиту, недоумение и разочарование.

Для выражения экспрессии интернет-пользователи также вводят в ВТ ряды вопросительных (*Сами то что сделали хорошего за последние 5-10 лет? Не говорю уже про вчера и сегодня? Ась???*; *Подали пример не ходить на выборы? Или 30% явка никак не огорчает новоявленного мэра?*) и восклицательных (...очень часто будем слышать такие речи!! Побольше конкретики!) предложений. Оценочность также находит выражение в метатекстах в форме афоризмов, по большей части негативного характера: *не притомились сидеть на пятой точке; как говорят, глаза боятся, а руки делают; из-за своих амбиций сел в чужие сани; весь срок будет воду в ступе толочь*. Образные средства актуализированы во ВТ: ...*Сибирь – не Крым. Но это не значит, что к третьему городу России можно относиться не как Родина-Мать, а как злая мачеха* (автор поста выражает отрицательное отношение противопоставлениями *Сибирь – не Крым*, указывая на снижение государственной ценности Сибири по отношению к полуострову, и *Родина-Мать – злая мачеха*, указывая на родственные связи); *если Москва его не съест* (метафора, транслирующая свойства живого на название столицы, и синекдоха, переносящая свойство с части на целое); *Толя давай начинай действовать рви и мечи расгоняй и распускай наводи порядок в этой деревне* (предполагается, что в данном комментарии автор мог употребить градацию, указывая на нарастание предпринимаемых действий политика); *ведите нас железной рукой* (возможно, автор случайно заменил «твердую» на «железную», тем самым видоизменив положительный фразеологизм в метафору); *едут и «пылесосят» дороги. На сухую* (автор добавил просторечное выражение, заменяющее сухую уборку); *Академгородок кто-нибудь... помыл. Ведь научный центр России!* (используются перифраза и метафора).

Среди экстралингвистических факторов более распространена апелляция к реальным событиям, в этом случае авторы фиксируют обещанное и выполненное, дают оценку конкретной ситуации: *по городу катаются уборочные машины очень мало толку. По тротуарам грязь и пыль вперемешку с мусором разметаются тракторами и никто не оглянется что за собой оставил*. Данный параметр тесно связан с описанием событий, соответствующих теме исходной статьи-источника: *В прошлый ливень на Лаврентева подметалка работала, – двойной эффект!*

Таким образом, были рассмотрены политические статьи, рассматривающие действия мэра г. Новосибирска А. Локтя, проанализированы интернет-комментарии, которые мы, соглашаясь с рядом ученых, считаем ВТ, для которых действуют все те же принципы функционирования, что и для метатекстов-реакций, которые выводятся путем научного эксперимента. Отмечено, что в апреле – августе 2014 г. статьи, размещенные на сайте ngs.ru, освещающие действия мэра А. Локтя, являются сдержанными в подаче информации. Материал, подобранный для настоящего исследования, количественно показал, что метатексты оценочного отрицательного характера являются преобладающими (40%) от всего объема ВТ. Важно зафиксировать тот факт, что текстов с оценочной положительной степенью метаязыкового сознания 23%. Более ранняя работа, посвященная анализу интернет-комментариев на высказывания А. Локтя в 2020 г., акцентировала внимание на 59% оценочных текстов без положительной оценки ЯЛ политического деятеля и его действий [2, с. 127].

Лингвоперсоналогический разбор метатекстов позволил установить параметры, актуальные для положительной и отрицательной степеней проявленности метаязыкового сознания в интернет-комментариях политического характера. Так, интернет-комментарии оценочного характера содержат в большом количестве текстоориентированные и персонаориентированные метапоказатели, которые указывают не только на проявление личностного начала пишущего, но и на умение логически связывать свои мысли в метатексте. Лингвистические факторы повлияли на создание ВТ пользователей, что отразилось в использовании экспрессивных и афористических выражений. Влияние экстралингвистических факторов проявилось при помощи апелляции к реальным событиям. Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что оценоч-

ная степень проявленности метаязыкового сознания является не до конца изученной, но богатый метаязыковой материал политического характера, собранный со страниц Сети, позволяет углубить знания об этом феномене.

Список литературы

1. Богачанова Т.Д. Персонализация и деперсонализация в сфере языкового сознания (на материале вторичных текстов): дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2016.
2. Богачанова Т.Д. Метаязыковой потенциал интернет-комментариев политического характера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2020. Т. 13. Вып. 7. С. 125–129.
3. Богачанова Т.Д. Логическая степень выражения метаязыкового сознания языковой личности в вербально-семантическом аспекте функционирования текстов политического характера // Современный ученый. 2020 № 6. С. 168–173.
4. Богин Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1982.
5. Голев Н.Д., Сайкова Н.В. Лингвоперсоналогия: проблемы и перспективы // Вопр. лингвоперсоналогии. Барнаул, 2007. Ч. 1. С. 7–12.
6. Горошко Е.И., Землякова Е.А. Виртуальное жанроведение: становление теоретической парадигмы // Уч. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24(63). № 1. Ч. 1. С. 225–237.
7. Дейк Т.А. ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. М., 2013.
8. Иванцова Е.В. Лингвоперсоналогия: основы теории языковой личности: учеб. пособие с грифом УМО. Томск, 2010.
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 8-е изд. М., 2014.
11. Карпоян С.М. Эпистемические речевые акты в интернет-комментарии // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2011. № 5. С. 38–43.
12. Ким Л.Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста: теоретико-экспериментальное исследование: дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2010.
13. Мельник Н.В. Деривационное функционирование русского текста: лингвоцентрический и персонцентрический аспекты: дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2011.
14. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: кол. моногр. / отв. ред. Н.Д. Голев. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч. 1.
15. Пасечная Л.А., Щербина В.Е. Способы выражения оценки в интернет-комментариях [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 9(152). С. 87–92.
16. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания Кемерово; Томск, 2000.
17. Савельева И.В. Интернет-комментарий как вторичный текст: семиотическая модель текстообразования // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2019. Т. 21. № 3. С. 839–849.
18. Стексова Т.И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности // Политическая лингвистика. 2013. № 3(45). С. 77–81.
19. Степанова Л.Н. Комментарий в современном информационно-коммуникативном пространстве: перспективы лингвистического исследования // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). Уфа, 2013. С. 94–97.

* * *

1. Bogachanova T.D. Personalizaciya i depersonalizaciya v sfere yazykovogo soznaniya (na materiale vtorichnyh tekstov): dis. ... kand. filol. nauk. Kemerovo, 2016.
2. Bogachanova T.D. Metayazykovoj potencial internet-kommentarijev politicheskogo haraktera // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2020. T. 13. Vyp. 7. С. 125–129.
3. Bogachanova T.D. Logicheskaya stepen' vyrazheniya metayazykovogo soznaniya yazykovoj lichnosti v verbal'no-semanticheskom aspekte funkcionirovaniya tekstov politicheskogo haraktera // Sovremennyy uchenyj. 2020 № 6. S. 168–173.
4. Bogin G.I. Konceptsiya yazykovoj lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. L., 1982.
5. Golev N.D., Sajkova N.V. Lingvopersonologiya: problemy i perspektivy // Vopr. lingvopersonologii. Barnaul, 2007. Ch. 1. S. 7–12.
6. Goroshko E.I., Zemlyakova E.A. Virtual'noe zhanrovedenie: stanovlenie teoreticheskoy paradigmy // Uch. zap. Tavrich. nac. un-ta im. V.I. Vernadskogo. Ser.: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011. T. 24(63). № 1. Ch. 1. S. 225–237.
7. Dejk T.A. van. Diskurs i vlast': Rerezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii / per. s angl. M., 2013.
8. Ivancova E.V. Lingvopersonologiya: osnovy teorii yazykovoj lichnosti: ucheb. posobie s grifom UMO. Tomsk, 2010.
9. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
10. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. 8-e izd. M., 2014.
11. Karpoyan S.M. Epistemicheskie rechevye акты v internet-kommentarii // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. 2011. № 5. S. 38–43.

12. Kim L.G. Variativno-interpretacionnoe funkcionirovanie teksta: teoretiko-eksperimental'noe issledovanie: dis. ... d-ra filol. nauk. Kemerovo, 2010.

13. Mel'nik N.V. Derivacionnoe funkcionirovanie russkogo teksta: lingvocentricheskij i personocentricheskij aspekty: dis. ... d-ra filol. nauk. Kemerovo, 2011.

14. Obydennoe metazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty: kol. monogr. / otv. red. N.D. Golev. Kemerovo; Barnaul, 2009. Ch. 1.

15. Pasechnaya L.A., Shcherbina V.E. Spособы vyrazheniya ocenki v internet-kommentariyah [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 9(152). S. 87–92.

16. Rostova A.N. Metatekst kak forma eksplikacii metazykovogo soznaniya Kemerovo; Tomsk, 2000.

17. Savel'eva I.V. Internet-kommentarij kak vtorichnyj tekst: semioticheskaya model' tekstoporozhdeniya // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2019. T. 21. № 3. S. 839–849.

18. Steksova T.I. Rechevaya agressiya v internet-kommentariyah kak proyavlenie social'noj napryazhennosti // Politicheskaya lingvistika. 2013. № 3(45). S. 77–81.

19. Stepanova L.N. Kommentarij v sovremennom informacionno-kommunikativnom prostranstve: perspektivy lingvisticheskogo issledovaniya // Sovremennaya filologiya: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, yanvar' 2013 g.). Ufa, 2013. S. 94–97.

Metalinguistic indicators of the development of evaluativity (based on the Internet comments of the political character)

The article deals with the study of the metalinguistic branch (linguistic and extralinguistic indicators, text oriented and person oriented metatextual indicators, the classification of the degree of the presence of the metalinguistic consciousness) of the development of the political Internet comment as a communication genre. There is actualized the activity of the evaluative degree of the presence of the metalinguistic consciousness in the Internet comments as the secondary texts. There are revealed the basic characteristics of the evaluative positive and negative degrees.

Key words: *evaluative degree of the presence of metalinguistic consciousness, political Internet comment, secondary text, metatext, parameterization of evaluative degree.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2021)

Э.Н. ГИЛЯЗЕВА, А.М. АЙДАРОВА, Л.В. БАЗАРОВА, Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА
(Набережные Челны)

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ТЕРМИНА НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ НЕФТЯНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Результаты анализа семантических отношений в терминологии нефтяной промышленности английского и русского языков показывают, что семантические отношения в рамках исследуемой терминосистемы являются достаточно развитыми. Было установлено наличие явлений синонимии, антонимии, полисемии, паронимии и омонимии (в терминологии русского языка случаи омонимии не выявлены). Самыми развитыми семантическими отношениями в обоих языках являются синонимические и антонимические.

Ключевые слова: *термин, терминосистема, синонимия, антонимия, полисемия, паронимия, омонимия.*

Для того чтобы правильно использовать терминологические единицы, а также проводить их систематизацию, необходимо изучать семантические свойства терминосистемы. Множество исследователей пытались объяснить понятие «термин», давали его определение (К.Я. Авербух, С.В. Гринев-Гриневиц, В.П. Даниленко, Т.Л. Канделаки, В.М. Лейчик и др.). При этом терминологическое значение единицы и дальше остается важнейшим вопросом науки.

Изучение слова *термин* происходит обязательно с трактовкой слова *понятие*, ведь для многих ученых это синонимы, другие усматривают в этом соотношение, признавая взаимосвязь цепочки «термин – понятие». Одна из исследовательниц – Г.А. Дианова – говорит, что любое научное понятие должно соответствовать термину, из-за этого значение расширяется и как понятие [7].

Часто в научной литературе термин анализируют с точки зрения языкового отображения особого изучения мира. В определение вкладывается достаточно специфическое значение, которое имеет лексический характер и специальную семантическую структуру. Исходя из этого, ряд исследователей подчеркивает, что дифференциация между термином и словом,

которое употребляется в общем значении, происходит из-за разного восприятия мира.

Чтобы понять семантическую структуру единицы лексики и термина, нужно представить так называемый семантический треугольник. В нем слово – это предмет, под которым принято рассматривать денотат или референт, а понятие обозначает десигнат. Подобная конструкция показывает, что слово обозначает предмет, выражая понятие [8].

Слово имеет материальную составляющую, которая называется звучание (графическое изображение). Главная особенность этого компонента – влиять на мозг человека, что делает его похожим на различные физические раздражители. К ним, в частности, относятся звуки, грохот, сирены и другие подобные сигналы. Без материального элемента невозможно сформировать образ лексической единицы и отразить звуковую, т. е. материальную сторону слова. На данной основе возникают условно-рефлекторные связи, которые имеют устойчивый характер. Связи нужны, чтобы поддерживать коммуникацию между отображением предмета и его материальным смыслом. Таким образом, значением слова является психофизиологическая связь, установленная между отображениями слова и предмета.

Отношения делятся на две группы: денотативные и сигнификативные. Денотативные связи устанавливаются между словом и предметом, носят первичный характер, ведь на этой основе возникают значения слов. Сигнификативные отношения носят вторичный характер, они формируются между словом и понятием на словесном восприятии [3, с. 32].

Использовать лексическую единицу как номинацию специального понятия позволяет наделение ее терминологическим, т. е. понятийным, значением. Последнее потом переходит в языковое значение. Таким образом, семантику термина можно отделить от семантического значения общеупотребительного слова. Разделение возможно из-за наличия комплекса взаимных связей, носящих лексическое и понятийное значение. В подтверждение этих слов можно использовать выводы А.А. Потебни, утверждавшего, что лексическое значение рассматривается как ближайшее (так называемая внутренняя форма, или «буквальное значение», термина), а понятийное – как дальнейшее [11].

Среди свойств терминологической единицы вместе со словами, которые употребляются в общем значении, можно отметить способ-

ность называть предметы; выражать понятие, учитывая область применения, и выполнение задач коммуникации. В частности, термин в текстах художественного характера носит бытовое значение, а также имеет общее представление. Одновременно с этим термин частично реализует свое значение, если соотносит с конкретным предметом, но не с понятием.

Отличить терминологическую единицу от лексической можно и по другому признаку. Его суть заключается в использовании на первом месте обобщений логического характера, которые присущи выбранным группам и однородным классам по выбранным признакам. В языке, где употребляются лексические единицы общего употребления, содержится в первую очередь информация об объектах, которые воспринимаются чувствами. Кроме того, присутствуют данные про явления, окружающие человека и свидетельствующие о том, в каком эмоционально-волевом состоянии находится человеческое познание. В подобных ситуациях оно испытывает влияние таких предметов и явлений [3].

Согласно утверждению Г.О. Винокура, семантике термина присущ ряд признаков: значение имеет специализированный характер; семасеологические границы четкие; термин полностью «освобожден» от образов, эмоций, их различных оттенков, поэтому считается интеллектуально чистым. Ученый доказал, что слово, переходя в состояние термина, освобождается от прежних коннотаций и фоновых оттенков. Это позволяет попасть слову в категорию языковых знаков, которую создает человек для различных областей познаний (искусство, техника, наука, культура) [2].

Итак, термин имеет скрытую образность. Превратиться в явный ему мешает отсутствие у терминологического значения коннотативной окрашенности, которая есть у подобного явления в словах общего употребления. В результате возникает термин, который можно охарактеризовать как нейтральный, однозначный, экспрессивный в значении коннотации.

Не стоит забывать и о том, что в семантическом терминоведении исследователи отдельно выделяют соответствие термина с соотносимым понятием. Целью изучения является то, насколько лексическая единица может выступать как номинация специального понятия в выбранной области знания. Обычно для этого ее наделяют понятийным значением, что накладывается на лексическое значение. Термины также принято считать системными язы-

ковыми единицами, как и слова, которые имеют общее значение. Системный статус возникает благодаря тому, что присутствует лексическое значение. При этом семантика термина рассматривается как взаимодействие лексического и понятийного значений (формируется своеобразный комплекс). В научной литературе лексическое значение – это внутренняя форма, т. е. буквальное значение термина [5].

Основным компонентом терминологической лексики признан семантический анализ, под которым понимается изучение семантических процессов у терминов. Это семантика закрытого типа, которая защищена от восприятия обыденного сознания. Лексическая семантика имеет несколько семантических явлений, среди которых можно отметить полисемию, омонимию, паронимию, антонимию. Рассмотрим указанные выше семантические явления на примере терминосферы «Нефть и нефтяная промышленность» русского и английского языков.

Синонимия отличается дифференциальным характером в языке, который используется для специальных целей, а также признан общеупотребительным. Поэтому в исследованиях об абсолютных синонимах применяется классификация, разработанная С.В. Гриневым. Согласно его наработкам, все синонимы разделяются на варианты в зависимости:

- от формы (графические варианты);
- звучания (фонетические варианты);
- словообразования (словообразовательные варианты);
- синтаксиса (синтаксические варианты).

Существуют и другие варианты – эллиптические (композиционные и аббревиатурные), ареальные дублеты, квазисинонимы (когда наблюдается частичное совпадение значений, которые условно используются как равнозначные), текстуальные, ситуационные, разнопонятные [4]. Основываясь на данной классификации, приведем примеры к вышперечисленным типам синонимических отношений среди терминов нефтяной промышленности английского и русского языков.

Графические варианты отличаются своей начертательной формой: *paraffin* – *paraffine* (парафин); *masout* – *mazout* – *masut* – *mazut* (мазут); *luboil* – *lubeoil* (смазочное масло); *benzole* – *benzol* (бензол); *kerosene* – *kerosine* (керосин); *benzene* – *benzine* – *benzin* (бензин).

Фонетические варианты синонимов английского языка: *agent* – ['eidʒənt] (британский вариант произношения) – ['eidʒnt] (американский вариант произношения); *petrol* –

['petrəl] (британский вариант произношения) – ['petroʊl] (американский вариант произношения); *substance* – ['sʌbstəns] (британский вариант произношения) – ['sʌbstns] (американский вариант произношения); *deposition* – [dɛpə'ziʃən] (британский вариант произношения) – [dɛpə'ziʃn] (американский вариант произношения); *penetration* – [peni'treɪʃən] (британский вариант произношения) – [penə'treɪʃən] (американский вариант произношения) и др.

Словообразовательные варианты синонимов характеризуются расхождениями в морфемной структуре термина либо его компонента: *flammability of petroleum product* – *inflammability of petroleum product* (возгораемость нефтепродукта); *solvent* – *dissolvent* – *resolvent* (растворитель); *oil* – *oiling* (смазка); *brake fluid* – *braking fluid* (жидкость для гидравлического тормоза); *агент* – *реагент*; *испаряемость* – *испарение*; *химико-физическое свойство нефтяного продукта* – *физико-химическое свойство нефтяного продукта*.

Синтаксические варианты возникают либо по правилам синтаксиса языка, либо по лексикографическим традициям, либо благодаря процессу компрессии атрибутивного компонента: *oil gathering* – *gathering of oil* (сбор нефти); *oil fuel* – *fuel oil* (жидкое топливо); *топливо для газовых турбин* – *газотурбинное топливо*; *число октановое* – *октановое число* и др.

В морфолого-синтаксических вариантах в результате синтаксических и морфологических преобразований один из компонентов термина является термином-словосочетанием или термином-композицией: *diesel-fuel oil* – *diesel fuel* (дизельное топливо); *ultimate stress limit* – *stress limit* (предельное напряжение); *lube oil* – *lubeoil* (смазочное масло); *drilling machinery* – *drilling* (буровое оборудование); *авиационный бензин* – *авиабензин*; *цилиндровое смазочное масло* – *цилиндровое масло*; *нефтяной продукт* – *нефтепродукт*; *нефтяная смазочная жидкость* – *смазочная жидкость*.

Обнаруженные в исследуемой терминологии английского языка ареальные дублеты представляют собой абсолютно равнозначные единицы, отличающиеся лишь по форме и территории употребления: *hydraulic stowing* (амер.) – *hydraulic filling* (англ.); *water intake* (амер.) – *water inlet* (англ.); *flammability* (амер.) – *ignitability, inflammability* (англ.); *gasoline* (амер.) – *petrol* (англ.); *степень проникновения* – *пенетрация*; *поглощение жидкости* – *абсорбция*; *испаряемость нефтепродукта* –

эвапорация; связь жесткости – раскос; сила тяги – тяговое усилие; отнятие водородного атома от молекулы углеводорода – дегидрогенизация.

В анализируемой терминологии английского и русского языков были выявлены также квазисинонимические пары: *storageability – conservability* (сохраняемость продукта); *lubricating fluid – cutting fluid* (охлаждающая эмульсия); *нагар – сажа*; *воспламеняемость – горючесть*; *способность к перекачиванию нефтепродукта – прокачиваемость нефтепродукта*.

На материале русского и английского языков нами были зафиксированы следующие аспектные синонимические пары: *metal working oil – metal-cutting oil*; *cetane number – cetane value*; *corrosion preventive compound – solid film*; *antifreezing agent – antifreeze solution*; *congelation temperature – chilling temperature*; *топливо – горючее*; *непереработанная нефть – сырая нефть*; *коррозийное свойство – коррозионная активность*; *нафта – сырая нефть* и др.

К ситуационным синонимам в терминологии русского и английского языков относятся: *grease – liniment – ointment*; *process oil – metal working fluids*; *bitumen – pitch mineral*; *petroleum bitumen – oil asphalt*; *kerosene – burning oil*; *cooling mixture – cutting fluid*; *консервационная смазка – антикоррозийная смазка*; *фракционный состав нефтепродукта – дистилляционный состав нефтепродукта*.

Антонимия отражает системное отношение языка, являясь одним из важных его признаков. Человеческое сознание воспринимает значения антонимических слов словно противопоставление.

Для того чтобы обнаружить работающие антонимические отношения в нефтяной сфере и промышленности, используем классификацию Л.А. Новикова [10]. Основываясь на данной классификации, в анализируемой терминосистеме в зависимости от типа противопоставления мы определили следующие антонимические классы:

1) качественная противоположность: *hydraulically rough pipe – hydraulically smooth pipe*; *liquid – jelly*; *bed top – bed floor*; *organic grease – inorganic grease*; *weighted pipe – lightweighted pipe*; *кровля пласта – подошва пласта*; *гидравлически шероховатая труба – гидравлически гладкая труба*; *кондиционный – некондиционный (нефтепродукт)*; *чистый цемент – шлаковый цемент* и др.;

2) противоположность направления, места, положения в пространстве: *input valve – outflow valve*; *vertical drilling – horizontal drilling*; *pervious rock – impervious rock*; *full load – no-load*; *charge – discharge*; *боковой – концевой (эффект)*; *внутренний труборез – наружный труборез*; *впускной клапан – выпускной клапан*; *сжатие породы – растяжение породы*; *монтаж колонны – демонтаж колонны*; *репрессия пласта – депрессия пласта* и др.;

3) количество: *single ball flex – multi-ball flex*; *single well – group well*; *одношаровая шарнирная секция – многошаровая шарнирная секция*; *одиночная скважина – куст скважин*;

4) материал: *wooden – foundation – concrete foundation*; *rubber hose – steel hose*; *деревянный фундамент – бетонный фундамент*; *резиновый шланг – стальной шланг*;

5) функция: *antisocial pores – interconnecting pores*; *inlet header – outlet header*; *corrosion preventive property – corrosiveness*; *консервационное свойство – коррозионная агрессивность, разъедаемость*; *впускной коллектор – выпускной коллектор*; *замкнутые поры – сообщающиеся поры*;

6) форма: *fine-crystalline – macrocrystalline*; *microrack – macrocrack*; *mini fitting – maxi fitting*; *малый фиттинг – большой фиттинг (соединительная деталь)*; *мелкокристаллический – крупнокристаллический*;

7) способ действия: *machine drilling – hand drilling*; *electromagnetic clutch – mechanic clutch*; *механическое бурение – ручное бурение*; *электромагнитная муфта – механическая муфта*.

Таким образом, охарактеризованные антонимические пары терминов дают возможность утверждать, что антонимы в терминологической лексике нефтяной промышленности в русском и английском языках образуются лексическим и словообразовательным способами. Так, когда идет формирование антонимов первым методом – лексическим, – наблюдается замена только одной лексемы. Но это только в том случае, если термин состоит из нескольких элементов. Когда же наблюдается замена лексемы полностью, тогда термин становится монологическим. Антонимия присуща английской и русской терминологии практически в одинаковом количестве соотношении.

Полисемия – это явление, когда одна единица обозначает связанные понятия в пределах одной терминологической системы. Термин употребляется в широком и узком значениях.

Примеры полисемии в терминологической лексике английского языка разделяются на несколько групп.

1. Полисемические термины связаны отношениями гипонимии и состоят в связях со словом – названием этого класса (гиперонимом). Обычно полисемические термины имеют сложную мотивированность, в результате чего возникает многозначность: *autognition point* – самовоспламенение, автоматическое зажигание; *ointment* – мазь, протирание, смазка, помада; *вязкость (нефтепродукта)* – вязкость динамическая; вязкость кинематическая, вязкость эффективная.

2. Полисемичные термины: *oil* – масло, растительное (для пищевых, косметических и др. целей); нефть, нефтепродукт; смазочное приспособление, техническое масло, моторное масло; масляная краска, масляная работа, масляная картина; жир; конфиденциальная информация, полезная идея (*good oil*) (австрал.).

3. Разновременная полисемия: у лексической единицы *petrol* во вторичном значении выявлено соответствие одному из значений лексической единицы *petroleum* (нефть): *petrol* – бензин, моторное топливо, газولين; нефть – *petroleum* (устар.); горючее. В настоящее время данное значение практически вышло из употребления и носит статус устаревшего значения.

Исследование показывает, что полисемия присуща двум языкам, которые анализируются в этой работе. Важно подчеркнуть, что полисемические отношения в терминологической лексике английского языка имеют многогранный характер и являются многочисленными. Из-за этого возникают сложности в том, чтобы закрепить отдельное значение за выбранным термином.

Паронимия – еще одно явление в лексике, когда наблюдается смешение единиц, схожих по формальной структуре или частично совпадающих по морфемному составу. Часто паронимы изучаются в качестве разновидностей омонимов, поэтому их часто называют псевдоомонимами. Это необходимо для того, чтобы подчеркнуть только формальный характер сходства.

Но путать синонимы и паронимы нельзя, их необходимо разграничивать. Отправной точкой в дифференциации являются различия в значении паронимов, которые можно назвать существенными. Из-за этого заменить один пароним другим нельзя: *petrol* – *petroleum* – *petrolatum*; бензин – бензол.

Омонимы – лексические единицы, для которых характерны отличия по значениям. Сходство наблюдается на письме, по звукам, хотя омонимы не имеют общих смысловых элементов и ассоциативных связей. В учебниках, монографиях и источниках, где рассматривается омонимия, присутствуют две точки зрения на данное явление.

Согласно первой из них, омонимами можно называть только те лексические единицы, которые совпали по звукам, хотя изначально не имели общую форму. Совпадение в едином звучании или другим признакам стало возможным из-за исторического развития, которое носило естественный характер. Обычно это мнение присутствует в классической, традиционной лексикологии и лексикографии.

Вторая точка зрения гласит, что омонимы – это исторически сложившиеся разные единицы лексики. Подобное совпадение стало возможным по историческим причинам. Омонимами в данном подходе могут выступать и случаи, когда значения многозначного слова не совпадают, а расходятся. Материальная оболочка при этом разрывается, что ведет к образованию двух и более абсолютно новых лексических единиц.

Для того чтобы возникли омонимы, должны существовать предпосылки. Во-первых, исконное и заимствованное слова совпали по фонетике. Во-вторых, русские и иностранные слова, взятые из других языков, совпадают по звучанию. Одинаковость тогда становится присуща одновременно нескольким словам, позаимствованным из разных языков на основании фонетических законов. В-третьих, появлению омонима способствуют ситуации, когда первоначальное значение конкретного слова сильно удаляется и воспринимается как разные лексические единицы. Найти лексическую общность в таких ситуациях позволяет проведение этимологического анализа.

Приведем яркий пример омонимичных отношений на материале английского языка: *wax* – (нефт.) воск, (общ. яз) приступ гнева; *run* – (нефт.) нефть, принятая нефтезаводом (экон.), «налет» на банк (жарг. СМИ), тропа – территория «охоты» репортеров по указанию редакции; (спорт. крикет) перебежка бэтсмана от одной калитки к другой.

В данном исследовании в изучаемой терминологической лексике русского языка омонимы не были найдены.

Таким образом, изучение семантики термина связано с его главной особенностью, ко-

торая выражается в присвоении понятийного значения языковой единицей, что позволяет наложить на слово первичное лексическое значение. При этом происходит отклонение от однозначного соответствия между термином и понятием, что проявляется в выборе только одной лексической единицы для номинации ряда понятий (возникают явления полисемии и омонимии). Могут также использоваться несколько единиц лексики, чтобы выразить одно понятие (формируется синонимия).

Проведенное исследование позволило установить, что в терминологической лексике нефтяной промышленности русского и английского языков семантические отношения характеризуются высоким уровнем развитости. В частности, были обнаружены такие явления, как антонимия, полисемия, синонимия, паронимия, омонимия. Последняя в русском языке не обнаружена. Наиболее развитыми можно считать синонимические и антонимические отношения, в обоих языках эти явления имеют практически одинаковое количественное соотношение.

Список литературы

1. Авербух К.Я. Общая теория термина: комплексно-вариологический подход: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005.
2. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Московского института истории, философии и литературы: сб. ст. по языкознанию. М., 1939. С. 73–78.
3. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие для филол. спец. вузов. М., 1987.
4. Гринев С.В. Введение в терминоведение / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Моск. пед. ун-т. М., 1993.
5. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
6. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / АН СССР, Ин-т рус. яз. М., 1977.
7. Дианова Г.А. Термин и понятие: проблемы эволюции. М., 2000.
8. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. М., 1977.
9. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 3-е изд. М., 2007.
10. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке: семантический анализ противоположности в лексике. М., 1973.
11. Потебня А.А. Из записок по теории словесности // Русская словесность: антология. М., 1997.

1. Averbuh K.Ya. Obshchaya teoriya termina: kompleksno-variologicheskij podhod: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2005.

2. Vinokur G.O. O nekotoryh yavleniyah slovoobrazovaniya v russkoj tekhnicheskoy terminologii // Trudy Moskovskogo instituta istorii, filosofii i literatury: sb. st. po yazykoznaniju. M., 1939. S. 73–78.

3. Golovin B.N., Kobrin R.Yu. Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah: ucheb. posobie dlya filol. spec. vuzov. M., 1987.

4. Grinev S.V. Vvedenie v terminovedenie / Mosk. gos. un-t im. M.V. Lomonosova, Mosk. ped. un-t. M., 1993.

5. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.

6. Danilenko V.P. Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya / AN SSSR, In-t rus. yaz. M., 1977.

7. Dianova G.A. Termin i ponyatie: problemy evolyucii. M., 2000.

8. Kandelaki T.L. Semantika i motivirovannost' terminov. M., 1977.

9. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. 3-e izd. M., 2007.

10. Novikov L.A. Antonimiya v russkom yazyke: semanticheskij analiz protivopolozhnosti v leksike. M., 1973.

11. Potebnya A.A. Iz zapisok po teorii slovesnosti // Russkaya slovesnost': antologiya. M., 1997.

Semantic character of term based on the term system of oil industry

The results of the analysis of the semantic relations in the term vocabulary of the oil industry of the English and Russian languages show that the semantic relations in the context of the studied term system are well developed. There was found out the presence of the phenomena of synonymy, antonymy, polysemy, paronymy and homonymy (there weren't revealed the cases of homonymy in the term vocabulary of the Russian language). The most developed semantic relations in both languages are synonymic and antonymic.

Key words: *term, term system, synonymy, antonymy, paronymy, homonymy.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2021)

Е.А. ЖУРАВЛЕВА
(Санкт-Петербург)

СЛОВОТВОРЧЕСТВО В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Анализируются и описываются семантические и структурные особенности неологизмов и окказионализмов, появившихся в период пандемии COVID-19 в русском и английском языках в результате лингвокреативной деятельности человека.



Ключевые слова: неологизм, окказионализм, словосложение, лексическая контаминация, аффиксация, семантическое переосмысление.

Сегодня в разных сферах коммуникации наблюдаются разноплановые тенденции, вызванные изменениями привычного уклада жизни в связи с пандемией COVID-19. В частности, распространение коронавируса оказало значительное влияние на лексику многих национальных языков. Это влияние настолько велико, что некоторые исследователи говорят о формировании «коронавирусного» языка, «языка, опыта общения на котором у человека раньше не было» (Au. Vincenti): 1) возникла необходимость в номинации новых реалий, 2) в контексте пандемии изменились значения ряда слов, 3) слова, которые использовались в узкопрофессиональных сферах, прежде всего медицинская терминология, в период пандемии получили широкое распространение в общественном и бытовом дискурсах, 4) новые слова появились как продукт активной словотворческой деятельности человека.

Пандемия COVID-19 дала объемный языковой материал лингвистам, анализирующим изменения в языке в связи с возникновением новых явлений (В.С. Носова, С.А. Волкова, Е.К. Сергеева, М. Бхатнагар, И.И. Мишуткина, О.Н. Селезнева, Ю.М. Шемчук, S. Reboul-Touré, J. Auger), столкновение языковой и узальной норм в интернет-коммуникации, целесообразность заимствований из английского языка (J. Pruvost, L. Véron), коммуникативные стратегии и тактики в разножанровых текстах по теме «COVID-19» (О.С. Макарова, О.Н. Татюнова), проблемы перевода лексических новообразований (Т.Ю. Махортова), критерии фиксации новых слов в толковых словарях (С. Grathwohl). Широко обсуждается судьба новых лексических образований после

окончания пандемии: какие слова перейдут в класс неологизмов и закрепятся в языке, а какие, оставшись атрибутом «коронавирусного» дискурса, выйдут из употребления.

Российский лингвист Ю.М. Шемчук обращает свое внимание на орфографическое оформление неологической лексики: проанализировав немецкие лексические новообразования, появившиеся в период пандемии, она приходит к выводу, что у большинства рассмотренных сложных существительных существуют графические варианты – дефисный и слитный, что является «свидетельством неустоявшейся нормы правописания...» [20, с. 499]. Такие же тенденции мы наблюдаем в русском и английском языках, причем в английском языке добавляется третий вариант – раздельное написание сложных слов.

- *Face mask, facemask, and face-mask; circuit-breaker, circuit breaker.* При этом в словарях (The Collins English Dictionary, The Oxford English Dictionary) зафиксировано раздельное написание этих слов (*face mask, circuit breaker* [25; 39]), в неформальной интернет-коммуникации и в СМИ встречаются все представленные здесь графические варианты.

- *Mask-shaming, mask shaming.* Отсутствие единой орфографической нормы для лексических единиц, образованных путем словосложения, демонстрирует The Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Ряд слов, включающих второй компонент *-shaming*, предлагается писать раздельно или через дефис: *fat-shaming, fatshaming; body-shaming, bodyshaming* [23]. Разные графические варианты можно наблюдать и в СМИ, даже в рамках одного и того же издания: в разных выпусках электронного издания BBC News используется раздельное и дефисное написание: *The report also stated that phrases including mask up, anti-mask, anti-masker and mask-shaming were "among the proliferation of words reflecting attitudes towards the issue of mask-wearing"* [38]; *The last thing Wales needs is face mask shaming* [26]. The Guardian, в свою очередь, придерживается раздельного варианта: *North Dakota governor on brink of tears as he decries 'mask shaming'* [40].

- *Ковид диссидент, ковид-диссидент* (также *COVID-диссидент*). Дефисное написание слова превалирует в русскоязычных СМИ и соответствует общей традиции написания сложных иностранных слов в русском языке без соединительной гласной буквы.

• *Корона-вирус, коронавирус.* В издании «Русского орфографического словаря» под редакцией В.В. Лопатина 2012 г. слово писалось через дефис. Однако с 2015 г. в слове закрепился слитный вариант *коронавирус* (Е.Я. Шмелева) [17].

Другой вопрос, связанный с появлением новой лексики, – грамматический аспект ее функционирования. Так, в 2020 г. в Испании и Франции велись дискуссии о грамматической категории рода акронима *COVID*. Королевская академия Испании пришла к выводу, что его следует причислить к категории женского рода, поскольку последний компонент акронима *disease* соответствует испанскому (*la enfermedad*) – слову женского рода [42].

Такой же логики придерживались академики Французской академии: в качестве языковой нормы устанавливалось употребление слова с артиклем женского рода, поскольку (*la maladie* – эквивалент английского *disease* – женского рода [33]. Однако французы, в том числе лингвисты и преподаватели французского языка, продолжают употреблять (*le COVID* в форме мужского рода по аналогии с *virus (coronavirus)* – существительным мужского рода.

Данная ситуация иллюстрирует противостояние языковой и узуальной норм и позволяет предполагать, что узуальная норма вследствие своего явного преобладания в речи закрепится и в языке. Под языковой нормой здесь мы понимаем «употребление, рекомендованное грамматикой, языком, справочником» [5, с. 4–5], «результат целенаправленной кодификации языка» [6].

Вместе с тем в новом издании словаря *Le Petit Robert* предлагается употреблять термин *covid* как слово мужского или женского рода [34].

В качестве материала для данного исследования были использованы лексические единицы, классифицированные как неологизмы и окказионализмы и выявленные методом сплошной выборки в текстах русско- и англоязычных социальных сетей и блогов (twitter.com, instagram.com, linkedIn.com, facebook.com, vk.com, livejournal.com), СМИ (электронные версии периодических изданий «Известия», «Коммерсантъ», The New York Times, The Guardian, The Economist, телеканалы РБК, CNN и др.), а также в электронных словарях The Oxford English Dictionary, The Cambridge Advanced Learner's Dictionary, The Collins English Dictionary, Urban Dictionary. Изучение обозначенных лексем проводилось с примене-

нием методов словообразовательного, компонентного и контекстуального анализа.

В процессе исследования неологической и окказиональной лексики, появившейся в период пандемии COVID-19, можно проследить тенденции словотворчества в различных сферах коммуникации, а также механизмы, которые лежат в его основе. Под словотворчеством мы понимаем интенциональную или произвольную лингвокреативную деятельность, объектом и результатом которой является слово.

Важно отметить, что «при создании новой языковой единицы человек всегда использует уже существующие в данном языке» фонемы, морфемы, лексемы [18, с. 182]. Конструируя новые слова, человек не может выйти за пределы ресурсов, имеющихся в том или ином языке. Подвергнув лексические единицы того или иного языка словообразовательному анализу, мы неизбежно приходим к выводу, что в их основе лежат модели словообразования, которые существуют в данном языке. Так, неологизмы и окказионализмы, выявленные нами в русско- и англоязычных социальных медиа, СМИ и словарях, образованы лексико-семантическим способом (семантическое переосмысление), путем словосложения, контаминации, конверсии или аффиксации.

1. В первую очередь рассмотрим случаи семантического переосмысления:

– *коронованный, коронованная особа* – «человек, заразившийся коронавирусом, носитель коронавируса»: *Теперь я коронованная особа, кстати* [43]; *коронованные особа* [7];

– *коронованный* – находящийся во власти коронавируса и ограничений, направленных на предотвращение его распространения; зависимый от тенденций распространения коронавирусной инфекции: *Мир, коронованный вирусом* [10]; *коронованный курорт* [9];

– *Covid* – термин, используемый для описания человека, который не соблюдает социальную дистанцию и вызывает тем самым психологический дискомфорт у других людей: *Dude, you're covid, please move at least six feet back* [44]; *The bus was so full today that we were all covid* [Ibid.];

– *Covid* – единица измерения длины, равная шести футам (данное значение слова восходит к требованию Центра США по контролю и профилактике заболеваний в период пандемии соблюдать дистанцию в 6 футов): *He's at least one covid tall* [Ibid.]; *My ceiling is a covid and a half high* [Ibid.];

– *CORONAed* – данное слово используется в том случае, когда какое-либо мероприятие

или планы пришлось отменить из-за пандемии COVID-19: *We were super hyped for E3 this year but it got CORONAed* [9].

2. Образование новой лексики по моделям словосложения:

– зум-вечеринка (*zoom-вечеринка*), зум-свадьба (*zoom-свадьба*) – мероприятия, проводимые в период пандемии в режиме онлайн на платформе программы Zoom: *Если наберется достаточно желающих, я завтра устройю зум-вечеринку и запремьерю там трек* [31];

– коронаскептики, корона-скептики, ковид-скептики – те, кто считает опасность коронавируса преувеличенной или отрицает наличие эпидемии: *При этом общая усталость от утраченных свобод <...> объединила крайне пестрый спектр участников, начиная с так называемых ковид-скептиков, считающих коронавирус выдумкой властей и журналистов, и заканчивая ультраправыми радикалами* [14]; *Марш повара на Рейхстаг: как в Берлине митинговали корона-скептики* [2];

– *doomscrolling, doomsurfing* (в русскоязычных источниках *думскроллинг*) – желание читать новости негативного характера, в том числе о коронавирусе: *Dude! Stop doomscrolling. It's only going to make you feel worse!* [44]; *Do you doomscroll? If so, how does it affect you? What has worked for you to break the habit?* [30];

– *zoombombing* (в русскоязычных источниках *зумбомбинг*) – вид хулиганства, при котором злоумышленники подключаются к чужим онлайн-конференциям, мешают и демонстрируют неприемлемый контент: *'Zoombombing' becomes a dangerous organized effort* [36];

– *mask-shaming, maskshaming, quarantine shaming* (в русскоязычных источниках *маскшейминг, карантин-шейминг*) – критика в адрес тех, кто нарушает правила санитарной безопасности в период пандемии, например не соблюдает масочный режим: *There's now a new phenomenon – known as "quarantine shaming" – to try to keep people indoors* [24]; *"Mask meltdown" videos have become a feature of the pandemic, part of a larger trend of mask-shaming* [37]; *The amount of 'mask shaming' I'm witnessing on social media today is unpleasant* [31].

Проанализировав лексические новообразования на русском языке, мы пришли к выводу, что они в основном образованы путем сложения полных или усеченных основ слов без соединительной гласной.

3. Слова, образованные по моделям разных типов контаминации.

3.1. Наложение общего звукового элемента с применением гаплогонии (наложение

морфов с выпадением общей части) или без нее [8, с. 151], которое может сопровождаться усечением одного или обоих мотивирующих слов:

– *quaranteam (quarantine + team)* – 1) люди, живущие под одной крышей во время пандемии, а также все те, кто поддерживает и помогает другим во время карантина: *All right quaranteam, don your CBRN gear and grab your weapons; we are going to quaranteam the covidiot neighbours across the street* [44] (если имя существительное *quaranteam* иллюстрирует конструирование лексических единиц по модели контаминации, то глагол *to quaranteam* («включить кого-либо в группу тех, с кем поддерживаются контакты в период карантина») является примером образования слов с применением конверсии); *Two weeks ago, Lichaa and Noulinthavong formed what some are calling a "quaranteam", loosely defined as the group of people you choose to live with during the coronavirus pandemic* [29]; 2) общий чат, в котором обсуждаются вопросы, связанные с коронавирусом и предлагаются советы по выживанию в период карантина: *Anyone know what on Earth a 'Quadratic Formula' is? – Don't worry mate, I sent my answers to the Quaranteam* [44];

– *Covidivorce, COVIDivorce (COVID + divorce)* (в русскоязычных источниках *ковидиворс, ководиворс*) – разрыв отношений во время или после карантина вследствие того, что люди долго находились вместе в условиях замкнутого пространства: *Couples whose marriages are fraying under the pressures of self-isolation could be heading for a 'covidivorce'* [22];

– *Covidiot (COVID + idiot)* (в русскоязычных источниках *ковидиот*): 1) люди, которые недооценивают опасность COVID-19, игнорируют и не соблюдают меры санитарной безопасности: *Here we go! #COVIDIOTS & anti-maskers protesting in Bondi Westfield* [43]; *Don't be a covidiot and endanger other people by ignoring shelter in place recommendations* [44]; 2) люди, которые поддаются панике, покупают продукты и предметы первой необходимости в большом количестве, создавая этими действиями дефицит товаров: *Did you see that covidiot with 300 rolls of toilet paper in his basket?* [Ibid.];

– *quarantini (quarantine + martini)* (в русскоязычных источниках *карантини*) – алкогольный напиток для Zoom-вечеринок: *Here's how to make a perfect 'Quarantini' while stuck at home* [32];

– **коронапокалипсис** (**коронавирус** + **апокалипсис**) – пандемия COVID-19; система жестких запретительных мер с целью предотвращения распространения коронавирусной инфекции, в частности введение карантина: **Коронапокалипсис отменяется: 20 сентября прошло, а нас не закрыли** [13];

– **ковидарность**, **COVIDарность** (**covid** + **солидарность**) – единство членов общества, взаимоподдержка и взаимопомощь в период пандемии: **COVIDарность** [28]; **ковидарность** – *жизнь и волонтерство в эпоху пандемии* [Там же].

3.2. Контаминация с усечением одного или обоих мотивирующих слов:

– **coronapnomics** (**coronavirus** + **economics**) – особенность развития и состояние экономики во время пандемии: **Post-coronapnomics** – *what is the outlook for the world economy in 2021?* [41]; **coronapnomics and the effect on the unemployed** [35].

– **corohara** (**corona-virus** **harassment**) – травля людей, которые недавно вернулись из-за границы, или тех, кто кашляет в общественных местах: **Reports are growing of corohara** (short for “coronavirus harassment”): *the bullying of people who have recently returned from abroad, or who cough in public places* [27]; *In fallout from #COVID19, “corohara (#coronavirus harassment)” is apparently now emerging in Japanese workplace as some people are forced to apologize or told not to show up for work just b/c they coughed or sneezed* [43];

– **зуминар** (**Зум** (**Zoom**) + **вебинар**) – вебинар (веб-семинар), проводимый при помощи программы Zoom: **Приглашаем вас на зуминар «Над чем смеются испанцы» с нашим замечательным педагогом-волонтером Тamarой** [3];

– **коронабесие** (**коронавирус** + **мракобесие**) – неадекватные, по мнению некоторых людей, действия правительства по борьбе с коронавирусом или действия тех, кто относится к мерам санитарной безопасности с преувеличенной серьезностью и заставляет других следовать им: **Я буду говорить о коронабесии как об абсурдно резкой и потому саморазрушительной реакции на коронавирус, которая охватила весь мир, кроме двух стран: Швеции и Белоруссии** [10]; **В Бельгии настоящее коронабесие** [31];

– **карантикулы** (**карантин** + **каникулы**) – нерабочие дни, которые объявляли в России из-за неблагоприятной эпидемиологической ситуации: **Московские школы отправляют на двухнедельные «карантикулы»** [11]; **Друзья, как проходят ваши КАРАНТИКУЛЫ? А мы тут для вас куличей напекли** [31];

– **(с)карантинить** (**(с)коротать** + **карантин**) – интересно, с пользой провести время в период карантина: **Как «скарантинить» время** [28]; **Пандемийно скарантинил ситуацию** [Там же];

– **пространственно-временной карантинuum** (**пространственно-временной континуум** + **карантин**) – жизнь современного человека в условиях карантина: **Я, впервые оказавшийся дома в понедельник, в 11 утра: «Что это за пространственно-временной карантинuum?»** [43]; **Пространственно-временной карантинuum** (статус пользователя) [3].

3.3. Замещение по созвучию, с применением паронимии:

– **PaZOOMный** (**разумный** + **ZOOM**) – какая-либо деятельность, осуществляемая с помощью программы Zoom: **«PaZOOMное воспитание как здоровое восприятие наших детей»** (Л. Хмельницкая) [19]; **(человек) paZOOMный** (также **Homo Zoomus** по аналогии с **Homo sapiens**) – определение для нового вида человека – человека, осуществляющего коммуникацию, учебную или профессиональную деятельность преимущественно посредством программ, например Zoom: **Since the beginning of the unprecedented lockdown in March 2020, we launched a new online project «Человек paZOOMну» – Homo Zoomus** [21]; **PaZOOMные родители** [1, с. 108].

4. Представленные ниже примеры иллюстрируют образование глаголов от имен существительных суффиксальным способом. Видовые формы глаголов образованы префиксальным способом:

– **зумить** – **позумить**, **зумиться** – **позумиться**, **зумнуться** (от **Зум** (**Zoom**)) – **общаться**, **учиться**, **работать** на платформе программы Zoom. По форме совпадает со словом **зумить** (от англ. **zoom** – «увеличение изображения»; «изменять масштаб изображения»). Например: **Сегодня “зумятся” миллионы людей по всему миру – те, кто перешел на удаленную работу, учится или проводит форумы** [12]; **Сегодня опять полтора часа зумился с теми, кто хочет научиться писать пьесы** [3];

– **ковидничать**, **ковидствовать** (от **COVID-19**) – **находиться** в больничном отпуске (соблюдать карантин) из-за заражения коронавирусной инфекцией: **Ковидничать мне не понравилось. Главным образом тем, что в голове туман** [Там же]; **И да, пожелал не «ковидничать»!!!** [Там же];

– **ковидствовать** – **также жаловаться**, **паниковать**, **поддерживать общение** на тему пандемии в социальных медиа и с друзьями: **Как**

иногда неприятно быть пророком – продолжайте **ковидствовать** [16].

Производным от глагола *ковидствовать* является имя существительное *ковидство*. *Ковидство* – 1) заражение коронавирусной инфекцией: *Меня заподозрили в ковидстве и теперь я под подпиской о невыходе* [3]; 2) совокупность изменений, которые претерпела жизнь вследствие пандемии COVID-19: *Праздник к нам приходит. Ковидство с ковид-колой* [15]; *Собственно, съемки должны были быть этим летом, но ковидство!* [4].

Образование неологизмов и окказионализмов по тематике COVID-19 свидетельствует о появлении новых реалий, о необходимости поиска новых способов употребления существующих в языке слов для адекватного описания меняющейся действительности, о возрастающих в кризисные периоды потребностях человека выражать свое отношение к изменениям и проявлять себя в словотворчестве.

Хотя часто новая лексика доказывает стремление человека выйти за рамки традиционных способов выражения мысли, не способных удовлетворить его языковые потребности, при ее создании используются ресурсы, имеющиеся на разных уровнях того или иного языка. Так, новые слова «коронавирусного» дискурса, выявленные в русско- и англоязычных социальных медиа и СМИ, а также в ряде англоязычных толковых словарей, образованы при применении способов словообразования, существующих в русском и английском языках: семантического переосмысления, аффиксации, конверсии, лексической контаминации и словосложения. На основе анализа лексических единиц можно сделать вывод, что основными способами их образования являются словосложение и лексическая контаминация. Мотивирующими словами (или словами-источниками) для создания «коронавирусной» лексики чаще всего служат номинации вируса, заболевания и их последствий (*коронавирус (coronavirus), КОВИД-19 (COVID-19), карантин (quarantine)*), а также названия электронных платформ, активно используемых для коммуникации или обучения в период пандемии («Зум» (*Zoom*), *Moodle*): *ковидничать, наковидник, коронабесие, карантикулы, зумиться, мудлить, corohara, CORONAed, quarantini, quaranteam, zoombombing*.

Важно также указать на вторичный характер многих лексических новообразований в русском языке по отношению к англоязычным: они представляют собой либо заимствования из английского языка (*суперспредер, думскроллинг, карантини, маск-шейминг, ко-*

рониал, фомит), либо результат калькирования (*социальная дистанция, социальное дистанцирование, бесконтактная доставка*) и не являются продуктом лингвокреативной деятельности.

В заключение отметим, что новая лексика, появившаяся в период пандемии COVID-19, открывает широкие перспективы для лингвистов. Она может, с одной стороны, служить для верификации уже проведенных исследований, посвященных развитию и функционированию языков, изменениям их словарного состава, с другой – быть использована как эмпирический материал для новых работ междисциплинарного характера, например для изучения механизмов лингвокреативного мышления человека или лингводидактического потенциала лексических инноваций для обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Богданова И.В., Сабанина Ю.С. Проект «PaZOOMные родители» как средство формирования осознанного родительства в условиях дистанционной работы педагога-психолога ДОО // Психологическая наука и практика: современное информационное пространство: материалы X Форума психологов Прикамья (13 нояб. 2020 г.). Пермь, 2020. С. 108–112.
2. Вачедин Д. Марш повара на Рейхстаг: как в Берлине митинговали корона-скептики [Электронный ресурс] // Deutsche welle. 2000. 24 мая. URL: <http://www.dw.com/ru/марш-повара-на-рейхстаг-как-в-берлине-митинговали-корона-скептики/a53548167> (дата обращения: 05.07.2021).
3. ВКонтакте. URL: <https://www.vk.com> (дата обращения: 13.07.2021, 14.07.2021).
4. Журналистка Сергушова из «Территории» снова собирается на Чукотку [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kapasev.livejournal.com/531515.html> (дата обращения: 13.07.2021).
5. Ицкович В.А. Языковая норма. М., 1968. С. 4–5.
6. Компанцева Л.Ф. Специфика нормы и узуса в интернет-дискурсе. Люблин, 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?ald=151> (дата обращения: 14.07.2021).
7. Костенко Я. Коронованные особо: как вести себя при первых признаках COVID-19 [Электронный ресурс] // Известия. 2020. 19 окт. URL: <https://iz.ru/1075249/iaroslava-kostenko/koronovannye-osobo-kak-vesti-sebia-pri-pervykh-priznakakh-covid-19> (дата обращения: 12.07.2021).
8. Лаврова Н.А. О соотношении понятий контаминант, окказиональное слово, неологизм. Признаки контаминированных образований (на материале английского языка) // Уч. зап. Казан. ун-та. 2010. Кн. 6. Т. 152. С. 151–160.

9. Меснянко А. Коронованный курорт. В разгар эпидемии в Крыму стартовал туристический сезон [Электронный ресурс] // Радио Свобода. 2020. 28 июня. URL: <https://www.svoboda.org/a/30694780.html> (дата обращения: 16.07.2021).
10. Мир, коронованный вирусом [Электронный ресурс] // Бизнес Online. 2020. 23 окт. URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/485612> (дата обращения: 16.07.2021).
11. Новости [Электронный ресурс] // РБК. 2020. 29 сент. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ugR8dZbSphY> (дата обращения: 16.07.2021).
12. Орешкина А. Сотни тысяч россиян начали зумиться // Компания. – 2020. 27 марта. URL: <https://ko.ru/articles/sotni-tysyach-rossiyan-nachali-zumitsya/> (дата обращения: 06.07.2021).
13. Петров С. Коронапокалипсис отменяется: 20 сентября прошло, а нас не закрыли. Что это было? [Электронный ресурс] // KP40. 21 сент. URL: <https://www.kp40.ru/news/society/75274/> (дата обращения: 16.07.2021).
14. Портякова Н. Утомленные короной: что европейцы думают о пандемии // Известия. 2020. 1 сент. URL: <https://iz.ru/1055094/nataliia-portiakova/utomlennye-koronoi-chto-evropeitsy-dumaiut-o-pandemii> (дата обращения: 15.07.2021).
15. Праздник к нам приходит. Ковидство с ковид-колой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ortheos.livejournal.com/2148662.html> (дата обращения: 13.07.2021).
16. Продолжаем ковидствовать [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pg-kitezh.livejournal.com> (дата обращения: 13.07.2021).
17. РАН: Орфографический словарь не допускает написания слова «коронавирус» через «о» [Электронный ресурс] // Агентство городских новостей «Москва». 2020. 28 февр. URL: <https://www.mskagency.ru/materials/2977109> (дата обращения: 26.06.2021).
18. Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С., Постовалова В.И. Роль человеческого фактора в языке: язык и мышление / отв. ред. Б.А. Серебренников. М., 1988.
19. Хмельницкая Л. «PaZOOMное воспитание как здоровое восприятие наших детей» [Электронный ресурс]. URL: https://toldot.ru/articles/articles_32108.html (дата обращения: 15.07.2021).
20. Шемчук Ю.М. Лексические изменения в немецком языке под влиянием пандемии коронавируса (на примере неологизмов спортивной тематики) // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2020. № 4(83). С. 498–500.
21. Anglo-Russian culture club [Electronic resource]. URL: <https://www.anglorussian.co.uk> (дата обращения: 13.07.2021).
22. Bilefsky D., Yeginsu C. 2020, Of 'Covidivores' and 'Coronababies': Life During a Lockdown [Electronic resource] // The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2020/03/27/world/corona-virus-lockdown-relationships.html> (дата обращения: 14.07.2021).
23. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 25.06.2021).
24. Cheung H. Coronavirus: How to go for a walk safely, without getting shamed [Electronic resource] // BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-52022743> (дата обращения: 14.07.2021).
24. Collins English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/> (дата обращения: 25.06.2021).
26. Coronavirus: 'Last thing Wales needs is face mask shaming', says top official [Electronic resource] // BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-politics-52646398> (дата обращения: 27.06.2021).
27. Covid-19 forces Japan to delay the Olympics 2020 // The Economist, [Electronic resource]. URL: <https://www.economist.com/asia/2020/03/26/covid-19-forces-japan-to-delay-the-olympics> (дата обращения: 12.07.2021).
28. Facebook, social media and social networking service [Electronic resource]. URL: <https://www.facebook.com> (дата обращения: 26.06.2021, 13.07.2021, 14.07.2021).
29. Hamedy S. People are ditching their homes and joining their friends to avoid isolation. It's called quaranteaming [Electronic resource] // CNN. URL: <https://edition.cnn.com/2020/04/17/us/quaranteam-coronavirus-wellness-trnd/index.html> (дата обращения: 14.07.2021).
30. Harvey G. Doomscrolling [Electronic resource] // The New York Times, URL: <https://www.nytimes.com/2020/11/03/learning/doomscrolling.html> (дата обращения: 10.07.2021).
31. Instagram, social networking service [Electronic resource]. URL: <https://www.instagram.com> (дата обращения: 13.07.2021, 14.07.2021).
32. Kussin Z. Here's how to make a perfect 'Quarantini' while stuck at home [Electronic resource] // The New York Post. URL: <https://nypost.com/2020/03/17/heres-how-to-make-a-perfect-quarantini-while-stuck-at-home/> (дата обращения: 16.07.2021).
33. Le covid 19 ou La covid 19 2020 [Electronic resource] // Académie française. URL: <https://www.academie-francaise.fr/le-covid-19-ou-la-covid-19> (дата обращения: 25.06.2021).
34. Le Petit Robert de la langue française [Electronic resource]. URL: <https://www.lerobert.com> (дата обращения: 05.07.2021).
35. LinkedIn, business online service [Electronic resource]. URL: <https://www.linkedin.com> (дата обращения: 16.07.2021).
36. Lorenz T., Alba D. 'Zoombombing' Becomes a Dangerous Organized Effort // The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2020/04/03/technology/zoom-harassment-abuse-racism-fbi-warning.html> (дата обращения: 14.07.2021).

37. Mahdawi A. Shaming people who refuse to wear face masks isn't a good look [Electronic resource] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jul/22/shaming-people-who-refuse-to-wear-face-masks-isnt-a-good-look> (дата обращения: 15.07.2021).
38. OED Word of the Year expanded for 'unprecedented' [Electronic resource] // BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-55016543> (дата обращения: 26.06.2021).
39. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.oed.com> (дата обращения: 26.06.2021).
40. Pengelly M. North Dakota governor on brink of tears as he decries 'mask shaming' [Electronic resource] // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/may/23/north-dakota-governor-do-ug-burgum-tears-coronavirus-mask-shaming> (дата обращения: 14.07.2021).
41. Post-corononomics – what is the outlook for the world economy in 2021? [Electronic resource] // The Economist (podcast). URL: <https://www.economist.com/podcasts/2020/11/30/post-corononomics-what-is-the-outlook-for-the-world-economy-in-2021> (дата обращения: 14.07.2021).
42. The language of Covid-19: special OED update 2020 [Electronic resource]. URL: <https://public.oeid.com/webinars-and-events/the-language-of-covid-19> (дата обращения: 26.06.2021).
43. Twitter, social networking service [Electronic resource]. URL: <https://www.twitter.com> (дата обращения: 13.07.2021, 14.07.2021).
44. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 13.07.2021, 14.07.2021, 15.07.2021).
- * * *
1. Bogdanova I.V., Sabanina Yu.S. Proekt «RaZOOMnye roditeli» kak sredstvo formirovaniya osoznannogo roditel'stva v usloviyah distancionnoj raboty pedagoga-psihologa DOO // Psihologicheskaya nauka i praktika: sovremennoe informacionnoe prostranstvo: materialy X Foruma psihologov Prikam'ya (13 noyab. 2020 g.). Perm', 2020. S. 108–112.
2. Vachedin D. Marsh povara na Rejhsttag: kak v Berline mitingovali korona-skeptiki [Elektronnyj resurs] // Deutsche welle. 2000. 24 maya. URL: <http://www.dw.com/ru/marsh-povara-na-rejhsttag-kak-v-berline-mitingovali-korona-skeptiki/a-53548167> (дата обращения: 05.07.2021).
3. VKontakte. URL: <https://www.vk.com> (дата обращения: 13.07.2021, 14.07.2021).
4. Zhurnalistka Sergushova iz «Territorii» snova sobiraetsya na Chukotku [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kapasev.livejournal.com/531515.html> (дата обращения: 13.07.2021).
5. Ickovich V.A. Yazykovaya norma. M., 1968. S. 4–5.
6. Kompanceva L.F. Specifika normy i uzusa v internet-diskurse. Lyublin, 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=151> (дата обращения: 14.07.2021).
7. Kostenko Ya. Koronovannye osobo: kak vesti sebya pri pervykh priznakah COVID-19 [Elektronnyj resurs] // Izvestiya. 2020. 19 okt. URL: <https://iz.ru/1075249/iaroslava-kostenko/koronovannye-osobo-kak-vesti-sebia-pri-pervykh-priznakakh-covid-19> (дата обращения: 12.07.2021).
8. Lavrova N.A. O sootnoshenii ponyatij kontaminant, okkazional'noe slovo, neologizm. Priznaki kontaminirovannykh obrazovaniy (na materiale anglijskogo yazyka) // Uch. zap. Kazan. un-ta. 2010. Kn. 6. T. 152. S. 151–160.
9. Mesnyanko A. Koronovannyj kurort. V razgar epidemii v Krymu startoval turisticeskij sezon [Elektronnyj resurs] // Radio Svoboda. 2020. 28 iyunya. URL: <https://www.svoboda.org/a/30694780.html> (дата обращения: 16.07.2021).
10. Mir, koronovannyj virusom [Elektronnyj resurs] // Biznes Online. 2020. 23 okt. URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/485612> (дата обращения: 16.07.2021).
11. Novosti [Elektronnyj resurs] // RBK. 2020. 29 sent. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ugR8dZbSphY> (дата обращения: 16.07.2021).
12. Oreshkina A. Sotni tysyach rossiyan nachali zumit'sya // Kompaniya. – 2020. 27 marta. URL: <https://ko.ru/articles/sotni-tysyach-rossiyan-nachali-zumitsya/> (дата обращения: 06.07.2021).
13. Petrov S. Koronapokalipsis otmenyaetsya: 20 sentyabrya proshlo, a nas ne zakryli. Chto eto bylo? [Elektronnyj resurs] // KP40. 21 sent. URL: <https://www.kp40.ru/news/society/75274/> (дата обращения: 16.07.2021).
14. Portyakova N. Utomlennye koronoy: chto evropejcy dumayut o pandemii // Izvestiya. 2020. 1 sent. URL: <https://iz.ru/1055094/nataliia-portiakova/utomlennye-koronoi-chto-evropejcy-dumaiut-o-pandemii> (дата обращения: 15.07.2021).
15. Prazdnik k nam prihodit. KovidstvO s kovid-koloz [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.orthos.livejournal.com/2148662.html> (дата обращения: 13.07.2021).
16. Prodolzhaem kovidstvovat' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.pg-kitez.livejournal.com> (дата обращения: 13.07.2021).
17. RAN: Orfograficheskij slovar' ne dopuskaet napisaniya slova «koronavirus» cherez «o» [Elektronnyj resurs] // Agentstvo gorodskih novostej «Moskva». 2020. 28 fevr. URL: <https://www.mskagency.ru/materials/2977109> (дата обращения: 26.06.2021).
18. Serebrennikov B.A., Kubryakova E.S., Postovalova V.I. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i myshlenie / otv. red. B.A. Serebrennikov. M., 1988.
19. Hmel'nickaya L. «RaZOOMnoe vospitanie kak zdorovoe vospriyatie nashih detej» [Elektronnyj

resurs]. URL: https://toldot.ru/articles/articles_32108.html (data obrashcheniya: 15.07.2021).

20. Shemchuk Yu.M. Leksicheskie izmeneniya v nemeckom yazyke pod vliyaniem pandemii koronavirusa (na primere neologizmov sportivnoj tematiki) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Gorno-Altajsk, 2020. № 4(83). S. 498–500.

Word creation in the pandemic period of COVID-19

The article deals with the analysis and the description of the semantic and structural peculiarities of neologisms and occasional words, appeared in the pandemic period of COVID-19 in the Russian and English languages in the result of the linguistic and creative activities of people.

Key words: *neologism, occasional word, compounding, lexical blend word, affixation, semantic change of meaning.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2021)

О.Н. БЫЧКОВА
(Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале публикаций СМИ)

Анализируются используемые в английском метеорологическом дискурсе метафоризированные лексические единицы, определяются особенности как самого дискурса, так и его лексем-метафор. Отмечается, что все выявленные метафоризированные лексемы отличаются высокой степенью частотности реализации и могут сочетаться в одном медиасообщении и даже в одном предложении, повышая его концептуальную и прагматическую значимость.

Ключевые слова: *дискурс, метеорологический дискурс, метафора, метафорическая образность, экспрессивность, когнитивная лингвистика, языковая картина мира.*

Сегодня как никогда остро стоят вопросы, связанные с такой научной сферой, как метеорология. Все живое на нашей планете зависит от тех природных явлений и процессов, кото-

рые происходят в атмосфере. На протяжении тысяч лет человечество непрерывно обращает свой взор вверх, в небо, пытаясь найти ответы на вопросы мироздания, поэтому можно сказать, что истоки метеорологического дискурса уходят корнями в глубокую древность, когда метеорологические наблюдения еще не носили научного обоснования, а были вызваны исключительно жизненной необходимостью.

Формированию метеорологического дискурса способствовало не только накопление опыта и применение научного подхода к изучению окружающей среды. Информированность о состоянии и развитии естественных атмосферных явлений и процессов, а также их взаимодействии с другими элементами природной среды, в том числе в целях определения климатических параметров, приобретает значительную актуальность, особенно с развитием информационных технологий, способствующих повышению уровня метеорологических знаний в массовом сознании современного человека.

Важность исследования метеорологического дискурса обусловлена необходимостью понимания метеорологических реалий в свете происходящего глобального потепления и связанного с ним изменения климата. В связи с этим существенный интерес представляют печатные и видеопубликации в средствах массовой информации, в которых различного рода лексика подвергается метафорическому переосмыслению для создания образности и экспрессивности в метеодискурсе. Для исследования и анализа метеорологического дискурса в этом направлении были выбраны статьи и видеосообщения, имеющиеся в открытом доступе на сайте Британской вещательной корпорации BBC в разделах Weather и News. Жанровая стилистика содержания исследуемых нами медиасообщений имеет публицистический и научно-популярный характер. Адресантами дискурса выступают журналисты, экологи-аналитики, метеорологи, синоптики, адресатами (потребителями информации) – представители широкой общественности.

Рассуждая о таком объекте исследования, как дискурс, необходимо отметить, что он до сих пор остается в центре многочисленных научных дискуссий, а расширение лингвистических исследований в области развития и функционирования языка привело к различным трактовкам этого понятия. Одни ученые разделяют понятия «текст» и «дискурс», относя

текст к уровню языка, а дискурс – к уровню языкового общения, по мнению других, главными составляющими дискурса являются текст и экстралингвистическая ситуация, помогающая интерпретировать текст, взятый в событийном аспекте. Поэтому говорить о четком и общепризнанном определении не приходится [3].

Понимание дискурса сводится главным образом к «конкретному коммуникативному событию, фиксируемому в письменных текстах и устной речи, осуществляемому в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» и «совокупности тематически соотнесенных текстов» [8, с. 14, 16]. При всей неоднозначности отношения к дискурсу, попытаемся определить, что такое метеорологический дискурс, и охарактеризовать его.

Под метеорологическим дискурсом мы понимаем лингвопрагматическую сущность связанной речевой деятельности, устной или письменной, сопровождаемую когнитивной интерпретацией коммуникативной действительности и направленную на социально-мотивационную реализацию определенной коммуникативной цели в рамках общей сферы – метеорологии. Как и любой другой дискурс, метеорологический строится на закономерностях взаимодействия семантико-синтаксического единства и структурной целостности, связности и информативности. Результатом речевой деятельности в метеорологическом дискурсе является создание в СМИ письменного текста в виде статьи, заметки либо видео-сообщения о неких явлениях, событиях, важных с метеорологической точки зрения (прогноз погоды, предупреждение о надвигающихся стихиях, анализ погодных аномалий и причин их возникновения).

Содержание английского метеорологического дискурса не ограничивается описанием атмосферных процессов или разработкой методов и составлением прогнозов погоды, передачей информации, касающейся климатических проблем. Не в меньшей степени он направлен на формирование осознанных взаимоотношений с действительностью, окружающей средой, в которой протекает жизнь и деятельность человека.

Поскольку наши знания и представления об окружающем нас мире, как и наша деятельность, основываются на языковом сознании и неотрывно связаны с ним, очень важно изучать языковые средства, которые человек вы-

бирает для отражения и интерпретации метеорологической действительности. Способность мыслить метафорически как неотделимая часть когнитивной системы человека проявляется в создании таких языковых приемов, образно-экспрессивная нагрузка которых может наиболее доходчиво передать климатическую и погодную реальность. Языковое отражение действительности в метеорологическом дискурсе посредством использования средств метафоризации приводит к созданию новых смысловых образов, необходимых для усиления выразительности и увеличения силы воздействия сказанного в процессе коммуникации. Употребление в метеорологических сообщениях метафорических лексем делает речь более красочной и впечатляющей.

Основой образности английской метеорологической лексики является метафорическая коннотация, направленная «на более доходчивое описание того, что задумал автор, на передачу более широкой информации о событиях и объектах, а также на то, чтобы вызвать ответную реакцию читателя» [2, с. 20]. Такой многомерный феномен, как метафора, берущий свое начало еще с древности, где она была предметом изучения в риторике, с развитием лингвистики проявился в лексикологии, а когда на метафору взглянули с позиций антропоцентризма и когнитивизма, стала очевидна ее познавательная, эвристическая и прагматическая ценность.

Лежащий в основе этого явления ассоциативный механизм рассматривается как способ мышления и познания действительности, служащий тем самым основой для создания картины мира в сознании языковой личности. В этой связи примечательны слова Р. Хофмана – автора ряда исследований о метафоре, приведенные в сборнике по теории метафоры Н.Д. Арутюновой: «Метафора исключительно практична... Она может быть применена в качестве орудия описания и объяснения в любой сфере: в психотерапевтических беседах и в разговорах между пилотами авиалиний, в ритуальных танцах и в языке программирования, в художественном воспитании и в квантовой механике. Метафора, где бы она нам ни встретилась, всегда обогащает понимание человеческих действий, знаний и языка» [1, с. 6].

В когнитивной теории применим широкий подход к выделению метафор по формальным и содержательным признакам [9]. «При широком понимании в качестве метафоры рассматриваются не только сравнения, но и другие

феномены с элементом компаративности: метаморфоза, гипербола, некоторые перифразы, фразеологизмы и др.» [9, с. 55].

В рамках проблематики, рассматриваемой в данной статье, мы будем опираться на следующее представление о метафоре, согласно которому «ключевые метафоры прилагают образ одного фрагмента действительности к другому ее фрагменту. Они обеспечивают его концептуализацию по аналогии с уже сложившейся системой понятий» [1, с. 14].

В исследуемом дискурсе особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживают следующие части речи, способные к метафоризации значения:

1) имена существительные, существительные-словосочетания, в том числе метеорологические термины, образующие именную метафору;

2) глаголы и глагольные сочетания – глагольная метафора;

3) прилагательные, обозначающие признаковые свойства и качества метеорологических явлений, – адъективная метафора.

Выделенные группы слов соответствуют наиболее распространенным структурным типам метафоры: именная, в том числе генитивная (разновидность именной субстантивной); метафорический эпитет (адъективная метафора) содержится в определении при определяемом существительном в прямом значении, создающем разъяснительный контекст; глагольная метафора развивается у глагола, контекст создается соотношенным с ним существительным [5].

В первую группу входят ключевые понятия метеорологического дискурса, в качестве которых выступают процессы и явления, происходящие в атмосфере и влияющие на погодные и климатические условия. В исследуемых нами медиасообщениях к ним относятся наводнения (*flooding*), природные пожары (*wildfires*), ураганы (*hurricanes*), торнадо (*tornadoes*), периоды сильной жары (*heatwaves*), морозы (*frosts*), засуха (*droughts*) и т. п., которые, в свою очередь, подразделяются на гидрометеоры – дождь (*rain*), снег (*snow*), град (*hail*); литометеоры – пыль (*dust*); воздушные метеоры – ветер (*wind*), пыльные бури (*dust storms*); светящиеся метеоры – радуга (*rainbow*), мираж (*mirage*); огненные метеоры – молнии (*lightning*) [6].

В исследуемом дискурсе метафора проявляется в олицетворении этих природных явлений в качестве живого организма или живой

силы (агента). С позиций когнитивной лингвистики такое восприятие природы объясняется познанием нашими предками окружающего мира с помощью мифологического и религиозного мышления [1], в результате которого сложившиеся представления человека о мире едва ли поддаются логическому объяснению. Древние, не имея научных знаний, видели в метеоявлениях проявление божественной силы, олицетворяли их с духами, которым нужно поклоняться и приносить жертвы, приписывали им безграничную власть над человеком. Такой метафорический перенос проявляется особенно ярко в сочетании с глаголами-действиями, выполняемыми этими силами. Так, в статье о произошедшем в японском курортном городе Атоми оползне используются глаголы, метафоризированное значение которых создает образ ползущего змея, извивающегося и петляющего по улицам города (*weaving through the city*) и поглощающего все на своем пути (*engulfed everything in its path*). Грязевой поток (*mud*) предстает страшным горным монстром, обрушившимся (*plummeting down a mountain*) на префектуру Сидзуока: *Video posted on social media on Saturday showed mud plummeting down a mountain in the prefecture of Shizuoka, weaving through the city of Atami towards the sea... A resident said he heard a "horrible sound" and fled as the landslide engulfed everything in its path* [16].

В следующем примере затянувшийся период жаркой погоды (*heatwave*) держит (сжимает) в своих тисках (*is currently gripping*) юго-западные части США. Английский глагол *grip* рисует в воображении зной как силу, охватившую и удерживающую в своем плену территории Соединенных Штатов Америки: *A prolonged heatwave is currently gripping southwestern parts of the United States* [17].

В анонсе о синоптической ситуации ведущая задается вопросом *...what fueled this violent typhoon*, вкладывая в значение глагола *fuel* энергию, способную вызвать (разжечь или разбудить) неистовый тайфун, подобно тому как «разжигаются страсти», «подливается масло в огонь».

А вот в следующем сообщении снежный покров (*snowpack*) предстает «живительной влагой», необходимой для «питания» (*feeding*) рек и ручьев. Определенный уровень снежного покрова должен сохраняться и питать реки и ручьи для того, чтобы они не пересохли. Здесь проводится аналогия с существованием любого живого существа, чья жизнь мо-

жет прекратиться, например, от обезвоживания: *In California the snowpack which is so vital for feeding rivers and streams is much smaller than average...* [13].

Собственно употребление глагольных лексических единиц, приобретающих образную семантику в метеорологических текстах-сообщениях, можно назвать «интенционально обусловленным» [4]. Семантико-стилистические и функциональные возможности глаголов-метафор отражают наиболее существенный образно-ассоциативный признак, аккумулируя в себе информацию, нацеленную на реализацию когнитивного представления людей о природных стихиях. При передаче метеорологических сообщений использование таких образных языковых средств задает совершенно другой тон высказыванию. В представленных ниже примерах глаголы, глагольные сочетания с сильными значениями передают не только мощь этих явлений, но и большую тревогу в связи с их участвовавшими случаями и разрушительными последствиями, которые они несут и которые не подвластны человеку: *But in East Timor and neighbouring Indonesia a developing tropical Cyclone dumped more than half a metre of rain bringing widespread devastation... One tornado thought to have been on the ground for a hundred miles left a trail of destruction in Alabama. At this time of year warm moist air from the Gulf of Mexico crashes with cold air... that spawns big violent thunderstorms called Super South... well that's a tornado which can then move unpredictably across the landscape wreaking havoc* [12].

Содержательная специфика метеорологического дискурса не ограничивается использованием только устоявшейся метеорологической лексики и метеорологической терминологии. Хотя и она достойна пристального внимания и изучения как средство выражения отношения говорящего к содержанию. Очень многие термины в метеорологии являются яркими представителями метафорической номинации: *jet stream, the eye of the hurricane, a tropical wave, atmospheric front, a tropical depression, heat dome*.

Интересным представляется появление не зафиксированных в словарях слов, способных передавать особые смысловые оттенки. Используя имеющиеся языковые возможности, человек обращается к «когнитивно освоенному и ментально закрепленному информационному тезаурусу... извлекает необходимый кластер понятий и концептов, облакает их в

языковые формулы и особым образом структурирует свою речь, погружая эти формулы в коммуникацию...» [7, с. 20]. В большей степени это относится к метеорологическим неологизмам, образованным семантическим способом метафорического переосмысления слов общеупотребительного языка.

В сообщении о климатических изменениях, которые могут оказать губительное воздействие на жизнедеятельность человечества, говорится о необходимости принятия специальных мер, способных защитить от последствий изменения климата: *The authors of the report on adaptation, or "climate-proofing", warn that global warming can cause damage...* [15]. Получается, что добавление к слову *climate* лексемы *proofing*, означающей «придание стойкости, защиты от чего-либо» (ср.: *bullet-proof, water-proof, sound-proof*), способствует приданию этому новому слову метафоризированного значения «защиты» в виде ответных действий, направленных на снижение влияния последствий глобального потепления.

Нередко в метеодискурсе встречаются публикации, в которых говорится о том, что мы переживаем «климатический кризис» (*climate crisis*), «климатический упадок» (*climate breakdown*), и поэтому необходимо инвестировать в *green recovery*. Метафорическая коннотация медицинских лексем *crisis* и *breakdown* передает ухудшение «состояния» климата, тогда как *recovery* – надежду на выздоровление «легких планеты»: *Tropical temperatures may be nice on occasion, but here in the UK they are a stark reminder that we are in a climate crisis... "Right now, that means investing in a green recovery... for the sake of both people and planet"* [14]; *"This is what BBC Bitesize is teaching our children about climate breakdown," the Guardian journalist tweeted* [11].

Такие яркие образы сложившейся климатической ситуации отражают не только языковое восприятие общественным сознанием меняющихся метеорологических процессов, но и готовность приспосабливаться и противостоять им. Так, в заголовке одной из статей *UV – how to stay 'Sun savvy'* слово *savvy* сообщает способность человека проявить «смекалку, сообразительность», чтобы обезопасить себя от вредного излучения ультрафиолета [19].

В последней группе слов, представленной прилагательными, метафоризация значения признаков слов происходит с помощью выделения в объекте (соответствующем классе объектов) таких признаков, которые уподоб-

ляются признакам, присущим другому классу предметов [10].

Адъективная метафора активно задействована в метеорологическом дискурсе не только как средство осмысления наблюдаемых природных процессов. Использование метафорического эпитета при описании метеоявлений позволяет как понять особенности мышления в восприятии и интерпретации погодной действительности, так и усилить воздействие метеорологических сообщений на слушающих, сформировать эмоциональную реакцию и определенное отношение к происходящим природным изменениям. «Говорящие» прилагательные, нередко образованные от глаголов, формируют ассоциативно-образное представление о метеоявлениях и служат еще одним аргументом для убеждения адресата и влияния на его позицию и установки по отношению к природе.

В приведенных ниже примерах бушующим стихиям (*торнадо, наводнение, осадки, ветер*) приписываются разрушительные свойства путем ассоциативного переноса деструктивных признаков. Метафоризированные прилагательные ярко и образно дополняют картину непогоды в виде неистового торнадо (*violent tornadoes*), разрушительного наводнения (*devastating floods*), осадков, приводящих к затоплению (*flooding rainfall*), ветров, наносящих ущерб (*damaging winds*): *...news of violent tornadoes in the USA, devastating floods in Southeast Asia...* [12]; *...it [Typhoon Surigae]... came close enough to the eastern Philippines to bring flooding rainfall and damaging winds* [13].

Ураган в следующем примере описывается как *vicious*: *Given the right wind conditions the air inside these vicious storms can start to spin...* [12]. Основываясь на соотношении основного значения прилагательного *vicious* («порочный, злой, плохой, дурной») с номинацией признаков урагана, последний получает дополнительную характеристику «злого; жестокого», что создает образ «разолившейся» силы.

Метафоризированные прилагательные могут вызывать образные представления, порождая экспрессивность смыслов и значений, усиливающих эффект коммуникации. Адресат, как рефлексирующая личность, размышляющая над полученной информацией, способен декодировать помимо эксплицитных значений прилагательных ту часть информации, которую эти прилагательные в качестве метафорического эпитета сообщают в когнитив-

ных моделях ранее составленного представления о чем-либо для полноценного понимания. Так, образное изображение зноя, вызывающего волдыри как при ожоге (*blistering*), обжигающего (*searing*) и заставляющего изнемогать и задыхаться (*sweltering*), помогает представить интенсивность этого метеоявления в следующем сообщении: *A blistering heatwave hit Canada and parts of the US this week... The searing temperatures have left many vulnerable people struggling in the sweltering heat...* [18].

Изучение представленных в рамках данной статьи особенностей метафорического переноса в современном английском метеодискурсе позволяет сделать следующие выводы.

1. Социально-прагматическая детерминированность метеорологического дискурса в значительной степени определяется факторами тревожности, вызванными угрозой, которую представляют силы природы для человечества. Создаются неблагоприятное представление о метеорологической действительности и установка на то, что человечеству необходимо не только задуматься о результатах своей деятельности, которая приводит к глобальному потеплению и связанным с ним природным катаклизмам, но и учиться противостоять им, приспособиться к ним.

2. Гносеологическая сущность и сила метафоры позволяют подойти к изучению средств метафоризации в английском метеорологическом дискурсе «...в тесной взаимосвязи с условиями их возникновения и функционирования, с учетом авторских интенций и прагматических характеристик...» [9, с. 69].

3. В языковом отношении такая ситуация выражается использованием выразительных языковых средств, обнаруживающих образность и экспрессивность метафорического характера. В метеорологических сообщениях они не только формируют определенное представление о природных процессах, но и также «предопределяют способ и стиль мышления» о них [1].

4. Появление неологизмов в метеорологическом дискурсе указывает на когнитивную природу языка, отражающего постоянное изменение окружающей действительности, важность происходящих климатических изменений и быстрое развитие метеорологической сферы, предлагающей современные подходы к новым погодным реалиям.

5. Все выявленные метафоризированные лексемы отличаются высокой степенью частотности реализации и могут сочетаться в

одном медиасообщении и даже в одном предложении, повышая его концептуальную и прагматическую значимость.

Таким образом, анализ исследуемого материала указывает на важность дальнейшего выявления и исследования в метеорологическом дискурсе специфики метафоризируемой лексики, в частности ее способности создавать новые толкования уже существующих языковых смыслов.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Теория метафоры: сб. / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М., 1990.
2. Воскресенская Л.И. Стилистические функции английских научно-технических терминов: моногр. Омск, 2013.
3. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: моногр. Тамбов, 2007.
4. Коротун В.Ю. Когнитивно-прагматические особенности функционирования музыкальных метафор в структуре английского масс-медийного дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2017.
5. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д., 2010.
6. Научно-популярный метеорологический проект [Электронный ресурс]. URL: https://meteo59.ru/book/obshhee/professiya_meteorolog.php (дата обращения: 27.06.2021).
7. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: моногр. Волгоград, 2004.
8. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. СПб., 2001. С. 11–22.
9. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: моногр. Екатеринбург, 2003.
10. Ярцева В.И. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М., 1998.
11. BBC Bitesize edits page to remove list of climate change 'benefits' [Electronic resource] // BBC News, 2 July 2021. URL: <https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-57697875> (дата обращения: 07.07.2021)
12. Climate Check [Electronic resource] // BBC Weather, 13th April 2021. URL: <https://www.bbc.com/weather/features/56724785> (дата обращения: 07.07.2021).
13. Climate Check [Electronic resource] // BBC Weather, 14th May 2021. URL: <https://www.bbc.com/weather/features/57116938> (дата обращения: 07.07.2021).
14. Harrabin R. Climate change 'driving UK's extreme weather' [Electronic resource] // BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news/science-environment-53601257> (дата обращения: 07.07.2021).
15. Harrabin R. UK warned it is unprepared for climate chaos [Electronic resource] // BBC News. URL: <https://www.bbc.com/news/science-environment-57487943> (дата обращения: 07.07.2021).
16. Japan landslide: 20 people missing in Atami city [Electronic resource] // BBC News, 14th May 2021. URL: <https://www.bbc.com/news/world-asia-57704967> (дата обращения: 07.07.2021).
17. US to experience 'rare, dangerous and deadly' heatwave [Electronic resource] // BBC Weather, 14th June 2021. URL: <https://www.bbc.com/weather/feeds/57469669> (дата обращения: 07.07.2021).
18. US-Canada heatwave: Visual guide to the causes [Electronic resource] // BBC News, 2 July 2021. URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-57665715> (дата обращения: 07.07.2021).
19. Willetts H. UV – how to stay 'Sun savvy' [Electronic resource] // BBC Weather. URL: <https://www.bbc.com/weather/features/44013020> (дата обращения: 07.07.2021).

* * *

1. Arutyunova N.D. Teoriya metafory: sb. / per. s angl., fr., nem., isp., pol'sk. yaz. / vstup. st. i sost. N.D. Arutyunovoj; obshch. red. N.D. Arutyunovoj i M.A. Zhurinskoj. M., 1990.
2. Voskresenskaya L.I. Stilisticheskie funkicii anglijskikh nauchno-tekhnicheskikh terminov: monogr. Omsk, 2013.
3. Grigor'eva V.S. Diskurs kak element kommunikativnogo processa: pragmalingvisticheskiy i kognitivnyj aspektu: monogr. Tambov, 2007.
4. Korotun V.Yu. Kognitivno-pragmaticheskie osobennosti Funkcionirovaniya muzykal'nyh metafor v strukture anglijskogo mass-medijnogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2017.
5. Matveeva T.V. Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov. Rostov n/D., 2010.
6. Nauchno-populyarnyj meteorologicheskij projekt [Elektronnyj resurs]. URL: https://meteo59.ru/book/obshhee/professiya_meteorolog.php (data obrashcheniya: 27.06.2021).
7. Olyanich A.V. Presentacionnaya teoriya diskursa: monogr. Volgograd, 2004.
8. Chernyavskaya V.E. Diskurs kak ob#ekt lingvisticheskikh issledovanij // Tekst i diskurs. Problemy ekonomicheskogo diskursa: sb. nauch. tr. SPb., 2001. S. 11–22.
9. Chudinov A.P. Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoy kommunikacii: monogr. Ekaterinburg, 2003.
10. Yarceva V.I. Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. 2-e izd. M., 1998.



Features of the imagery implementation in the English meteorological discourse (based on mass media publications)

The article deals with the analysis of the metaphorized lexical units used in the English meteorological discourse and determines the features of both the discourse itself and its lexical units-metaphors. It is noted that all the identified metaphorized lexical units are characterized by a high degree of frequency of implementation and can be combined in one media message and even in one sentence, increasing its conceptual and pragmatic significance.

Key words: *discourse, meteorological discourse, metaphor, metaphorical imagery, expressiveness, cognitive linguistics, language picture of the world.*

(Статья поступила в редакцию 09.08.2021)

С.А. МАЛАХОВА
(Армавир)

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Анализируется метафора как средство репрезентации пандемии коронавируса в англоязычном дискурсе. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что метафоры являются важным средством выражения нового знания о ситуации, связанной с пандемией. В современном английском языке метафоры конструируют образ болезни как образ врага, а взаимодействие человека и болезни описывается в терминах войны, борьбы и катастрофы.



Ключевые слова: *метафора, англоязычный дискурс, пандемия, коронавирус, языковая картина мира.*

Исследование метафор позволяет глубже понять, что стоит за вербальной объективацией языковой личностью окружающего мира. Х. Ортега-и-Гассет, подчеркивая роль метафоры в познании, писал: «Мы нуждаемся в метафоре не просто для того, чтобы, найдя имя, довести наши мысли до сведения других, – нет,

она нужна нам для нас самих: без нее невозможно мыслить о некоторых особых, трудных для ума предметах. Она не только средство выражения, но и одно из орудий познания» [1, с. 71]. Метафорические описания номинируют открытые человеком новые смыслы, выявляют новые связи между предметами и явлениями мира. В связи с событиями, которые так радикально изменили жизнь людей в большинстве стран мира, было бы интересно рассмотреть, как эти изменения отражаются в английском языке и какие новые смыслы предлагает нам метафора.

Обращение к метафоре для обозначения болезней и эпидемий не новое явление в англоязычном дискурсе. Исследованию концептуализации болезни посвящено немало работ (В. Nerlich [15], Р. Washer [22], Wallis and Nerlich [21], В. Nerlich, С. Halliday [16] и др.).

Исходя из анализа Британского национального корпуса, а также интернет-ресурсов, можно утверждать, что с началом пандемии в английском языке, говоря о Covid-19, чаще всего используют метафору войны. Вирус атакует, с вирусом сражаются, вступают в бой. Газета The Guardian публикует выступление английского премьер-министра под заголовком: “*This enemy can be deadly but it is also beatable*”: *Boris Johnson invokes wartime language* [19]. Газета также сообщает о «частных больницах, объединяющих силы для борьбы с вирусом» и ученых, которые сформировали новый фронт в борьбе с коронавирусом: *private hospitals joining the forces to fight the virus*; «*Scientists formed the new front in the battle against coronavirus*. “*The NHS has done so much in the fight against the virus*” – пишет Борис Джонсон на своей странице в социальной сети «Фейсбук», рассказывая о том, как ведет борьбу с вирусом национальная система здравоохранения.

Британская пресса отмечает, что общество находится буквально в состоянии войны в связи с пандемией: *This is literally a war, and we’ve known we’ve been in a war for some time, but never to this extent*. Газета The Daily Mail обратилась с призывом вспомнить о силе сопротивления врагу в период Второй мировой войны и сразиться с болезнью: *we are at war and need to deal with the outbreak in same way our predecessors did*. Газета The Sun обращается с тем же призывом: *invoke the spirit of the Blitz to beat the coronavirus* [18]. Автор статьи призывает вспомнить *the Blitz* – слово, ассоциирующее

ся у британцев с тяжелыми временами периода Второй мировой войны и разрушительными налетами нацистской авиации на Лондон, чувством единения и сопротивления врагу. Подобную отсылку ко времени Второй мировой войны мы видим в выражении “*Dunkirk*” effort в следующем примере: *A “Dunkirk” effort from smaller labs to meet the massive demand for coronavirus tests is finally under way after ministers lost patience with efforts by public health officials* («“Дюнкеркские” усилия (или огромные усилия) предпринимаются в связи с проведением тестов на коронавирус») [10]. Слово *Dunkirk* ассоциируется у англичан с известной Дюнкеркской военной операцией в начале Второй мировой войны, в ходе которой все силы британского правительства были направлены на спасение отступающей армии на северном побережье Франции.

Войны являются частью коллективной памяти и общей идентичности, они пробуждают идеалы долга, личной ответственности, надежды и веры. Они вдохновляют на стойкость и жертвы. Вторая мировая война является пространственным символом текущей пандемии в англоязычном дискурсе.

Джон Боуг, профессор лингвистики Стэнфордского университета, в интервью газете *The Atlantic* отмечает, что вполне объяснимо в ситуации с нынешней пандемией использование метафор военного времени. Люди не воспринимали проблему всерьез, и мировые лидеры ухватились за такие термины, как *план сражения*, *враг* и *линия фронта*, видя в них средство пробудить у людей понимание серьезности ситуации и укрепить чувство солидарности в обществе [17].

На страницах британской прессы началась полемика в отношении использования метафоры войны в речи политиков и журналистов. Известный английский журналист, историк и писатель Саймон Дженкинс призвал отказаться от использования подобной метафоры, т. е. слова *война*, *угрозы*, *враг*, *сражение* способствуют нагнетанию напряженности в обществе, поощряют ксенофобию и преследования «вражеских агентов» – выходцев из Азии: *War is the absolute last resort of a nation facing existential collapse. It implies extreme violence. Words such as battles, fights, enemies and threats to nations are clearly directed at accreting power and suspending liberty. They encourage xenophobia and attacks on supposed “enemy agents” – at present, Asian communities* [11].

Саймон Тисдал, обозреватель газеты *The Guardian*, представляет свою статью под заголовком «Мировые лидеры, откажитесь от ме-

тафоры войны» (*Lay off those war metaphors, world leaders*). Он пишет: «Язык поля боя совершенно неуместен в условиях глобальной пандемии и только порождает страх» (*The language of the battlefield is woefully out of place in a global pandemic and does nothing but breed fear*). Автор считает, что перед лицом кризиса всегда опасно ссылаться на войну в качестве аналогии. Война – это хаос, смерть и разрушение, когда законы и условности, связывающие людей и общества в мирное время, больше не действуют. Автор считает, что язык войны разделяет общество [20].

Известный английский журналист Джорж Монбио предостерегает: «Вирус не “идет за нами”, как Майкл Майерс, Фредди Крюгер, Красная угроза или Желтая опасность, и мы должны быть осторожны, чтобы метафоры, играющие в апокалиптических сценариях, случайно не превратились в самореализующиеся пророчества» (*The virus is not ‘coming for us’ like Michael Myers or Freddy Krueger or the Red Menace or the Yellow Peril, and we must be careful that metaphors that play into apocalyptic scenarios don’t inadvertently become self-fulfilling prophecies*) [14].

Между Второй мировой войной и пандемией COVID-19 можно провести ряд параллелей: исключительно высокое число смертей, измеряемое каждый день, сразу же напоминает общественности о числе погибших на войне – хотя это, конечно, несравнимые потери. Изменение привычной жизни, нехватка определенных услуг, преобразование производства, экономический спад – это явления, которые происходили во время войны и свидетелями которых люди становятся сейчас.

«Метафоры войны, – пишет Вероника Коллер, эксперт по лингвистике из Ланкастерского университета, – могут помочь донести до людей, что ситуация является критической и серьезной, а также укрепить в населении стойкость и чувство солидарности» [5]. Все знают, что такое война, и эта метафора помогает людям понять серьезность ситуации.

Тем не менее встречаются и иные метафоры, например метафора олицетворения, которая сравнивает вирус с невидимым врагом (*invisible enemy*) или опасным гостем, проникающим в дом (*a dangerous guest in our homes*). В одном из своих выступлений Борис Джонсон назвал вирус невидимым, внезапно нападающим грабителем, который должен быть побежден (*an unexpected and invisible mugger that has to be wrestled to the floor*). Вирус – злой мошенник (ловкач) (*evil trickster*), хитрый зверь (*cunning beast*): *Their special cunning is in*

the huge length and complexity of their RNA genome; The viruses... need some clever tricks to survive [2]; злой гений (*evil genius*): *While not technically alive, there's an evil genius to viruses that never ceases to amaze me. It's one reason I became a virologist* [13]; вирус покрывает наши тела тонким слоем дезинфицирующего средства и страха: *Covid is simply spreading itself on top of our acquiescing bodies, a thin layer of sanitiser and fear* [9].

Ученых призывают разгадать загадку коронавируса – *to “unlock the puzzle” of coronavirus*. Появляются метафоры путешествия, выход из пандемии воспринимается как выход из длинного туннеля (*we're coming out of a long tunnel*). Чтобы показать, что ситуация с пандемией серьезная и не может быть решена в короткий срок, ее сравнивают с марафонской дистанцией: *this is not a sprint, it's a marathon* [Ibid.].

Наряду с метафорами войны, восприятие пандемии в англоязычном дискурсе проявляется через метафору катастроф, например, говорят об эпицентре болезни как об эпицентре землетрясения, а Лондон, где был очень высокий процент заболевших, в следующем примере называют ядерным реактором коронавируса: *London is a coronavirus nuclear reactor and has to be cut off*. Болезнь по степени воздействия на человека воспринимается как Чернобыль (*China's Chernobyl, Trump's Chernobyl etc.*), чума (*plague*), крах (*meltdown*), шторм (*storm*), цунами (*tsunami*), смертельная волна (*deadly second wave*), приливы и отливы (*floods and tides*), охваченный огнем дом (*house on fire*). Внезапное распространение болезни сравнивают со вспышкой молнии – *Covid was a lightning flash...* [4].

Термин *принцип домино* (*it's like dominoes*) метафорически употребляется для характеристики динамики распространения болезни, передачи от человека к человеку, наряду с таким сравнением, как *the tree continues to expand with branches*. Районы с наибольшим количеством заболевших сравнивают с горячей точкой: *The number of cases rose steadily and it became a hotspot* [Ibid.]. Распространение болезни в Нью-Йорке мэр города сравнил с поездом, который мчит со все нарастающей скоростью: *We were looking at a freight train coming across the country. We're now looking at a bullet train* [7].

Специалисты-вирусологи также прибегают к метафоре, чтобы объяснить принцип действия вируса в клетке человека: *the ‘spike’ protein that is so central to the ‘corona’ virus works as a ‘weapon’ to ‘commandeer’ the cells; like a*

pirate ship lashing itself to a helpless merchantman (вирус использует белок как оружие, чтобы завладеть клетками, как пиратский корабль набрасывается на беспомощное торговое судно); *it is a firecracker with a long fuse* («хлопушка с длинным запалом») – *Asymptomatic spread as a fire cracker with an invisible fuse* [24]. Вирус обладает ключом, который он использует, чтобы открыть дверь в клетки нашего тела: *It has the famous spike protein, which is the key it uses to unlock the doorway into our body's cell* [6].

Школы, круизные лайнеры, торговые центры и прочие места скопления людей в период распространения коронавируса сравнивают с инструментом биологов для культивирования микроорганизмов – чашкой Петри: *...unfortunately, it just becomes a floating Petri dish; cruise ship environments are the perfect Petri dish; aren't schools now Petri, human Petri dishes for a virus?; we all know schools are a Petri dish*. «Ваш кошелек – это просто чашка Петри», – поясняет в одном из интервью австралийский профессор химии Кэмерон Джонс (*“Your wallet is essentially a Petri dish”*) [12].

Проблема роста заболевания и борьбы с инфекцией отражается в метафорах, которые можно объединить в группу «сдерживание болезни»: *flattening the curve, take the heat out transmission, breaking chains of infection, to blunt fresh waves of hospitalisation, starving the virus of fuel, turn the tide, remove the invisibility cloak from the invisible virus through testing, curb the Covid-19 pandemic* («сгладить кривую болезни»; «разорвать цепь инфекции», «надеть узду») [8]. С метафорой военного сражения связано представление о том, что болезнь побеждают, а вирус отступает: *...cause antibodies to rebound to peak levels* [3].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что метафоры являются важным средством выражения нового знания о ситуации, связанной с пандемией. Тематика пандемии подвергается активной метафоризации в англоязычном дискурсе. В современном английском языке метафоры конструируют образ болезни как образ врага; а взаимодействие человека и болезни чаще всего описывается в терминах борьбы, войны или катастрофы. Помимо введения образности в язык, метафоры служат функциональной цели; они могут объяснять сложные понятия и формировать наши мыслительные процессы. Они помогают нам лучше понять наш мир и изменения, которые в нем происходят.

Список литературы

1. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры. М., 1990. С. 68–81.
2. Beal R. Wash your hands [Electronic resource]. URL: <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v42/n06/rupert-beale/short-cuts> (дата обращения: 20.07.2021).
3. Beating back Delta will take extra Covid-19 vaccine shot [Electronic resource]. URL: <https://www.straitstimes.com> (дата обращения: 20.07.2021).
4. British National Corpus [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 20.07.2021).
5. Carbonaro G. Can we compare the COVID-19 pandemic to a world war? [Electronic resource]. URL: <https://newseu.cgtn.com/news/2020-05-08/Can-we-compare-the-COVID-19-pandemic-to-a-world-war--Qhw25Ig9Fe/index.html> (дата обращения: 20.07.2021).
6. Collagher J. Covid: What's the best way to top up our immunity? [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/health-58270098> (дата обращения: 20.07.2021).
7. Coronavirus spreading in New York like “a bullet train” [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-52012048> (дата обращения: 20.07.2021).
8. Corpora of language [Electronic resource]. URL: <https://www.sketchengine.eu/> (дата обращения: 20.07.2021).
9. Covid: The Ethical Disease [Electronic resource]. URL: <https://criticallegalthinking.com/2020/03/13/covid-the-ethical-disease/> (дата обращения: 20.07.2021).
10. “Dunkirk” effort to boost coronavirus testing begins [Electronic resource]. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/dunkirk-effort-to-boost-coronavirus-testing-begins-lp53mjdpf> (дата обращения: 20.07.2021).
11. Jenkins S. Why I’m taking the coronavirus hype with a pinch of salt. [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/06/coronavirus-hype-crisis-predictions-sars-swine-flu-panics> (дата обращения: 20.07.2021).
12. Jones C. Corona cliché [Electronic resource]. URL: <https://www.abc.net.au/mediawatch/episodes/petri/12103500> (дата обращения: 20.07.2021).
13. Kolchinsky P. While not technically alive... // Twitter. URL: <https://twitter.com/peterkolchinsky/status/1246975275021348865> (дата обращения: 20.07.2021).
14. Monbiot G. [Electronic resource]. URL: <https://www.cosmicsurfer.co.uk/?p=5541> (дата обращения: 20.07.2021).
15. Nerlich B. Conceptualising Foot and Mouth Disease: The Socio-Cultural Role of Metaphors, Frames and Narratives [Electronic resource]. URL: <https://www.metaphorik.de/> (дата обращения: 20.07.2021).
16. Nerlich B., Halliday C. Avian flu: the creation of expectations in the interplay between science and the media [Electronic resource]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/> (дата обращения: 20.07.2021).

17. Serhan Y. The Case Against Waging ‘War’ on the Coronavirus [Electronic resource]. URL: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2020/03/war-metaphor-coronavirus/609049/> (дата обращения: 20.07.2021).
18. Talk of war in covid-19 coverage may be hiding testing failings [Electronic resource]. URL: <https://www.reading.ac.uk/news-and-events/releases/PR840115.aspx> (дата обращения: 20.07.2021).
19. This enemy can be deadly but it is also beatable [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/17/enemy-deadly-boris-johnson-invokes-wartime-language-coronavirus> (дата обращения: 20.07.2021).
20. Tisdall S. Lay off those war metaphors, world leaders [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/21/donald-trump-boris-johnson-coronavirus> (дата обращения: 20.07.2021).
21. Wallis P., Nerlich B. Disease metaphors in new epidemics: the UK media framing of the 2003 SARS epidemic [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953604005891> (дата обращения: 20.07.2021).
22. Washer P. Representations of SARS in the British newspapers [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/> (дата обращения: 20.07.2021).
23. Wise J. How the Coronavirus Could Take Over Your Body (Before You Ever Feel It [Electronic resource]. URL: <https://nymag.com/intelligencer/2020/03/the-story-of-a-coronavirus-infection.html> (дата обращения: 20.07.2021).

* * *

1. Ortega-i-Gasset H. Dve velikie metafory // Teoriya metafory. M., 1990. S. 68–81.



**Metaphoric representation
of the coronavirus pandemic
in the English discourse**

The article deals with the metaphor as a means of the representation of the coronavirus pandemic in the English discourse. The conducted analysis will allow to conclude that metaphors are an important means of the expression of new knowledge about the situation associated with the pandemic. In the modern English language metaphors design the disease image as the enemy image and the cooperation of a man and disease is described in the terms of war, battle and disaster.

Key words: *metaphor, English discourse, pandemic, coronavirus, language picture of the world.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2021)

И.А. ШИДЛОВСКАЯ, О.П. СИМУТОВА
(Оренбург)

КОРОНАВИРУСНЫЕ НЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Проанализированы словообразовательные и семантические особенности неологизмов коронавирусного дискурса на немецком языке и особенности их передачи на русский язык. Выявлено, что семантическая деривация и словообразовательная деривация являются основными способами возникновения новых слов. В русскоязычной версии преобладают калькирование, транскрипция и описательный перевод.



Ключевые слова: неологизм, коронавирусный дискурс, немецкоязычные СМИ, семантическая деривация, экспликация.

Эпидемия коронавируса привнесла в немецкий язык многие новые слова, которые еще пару лет назад показались бы бессмысленными. Ранее лексема *Corona* обладала по большей части положительной коннотацией, ассоциировалась с чем-то величественным, прекрасным, например с королевскими династиями или с нимбом священнослужителя, лаврами победителя или солнечным ореолом. Многие при упоминании данного слова вспоминали марку автомобиля, производящегося в Японии – Toyota Corona. А любители пива восхищались мексиканским напитком Corona Extra, который рекламируется как «солнце в бутылке», поскольку в него добавлен кусочек лайма. Недалеко от Лос-Анджелеса располагается небольшой городок Corona, провозглашенный «лимонной столицей мира».

Конец 2019 – начало 2020 г. ознаменовались распространением новой инфекции во всех странах мира, переросшей в пандемию и оказавшей значительное влияние не только на региональную, но и на мировую экономику, политические взаимоотношения, социальную и культурную жизнь стран. Данный факт, безусловно, нашел свое отражение и в языке, живо реагирующем на новые реалии жизни. Термином, который используется чаще, чем все остальные, является само название болезни *COVID-19*. Данная аббревиатура образована от английского словосочетания *Corona Virus Disease 2019*, что в переводе на

русский означает «коронавирусная болезнь». Перевод этого новообразования не представляет трудностей благодаря тому, что номинируемое явление получило распространение по всему миру, а само слово стало интернационализмом. Данный термин на сегодняшний день так и остался в сфере употребления медиков, а в языке получило широкое распространение означаящее *корона* (по форме инфекционного вируса).

Лексема *Corona*, как сказано выше, не относится к новообразованию, поскольку употребляется с древних времен. Однако все производные от нее лексические единицы являются, безусловно, неологизмами со множеством дополнительных значений, например при обозначении способов распространения инфекции *Corona-Epidemie*, *Corona-Pandemie*, регионов, которые подвержены особому риску заражения *Corona-Risikogebiete*, а также последствий распространения кризиса, который был вызван пандемией коронавируса на общественную жизнь *Corona-Krise*, *Corona-Kurzarbeit*, *Corona-Homeoffice*. Данное утверждение основывается на определении Н.З. Котеловой, считающей, что неологизмы – это не только производные слова, которые как бы существовали в языке потенциально и были образованы от давно образовавшихся слов по известным моделям лишь в последние годы (их регистрируют письменные источники только последних лет), но и собственно новые, впервые образованные или заимствованные из других языков, а также слова, известные в языке и ранее, но или употреблявшиеся ограниченно, или ушедшие на какое-то время из активного употребления, а сейчас ставшие широкоупотребительными [2].

Наряду с Н.З. Котеловой аналогичной точки зрения придерживаются Н.М. Шанский, который в качестве неологизма понимает новое лексическое образование, возникшее в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохранившее при этом ощущение новизны для носителей языка и не вошедшее в общелитературное употребление [6], а также немецкие лингвисты Х. Буссманн и Л. Хольц, определяющие неологизм как новообразование в языке (слово или выражение), которое воспринимается как знакомое по меньшей мере частью языкового коллектива (если не всем языковым коллективом) и обозначает новые факты в области техники

или индустрии или новые концепты политики, науки или культуры [7; 11]. Мнения данных ученых являются определяющими при анализе неологизмов коронавирусного дискурса в данной статье.

Одним из основных способов образования новой коронавирусной лексики в немецком языке является семантическая деривация, т. е. развитие в уже существующем слове нового, вторичного значения на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным, и словообразовательная деривация – образование новых слов из существующих в языке морфем по известным (обычно продуктивным) моделям [1; 3; 4]:

Kommt auch in Bayern *das Corona-Abitur*? Der Deutsche Philologenverband hält einen Abschluss ohne Prüfungen für nicht ausgeschlossen [13] («В Баварии тоже ожидаются *коронавирусные экзамены*? Немецкий союз филологов считает, что окончание школы без экзаменов не исключено»).

Erstes *Corona-Baby* in Mannheim geboren. Am Universitätsklinikum Mannheim ist am Montag das erste Baby geboren worden, dessen Mutter positive auf das neuartige Coronavirus SARS-CoV-2 getestet war [8] («Первый *коронавирусный новорожденный* появился в Мангейме. В университетской больнице Мангейма в понедельник родился первый ребенок, у матери которого был положительный результат на новую коронавирусную инфекцию SARS-CoV2»).

Неологизмы *das Corona-Abitur* и *Corona-Baby* представляют собой сложносоставные субстантивы, первая часть которого и является доминирующей при обозначении новой семантики, т. е. при добавлении к лексеме *Corona* любого слова становится понятным, что речь идет о событии, явлении или процессе, протекающем в период распространения этой инфекции. Относительно перевода следует сказать, что данные лексемы были переведены при помощи калькирования *коронавирусные*, т. к. данный неологизм у русскоязычного населения уже на слуху и употребляется в СМИ в таких сочетаниях, как *коронавирусные поправки*, *коронавирусные каникулы*, *коронавирусные слухи* и т. д.

Лексема *Abitur* передана на русский язык посредством лексико-семантической замены, поскольку для русскоязычного населения субстантив *абитуриент* имеет совершенно иное значение, чем для немца, а именно «человек, который подает документы в учебное заведение после школы». В Германии – это уче-

ник старших классов гимназии, который сдает ЕГЭ, а выражение *das Abiturmachen* означает «сдавать ЕГЭ». Заслуживает внимания тот факт, что слово *абитуриент* не получило в Германии широкого распространения в отличие от *das Abitur: Ich mache Abitur*. В России же, наоборот, лексема *абитура* относится к молодежной лексике, даже к жаргонизмам, по крайней мере, официально не закреплена за нормами русского языка. По этой причине переводчик посчитал совершенно справедливо разъяснить в следующем предложении, что речь идет не просто об экзаменах, а именно о Едином государственном экзамене. При использовании приема конкретизации как одного из видов лексико-семантической трансформации было переведено существительное *Baby*, поскольку из более широкого значения *ребенок до года* произошла замена на *новоорожденного*.

В коронавирусном дискурсе широкое распространение получило явление семантической деривации. Например, лексема *Hochburg* изначально обозначала *бастيون, оплот, цитадель*, однако в новых реалиях приобрела значение резкого увеличения, подъема ч.-л. Заслуживает внимания тот факт, что с точки зрения этимологии именно данным композитом обозначали высокую гору как символ чего-то большого, что трудно преодолеть [5]:

Corona-Hochburg: Thüringer Landkreis schließt Schulen und Kitas («Резкое увеличение числа инфицированных: Тюрингский район закрывает школы и дошкольные детские учреждения в округе») [8].

На русский язык данный неологизм транслируется посредством описательного перевода, поскольку значения «оплот, цитадель» для русскоговорящего человека ассоциируются в первую очередь с непобедимостью и непреодолением. В данном же контексте это представляется семантически неверным, потому что подразумевается именно резкое увеличение чего-либо.

Однако не только лексема *Corona* стала составляющей неологизмов. Широкое распространение получили производные от названия болезни *ковидники*, *ковидные*, *противоковидные меры* и т. д. Так в немецком появилось слово *die Covidioten* (*ковидидиоты*), обозначающее лиц, пренебрегающих в полном объеме официальными рекомендациями по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, подвергая тем самым не только себя, но и всех людей, которые находятся

рядом, риску заражения или же, наоборот, для обозначения тех людей, принимающих в утрированной форме всевозможные меры предосторожности:

Ich weiß nicht ob ich mich in die *Covidiotengruppe* einreihen soll, das lass ich dich entscheiden [8] («Я не знаю, должен ли я войти в группу *ковидиотов*, это тебе решать»).

Неологизм *Covidioten* образован посредством словообразовательной деривации, т. е. при помощи сложения двух основ от субстантивов *Covid-19* и *Idiot*, а также присоединением окончания мн. ч. *-en*, которое указывает на массовость этого явления. На русский язык это слово переводится путем транскрипции, поскольку данные основы, а также способ словообразования аналогичны в языке перевода.

Семантически новым являются сегодня и композиты *Hamsterkauf* (*ажуотажная скупка товаров*) и *Dauerwelle* (*шестимесячная химическая завивка*).

Haben Sie sich auch schon gefragt, warum es überhaupt zu den *Hamsterkäufen* gekommen ist? [9] («Вы тоже задумывались, почему вообще дело дошло до *массовых скупок*?»).

Wir sind in einer *Pandemie-Dauerwelle* [10] («Мы наблюдаем *продолжительный рост числа инфекций*»).

Немецкий язык славится тем, что он всегда точен в назывании явлений и процессов одним словом, для обозначения которых другим языкам требуется несколько предложений. Лексема *Hamsterkauf* («хомячки закупки», т. е. закупки впрок) не является неологизмом в классическом понимании этого термина, т. к. практически вышла из употребления после Второй мировой войны. Но с 2020 г. она получила широкое распространение при описании иррационального поведения людей во время пандемии коронавируса, скупающих в панике в магазинах предметы первой необходимости в огромных количествах и складирующих их у себя дома на случай следующего апокалипсиса. Поскольку данное явление приобрело массовый порядок, то упоминание о *Hamsterkauf* происходило ежедневно в немецких СМИ. По этой причине мы можем с уверенностью отнести данную лексему к неологизмам, исходя из приведенного выше определения Н.З. Котеловой.

Субстантив *Dauerwelle* (*шестимесячная химическая завивка*), обозначающий изначально нечто постоянное, долгоиграющее, при до-

бавлении слова *Pandemie* приобрело новое значение в контексте постоянно изменяющегося числа инфицированных на момент распространения пандемии. При переводе этих двух неологизмов использовался метод экспликации, поскольку выражения «хомячки закупки» и «шестимесячная химическая завивка» не вошли в активный лексикон русского языка [5].

При помощи калькирования английский глагол *to zoom*, который обозначает процесс дистанционной работы в формате видеоконференций с использованием платформы ZOOM, прочно вошел как в немецкий язык (*zoomen*), так и в русский (*зумиться*). Следует отметить, что эта малоизвестная интернет-платформа в разгар пандемии и повальной удаленки превзошла по распространенности все аналоги. В первое время Zoom использовали с целью решения рабочих вопросов и обучения школьников и студентов на дистанционке, но в дальнейшем в приложении поселилась и вся остальная жизнь: вечеринки, игры, свидания, встречи друзей.

Außerdem bieten die Kollegen den Kindern zu Hause wöchentlich ein Treffen *auf Zoom* an [12] («Кроме того, коллеги предлагают детям еженедельные встречи дома *на Zoom*»).

Безусловно, появление этой платформы произвело революцию в интернет-пространстве и внесло огромный вклад в решение всех проблем человека в этот непростой период. Но, как и во всех положительных начинаниях, не обошлось и без негатива:

Das sogenannte *Zoom-Bombing* hat dabei drastisch zugenommen, sei es aus reinem Unfug oder zu kriminellen Zwecken [Ibid.] («Резко увеличилось количество так называемых *зумбомбингов*, будь то из чистого озорства или в преступных целях»).

Неологизм *zoombombing* был образован путем слияния двух слов *zoom* и *bombing* по аналогии с известным ранее композитом *photobombing* – «неожиданное появление кого-то или чего-то, в момент, когда проходит фотосъемка». Данный неологизм был заимствован из английского языка и также получил распространение именно в том значении, которое он имеет в американском варианте английского языка – неожиданное появление родственников, друзей или даже домашних животных во время видеовстречи по Zoom.

Однако этот субстантив получил еще одно значение – интернет-хулиганство, т. е. срыв

онлайн-уроков пранкерами, подключение к чужим беседам и демонстрация в эфире сомнительного контента. По способу образования анализируемые неологизмы были образованы заимствованием, а по способу перевода на русский язык – при помощи калькирования, транскрипции и описательного перевода.

При анализе перевода данных лексических единиц с немецкого языка на русский авторы статьи пришли к выводу, что выбранные приемы обладают наибольшей экспрессией, передают всю полноту неологизмов и являются наиболее эффективными для того, чтобы привлечь внимание читателя.

В заключение хотелось бы сказать, что новые слова, появившиеся в связи с распространением COVID-19, являются в основном субстантивами-композиатами, которые обладают всеми признаками-конкретизаторами неологизмов:

- по признаку временного периода;
- параметру языкового пространства;
- типу новизны языковой единицы.

В большей степени они были образованы при помощи семантической деривации и словообразовательной деривации, в меньшей – позаимствованы из английского языка и по частотности употребления, безусловно, обогатили лексический состав коронавирусного дискурса.

Список литературы

1. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке: учеб. пособие. М., 1973.
2. Котелова Н.З. Теоретические аспекты лексикографического описания неологизмов // Советская лексикография: сб. ст. / Науч. совет по лексикологии и лексикографии АН СССР; редкол.: Караулов Ю.Н. и др. М., 1988. С. 46–63.
3. Лопатин В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования: моногр. М., 1973.
4. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д., 2010.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М., 2003.
6. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 2007.
7. Bussmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. 2 Aufl. Stuttgart, 1990.
8. Deutschland & Welt [Electronic resource]. URL: <https://www.br.de/index.html> (дата обращения: 12.08.2021).
9. Häusser J. Wie kommt es eigentlich zu Hamsterkäufen? [Electronic resource] // Psychologie und Sportwissenschaft. URL: <https://www.uni-giessen.de/index.html> (дата обращения: 12.08.2021).

10. Herholz A. Wir sind in einer Pandemie-Dauerwelle. Nordwest-Zeitung [Electronic resource]. URL: <https://www.nwzonline.de/> (дата обращения: 10.08.2021).

11. Holz L. Untersuchungen zu Neologismen in der Tagespresse: Grundlagen, Erscheinungsformen und Funktionen. 1 Aufl. Saarbrücken, 2009.

12. Rhein-Neckar-Zeitung [Electronic resource]. URL: <https://www.rnz.de/> (дата обращения: 10.08.2021).

13. Stöcker-Gielt I. Kommt auch in Bayern das Corona-Abitur? Mittelbayerische Zeitung [Electronic resource]. URL: <https://www.mittelbayerische.de/bayern-nachrichten/kommt-auch-in-bayern-das-corona-abitur-21705-art1894762.html> (дата обращения: 10.08.2021).

* * *

1. Bragina A.A. Neologizmy v russkomazyky: ucheb. posobie. M., 1973.

2. Kotelova N.Z. Teoreticheskie aspekty leksikograficheskogo opisaniya neologizmov // Sovetskaya leksikografiya: sb. st. / Nauch. sovet po leksikologii i leksikografii AN SSSR; redkol.: Karaulov Yu.N. i dr. M., 1988. S. 46–63.

3. Lopatin V.V. Rozhdenie slova. Neologizmy i okkazional'nye obrazovaniya: monogr. M., 1973.

4. Matveeva T.V. Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov. Rostov n/D., 2010.

5. Nelyubin L.L. Tolkovyj perevodcheskij slovar'. M., 2003.

6. Shanskij N.M. Leksikologiya sovremennogo russkogoazyky. M., 2007.

The ways of the transfer of the neologisms of the coronavirus discourse in the German and Russian languages: translation aspect

The article deals with the analysis of the word-formation and semantic peculiarities of the neologisms of the coronavirus discourse in the German language and the specific features of their transfer into the Russian language. There is identified that the semantic derivation and the word-formation derivation are the basic ways of the origin of new words. There are prevailed calquing, transcription and descriptive translation in the Russian version.

Key words: *neologism, coronavirus discourse, German mass media, semantic derivation, explication.*

(Статья поступила в редакцию 06.08.2021)

ШАН ВЭНЬЦИН, Е.И. СЕЛИВЕРСТОВА
(Санкт-Петербург)

**ВРЕМЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ДЕЙСТВИЯ В РУССКИХ
И КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОНЯТИЯ
«СЛИШКОМ»**

В русских и китайских поговорках выявляется семантика чрезмерности как инструмент оценки действий человека в аспекте их временных характеристик – в параметрах «слишком редко/часто» и «слишком быстро, поспешно / медленно», тесно связанных с семантикой действия. Лингвокультурные установки в поговорках двух языков обнаруживают универсальные (осуждение поспешных действий как нерезультативных, иронию в отношении чрезмерной медлительности и др.) и этномаркированные (в видении действий и поступков человека) признаки.



Ключевые слова: *семантика чрезмерности, временные характеристики, лингвокультурологические установки, русские и китайские поговорки.*

Представление о чрезмерности, отражающееся в языковых единицах, пересекается с понятием социальной нормы, проявляющейся в гласных и негласных правилах. Сущность социальной нормы видится учеными по-разному: ее считают, например, одним из средств регулирования общественных отношений, общеобязательным правилом, неким стандартом [6, с. 216]. Помимо императивности, социальная норма характеризуется и индикативностью, поскольку «при ее формировании влияние оказывает и конкретная ситуация» [16, с. 149]. Осознание социальной нормы служит основой для определения критериев оценки поведения людей, их взаимодействия. Именно опора на некие образцы поведения, наблюдаемые в обществе и оформляемые говорящими в категориях нормативного, позволяет оценивать любые действия человека: «следование нормам определяется как положительная ценность, а их нарушение оценивается отрицательно» [18, с. 195]. Социальная норма выполняет функцию «социальной памяти», сохраняя и передавая общественный опыт, отмечая обычаи и традиции, регулируя с их учетом социальное поведение [Там же, с. 196].

С «нормативными образцами» сопоставляются и параметры выполнения действия, к которым относится характеристика интенсивности его выполнения – оценка степени проявления признака действия [9, с. 196–197], количественные и временные параметры и т. д. Превышение меры и нарушение принятых условий при осуществлении действия, совершении поступка, вербализуемое с помощью слова *слишком* (*слишком сильно ударить, слишком пожадничать, слишком много съесть, слишком долго ждать, слишком поторопиться* и т. д.), оценивается по шкале «норма / отклонение от нормы» и может вызывать неодобрение, порицание.

Семантика чрезмерности, неумеренности, как показывает «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка» под редакцией Ю.Д. Апресяна, репрезентируется в русском языке рядом слов, выражающих, помимо общего звена, отдельные смысловые признаки. Значение, реализуемое лексемами *чересчур, слишком, чрезмерно, непомерно, излишне, неумеренно, преувеличенно*, в общем виде формулируется здесь следующим образом: ‘в большей степени, чем нужно или чем можно’. В основе слов данного ряда лежит, по мнению авторов, «представление о том, как нужно что-то делать, как должно быть, какими обычно бывают объекты данного (определенного) класса, – то есть о том, какова норма» [1, с. 1043]. В ходе детального анализа в словаре показаны сходство и различия синонимов по целому ряду смысловых признаков, т. к. не все, а лишь некоторые слова способны указывать на определенные типы нормы, характер и степень превышения градуируемого признака или явления, результат превышения некоего уровня и т. д. Авторы словаря отмечают, что рассматриваемые синонимы тесно связаны с глаголами и «могут зависеть от некоторых глаголов, обозначающих градуируемые действия, процессы и состояния (например, глаголов чувства, изменения и др.)» [Там же, с. 1045].

Слова данного ряда, как поясняется в преамбуле к словарной статье «Слишком», могут выступать в качестве зависимых при нескольких семантических типах слов: 1) оценка (*хороший, плохой, превосходить, уступать*); 2) физические параметры и количества (*большой, маленький, много, мало*); 3) внешние и внутренние свойства людей (*смуглый, красивый, добрый, умный*); 4) градуируемые состояния (*любить, устать, надоесть, некогда, скучно*);

5) градуируемые действия и деятельности, перемещения и усилия (*раскричаться, нажимать, оттянуть, продвинуться, стараться, усердствовать*); 6) направления в пространстве (*назад, вправо*) [1, с. 1046].

Как видим, оценка соответствия норме связана с оценкой поведения человека в целом и его действий в частности. *Чересчур (слишком)* – это особый маркер величины признака, который имеет «значение не просто отклонения от нормы, но отклонения отрицательного, не соответствующего практическим требованиям конкретной ситуации и потому вызывающего пейоративную оценку (ср.: *Она его очень любит* и *Она чересчур любит его*)» [20, с. 304]. Это, однако, не исключает возможности позитивной оценки чрезмерности признака или действия; ср.: *Он слишком любил эту книгу, чтобы забыть ее в метро. Женщина была слишком красивой, чтобы не заметить ее. Он был слишком умен, чтобы выбрать себе в спутницы жизни именно ее.*

С одной стороны, паремии, будучи особым проявлением «социальной памяти», опираются на опыт прошлого и представляют собой «стереотипы народного сознания», передающиеся из поколения в поколение [13, с. 31]. С другой стороны, использование пословицы в речи является, как правило, социально обусловленной реакцией на актуальные, современные ситуации, нуждающиеся в краткой, но яркой и выразительной характеристике. Именно знаком ситуации считает пословицу Г.Л. Пермяков, видит ее особое назначение в квалификации типичных, повторяющихся жизненных обстоятельств, вызывающих в памяти носителя языка точную номинацию происходящего (см. об этом подробнее: [17]).

Под паремиологическими единицами (ПЕ) исследователи понимают единицы мысли, «опирающиеся на суждение или побудительную структуру» [21, с. 149–153], единицы со структурой предложения, имеющие в своем значении идею всеобщности, семантику рекомендации (совета, нравоучения) и характеризующиеся относительной дискурсивной самостоятельностью [2, с. 69]. Г.Л. Пермяков подчеркивает также эстетическую ценность ПЕ: это «художественные миниатюры» в яркой, запоминающейся форме обобщающие (моделирующие) факты действительности» [17, с. 14] и в том числе – особенности поведения человека в различных ситуациях. ПЕ вербализуют рекомендации, которые могут быть выражены эксплицитно (*Вот тебе, бабушка, наука: не ходи замуж за внука*) или выражать определенное правило имплицитно (*Цыплят по осени счи-*

тают – ‘не следует подводить итоги слишком рано’). Используя ПЕ, говорящий нередко оценивает чьи-либо действия, поступки в категориях верного/неверного, указывая, как не следует делать и каков правильный стереотип поведения.

Чрезмерность как одна из весьма примечательных черт русского характера активно проявляется в языке, в семантике его единиц. Не случайно в качестве определяющего экспрессивности единицы рассматривается количественно-качественный компонент лексической семантики, фиксирующий «сильное отклонение от средней меры (нормы) явления» [14, с. 92]. Как отмечает Н.А. Лукьянова, словарными выразителями такой семантики является ряд слов, указывающих на чрезмерность: *очень, слишком, излишне, чересчур* и др. [12, с. 61]. Нарушение нормы признака, действия и проч. отмечается учеными и в процессах фразообразования – как источник качественной или количественной оценки концептуального содержания единицы. Ценность изображаемого в денотации пословицы и идиомы определяется с позиций «ценностно ориентированной шкалы норм и стандартов (стереотипов), что соответствует ценностной картине мира данной языковой личности» [25, с. 39].

В паремиях семантика чрезмерности (избыточности, превышения нормы) проявляется по-особому – степень соответствия «норме поведения» при совершении действий, усилий, показываемых в ПЕ, не всегда выражена вербально. Так, смысл ПЕ *Дурака пошлешь, а за ним и сам пойдешь* состоит в констатации того, что неразумно полагаться на дурака, т. е. один слишком глуп для адекватного выполнения действия, а другой – слишком недалек от ума, неосмотрителен, хотя трюковка паремии может, безусловно, варьироваться. Несоответствие поведения участников ситуации некоей норме в ПЕ вербально не градуируется, семантика ‘слишком’ вытекает логически из заключения о бесполезности ожидания позитивных результатов от неверных действий.

Как показывает паремийный материал, семантика ‘слишком’ присутствует в ПЕ, отмечающих зрительно воспринимаемые отклонения от нормы, т. е. характеристики внешности (*С такой рожей сидел бы под рогожей* – ‘о слишком некрасивом, уродливом’) и внутренние свойства людей (как правило, отрицательные). Именно поэтому они и удостаиваются внимания говорящих. Это, например, ПЕ, в которых выражается отношение к зависти (*Завистливый своих двух глаз не пожалеет*), трусости (*Трусливому каждый шорох –*

беда), лени (*Лежень лежит до вечера, и поест ему нечего*), глупости (*Дурень и дом сожжет, так огню рад*) и т. д. В них вербализуется представление о превышаемом уровне порицаемого свойства человека.

В отношении действий/поступков в качестве негативных в ПЕ отмечаются нецелесообразное расходование усилий и ресурсов (*Заставь дурака Богу молиться, он и лоб расшибет*), несоразмерность усилий и результата (*Гора родила мышь*), отсутствие результата и, следовательно, бесполезность действия (*Пошел по волоса, а вернулся остриженным*); неверная оценка условий и обстоятельств выполнения действия (*Повадился кувшин по воду ходить, здесь ему и голову сломить*) и т. д.

Представление о том, как следует совершать то или иное действие, составляет практически основной смысл многих паремий, самой своей природой предназначенных вербализовать определенные модели поведения людей и расценивать их как рекомендуемые или, наоборот, порицаемые. Основанием для подобной оценки является степень отклонения в способе и условиях совершения действия от общепринятого поведения в данном социуме – именно нетипичность того, что отмечено в ПЕ, провоцирует сам факт фиксации и оценки.

Согласно пословицам, правильный ход событий и нужный результат действий, соответствующий ожиданиям, обеспечивается во многом соблюдением временных условий – протяженности, частоты, своевременности и др. Между тем проявление в пословицах семантики «слишком» как основания для оценки временных параметров совершения действия до сих пор отдельного внимания исследователей не удостоивалось.

Актуальным в настоящее время является взгляд на семантику слов и устойчивых выражений как содержащих компонент, отражающий «национально-специфические нормы, идеалы и ценности, установки и стереотипы носителей языка» [19, с. 193], что побуждает исследователей к выявлению возможностей интерпретации знаков, культурно-смысловых составляющих передаваемой ими информации [10, с. 15]. А лингвокультурологический подход, признающий, что «в языковых знаках хранится и транслируется культурная информация» [11, с. 14], в сочетании с сопоставительным методом – такой подход продемонстрирован уже на материале разных пар языков (см., например: [4; 5; 8; 22; 23 и др.]) – позволяет эксплицировать в анализируемых единицах особенности национально-культурного

компонента на фоне имеющегося общего, универсального.

Наше внимание в данной статье направлено на проявления семантики чрезмерности при временной характеристике совершаемых действий в ПЕ русского языка на фоне китайского. Значение ‘слишком’ рассматривается здесь в сочетании с двумя параметрическими характеристиками времени – *слишком часто/редко* и *слишком быстро/медленно* (круг временных кванторных наречий, тесно связанных с лексемами с семантикой действия [7, с. 72–76], в целом шире и включает также такие, как *слишком рано/поздно, слишком долго/коротко*), которые, в свою очередь, участвуют в выражении определенных лингвокультурных установок.

В работе проанализировано 120 единиц, выбранных из словарей пословиц русского и китайского языков [15; 27; 28]. Ниже мы обратимся к русским ПЕ, реализующим представления о привлекающих внимание говорящих и заслуживающих оценки отступлениях от усредненных (нормативных) временных параметров действия в разных жизненных сферах. При сопоставлении с китайским материалом нами выявляются случаи совпадения реализуемых в ПЕ установок, а также примеры паремий, реализующих идеи, не типичные для русской или для китайской ментальности.

1. ‘Слишком часто / слишком редко’.

Оцениваемые по критерию частоты действия связаны в ПЕ преимущественно с понятием ‘часто’ (*Часто кадят – не успеешь кланяться; Частый гость, что в горле кость*). Так, в русском языке достаточно паремий о частом употреблении алкогольных напитков, чрезмерное увлечение которыми приводит к утрате здоровья (*Меньше пить – дольше жить*), побоям (*Кто часто станет пить, тот часто будет бит*), потере здравомыслия, достоинства (*Тот себе вредит, кто часто в рюмку глядит; Пить – ум пропить*), бедности, нищете (*Частые пирушки оставят без полушки*). Ср. ПЕ *С вином поводишься – нагишом находишься* о последствиях, которые не заставят себя ждать, если водиться с вином (*водиться* – ‘иметь знакомство, поддерживать постоянную связь’ [24, с. 66]). ИмPLICITно порицаются слишком частые возлияния, ведущие к негативно оцениваемым в русской ментальности долгам, из которых трудно выбраться: *Сегодня на деньги, а завтра в долг*. Связь алкоголя и отсутствия контроля за содержанием речи отмечена в ПЕ *Кто всегда пьет хмельное, тот говорит дурное* – компонент *всегда* говорит о том, что подобный случай отнюдь не единичен.

В ПЕ китайского языка увлечение алкоголем также порицается: 酒后失德 – «Пьющий/пьяный теряет добродетель»; 酒醉人邈邈, 馍里有疙瘩 – букв. «Пьяные неряшливы как клецки в булочках», т. е. пьянство вызывает неуместное поведение, привлекающее внимание и воспринимаемое как утрата достоинства. Как и в русских, в китайских ПЕ отмечено следующее негативное воздействие спиртного: оно опасно для здоровья, приводит к гибели (букв. «Увлечение водкой делает человека больным, увлечение книгами делает человека мудрым»); «Частая выпивка лишает способности внятно разговаривать», «Водка вошла, язык вышел». Ср. также ПЕ букв. «В бокалах вина утонуло больше людей, чем в море». Отмечены китайцами и серьезные финансовые потери при склонности к пьянству: букв. «Не говори, что мало тратишь на алкоголь, три месяца не будешь пить, денег хватит на новую шубу».

Гости – это отдельная тема в русских паремиях. Частые визиты гостей русскими ПЕ осуждаются – милее хозяину те, кто навещается к нему редко: *Кто редко ходит, того хорошо угощают; Редкий гость – приятное свидание; Хорош гость, коли редко ходит (коли урежает)*. Здесь отражена модель поведения идеального гостя, число посещений которого не превышает меры; компонент *редко* указывает на умеренность, близкую к норме. Ср. ПЕ с компонентами *частый, частить*: *Где любят, там не части (не учащай), а где не любят, туда ни ногой*.

Плохое угощение ожидает частого гостя согласно ПЕ обоих языков: рус. *Частые гости гложут и кости*; кит. букв. «Человек приходит в гости первый раз – хозяин угощает его курицей и уткой, второй раз – арахисом, третий раз – капустными листьями»; «Раз в три дня в гости – хозяин готовит курицу с лапшой; каждый в день в гости – хозяин грозит кулаком».

В отличие от русских, китайцы осуждают и редкие визиты гостей: если слишком редко видеться, родные могут сильно отдалиться друг от друга (三年不上门, 当亲也不亲 – «Три года не приходите в гости, родные уже не родные»). В то же время многие китайские ПЕ говорят о досаде на зачистившего гостя: 来少了是亲, 来勤了是瘟 – «Редко бывать в гостях – родственник, часто приходите в гости – злой дух»; 亲戚淡淡行, 田园常常行 – «К родственникам нужно ходить реже, а на полевые работы чаще».

В целом действий, выполняемых слишком редко, с большими промежутками време-

ни, и потому оцениваемых отрицательно, паремиями зафиксировано мало. В представлении русских то, что происходит редко, может иметь больший вес, ценность, нежели наблюдаемое часто и слишком часто. Иной раз редкое действие надежнее и имеет больше шансов на успех: *Иной стреляет редко, да попадает метко; Редко, да метко; И редко шагает, да твердо ступает*. Ср. контраст между частым, показным, и редким, но реальным – в ПЕ *В Москве часто (толсто, густо) звонят, да редко (тонко, жидко) едят*, метафорически указывающей на чрезмерно высокие цены, дороговизну для приезжего – при внешнем благополучии столичной жизни. Русскими ПЕ отмечены также и возможные ссоры, конфликты при слишком частых проявлениях дружбы: *На частую дружбу часом (часто, чаще) раздружбе*.

В китайской паремике имеются лингвокультурные установки, отсутствующие в русских ПЕ. Так, ПЕ предостерегают от слишком частых рискованных действий – *夜路走多了, 总有一天会碰鬼* – «Если слишком часто ходить по ночам, однажды столкнешься с призраками», т. е. фортуна однажды может отвернуться. Ср. также букв. «Тот, кто часто ездит верхом, обязательно упадет»; «Часто гуляющий по кромке воды обязательно намочит ноги» и др. Не рекомендуется часто брать в долг, т. к. это грозит потерей последнего имущества: *勤借债, 穷得快* – «Если ты часто берешь в долг, то быстрее станешь бедным». Интересно наблюдение, выраженное в типичной для китайской паремии форме – с двумя параллельными частями, негативно оценивающими приедающиеся – пусть и хорошие – часто повторяющиеся действия: «Хорошую пьесу не надо исполнять каждый день, вкусную еду нельзя есть всякий раз».

2. ‘Слишком быстро, поспешно / медленно’. Семантика поспешности вербализуется в ПЕ разными компонентами: *спех, наспех, (по)спешишь, тороп, торопыю, торопыга, торопиться, наскоро, скорый, суетиться* и др.

Русские пословицы часто предупреждают о тех негативных последствиях, которые влечет за собой спешка, слишком быстро осуществляемые действия. Например, излишняя суетливость приводит к тому, что человек оказывается в смешной ситуации: *Поспешишь – людей насмешишь; Где спех, там и смех; Делали наспех, а сделали насмех; Спешилив, суетлив: обувишься парится; Торопыга обувишься парится*. Поспешность действий, прыть исполнителя, отсутствие взвешенности приводят к разного рода неудовлет-

ворительным результатам, а то и к гибели: *Кто торопится, тот весь век колотится* (колотиться – ‘просить, ходить по миру’ [3, с. 142]); *Был такой, что торопился, да скоро умер; Прытко бегают, так часто падают; Ретивая лошадка недолго живет; Поспешишь – упадешь, последним придешь*. Во многом это касается трудовой деятельности: *Наскоро сделать – переделывать; Станешь торопить, так толку не быть; На день поспешишь – на десять опоздаешь*. Часто эти представления связаны с образами животных; ср.: *Быстрая вошка первая попадает на гребешок; Быстрая лошадь скорее устанет*. Здесь немало шутливо-иронических выражений, отрицающих необходимость поспешности: *Спешка нужна при ловле блох; Воробы торопились, да маленькими уродились*. Интересна установка-предупреждение не проявлять поспешности в вопросе женитьбы (*Кто на борзом коне жениться поскачет, тот скоро поплачет; Женился на скорую руку – да на долгую муку*) – это может привести к нежелательным последствиям (*Скорая женитьба и скорое богатство – видимая напасть*).

Немало в русском языке и таких ПЕ, где компоненты с семантикой ‘спешка, торопливость’ отсутствуют, хотя паремия и рекомендует удерживаться от поспешных действий, выводов и проч.: *Не кажи «гон», пока не перескочишь; Не суйся, пятница, прежде четверга; Не выдавай вечера, и хвалиться нечего; Цыплят по осени считают; Хорошо смеется тот, кто смеется последним* и др.

В противоположность спешке благо-разумным у русских считается неторопливое целенаправленное действие, номинируемое в ПЕ компонентами *тихо, тише, тихий: Тише едешь – дальше будешь; Тихий воз будет на горе*. В ПЕ *Пока умный соберется, дурак семьей обзаведется*, напротив, осмеивается излишняя медлительность людей, тратящих время на обдумывание своих действий, принятие решений. Здесь присутствует важный для русской языковой картины мира амбивалентный концепт дурака, чей образ в данном случае более позитивен, чем образ умника. Это не противоречит и фольклорному образу героя русских народных сказок Иванушки-дурачка, достигающего положительных результатов «в результате своих абсурдных действий» [26, с. 75].

Осознавая разницу между нежелательными как поспешностью, так и чрезмерной медлительностью, русские отмечают, что *Скорость нужна, а поспешность вредна*. Медленность движения осмеивается за счет исполь-

зования гиперболы: *Едет Емеля, а ждать его неделю; Пока едет до овина – дня половина, пока едет до гумна – ужинать пора*. Медлительность чревата вероятностью оказаться где-либо последним, что чаще всего нежелательно: *Последнего/отсталого и собаки рвут*.

В китайском языке также нежелательными представляются и чрезмерная медлительность, и поспешность, торопливость. Лингвокультурные установки, совпадающие с выраженными в русских ПЕ, касаются нежелательности поспешной женитьбы: *快纺无好纱, 快嫁无好家* – «Нет хорошей пряжи при быстром прядении, нет счастливой семьи при быстрой женитьбе». Здесь мы видим типичное для китайской паремии построение – с использованием прямого и образно-метафорического выражения одного и того же смысла: спешка приводит к «продукту» низкого качества; ср. одночастную ПЕ *紧纺无好纱* – «Быстрая прядильная машина не может производить пряжу хорошего качества».

Позитивный результат исключается при спешке в разных видах деятельности: *Быстрый бык ломает телегу; Не поймаешь в спешке большую рыбу; Человек в спешке не может довести дело до конца, кошка в спешке не может поймать крысу; На сильном огне хороший блин не испечешь* (сильный огонь здесь осмысливается и как способ ускорения процесса приготовления пищи, и обобщенно – как любое поспешное действие, исключаящее желаемый результат и др.). Близка русской идее и выраженная в китайских ПЕ установка, предостерегающая от поспешных выводов: *Не останавливай поливальную машину, если нет дождя, хотя и гремит гром*.

В китайских ПЕ обнаруживаются и лакунарные для русского языка представления: (1) вывод о рискованности поспешного выполнения действия («Длинный язык может оговориться, быстроногий может оступиться»), в том числе – (2) о вреде быстрого потребления пищи: «Если ты идешь слишком быстро, то легко упадешь, а если слишком быстро ешь, то легко задохнешься»; «Прием пищи в спешке – повреждение селезенки и желудка». В китайских ПЕ отмечен (3) эстетический взгляд на совершаемое в спешке действие («При быстрой ходьбе не бывает красивой походки, только во время медленной еды можно познать вкус»), (4) представление о сказанном в спешке, непродуманно и способном задеть чувства других («Поспешно сказанное может легко обидеть других»).

Отрицательно воспринимается в китайских ПЕ и другая крайность – слишком медленный темп совершения действия. У медленно работающего человека не остается времени на отдых (букв. «Медленные ноги и руки работают с раннего утра до глубокой ночи»; «Медленнодвигающийся бык никогда не отдыхает»), медлительный может оказаться в незавидном положении («Медлительный (медленный) скот пьет мутную воду, медлительный человек ничего не съест (останется голодным)»). Ироничное восприятие медлительности отмечено и в ПЕ *Так долго чинил монастырь, что состарился монах; Когда ты закончишь считать звезды, уже рассветет*. Сравнение, способное характеризовать идущего черепашим шагом, скрыто в ПЕ *Старый бык тащит сломанную телегу*.

Медлительность у китайцев также может быть вполне похвальной: *Глотаешь как волк, пожираешь как тигр – будешь худым; хорошо пережевываешь и медленно глотаешь – будешь в теле*.

Итак, во-первых, проделанный анализ показывает частотность временных характеристик действий и поступков человека, оцениваемых в паремиях с позиций общепринятых представлений о способе их совершения. Во-вторых, замечено, что неправильность с позиции социальной нормы действия/поступка показана в ПЕ преимущественно за счет вербализованного в ПЕ нежелательного следствия (*Делали наспех, а сделали на смех*).

Среди рассмотренных пословиц обнаруживаются как паремии, выражающие идею в предельно обобщенном виде и приложимые ко многим ситуациям (*Станешь торопиться, так толку не быть*), так и изречения, где правило выводится на примере конкретного действия (*Прытко бегают, так часто падают*), дающего возможность и более широкой трактовки или касающегося определенной жизненной сферы, манеры поведения – семейных отношений, отношений хозяина и гостя, склонности к пьянству и др. (*Женился на скорую руку – да на долгую муку; Частый гость – что в горле кость; Торопыга обувшись парится*). Вероятно, это сферы, наиболее регламентированные в отношении временных характеристик, и здесь наблюдается достаточно много совпадений между лингвокультурными установками двух языков (*Немил хозяину частый гость; Скоропалительная женитьба влечет за собой неприятности; Пьянство ведет к утрате здоровья и нищете*), противоречащие друг другу установки «позитивный результат дает неспешное действие» и «чрезмер-

ная медлительность неоправдана, приводит к неудаче» и др. Обнаруженные различия в характеристике действия в параметрах ‘слишком редко’/ ‘часто’ и ‘слишком быстро (поспешно)’/ ‘медленно’ касаются отмеченной в русской культуре перспективы часто выпивающему быть битым и в то же время угрозы стать должником, возможных ссор между друзьями, сменяющих периоды дружбы и частых встреч.

В китайской культуре осуждается слишком частый риск, спешное потребление пищи, редкие визиты родственников в гости, отсутствие отдыха у медленно работающего, утрата удовольствия от действия, выполняемого слишком часто, и др. Многие китайские ПЕ отличаются более сложной структурой, позволяющей либо акцентировать одну и ту же идею, выражаемую в ПЕ дважды (*Длинный язык может оговориться, быстроногий может отступить*), либо вербализовать ее за счет противопоставления (*Увлечение водкой делает человека больным, увлечение книгами делает его мудрым*).

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М., 2008.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. 2-е изд., испр. М., 1881. Т. 2.
4. Деткова В.А. Образ мужчины в русских и английских паремиях семантической группы «Семейные отношения» как объект описания в двуязычном словаре // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3(45). С. 108–110.
5. Долгова Т.В. Восприятие времени в итальянской и русской культурах (на примере паремий) // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3(33). С. 49–55.
6. Завьялова Н.Ю., Руденко А.Н. К вопросу о понятии социальной нормы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 10-1. С. 213–216.
7. Зельдович Г.М. Временные кванторные наречия: дис. ... д-ра филол. наук. Харьков, 1999.
8. Зиновьева Е.И., Сун Хунцян. Устойчивые сравнения, отрицательно оценивающие поведение человека в русской и китайской языковых картинах мира // Svět v obrazech a ve frazeologii. World in Pictures and in Phraseology: сб. науч. ст. Прага, 2017. С. 277–295.
9. Кадысева С.С. Категория интенсивности в системе функционально-семантических, функционально-стилистических категорий // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2010. № 5-1. С. 196–199.
10. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М., 2013.

11. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: антропонимический код культуры. М., 2019.
12. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики. Новосибирск, 1986.
13. Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2019.
14. Матвеева Т.В. Параметрическая семантика и экспрессивность слова // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: История, филология. 2012. Т. 11. № 9. С. 92–98.
15. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Народная мудрость: сб. М., 2011.
16. Никишова Н.В. Понятие и сущность социальной нормы: социально-философский анализ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2014. № 1-2 (39). С. 147–149.
17. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремологии. М., 1988.
18. Покровская Н.Н. Социальные нормы как предмет социологического анализа: должное и действительное // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. № 1. С. 190–198.
19. Радбиль Т.Б. О национально-культурном компоненте семантики слова // Материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, 18–21 апр. 2012 г.). Казань, 2012. С. 191–198.
20. Родионова С.Е. Интенсивность и ее место в ряду других семантических категорий // Славянский вестник. 2004. Вып. 2. С. 300–313.
21. Савенкова Л.Б. Русская паремология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов н/Д., 2002.
22. Селиверстова Е.И. Levels of Manifestation of typological similarity in proverbs of different languages // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. № 2. С. 198–212.
23. Селиверстова Е.И. Свой глаз – алмаз, а чужой – стекло: доверие и недоверие у русских и чехов (на примере паремии) // Лингвокультурологические исследования. Логический анализ языка. Понятие веры в разных языках и культурах / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, М.Л. Ковшова. М., 2018. С. 281–292.
24. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М., 2014.
25. Фразеография в Машинном фонде русского языка / отв. ред. В.Н. Телия. М., 1990.
26. Черкасова М.Н. К вопросу о фреймо-словотворческой структуре концепта ДУРАК // Вопр. когнитивной лингвистики. 2011. № 4. С. 74–82.
27. 温端政. 谚语辞海. 上海辞书出版社, 2011 [Уэнь Дуаньчжэн. Большой словарь китайских пословиц. Шанхай, 2011].
28. 汉语谚语歇后语俗语分类大词典. 汉语谚语歇后语俗语分类大词典编写组编. 呼和浩特: 内蒙古人民出版社, 1988 [Классификационный словарь китайских пословиц поговорок и идиом. Хух-Хото, 1988].

* * *

1. Apresyan Yu.D. Novyj ob#yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2003.

2. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. Aspekty teorii frazeologii. M., 2008.

3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. 2-e izd., ispr. M., 1881. T. 2.

4. Detkova V.A. Obraz muzhchiny v russkikh i anglijskikh paremiyah semanticheskoy grupy «Semejnye otnosheniya» kak ob#ekt opisaniya v dvuyazychnom slovare // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2014. № 3(45). S. 108–110.

5. Dolgova T.V. Vospriyatие vremeni v ital'janskoj i russkoj kul'turah (na primere paremij) // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2018. № 3(33). S. 49–55.

6. Zav'yalova N.Yu., Rudenko A.N. K voprosu o ponyatii social'noj normy // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. 2014. № 10-1. S. 213–216.

7. Zel'dovich G.M. Vremennye kvantornye narechiya: dis. ... d-ra filol. nauk. Har'kov, 1999.

8. Zinov'eva E.I., Sun Huncyan. Ustojchivye sravneniya, otricatel'no ocenivayushchie povedenie cheloveka v russkoj i kitajskoj yazykovyh kartinah mira // Svět v obrazech a ve frazeologii. World in Pictures and in Phraseology: sb. nauch. st. Praga, 2017. S. 277–295.

9. Kadyseva S.S. Kategoriya intensivnosti v sisteme funkcional'no-semanticheskikh, funkcional'no-stilisticheskikh kategorij // Izv. Samar. nauch. centra RAN. 2010. № 5-1. S. 196–199.

10. Karasik V.I. Yazykovaya matrica kul'tury. M., 2013.

11. Kovshova M.L. Lingvokul'turologicheskij analiz idiom, zagadok, poslovic i pogovorok: antroponimicheskij kod kul'tury. M., 2019.

12. Luk'yanova N.A. Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya: problemy semantiki. Novosibirsk, 1986.

13. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya. Vvedenie: uchebnik. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2019.

14. Matveeva T.V. Parametricheskaya semantika i ekspressivnost' slova // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Istoriya, filologiya. 2012. T. 11. № 9. S. 92–98.

15. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Narodnaya mudrost': sb. M., 2011.

16. Nikishova N.V. Ponyatie i sushchnost' social'noj normy: social'no-filosofskij analiz // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2014. № 1-2 (39). S. 147–149.

17. Permyakov G.L. Osnovy strukturnoj paremiologii. M., 1988.

18. Pokrovskaya N.N. Social'nye normy kak predmet sociologicheskogo analiza: dolzhnoe i dejstvitel'noe // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2007. T. 10. №1. S. 190–198.

19. Radbil' T.B. O nacional'no-kul'turnom komponente semantiki slova // Materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', 18–21 apr. 2012 g). Kazan', 2012. S. 191–198.

20. Rodionova S.E. Intensivnost' i ee mesto v ryadu drugih semanticheskikh kategorij // Slavyanskij vestnik. 2004. Vyp. 2. S. 300–313.

21. Savenkova L.B. Russkaya paremiologiya: semanticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekt. Rostov n/D., 2002.

22. Seliverstova E.I. Levels of Manifestation of typological similarity in proverbs of different languages // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2020. № 2. S. 198–212.

23. Seliverstova E.I. Svoj glaz – almaz, a chuzhoj – steklo: doverie i nedoverie u russkih i chekhov (na primere paremiki) // Lingvokul'turologicheskie issledovaniya. Logicheskij analiz yazyka. Ponyatie very v raznyh yazykah i kul'turah / otv. red. N.D. Arutyunova, M.L. Kovshova. M., 2018. S. 281–292.

24. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' sovremennoho russkogo yazyka. M., 2014.

25. Frazеографіа в Mashinnom фонде russkogo yazyka / otv. red. V.N. Teliya. M., 1990.

26. Cherkasova M.N. K voprosu o frejmo-slotovoj strukture koncepta DURAK // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2011. № 4. S. 74–82.

Time characteristics of activities in the Russian and Chinese proverbs through the prism of the concept “overmuch”

In the Russian and Chinese proverbs there is revealed the semantics of overmuch as a tool of the evaluation of the people activities in the aspect of their time characteristics – in the parameters “too seldom/often” or “too quickly, speedily/slowly”, closely associated with the semantics of activities. The linguistic and culturological attitudes in the proverbs of two languages find out the universal (the judgement of the hasty activities as unproductive, the irony referring to the extreme tardiness, etc.) and ethnic labelled (in the vision of the activities and actions of people) characteristics.

Key words: *semantics of expressiveness, time characteristics of the linguistic and culturological attitudes, Russian and Chinese proverbs.*

(Статья поступила в редакцию 24.08.2021)

НАНЬ ЯНЬХУА
(Санкт-Петербург)

ПАРЕМИИ С КОМПОНЕНТОМ – НАЗВАНИЕМ ЦВЕТКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ (лингвокультурологический аспект)

Проводится лингвокультурологический анализ паремий с компонентом – названием цветка в русском, китайском и корейском языках. Выявляются национально-специфические особенности культуры этих народов. Делается вывод, что преобладание в корпусе исследуемой паремиологии частичных аналогов и лакун свидетельствует о национальной самобытности фразеологических систем каждого из сопоставляемых языков.

Ключевые слова: *лингвокультурология, паремия, цветок, установки культуры, национально-культурная специфика.*

В последние годы проблемой лексемы и концепта «цветок», а также его гипонимов занимаются антропологисты, этнолингвисты и лингвокультурологи, которые рассматривают фитонимы. На материале русского языка сделаны попытки классификации флоронимов по лексико-семантическим признакам, отражающим универсальные характеристики концептосферы «цветы» (Л.Г. Юсупова, О.Д. Кузьмина, И.И. Кузнецова, Т.Ч. Кхонг, Н.С. Котова и др. [10; 12; 31]). Несмотря на впечатляющий охват материала из разных языков (английского, французского, немецкого, вьетнамского и т. д.), авторам предыдущих исследований не удалось представить лингвокультурологические комментарии паремиологических единиц с учетом культурных установок, которые бы в полной мере отражали различия между ними.

Целью данной работы является представление национально-культурной специфики с помощью установок культуры, символов, стереотипов. Для достижения данной цели мы выполнили следующие задачи: представили алгоритм выделения ментальных установок культуры, определили значения русских паремий, провели сравнительный анализ материалов китайского и корейского языков.

Содержание термина *лингвокультурология* ученые определяют по-разному. В основе самого распространенного определения ле-

жит идея о взаимосвязи языка и культуры. В данной работе мы принимаем понятие «лингвокультурология» как «исследование взаимодействия языка и культуры в диапазоне современного культурно-национального самосознания и его знаковой репрезентации» [21, с. 16]. Лингвокультурология изучает, как народная культура отразилась и сохранилась в языке [14, с. 5]. Проводя исследование в данном направлении, мы принимаем понятие языковой картины мира за основную единицу понятийного аппарата лингвокультурологии, понимая под ней вслед за Е.С. Яковлевой «зафиксированную в языке и специфическую для данного коллектива схему восприятия действительности» [32, с. 5].

Лингвокультурология изучает различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса. Благодаря лингвокультурологическому анализу можно дать «наиболее полное описание этих объектов, раскрывающее их значение и соответствующее сознанию носителей языка» [8, с. 15, 26].

Как явление универсальное, *паремии* свойственны всем языкам мира. Паремии представляют собой краткие, образные, клишированные, народные выражения (поговорки и пословицы), раздельнооформленные, являющиеся предложением, выражающие суждение, отражающие народную мудрость, ценностную картину мира данного народа и содержащие оценку [23, с. 101; 20, с. 102].

Паремия является фрагментом языковой картины мира, в котором обнаруживается процесс развития культуры народа, «установки культуры и стереотипы, эталоны и архетипы» [15, с. 82]. Под *установкой культуры* понимают «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов» [21, с. 18].

Объектом данного исследования являются русские паремии, репрезентирующие фитонимический код культуры, представленный компонентами *цветок*, *цветик*, *цветочек* (и конкретными наименованиями цветов), и их китайские и корейские аналоги.

Русские толковые словари дают 3 основных значения слова *цветок*, которые входят в состав фразеологизмов (*Цветы красноречия* (ирон.) – о высокой риторике [19, с. 872]; *тепличный цветок* – слабый, изнеженный че-

ловек [3, с. 356]) и концептуальных метафор (книжн. ‘о девушке, женщине’) [11, с. 1201]. Китайские толковые словари дают 5 значений этого слова (‘лицемерный, сбивающий с толку; красивый внешне, но бесполезный; наилучший, совершенный в группе подобных; о группе женщин; относящийся к проституткам или тем, кто связан с проститутками’ [25, с. 417], а корейские толковые словари дают 3 значения этого слова, входящие в состав концептуальных метафор (‘о привлекательной или красивой женщине; процветание, красота и великолепие’ [9, с. 401]; ‘важные, ценные и существенные вещи’) [4, с. 1087]. В отличие от русского и корейского языков, в китайском языке появляется глагольная форма ‘тратить, тратить деньги, тратить время’ [25, с. 417]. В ассоциативном словаре указано, что цветы ассоциируются с *красивым, прекрасным, красным, весной...* [26, с. 745]. По данным словаря символов, цветок ассоциируется с райским состоянием жизни, с женской красотой, со звездами, а раскрытие бутона цветка – с творением и с проявлением энергии [2, с. 515].

Значения слова *цветок* в трех языках имеют сходства и различия. Во всех трех языках слово *цветок* обозначает что-либо прекрасное, ценное или символизирует женщину. Сопоставление сем слова *цветок* в трех языках приводит нас к выводу, что в китайском языке данное понятие шире, чем в других языках.

Материалом для исследования послужили данные «Большого словаря русских пословиц» под редакцией В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитиной, Е.К. Николаевой (2010), словаря «Пословицы русского народа» под редакцией В.И. Даля (1989), «Большого словаря китайских пословиц и поговорок» под редакцией Вэнь Дуанчэнь (2011), «Золотых слов корейского народа» под редакцией Лимсу (2003), «4000 корейских пословиц и поговорок» (2009), а также иллюстративный материал сайта «Национальный корпус русского языка» (НКРЯ) [17]. Всего с компонентом – названием цветка в русском языке было выделено 28 паремий, в китайском – 20 паремий, в корейском – 13 единиц.

Разнообразием природно-климатических условий Китая, на наш взгляд, обуславливается богатство названий цветов. В китайских паремиях встретились следующие наименования: *цветок* (94 единицы), *роза* (7 единиц), *лотос* (14 единиц), *пион* (10 единиц), *хризантема* (5 единиц) [6; 28]. В русском разнообразии наименований цветов меньше, чем в ки-

тайском. В русских паремиях встретились следующие наименования: *цветок* (66 единиц), *мак* (37 единиц), *роза* (6 единиц), *колокольчик* (3 единицы) [7; 16]. Данный факт, на наш взгляд, можно объяснить природной средой, климатом и меньшей значимостью цветоводства в сельском хозяйстве страны. В корейских паремиях мы обнаружили еще меньше различных наименований цветов, что связано, по нашему мнению, с ограниченностью территории и флоры Кореи: *цветок* (41 единица), *роза* (6 единиц), *азалия* (4 единицы) [13; 1].

В своей работе для анализа мы используем следующие компоненты: *цветок*, *цветочек*, *роза*, *мак* как наиболее частотные наименования цветов.

Методом сплошной выборки из русских словарей было отобрано 103 единицы, на основе которых выявлено 12 русских установок культуры (ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов): нет хорошего в жизни без дурных сторон; негативное развитие ситуации; соблазн подавляет разум; все временно; все люди разные; усердие притягивает удачу; не всякая находка – на пользу; настоящий талант не боится критики; где труд, там и результат; за всем не угнаться; ничего лишнего никогда не бывает; не суди по внешности.

В данной работе для исследования выделено 5 установок культуры, которые наиболее широко представлены в русских паремиях. Рассмотрим на конкретных примерах алгоритм выделения данных установок культуры.

Для проведения анализа паремий одного языка на фоне других важен алгоритм выделения установок культуры. В данном исследовании мы предлагаем следующий алгоритм посредством анализа паремий с компонентом – названием цветов в русском, китайском и корейском языках:

- 1) определение значения русской паремии;
- 2) подбор синонимичных паремий;
- 3) изучение употребления паремии в текстах, содержащихся в Национальном корпусе русского языка;
- 4) сопоставление когнитивных смыслов с целью выделения наиболее абстрактного значения единиц – формулирование установок культуры;
- 5) выделение символики основного компонента (необязательный компонент);
- 6) нахождение китайских и корейских аналогов (необязательный компонент);

7) описание общего и национально-специфичного в лингвокультурологическом комментарии (необязательный компонент).

В паремии *Нет розы без шипов* [16, с. 763], которая является одной из наиболее частотных в русской лингвокультуре, утверждается, что все привлекательное, хорошее имеет и свои дурные стороны [24, с. 441]. В русском языке существуют синонимичные паремии: *Хорош цветок, да остер шипок* [7, с. 402]; *Где розы – там и тернии* [16, с. 763]; *Нет розы без шипов, нет молодца без задоринки* [Там же]; *Роза духовитая, да колючки у ей* [Там же]; *Нет пчелки без жалыца. Нет розы без шипов* [7, с. 60]; *Нет пчелки без жалыца; Нет сладкого в жизни без горечи; Без костей рыбки не бывает; Без костей и рыбки не съешь* [18].

Рассмотрим примеры из НКРЯ, чтобы понять значение и выделить ментальную установку, репрезентируемую этой паремией: *Баня, прогулки, книги, лекции – все это были розы нашей тюремной жизни; но как известно – нет розы без шипов. Правда, настоящие шипы и тернии ждали нас в следовательских кабинетах, но и в тюремном быту был среди других такой острый шип, который время от времени больно вонзался в тело каждого из нас* (Р.В. Иванов-Разумник. Тюрмы и ссылки, 1934–1944); *Зоя Сергеевна – она очень хотела бы генеральшей и по мужу – так нежно, так страстно целует своего милого генерала, поздравляя его, что тот несколько хмурится от этих излиятий своей подруги, темперамент которой оказался не такой холодный, как он предполагал. Но нет розы без шипов. И Зоя Сергеевна умеет скрывать эти шипы и с присутствием ей тактом несет свои обязанности, не надоедая мужу излишней пылкостью чувств* (К.М. Станюкович. Бесшабашный, 1891) [17]. Значение данной паремии в русском национальном сознании, по данным Национального корпуса русского языка, однозначно: все хорошее имеет и свои дурные стороны.

В христианстве роза представляет собой символ Христа и Девы Марии, Царицы небесной. Богоматерь называют розой без шипов. Согласно св. Амвросию, в раю роза не имела шипов. После грехопадения на розе появились шипы, призванные напоминать человеку о его падении, в то время как запах и красота самих цветов продолжают напоминать ему о рае [2, с. 419].

В китайском языке также существуют паремии, которые передают идею о том, что у всего хорошего есть и дурные стороны: 花枝

叶下犹藏刺 (Под цветами, ветками и листьями спрятаны шипы) [6, с. 296]; 插上蔷薇有刺藤 (Розы сажают ради их красоты, но у них также есть и шипы) [Там же, с. 59]; 玫瑰花可爱, 刺大扎手 (Розы милые, но они имеют колющие руки шипы) (здесь говорится о том, что роза, с одной стороны, символизирует молодость, а с другой – трудный характер) [Там же, с. 453]; 毒蛇口中吐莲花 (Цветы лотоса во рту ядовитой змеи) [28, с. 9]; 荷花出水, 才见高低 (Только что поднявшийся из воды Хэхуа (лотос) показывает свое положение (высокий или низкий)) [6, с. 647]. Лотос поднимается из илистого дна к поверхности воды, раскрывая под ней свой бутон, точно так душа и ум человека раскрывают свои качества только в определенный момент. Лотос является символом одного из «сокровищ» или драгоценностей как в буддизме, так и в даосизме, равно как и атрибутом «бессмертной» Хэ Сянь-гу (одной из Восьми Бессмертных). Слог «хэ» (лотос) в мужских именах раньше выражал связь с буддийским учением [30, с. 152].

В корейском языке существуют паремии со значением 'у всего хорошего есть дурные стороны': 장미꽃에는가시가있다 (У розы есть шипы) [1, с. 464]; 가시들은꽃이더곱다 (Цветы с шипами красивее) [Там же]; 향기가있는꽃은가시들친나무에핀다 (На колючих деревьях распускаются ароматные цветы) [Там же]; 장미꽃이곱다고함부로다치지말라 (Не трогайте только потому, что роза прекрасна) [Там же, с. 374]. Только в корейском языке нам встретилось значение – предостережение в защиту красоты.

В данных примерах культурная установка «нет хорошего в жизни без дурных сторон» встречается во всех трех лингвокультурах. У трех народов много общего на уровне установок культуры и много различий на уровне средств выражения. Отмечено, что в русских паремиях компонент «лотос» является лакуной, но он отражает реалии и ассоциации в менталитете китайского народа.

В паремии *На хороший (красный) цветок и пчела летит* [7, с. 150], утверждается, что яркая оболочка привлекает внимание людей. Красивый на вид предмет может быть бесполезным (или опасным) [Там же].

Синонимические паремии существуют в русском языке: *Пастух ради лета, а пчела ради цвета* [Там же, с. 150]; *Аленький цветок бросается в глазок* [Там же]; *Люди рады лету, пчела рада цветцу* [Там же]; *На хороший цветок летит и мотылек* [Там же].

Рассмотрим примеры из НКРЯ, чтобы понять значение и ментальную установку, репрезентируемую этой паремией: *Другие бригады распадаются, а к этому просятся. На хороший цветок всегда летит пчела. Репортер стащил с себя очки, деловито протер их, поморгал на Захара светло-голубыми глазами в длинных ресницах, дрогнул в живой усмешке, пробормотал что-то про себя и стал бойко записывать* (П.Л. Проскурин. Судьба. Книга первая. Адамов корень, 1993) [17]. Значение данной паремии в русском национальном сознании, по данным Национального корпуса русского языка, однозначно: людей привлекает в первую очередь внешняя красота, внешнее достоинство.

Ряд русских паремий указывают на факт недостаточности одной лишь красоты: *наружи красота, внутри пустота*. Китайские паремии с аналогичным значением и с компонентами *цветок* и *пион*: *花因色娇遭蝶采, 雀因声巧被笼牢* (Цветы собирают бабочки за их красоту, а птиц ловко сажают в клетки из-за их голоса) [6, с. 684]; *采得百花成蜜后, 为谁辛苦为谁甜* (Собранный со ста цветков мед для одних – результат тяжелого труда, а для других – сладость) [Там же, с. 56]; *牡丹花虽然美丽好看, 但总得靠绿叶来衬托* (Пион красив, но должен оттеняться зелеными листьями) [28, с. 615]. Пион в Китае часто воспринимается как роскошный цветок, его называют «королем цветов». В китайской культуре пион символизирует не только красоту, но и благополучие [29, с. 256].

В корейском языке существуют паремии *꽃본나비|불을헤아리라* (Бабочка, увидевшая цветок, не боится огня) [13, с. 149]; *꽃이고와야나비날아든다* (На красивый цветок и бабочка летит, ср.: *На хорошенький цветочек и пчелка летит*) [Там же].

Таким образом, можно выделить культурную установку «соблазн подавляет разум». Она встречается во всех трех лингвокультурах, совпадают образное и переносное значения – красивый на вид предмет привлекает внимание людей и может быть бесполезным (или опасным: *увидев цветок, не боится огня*).

Как указано в словаре С.И. Ожегова, «цветочки» означают нечто плохое, начало чего-то плохого [19, с. 872]. Например: *Это еще только цветочки, а ягодки будут впереди* [16, с. 974]. В данной пословице выражается идея о том, что ситуация, в основном плохая, нежелательная, находится в самом начале своего развития, а дальше будет гораздо хуже [19, с. 872]. Выражение употребляется в ситуации,

когда человек попал в трудное положение и прогнозируется негативное продолжение развития событий. Существуют синонимические русские паремии: *Сегодня в цветах, а завтра в слезах*; *Сначала цветочки – ягодки потом* [16, с. 974]; *Теперь еще цветки, а ягодки впереди* [Там же]; *Это были одни цветики, теперь пойдут ягодки* [7, с. 260].

Паремия *Это еще только цветочки, а ягодки будут впереди* также частотна в материалах Национального корпуса русского языка, например: *Вчера погромщиков, очевидно, успели предупредить. Остаток дня прошел спокойно. Но в Петербурге это еще цветочки, а ягодки будут впереди* (Н.Е. Агафонникова. Дневник, 1917); *Но в истории состояния духа интеллигентного неплательщика это горе, происходящее от отсутствия связи его совести с тем делом, к которому он приставлен, – это еще только цветочки, ягодки будут впереди!* (Г.И. Успенский. Новые времена, 1873) [17].

Отношение к идее о том, что нежелательная ситуация дальше будет развиваться хуже, в русском национальном сознании, по данным Национального корпуса русского языка, частотна. И эти пословицы передают отрицательную оценку ситуации.

Цветочки со значением «плохое начало» в китайском и корейском языках являются лакунарными. Однако идея начала присутствует во всех лингвокультурах: *цветок – зародыш, ягода – плод* как констатация факта, а в русских паремиях добавляется оценочная коннотация.

В паремии *Весна цветами красна, осень снопами* [7, с. 376] говорится, что каждое время года по-своему красиво, все временно [5].

В русском языке существуют следующие синонимические паремии: *Сколько цветку ни цвести, а быть опадать*; *Какова ни будь красна девка, а придет пора – выцветет*; *Отцветают розы, падают хорошие росы*; *Этот свет, что маков цвет: днем цветет, а ночью опадает* [7, с. 11, 261, 354, 257]. Следует отметить, что для русского народа мак символизирует красоту и молодость. Доминантой в его изображении является красный цвет как самый красивый цвет в русской культуре [27, с. 320].

В качестве примеров корейских паремий можно привести следующие: *봄꽃도한때* (*Весенние цветы временны*) [1, с. 68]; *피는 꽃도한때* (*Цветущие цветы не надолго*) [Там же]; *열흘붉은 꽃이었다* (*Нет красных цветов, которые цветут десять дней, т. е. всегда*) [9, с. 1165]; *꽃도피면진다* (*И цветок, если расцветет, завянет*) [13, с. 114]; *꽃도지면오던나비도되돌아간다* (*Когда опадает цветок, и мотыльки улетают (опадающий цветок – старая женщина)*) [Там же].

В качестве примеров китайских паремий можно привести следующие: *月圆易缺, 花好易残* (*Полная луна быстро убывает, а цветы быстро вянут*) [4, с. 1174]; *好景难长, 名花易落* (*Счастливые времена длятся недолго, цветы быстро вянут*) [6, с. 684]; *明月不常圆, 好花容易落* (*Яркая луна не всегда полная, цветы быстро вянут*) [Там же]; *人有千年誉, 花无百日红* (*У людей тысячелетняя репутация, но у цветов нет ста дней красоты*) [Там же]; *花发多风雨, 人生苦别离* (*Цветение часто встречается с ветром и дождем, а в жизни страдают от разлуки*); *富贵怕见花* (*Богатые люди боятся цветения цветов*) [28, с. 712]. В этих пословицах мы видим отражение идеи даосизма о том, что в жизни все постоянно меняется и счастье быстротечно (*祸兮, 福之所倚; 福兮, 祸之所伏*) [33].

Итак, выделенная нами культурная установка «все временно» встречается в трех лингвокультурах. В китайском национальном сознании констатируется тот факт, что все красивое непостоянно и быстротечно, в русском и корейском – все имеет свое время.

Итак, выделенная нами культурная установка «все временно» встречается в трех лингвокультурах. В китайском национальном сознании констатируется тот факт, что все красивое непостоянно и быстротечно, в русском и корейском – все имеет свое время.

В паремии *У каждого цветка свой запах* [7, с. 274], которая, по данным опроса, является одной из наиболее частотных в русской лингвокультуре, содержится значение ‘все люди разные, человек имеет свою индивидуальность, свой характер’ [22].

Синонимические паремии существуют только в двух языках: *Каждый цветок со своим запахом* [16, с. 974]; *Красна, как маков цвет, кругла, бела, как мытая репка* [7, с. 274].

В китайских паремиях также отражается разнообразие людей: *人心自不同, 花有别样红* (*Сердца у людей разные, цветы красные разные*) [28, с. 647]; *花有两样红色人和人不同* (*У цветов два вида красного цвета, люди отличаются друг от друга*) [Там же, с. 647]; *花有千种颜色, 人有万般脾气* (*У цветков тысячи цветов, а у людей разные характеры*) [Там же, с. 447]. Цветок в китайской культуре метафорически обозначает национальность: например, в одной из самых известных песен поется: «56 звезд, 56 цветов. Братья и сестры 56 национальностей – одна семья». В китайской культуре иногда через цветы реализуется образ мужчин с положительной оценкой: *男人三十一枝花* (*В тридцать лет мужчина – цветок*) [Там же, с. 578].

Культурная установка «все люди разные» обнаруживается в русских и китайских лингвокультурах, хотя паремии двух языков не совпадают по образности, но представляют собой весьма регулярное явление. А для корейского языка данная установка культуры является лакунарной.

Из выделенных пяти установок культуры одна оказалась лакунарной для китайского языка («негативное развитие ситуации»), для корейского языка – две («негативное развитие ситуации»; «все люди разные»). В китайской и корейской культурах развитие ситуаций в будущем рассматривается реалистично и без эмоций и оценок (отсутствует установка культуры «негативное развитие ситуации»). В корейской культуре отсутствует установка культуры «все люди разные».

Таким образом, проведенный нами лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом – названием цветка позволяет сделать вывод о том, что основные культурные установки русской, китайской и корейской лингвокультур совпадают. Благодаря предложенному алгоритму действий удалось выделить стереотипный образ, или инвариант восприятия (представление), стоящий за компонентом «цветок», выделены установки культуры, способствующие лучшему пониманию при межкультурной коммуникации.

Список литературы

- 4000 корейских пословиц и поговорок. 도원 □□□□, 2009
- Андреева В., Куклев В., Ровнер А. Символы, знаки, эмблемы: энцикл. М., 2004.
- Большой академический словарь русского языка / ред. Л.И. Балахонова. М.; СПб., 2004.
- Большой словарь стандартного корейского языка. Южная Корея, Дусан Донг-А, 1999 (на кор. яз.).
- Весна красна цветами, а осень – снопами [Электронный ресурс] // Знания. URL: <https://znaniya.com/task/1868276> (дата обращения: 10.06.2021).
- Вэнь Дуань Чэн. Большой словарь китайских поговорок. Шанхай, 2011 (на кит. яз.).
- Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. / сост., гл. ред. В.И. Даль. М., 1989. Т. 1.
- Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология. СПб., 2006.
- И Хи Сын. Корейские толковый словарь / под общ. ред. И Хи Сына. Сеул, 2006.
- Котова Н.С. Лингвокультурологический анализ концептосферы «цветы»: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007.
- Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2000.
- Кхонг Т.Ч. Русские и вьетнамские фразеологизмы с названиями растений в лингвокультурологическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2019.
- Лим Су. Корейские народные изречения / сост., гл. ред. Лим Су. М.; СПб, 1982.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. 4-е изд., стер. М., 2001.
- Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2004.
- Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц / сост., гл. ред. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. М., 2010.
- Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgpora.ru> (дата обращения: 31.05.2021).
- Нет розы без шипов [Электронный ресурс] // Мир фразеологизмов. URL: <http://fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-n/net-rozy-be-z-shipov> (дата обращения: 10.06.2021).
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2004.
- Семенов Н.Н. Лингвокультурологическое описание структуры и семантики паремий: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2002.
- Телия В.Н. Первоочередные задачи и методические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 13–25.
- У каждого цветка свой запах [Электронный ресурс] // Игра слов. URL: <http://igral.com/poslovica/u/u-kazhdogo-cvvetka-svoj-zapah.htm> (дата обращения: 10.06.2021).
- Фархутдинова Ф.Ф. Роль паремий в лингвокультурологических исследованиях // Фразеология-2000. Тула, 2000. С. 100–101.
- Фетосов И.В. Фразеологический словарь русского языка. М., 2003.
- Хань Цзоли. Словарь Синхуа. Пекин, 2013 (на кит. яз.).
- Черданцева Т.З. Идиоматика и культура. М., 1996.
- Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус. М., 2004. Т. 2.
- Чжэн Хун Фэ. Словарь китайских пословиц и поговорок. Пекин, 2008 (на кит. яз.).
- Эберхард В. Словарь китайских культурных символов. Ху Нань, 1990 (на кит. яз.).
- Энциклопедия символов / Г. Бидерманн. М., 1996.
- Юсупова Л.Г., Кузьмина О.Д., Кузнецова И.И. Паремииологические единицы с компонентом-фитонимом в русском, английском и немецком языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 5. С. 408–411.
- Яковлева Е.С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. 1996. № 1-2-3. С. 47–52.

33. 《道德经》第58章：福祸相倚 [Electronic resource]. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1600221947644316932&wft=spider&for=pc> (дата обращения: 10.06.2021).

* * *

1. 4000 korejskih poslovic i pogovorok. 도원미디언, 2009

2. Andreeva V., Kuklev V., Rovner A. Simvoly, znaki, emblemy: encikl. M., 2004.

3. Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka / red. L.I. Balahonova. M.; SPb., 2004.

4. Bol'shoj slovar' standartnogo korejskogo yazyka. Yuzhnaya Koreya, Dusan Dong-A, 1999 (na kor. yaz.).

5. Vesna krasna cvetami, a osen' – snopami [Elektronnyj resurs] // Znaniya. URL: <https://znaniya.com/task/1868276> (data obrashcheniya: 10.06.2021).

6. Ven' Duan' Chen. Bol'shoj slovar' kitajskih pogovorok. Shanhaj, 2011 (na kit. yaz.).

7. Dal' V.I. Posloviy russkogo naroda: v 2 t. / sost., gl. red. V.I. Dal'. M., 1989. T. 1.

8. Zinov'eva E.I., Yurkov E.E. Lingvokul'turologiya. SPb., 2006.

9. I Hi Syn. Korejskie tolkovyj slovar' / pod obshch. red. I Hi Syna. Seul, 2006.

10. Kotova N.S. Lingvokul'turologicheskij analiz konceptosfery «cvety»: dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2007.

11. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost., gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 2000.

12. Kkhong T.Ch. Russkie i v'etnamskie frazeologizm s nazvaniyami rastenij v lingvokul'turologicheskom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Vonezh, 2019.

13. Lim Su. Korejskie narodnye izrecheniya / sost., gl. red. Lim Su. M.; SPb, 1982.

14. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie. 4-e izd., ster. M., 2001.

15. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya. M., 2004.

16. Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. Bol'shoj slovar' russkih poslovic / sost., gl. red. V.M. Mokienko, T.G. Nikitina. M., 2010.

17. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 31.05.2021).

18. Net rozy bez shipov [Elektronnyj resurs] // Mir frazeologizmov. URL: <http://fraze.ru/index.php/poslovitsy-pogovorki/poslov-na-bukvu-n/net-rozy-bez-shipov> (data obrashcheniya: 10.06.2021).

19. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M., 2004.

20. Semenenko N.N. Linvokul'turologicheskoe opisanie struktury i semantiki paremij: dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2002.

21. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodicheskie issledovaniya frazeologicheskogo sostava

yazyka v kontekste kul'tury // Frazeologiya v kontekste kul'tury. M., 1999. S. 13–25.

22. U kazhdogo cvetka svoj zapah [Elektronnyj resurs] // Igra slov. URL: <http://igral.com/poslovica/u/u-kazhdogo-cvyetka-svoj-zapah.htm> (data obrashcheniya: 10.06.2021).

23. Farhutdinova F.F. Rol' paremij v lingvokul'turologicheskikh issledovaniyah // Frazeologiya-2000. Tula, 2000. S. 100–101.

24. Fetosov I.V. Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 2003.

25. Han' Czoli. Slovar' Sinhua. Pekin, 2013 (na kit. yaz.).

26. Cherdanceva T.Z. Idiomatika i kul'tura. M., 1996.

27. Cherkasova G.A., Ufimceva N.V. Russkij regional'nyj asociativnyj slovar'-tezaurus. M., 2004. T. 2.

28. Chzhen Hun Fe. Slovar' kitajskih poslovic i pogovorok. Pekin, 2008 (na kit. yaz.).

29. Eberhard V. Slovar' kitajskih kul'turnyh simvolov. Hu Nan', 1990 (na kit. yaz.).

30. Enciklopediya simvolov / G. Bidermann. M., 1996.

31. Yusupova L.G., Kuz'mina O.D., Kuznecova I.I. Paremiologicheskie edinicy s komponentom-fitonom v ruskom, anglijskom i nemeckom yazykah // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 5. S. 408–411.

32. Yakovleva E.S. K opisaniyu russkoj yazykovoj kartiny mira // Russkij yazyk za rubezhom. 1996. № 1-2-3. S. 47–52.



Paroemias with the components of the flower names in the Russian language against the background of the Chinese and Korean languages (linguocultural aspect)

The article deals with the linguocultural analysis of the paroemias with the components of the flower names in the Russian, Chinese and Korean languages. The article identifies the national and specific features of the culture of these people. There is concluded that the predominance of the partial analogs and lacunae in the corpus of the studied paremiology indicates about the national originality in the phraseological systems of each of the compared languages.

Key words: *linguoculturology, paroemia, flower, cultural attitudes, national and cultural specifics.*

(Статья поступила в редакцию 10.07.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А.С. ТИЩЕНКО
(Ростов-на-Дону)

**ТЕМА «РУССКОГО МИРА»
В «ПОВЕСТИ О РАЗОРЕНИИ
РЯЗАНИ БАТЫЕМ»: ОППОЗИЦИЯ
«СВОЙ – ЧУЖОЙ»**

Тема «русского мира» в «Повести о разорении Рязани Батыем» рассматривается через призму оппозиции «свой – чужой». В ходе анализа показывается, как автором представлено различие между двумя мирами, какие противоположные качества «своих» и «чужих» проявляются в тексте, какие признаки русского мира закрепляются в повести: православие, верность Отчизне, благочестие, общая история, особый тип героя.



Ключевые слова: *русский мир, «Повесть о разорении Рязани Батыем», оппозиция «свой – чужой».*

В последнее время в разных областях наук – в политологии, культурологии, философии, истории, филологии – все чаще обсуждается и анализируется понятие «русский мир», ставшее наиболее актуальным в связи с геополитическими событиями. Это понятие многоаспектно и многозначно, и специалисты из разных областей по-разному определяют его значение. Среди множества работ, посвященных анализу понятия «русский мир», можно выделить некоторые общие направления. С точки зрения геополитики «русский мир» определяется как особая геополитическая реальность, рассматриваются так называемые естественные границы русского мира [9; 28; 31]. Экономисты при рассмотрении этого понятия отмечают роль России в создании инновационной экономики и осмысливают русский мир как сеть экономических сообществ [20; 34]. При цивилизационно-культурологическом подходе на первый план выходят определенные ценностные категории, которые позволяют рассматривать «русский мир» как особое явление [18; 29]. С точки зрения религиозного подхода в первую очередь рассматривается православие как признак русского мира; эта точка зрения

получила выражение, например, в выступлениях патриарха Кирилла.

Мы считаем, что сложность и неоднородность исследуемого нами концепта делает целесообразным комплексный подход, который предпринят, например, в работе политолога О.Н. Батановой, считающей, что русский мир «...есть цивилизационное, социокультурное пространство, охватывающее почти треть миллиарда русскоязычных людей <...> Русский мир – не суперэтническая, а наднациональная общность. Это транснациональное, глобальное образование, идентифицирующее себя с русской культурой и русским языком, с духовными и ментальными признаками русскости» [3, с. 27]. Таким образом, русский мир – это особое понятие, осмысляющееся как нечто целое, и в его основе лежат определенные признаки, ценности. Ключевыми мы считаем общую историю, русский язык и культуру, особенности менталитета, традиции, ценностные ориентиры, православие.

В настоящее время специальных филологических работ, в которых последовательно разбираются особенности русского мира через призму художественных текстов, нет. Мы предложили филологический взгляд на это понятие: русский мир – это сложное многостороннее явление, представляющее собой объединение людей, связанных общностью истории, русским языком и культурой, ментальностью, привязанностью к России и интересом к ее судьбе и отразившееся в художественной литературе и публицистике в виде определенного набора тем, сюжетов и образов; это понятие наднационально и внетерриториально, под «русским миром» осознается особая идея межгосударственного и межконтинентального сплочения людей, объединенных неравнодушием к России и считающих, что у России свой особый путь развития и важная роль в мировом сообществе (см. об этом подробнее: [13]).

Формирование образа «русского мира» началось в ранних текстах древнерусской литературы. В «Слове о законе и благодати» митрополита Илариона четко обозначается один из главных признаков русского мира – православие: Иларион говорит о православной вере как о «благодати», выделяющей русский народ среди других народов, православие осмысливается автором как истинный божественный путь. В проповеди также затрагивается вопрос независимости Руси от Византии, поднима-

ется проблема ответственности князей перед подданными и перед Богом. В «Повести временных лет» тема «русского мира» связана с вопросами строительства, укрепления и защиты государства, уделяется внимание фигуре сильного правителя. В «Слове о полку Игореве» концепция «русского мира» созвучна идее объединения князей и разрозненных земель под началом киевского престола ради защиты Родины от внешних врагов (см. подробнее об этих произведениях: [13]).

Само словосочетание *русский мир* впервые встречается в «Слове на обновление десятиной церкви» – памятнике второй половины XI в.: «...славимъ и хвалимъ и кланяемъ въ Троицѣ поему Богу, благодаряще того вѣрнаго раба, иже умножи своего господина талантъ не токмо въ Римѣ, но всему и въ Херсонѣ, еще и въ Рустемъ мирѣ...» [19, с. 144]. Причем эта конструкция в тексте использована сознательно: наряду с этим словосочетанием встречаются, например, *Русская земля, страна Русская*, и это свидетельствует о том, что понятие «русский мир» более широкое по содержанию, чем «страна» и «земля», которые обозначают территориальные границы.

Русский мир и его особенности можно проанализировать на основе оппозиции русского мира и других – чужих, «нерусских». Эту оппозицию можно обозначить как «свой – чужой», и примечательно, что речь идет здесь не только и не столько о территориальных и внешних признаках, но главным образом о признаках внутренних, духовных, являющихся «ядром» русского мира и позволяющих его рассматривать как особое целостное явление. Как отмечает Т.В. Чумакова, «представления о “своем” и “чужом” за последнюю тысячу лет изменились не слишком много, по-прежнему, как и в Средние века, представители своей культуры наделяются, по преимуществу, позитивными, а чужой – негативными характеристиками. В результате типичный представитель “своей” культуры одаривается стандартным набором добродетелей, а чужак таким же набором пороков» [32, с. 184].

Материалом для настоящей статьи служит «Повесть о разорении Рязани Батыем», входящая в состав цикла о Николе Заразском, в который, помимо «Повести...», входят «Сказание о перенесении образа Николы Чудотворца...», «Коломенское чудо» и «Род поповский». Подробный разбор разных редакций данного цикла проведен в работе Д.С. Лихачева [15]. Мы опираемся на текст «Повести...»

по рукописи РГБ, Волоколамское собрание (вторая треть XVI в.).

В этом произведении ярко выявляется противопоставление «своего» и «чужого», и в связи с этой оппозицией тема «русского мира» получает особое звучание. В самом названии «Повести о разорении Рязани Батыем» уже заложена исследуемая оппозиция: Рязанская земля, часть Руси, разрушается чужаком, и именно с нападения Батые на это княжество начинается история татаро-монгольских нашествий, поэтому Рязань можно рассматривать как собирательный образ всей Русской земли, а Батый – это обозначение врага-захватчика, разорителя. Нападение монголо-татарского войска на конкретный город показывает ситуацию в стране в целом: внешний враг является глобальной проблемой для всей Руси: «Нашествие монголо-татар воспринималось современниками как конец света, как “великая конечная погибель”» [27, с. 11]. В повести подчеркивается, что беда объединяет все земли Руси: «И поиде на град Суздаль и Владимир и желая Рускую землю поплентити» [21].

Произведение начинается с упоминания перенесения чудотворного образа Николы из Корсуни в Рязань: «Въ лѣто 6745, въ фторое на десять лѣто по принесении чудотворнаго образа ис Корсуны, прииде безбожный царь Батый на Рускую землю...» [Там же]. Это событие стало основой сюжета «Сказания о перенесении чудотворного образа Николы», и, хотя в «Повести...» нет мотива чудес иконы, это упоминание играет важную роль. Во-первых, таким образом вводится мотив «богоотмеченности», «богоизбранности» русского народа, этот признак выделяется еще в древних русских текстах и является устойчивым: «“Повесть временных лет” вслед за “Словом о законе и благодати” митрополита Илариона утверждает идею богоизбранности Русской земли и богоспасаемого народа, у которого есть свой заступник перед Богом – равноапостольный князь Владимир, креститель Руси» [33, с. 248]. Показательно, что с этого начинается «Повесть...»: автор задает общий фон, на котором разворачиваются события, Рязань является перед читателем городом, отмеченным Божьей благодатью. «Мотив небесного заступничества (помощи свыше, божественного вмешательства) является характерной особенностью поэтики древнерусских литературных памятников в целом и воинской повести в частности», – отмечает С.С. Александров [1, с. 165], в «Повести...» же это трансформируется скорее в мотив надежды на божественное

покровительство: «На образ св. Николы, принесенный из Херсонеса, рязанцы возлагали большие надежды. Он был перенесен в Рязань “при великом князе Георгии Всеволодовиче Владимирском и при великом князе Ярославе Всеволодовиче Новгородском, и сыне его князе Александре Ярославиче Невском, и при рязанском великом князе Юрии Ингоревиче”. Отсылка к князьям, прославившимся воинскими подвигами, задает героический пафос повести» [12, с. 110]. Во-вторых, это выдвигает на первый план признак религиозной принадлежности «своих»; как отмечает Е.А. Воскресенская, «...основной формой, в которой принцип противопоставления “свое – чужое” манифестировался в древнерусской культуре, была конфессиональная характеристика: “свой” – почти всегда представитель христианского мира» [6, с. 200]. Верность русских православных, стремление делать все в согласии с Божьей волей подчеркивается в тексте не раз. Воины готовы «испить чашу смерти» за родину и православную веру, они не поддаются натиску «чужих», не предадут православное христианство, не расстанутся с русским культурным кодом: «Князь Олег Ингоревич укори царя Батыя, и нарек его безбожна и врага христьянска» [21].

Реализация данного противопоставления происходит в тексте «Повести...» через оппозицию православных и неправославных, неверных, «поганых», «окаянных». С самого начала произведения двум противоположным сторонам дается антитетическая характеристика: Батый – «безбожный царь», «нечестивый царь», «лжив и немилосерд», «враг христианский». Такая точка зрения «своего» на врага, «чужого», уходит корнями в народное мировоззрение: например, в былине «Илья Муромец и Калин-царь» татарский Калин-царь – обобщенный образ врага – характеризуется не иначе, как «собака Калин-царь». Для «своего» чужак – «собака», нечестивый. «Свои» же – все представители Русской земли – определяются возвышенно-идеальными эпитетами: Юрий Ингоревич Рязанский – «великий князь», «благочестивый великий князь Георгий Всеволодович Владимирский», «благочестивый князь Федор Юрьевич», «благочестивая княгиня Евпраксия», «великая княгиня».

В изображении противоположных сторон складывается два комплекса представлений: «свои» – это ореол «блага», божественного покровительства, благочестия, «чужие» – агрессии, нечестивости, безбожности. Образ «чужого» не просто демонизируется, он ста-

новится зооморфным: Батый неоднократно уподобляется чудовищу-змею. Змей – один из древнейших мифологических образов, олицетворяющий, с одной стороны, плодородие, благо, мудрость, с другой – агрессивную злую силу. Е.А. Михайлова отмечает: «Змеи в мировой мифологии относятся к хтоническим существам (от греч. хтонос – «земля») – это “мифологические персонажи, связанные одновременно с производительными силами земли (воды) и умерщвляющей потенцией преисподней”» [17, с. 13]. Образ змея является сквозным в мифологии, фольклоре, литературе: «Образ змея представлен в былинах (например, «Добрыня и змей», «Алеша Попович и Тугарин Змей» <...>) и особенно широко в сказках. При этом в большинстве сказок змей (трех-, шести-, девятиголовый), как и в былинах, символизирует вражескую силу <...> Использование образов змей как метафоры-символа врага укоренилось в древнерусских памятниках и получило отклик в литературе нового времени» [30, с. 29]. В связи с образом змея-врага, разрушителя, символизирующего мировое зло, появляется мотив змеборства.

В.Я. Пропп утверждает: «В основном змею свойственны две функции. Первая: он похищает женщин <...> Функции змея не ограничиваются тем, что он пожирает или уносит девушку, или в виде нечистой силы вселяется в живую и мучает ее, или в мертвую и заставляет ее пожирать живых. Иногда он является с угрозами, осаждают двор и требует себе женщину для супружества или для съедения насильно, в виде дани» [23, с. 184–185]. Вторая функция, выведенная Проппом, реализуется в «Повести...»: столкновение двух миров происходит, когда Батый, обращаясь к князю Федору Юрьевичу Рязанскому, требует: «Дай мнѣ, княже, вѣдети жены твоей красоту!». В ответе Батыю рязанского князя обозначается противоположение «своего» и «чужого»: «Не полезно бо есть нам, христианом, тобѣ, нечестивому царю, водити жены своя на блуд» [21]. Расправа Батыя над благоверным рязанским князем в повести показана как зверски-жестокая: он не только убил Федора Юрьевича, но и «...тѣло его повелѣ поврещи зверем и птицам на разтерзание» [Там же], с помощью этой детали автор подчеркивает дикость захватчиков-чужаков, уподобляет чужаков чудовищам. Важное место в изображении разрушительности врага занимает деталь, связанная с огнем: «Окаяный Батый и дохну огнем от мирскаго сердца своего» [Там же]. Такое метафорическое обозначение показывает злость,

дикость и опасность врагов, огненный мотив снова отсылает к образу змея: «...связь змея с огнем – постоянная черта его» [23, с. 184], далее же в тексте огненный мотив появляется в связи с уничтожением Рязани: «...епископа и священнический чин огню предаша – во святѣй церкви пожегоша... весь град пожгоша» [21]. В словах князя Юрия Ингоровича «Буди путь их тма и ползок!» [Там же] также подчеркивается «змеиная» сущность врагов.

Итак, созданный в произведении образ врага-захватчика включает черты былинного и сказочного змея, и эти черты проявляются внешне (например, фраза «дохну огнем» отсылает к образу огненного змея) и внутренне (татарские захватчики выполняют функции змея – нападение на город, разрушение, требование жены). Такие сходства с образом змея выводят оппозицию «свой – чужой» в особую плоскость: змеей зачастую воспринимается как существо из другого мира, поэтому можно сказать, что враг-разрушитель – это не просто чужой, он «иномирный». С помощью былинных и сказочных аллюзий создается особенный образ врага, который угрожает Руси, русскому миру, всему цивилизационному коду.

В обращении князя Юрия Ингоровича к боярам и воеводам проводится четкая граница между своими и чужими, далее оппозиция развивается и конкретизируется: «О господя и братиа моа! Аще от руки Господня благая прияхом, то злая ли не потерпим? Лутче нам смертию живота купити, нежели в поганой воли быти» [Там же]. Обращаясь к дружине, князь использует слово «братья», себя называет «брат ваш», идея братства представляется символичной и подчеркивает объединение людей определенной целью – защиты и сохранения Русской земли. «В традиции русской мысли мы обнаруживаем идею братства, декларирующую не только идеал общественного устройства, указывающий на глубинный “социальный ориентир” человека. Этот ориентир заявляет об онтологическом единстве, взаимоустремленности человека к человеку, являясь духовным основанием, благодаря которому человек сам (вне зависимости от внешних обстоятельств, от смены эпох и тенденций развития) удерживает социальное пространство, поскольку для него реальным и значимым становится его причастность и соучастие в жизни другого, в жизни сообщества с другим, другими» [16, с. 3], – отмечает Т.Г. Лобова. Высокий патриотизм, независимость и свободолюбие, православие, идея единения и братства, готовность пожертвовать жизнью

ради Руси – эти признаки русского мира выражаются в утверждении князя, что лучше умереть, чем сдаться чужим, эта фраза перекликается с наставлением князя Игоря дружине перед походом: «Луце жь бы потяту быти, неже полонену быти» [26].

В «Повести...» неоднократно появляется образ «чаши смерти», причем трижды в тексте подчеркивается, что весь народ испил единую смертную чашу: «Вси равно умроша и едину чашу смертную пиша» [21]. Чаша – образ символический и архетипический. Неоднократно образ чаши встречается в Библии, согласно христианскому мироощущению, в этом образе символически соединяются «...земля и небо, плоть и дух, временное и вечное, жизнь и смерть» [24, с. 70]. В библейском тексте этот образ приобретает особое символическое значение в эпизоде моления о чаше Христа в Гефсиманском саду: «Отче! о, если бы Ты благоволил пронести чашу сию мимо Меня! впрочем не Моя воля, но Твоя да будет» [4, с. 1020]. Эта сцена, по мнению многих философов, представляет собой экзистенциальный сюжет о судьбе человека, о борьбе божественного и человеческого, о Божьей воле и принятии человеком судьбы: «Все варианты Гефсимании объединяются трагическим “но”, содержащим мысль о том, что как бы ни была сильна воля Христа, воля Божья окажется выше» [2, с. 131].

Часто в художественных текстах встречается образ-символ «чаши жизни», который уходит корнями в глубь веков и связывается с разными смыслами: «Древнейший символ был притягателен тем, что таил в себе неисчерпаемый потенциал сверхличных мирских и сакральных смыслов, корни которых обнаруживаются в первобытном мифологизме, в древнем Египте, Индии, Сирии, античной и средневековой Европе, церковной и светской культурах. Он привлекал к себе художников как знак общечеловеческой традиции, получивший в процессе истории множество инскапательных значений, сопряженных с жизненными и духовными ценностями, со спасением и смертью» [24, с. 69]. По словам Н.В. Пращерук, «содержание образа обусловлено сакральными смыслами, связанными с символикой, во-первых, просто “чаши”: в христианстве это трансцендентальная форма сосуда... Во-вторых, чаша традиционно соотносится с кубком, который, помимо значения мистического сосуда, несет в себе семантику сердца. В-третьих, “чаша” в ряде традиций связана с символикой котла – инверсии черепа – сосу-

да низших сил природы» [22, с. 183]. В контексте «Повести...» смертная чаша – символ тяжелой судьбы, рока, несчастий. Герои «Повести...» испивают единую смертную чашу и, по словам автора, это происходит «за грехи». Как известно, незадолго до нашествия Батыя на Рязань прекратились междоусобные войны, которые были большой бедой для всего Русского государства: «История Рязанского княжества до его разорения ордами Батыя наполнена братоубийственными раздорами рязанских князей между собой и с их северными соседями – князьями владимирскими <...> Нашествие Батыя застигло Рязанское княжество в тот момент, когда, казалось бы, приумолкли усобицы рязанских князей, когда сгладились и отношения Рязани с соседним Владимирским княжеством» [14, с. 260]. Отсутствие единства князей, отказ владимирских и черниговских князей прийти на помощь Рязани в пору вторжения полчищ Батыя, несогласованность «своих», представителей русского мира, воспринимается автором как большой грех, за который наказан народ, поэтому и русский мир в повести разрознён, разрушен. По замечанию Д.С. Лихачева, в «Повести...» упоминаются князья, умершие до нашествия: Давид Муромский умер в 1228 г., Всеволод Пронский – в 1208 г., Глеб Коломенский по летописи неизвестен. «Это соединение всех рязанских князей – живых и мертвых – в единое братское войско, затем гибнущее в битве с татарами, вызывает на память эпические предания о гибели богатырей на Калках, записанные в поздних летописях XV–XVI вв. <...> И здесь и там перед нами, следовательно, результат общего им обоим эпического осмысления Батыева погрома как общей круговой чаши смерти для всех русских “храбров”» [Там же, с. 266]. Таким образом, связывая живых и мертвых князей, «чаша смерти» становится образом горестной тяжелой судьбы не конкретного князя, дружины или даже всей Рязанской земли, она символизирует судьбу всего русского мира, и это подчиняется четкой авторской установке – защитить русский мир, русскую землю, противопоставить два мира и показать, как нужно сражаться за Родину, противостоять врагу.

Мотив противопоставления русского мира и «нерусского» проходит через все произведение: русское войско, хотя было намного слабее и малочисленнее Батыева, сражалось «беззаветно и мужественно», а воины вражеской армии «переменялись и отдыхали», один рязанец «бьется с тысячью, а два – с тьмою». Разрушение русских православных церквей является своего рода высшей точкой столкновения

двух противоположных сил. С одной стороны, церкви разрушаются потому, что они выполняли роль крепостей: «...в Древней Руси многие монастыри изначально имели не только духовное значение, но и значение крепостей, предназначенных для защиты от внешних и внутренних врагов, а многие храмы в дополнение к духовным функциям имели и функции оборонные, играя роль цитаделей и “главных башен городов, монастырей и прочих укрепленных населенных пунктов”» [10], с другой стороны, православная церковь – символ русской культуры и русского мира: царь Батый стремится не только захватить Русскую землю, но и убить русскую культуру, и после уничтожения Рязани он мыслит идти дальше: «И поиде на град Суздаль и Владимир и желая Рускую землю попленити, и вѣру христианскую искоренити, и церкви Божии до основания разорити» [21]. Кроме того, образ церкви в тексте продолжает мотив богоизбранности русского народа, является «богоспасаемым» местом, в котором князья черпают духовные силы перед битвой: «И поидоша в церковь <...> И плакася много пред образом пречистыа Богородицы, и великому чудотворцу Николе, и сродником своим Борису и Глѣбу» [Там же].

Новый виток повествования открывает в произведении появление Евпатия Коловрата – сильного и храброго воина, взявшегося отомстить за разоренную Рязань, а вместе с тем и не допустить гибели страны. Этот человек – не просто «свой», он – настоящий представитель русского мира и носитель лучших качеств русского народа, воплощение силы духа, храбрости и смелости всего русского народа. Когда Евпатий прибывает в Рязань, он видит уничтоженный русский мир: «...град разоренъ, государи побиты, и множество народа лежаща: ови побьены и посѣчены, а ины позжены, ины в рецѣ истоплены» [Там же]. Его бой с армией захватчиков является в произведении примером, как нужно сражаться за интересы Родины, и подчиняется главной авторской мысли о судьбе русского мира: «Еупатей же, исполн силою, и разсѣче Хостоврула на полы до седла. И начашасѣчи силу татарскую, и многих тут нарочитых багатырей Батыевых побил, ових на полы пресекоша, а иных до седла краяше» [Там же]. По замечанию В.В. Карганова, «образ богатыря Евпатия Коловрата олицетворяет собой образ всего русского народа, в годину страшного народного бедствия мужественно и стойко сражавшегося за родную землю. Евпатий Коловрат погиб в неравной сече, но тысячи других народных героев продолжали борьбу. Большой кровью плати-

ли завоеватели за каждый шаг по русской земле» [11, с. 149], с этим персонажем связано отражение темы «русского мира» в тексте. Образ героя в произведении подобен образам былинных богатырей, многое в его представлении гиперболизировано: «Еупатий сильныя полкы татарскыя проеждая, бьяше их нещадно. И езда полком татарским храбро и мужественно, яко и самому царю возбояться» [21].

В эпизоде с Евпатием мы сталкиваемся с общим местом русского эпоса, обозначенным А.П. Скафтымовым как «недоверие к герою», «недооценка героя» [25]. Поначалу татарская сторона не воспринимает Коловрата и его армию как серьезных соперников, но недюжинная сила и отвага настоящего русского героя повергают в ужас Батые и его войско, и даже после смерти Коловрата Батый произносит слова: «О Коловрате Еупатие! Гораздо еси меня подщивал малою своею дружиною! <...> Аще бы у меня такой служил, держал бых его против сердца своего» [21]. «Признание силы, внутреннего духовного превосходства побежденных рязанских богатырей над своими победителями автор вложил в уста самих татар и Батые <...> Нападение Евпатиевой дружины на татар – отмщение за разорение Рязани и за погибших рязанцев. Мстители гибнут, но враги устрашены их нападением и вынуждены признать силу и небывалую храбрость русских воинов» [8, с. 122]. Примечательно, что в связи с образом этого героя появляется образ-символ восставших от смерти воинов: «Еупатию тако их бьяше нещадно, яко и мечи притупишася, и емля татарскыя мечи и сѣчаша их. Татарове мняша, яко мертви восташа!» [21]. Образ восставших мертвых, с одной стороны, является метафорическим, с другой – имеет глубокий смысл: демонстрируя неустрашимость, неискоренимость русской армии, этот образ созвучен с авторским упоминанием умерших на момент сражения князей, он соединяет весь русский мир в произведении, выражает одну из главных ценностей русского героического эпоса – смерть во имя жизни, а Евпатий Коловрат становится символом восставших от смерти русичей и воплощает общую идею произведения: «Смысл подвига Евпатия Коловрата и его дружины следует искать в глубинах народного сознания: погибель за родную землю оказывается предпочтительней жизни» [5, с. 4]. Именно поэтому в произведении подчеркивается, что, несмотря на поражение русского войска, в определенной степени оно побеждает в неравной битве, поскольку не нападает, а защищает свою родину и культуру.

Русский мир, хотя и находится, по представлению автора, в разрушенном состоянии, все же не теряет своей цельности, и это особым образом проявляется через мотив плачей, которых в тексте семь: «...над телом Федора плакал Апоница; об убитом Федоре плакал “весь град на мног час”; “в горести души своея” над Рязанской землей, а потом и Рязанью плакал Евпатий Коловрат; над пепелищем и убитыми братьями плакал Ингварь Ингоревиц; можно говорить и об авторском плаче в Повести» [7]. Гибель княжества становится всеобщим горем, однако конец произведения жизнеутверждающе-патриотический. С победой над чужими происходит «собрание» русского мира, и в финале произведения обозначаются признаки этого понятия:

– православие: «Благовѣрный во святом крещении Козма сяде на столе отца своего великаго князя Ингоря Святославича» [21];

– единство людей: «...и люди собра» [Там же];

– культурное наследие: «...и церкви постави, и монастыри согради» [Там же];

– богоспасаемость русского народа: «И бысть радость христианом: их же избави Богъ рукою своею крѣпкою от безбожнаго царя Батые» [Там же].

Таким образом, можно обобщить, что тема «русского мира», рассматриваемая нами в «Повести...» сквозь призму оппозиции «свой – чужой», связана с авторской мыслью о единстве князей, духовном братстве русских людей, восстановлении и укреплении Русского государства, народном героизме. В произведении обозначены признаки, скрепляющие русский мир и позволяющие осмыслить его как целостное явление: православие, верность Отчизне, благочестие, общая история и культура, особый тип героя. Мы считаем, что вопрос о русском мире становится особенно актуальным в наши дни и является перспективным для дальнейшего научного освещения.

Список литературы

1. Александров С.С. Мотив небесного заступничества в древнерусских воинских повестях // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2018. Т. 18. Вып. 2. С. 165–169.
2. Баруткина М.О. Мотив моления о чаше в лирике русского зарубежья 1930-х годов // Филологический класс. 2018. № 3(53). С. 130–134.
3. Батанова О.Н. Русский мир и проблемы его формирования: дис. ... канд. полит. наук. М., 2009.
4. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета (канонические). М., 2018.

5. Вититнев С.Ф., Шмелева А.В. Евпатий Коловрат: художественное воплощение исторического образа // Уч. зап. Новгор. гос. ун-та им. Ярослава Мудрого. 2020. № 3(28). С. 4–8.
6. Воскресенская Е.А. «Свое» и «чужое» в древнерусской словесности: к вопросу об идеологической составляющей сказаний Симона в Киево-Печерском патерике // Вестн. РГГУ. Сер.: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2007. № 9. С. 200–209.
7. Вступление к «Повести о разорении Рязани Батыем» [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956> (дата обращения: 28.06.2021).
8. Дмитриев Л.А. Литература первых лет монголо-татарского ига. 1237 год – конец XIII века // История русской литературы: в 4 т. Л., 1980. Т. 1. С. 90–125.
9. Дугин А.Г. Геополитика России: учеб. пособие для вузов. М., 2012.
10. Заграевский С.В. К вопросу о древнерусских оборонных монастырях и храмах [Электронный ресурс]. URL: https://delentle.ucoz.ru/news/k_voprosu_o_drevnerusskikh_oboronnykh_monastyryakh_i_khramakh (дата обращения 15.06.2021).
11. Карганов В.В. Освободительная борьба Руси против монголо-татарского ига // Вопр. истории. 1969. № 1. С. 145–151.
12. Ларионова М.Ч., Бобякова И.В. Военные действия в Крыму в русской литературе // Крым в войнах России: материалы Всерос. науч. конф. (Ростов-на-Дону, 19–21 октября 2015 г.) / отв. ред. акад. Г.Г. Матишов. Ростов-на-Дону, 2015. С. 108–112.
13. Ларионова М.Ч., Тищенко А.С. Тема «русского мира» в древнерусской литературе // Русская старина. 2019. № 10(2). С. 86–94.
14. Лихачев Д.С. Великое наследие. М., 1979.
15. Лихачев Д.С. Повести о Николе Зараском. Тексты // Труды Отдела древнерусской литературы / ред. В.П. Адрианова-Перетц. М.; Л., 1949. Т. 7. С. 257–406.
16. Лобова Т.Г. Социально-онтологическое обоснование идеи братства (в русской философской мысли): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2005.
17. Михайлова Е.А. Художественный образ змея в славянском фольклоре и в болгарских песнях // Международный академический вестник. 2019. № 4(36). С. 12–18.
18. Нарочинская Н.А. Россия и русские в мировой истории. М., 2003.
19. Оболенский М.А. О двух древнейших святынях Киева: мощах св. Климента и кресте великой княгини Ольги // Киевлянин. М., 1850. Кн. 3. С. 139–150.
20. Полоскова Т.В., Скрипник В.М. Русский мир: мифы и реалии. М., 2003.
21. Повесть о разорении Рязани Батыем [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956> (дата обращения 28.06.2021).
22. Пращерук Н.В. «Чаша жизни»: о символике архетипического в русской литературе // Урал. филол. вестн. 2013. № 1. С. 183–193.
23. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М., 2000.
24. Руднева Е.Г. «Нужно понять все многообразие образов великого символа чаши» (Н.К. Рерих) // Нов. филол. вестн. 2017. № 1(40). С. 68–83.
25. Скафтымов А.П. Поэтика и генезис былин. М.; Саратов, 1924.
26. Слово о полку Игореве [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4941> (дата обращения 29.06.2020).
27. Сосенков Ф.С. Идеи единства Русской земли в героическом эпосе XII–XIV вв. // Актуальные проблемы российского права. 2015. № 3 (52). С. 9–14.
28. Столяров А.М. Русский мир. СПб., 2004.
29. Тишков В.А. Русский мир: история и география // Русский мир в меняющемся мире / отв. ред. Г.А. Комарова. М., 2018. С. 13–34.
30. Трофимова Н.В. Орел и змея в русском фольклоре и литературе XII – начала XIX в. // Семантика народной культуры в литературе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 15–16 марта 2018 г. / под науч. ред. Л.А. Трубиной, Е.Г. Чернышевой, Д.В. Абашевой. М., 2018. С. 26–34.
31. Цымбурский В.Л. Остров Россия. Перспективы российской геополитики // Полис. Политические исследования. 1993. № 5. С. 6–21.
32. Чумакова Т.В. «Свои» и «чужие» в отечественной культуре XI–XVII вв.: проблема коммуникации // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. 2011. Вып. 5. С. 184–196.
33. Шунков А.В., Смирнов В.А. Эсхатологические основы и истоки русской культуры // Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. 2020. № 52. С. 245–253.
34. Щедровицкий П.Г. Русский мир. Возможные цели самоопределения // Независ. газ. 2000. № 25. С. 24–35.

* * *

1. Aleksandrov S.S. Motiv nebesnogo zastupnichestva v drevnerusskikh voinskikh povestiyah // Izv. Sarat. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2018. T. 18. Vyp. 2. S. 165–169.

2. Barutkina M.O. Motiv moleniya o chashe v lirike russkogo zarubezh'ya 1930-h godov // Filologicheskij klass. 2018. № 3(53). S. 130–134.

3. Batanova O.N. Russkij mir i problemy ego formirovaniya: dis. ... kand. polit. nauk. M., 2009.

4. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisanija Vet'hogo i Novogo Zaveta (kanonicheskie). M., 2018.

5. Vititnev S.F., Shmeleva A.V. Evpatij Kolovrat: hudozhestvennoe voploshchenie istoricheskogo

- obraza // Uch. zap. Novgor. gos. un-ta im. Yaroslava Mudrogo. 2020. № 3(28). S. 4–8.
6. Voskresenskaya E.A. «Svoe» i «chuzhoe» v drevnerusskoj slovesnosti: k voprosu ob ideologicheskoj sostavlyayushchej skazanij Simona v Kievo-Pecherskom paterike // Vestn. RGGU. Ser.: Istorija. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie. 2007. № 9. S. 200–209.
7. Vstuplenie k «Povesti o razorenii Ryazani Batyem» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956> (data obrashcheniya: 28.06.2021).
8. Dmitriev L.A. Literatura pervyh let mongolotatarskogo iga. 1237 god – konec XIII veka // Istorija russkoj literatury: v 4 t. L., 1980. T. 1. S. 90–125.
9. Dugin A.G. Geopolitika Rossii: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2012.
10. Zagraevskij S.V. K voprosu o drevnerusskikh oboronnykh monastyryah i hramah [Elektronnyj resurs]. URL: https://delentle.ucoz.ru/news/k_voprosu_o_drevnerusskikh_oboronnykh_monastyryakh_i_khramakh_pojas_bogorodicy_linija_monastyrej_krepostej/2015-10-05-42 (data obrashcheniya: 15.06.2021).
11. Karganov V.V. Osvoboditel'naya bor'ba Rusi protiv mongolo-tatarskogo iga // Vopr. istorii. 1969. № 1. S. 145–151.
12. Larionova M.Ch., Bobyakova I.V. Voennye dejstviya v Krymu v russkoj literature // Krym v voynah Rossii: materialy Vseros. nauch. konf. (Rostov-na-Donu, 19–21 oktyabrya 2015 g.) / otv. red. akad. G.G. Matishov. Rostov-na-Donu, 2015. S. 108–112.
13. Larionova M.Ch., Tishchenko A.S. Tema «russkogo mira» v drevnerusskoj literature // Russkaya starina. 2019. № 10(2). S. 86–94.
14. Lihachev D.S. Velikoe nasledie. M., 1979.
15. Lihachev D.S. Povesti o Nikole Zarazskom. Teksty // Trudy Otdela drevnerusskoj literatury / red. V.P. Adrianova-Peretc. M.; L., 1949. T. 7. S. 257–406.
16. Lobova T.G. Social'no-ontologicheskoe obosnovanie idei bratstva (v russkoj filosofskoj mysli): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Omsk, 2005.
17. Mihajlova E.A. Hudozhestvennyj obraz zmeya v slavyanskom fol'klоре i v bolgarskih pesnyah // Mezhdunarodnyj akademicheskij vestnik. 2019. № 4(36). S. 12–18.
18. Narochinskaya N.A. Rossiya i russkie v mirovoj istorii. M., 2003.
19. Obolenskij M.A. O dvuh drevnejshih svyatynyah Kieva: moshchah sv. Klimenta i kreste velikoj knyagini Ol'gi // Kievlyanin. M., 1850. Kn. 3. S. 139–150.
20. Poloskova T.V., Skripnik V.M. Russkij mir: mify i realii. M., 2003.
21. Povest' o razorenii Ryazani Batyem [Elektronnyj resurs]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4956> (data obrashcheniya 28.06.2021).
22. Prashcheruk N.V. «Chasha zhizni»: o simvolike arhetipicheskogo v russkoj literature // Ural. filol. vestn. 2013. № 1. S. 183–193.
23. Propp V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoj skazki. M., 2000.
24. Rudneva E.G. «Nuzhno ponyat' vse mnogoobrazie obrazov velikogo simvola chashi» (N.K. Rerih) // Nov. filol. vestn. 2017. № 1(40). S. 68–83.
25. Skaftymov A.P. Poetika i genesis bylin. M.; Saratov, 1924.
26. Slovo o polku Igoreve [Elektronnyj resurs]. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4941> (data obrashcheniya: 29.06.2020).
27. Sosonkov F.S. Idei edinstva Russkoj zemliv geroicheskom epose XII–XIV vv. // Aktual'nye problemy rossijskogo prava. 2015. № 3(52). S. 9–14.
28. Stolyarov A.M. Russkij mir. SPb., 2004.
29. Tishkov V.A. Russkij mir: istoriya i geografiya // Russkij mir v menyayushchemsya mire / otv. red. G.A. Komarova. M., 2018. S. 13–34.
30. Trofimova N.V. Orel i zmeya v russkom fol'klоре i literature XII – nachala XIX v. // Semantika narodnoj kul'tury v literature: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 15–16 marta 2018 g. / pod nauch. red. L.A. Trubinoj, E.G. Chernyshevoj, D.V. Abashevoj. M., 2018. S. 26–34.
31. Cymburskij V.L. Ostrov Rossiya. Perspektivy rossijskoj geopolitiki // Polis. Politicheskie issledovaniya. 1993. № 5. S. 6–21.
32. Chumakova T.V. «Svoi» i «chuzhie» v otechestvennoj kul'ture XI–XVII vv.: problema kommunikacii // Chelovek vchera i segodnya: mezhdisciplinarnye issledovaniya. 2011. Vyp. 5. S. 184–196.
33. Shunkov A.V., Smirnov V.A. Eskhatologicheskie osnovy i istoki russkoj kul'tury // Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2020. № 52. S. 245–253.
34. Shchedrovickij P.G. Russkij mir. Vozmozhnye celi samoopredeleniya // Nezavis. gaz. 2000. № 25. S. 24–35.



The theme of “the Russian world” in “the Tale of the Ruin of Ryazan by Batu”: the opposition “ours – others”

The theme of “the Russian world” in “The Tale of the Ruin of Ryazan by Batu” is considered through the prism of the opposition “ours – others”. There is demonstrated in the analysis that the author presents the difference between two worlds, what opposite features of “ours” and “others” are manifested in the text, what features of the Russian world are fixed in the tale: Orthodoxy, loyalty to the motherland, holiness, general history and a special type of hero.

Key words: *Russian world, “The Tale of the Ruin of Ryazan by Batu”, opposition “ours – others”.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2021)

А.Н. ГОРБУНОВА
(Екатеринбург)

**АВТОБИОГРАФИЗМ В СТРУКТУРЕ
ПОВЕСТВОВАНИЯ А.И. ГЕРЦЕНА
1840–1850-х гг.**

Рассматривается автобиографическое начало в произведениях Герцена, выраженное в формах повествования, субъектной организации, стилистике и интонации нарратива. Анализ показывает усложнение повествовательной структуры от раннего творчества к позднему за счет внутреннего полифонизма, создающегося в ходе столкновения разных точек зрения, и свидетельствует об эволюции авторского сознания от социально-психологического к историческому автобиографизму.



Ключевые слова: автобиографизм, А.И. Герцен, формы повествования, авторское сознание.

Литература для А.И. Герцена была не только областью самовыражения, но и областью самопознания и самоконструирования. Во многом это было связано с романтическими увлечениями Герцена периода 1830-х гг., когда складывались основы его мирозерцания и творчества, и Герцена более всего занимало познание и утверждение собственной личности через взаимодействие с другим «я». О житнетворчестве Герцена этого периода свидетельствуют его письма и такие автобиографические сочинения, как «День был душный...» (1833), «О себе» (1838), «Записки молодого человека» (1840), в которых граница между образом автора и нарратором, повествующим и повествуемым «я» весьма тонка. Уже исходя из этого, следует признать автобиографизм одной из центральных проблем в творчестве Герцена.

Автобиографизм определяет степень присутствия авторского «я» в тексте, своего рода модальность повествования и характеризует прозу писателя на протяжении всей его жизни. Это не раз отмечалось в классических трудах Л.Я. Гинзбург [6] и в последующих исследованиях И.Л. Савкиной [13], Е.К. Созиной [15], Е.Н. Дрыжаковой [7], а также в более поздних работах И.Ж. Сарсеновой [14], У.С. Кузнецовой [10] и др. Среди теоретиков автобиографизма, на работы которых мы опираемся, можно назвать имена Е.М. Болдыре-

вой [2], Г.О. Винокура [4], А.О. Большева [3], И.П. Карпова [8], М. Медарич [12], К.А. Сундуковой [16] и др. По словам Медарич, определением которой мы воспользуемся в дальнейшем, автобиографизм – это «стилистически маркированный прием» [12, с. 5], сигнализирующий о присутствии в художественном произведении образа автора. К таким приемам исследовательница относит, например, лирические маски поэтов, авторский выбор местоимений и т. д.

В пространстве художественного текста свидетельством автобиографизма являются в первую очередь биографические факты из жизни автора, которые могут быть результатом неосознанного или сознательного творческого отбора, направленного на создание необходимого образа, концепции и хронотопа. Актуализация автобиографизма зависит от читательской рецепции, особенно от степени погруженности читателя в биографический и исторический контексты произведения. Автобиографизм, являясь продуктом работы авторского сознания, «интенциональной, осмысленной особенностью стиля» [Там же], проявляется на всех уровнях художественного произведения: жанровом, композиционном, мотивно-тематическом и субъектно-образном, в частности посредством включения автобиографического нарратора в повествование.

Цель нашей работы – проследить эволюцию типов повествования в произведениях Герцена 1840-х–1850-х гг. через призму автобиографизма, т. е. отразивших эволюцию сознания самого писателя. Мы полагаем, что автобиографизм в повествовании актуализируется через субъектов повествования, ироническую интонацию нарратива, коммуникативную обращенность, присутствие элементов биографии (прямых или косвенных), параллели с судьбами реальных людей, входивших в окружение Герцена, и судьбой самого писателя.

В 1840-е гг. в творчестве Герцена формируются принципы рационалистического и аналитического изображения мира, а также соответствующая им концепция личности («Личность теперь должна быть воспитана для трезвого познания и практического действия» (т. 8, с. 26)*), которой стремится соответствовать сам писатель. На смену романтическому автобиографизму 1830-х гг. приходит автобиогра-

* Сочинения А.И. Герцена здесь и далее цитируются по источнику [5] с указанием тома и страницы в круглых скобках.

физм социально-психологический, направленный на критическую и реалистическую оценку мира и общества. Идеальным воплощением личности, соответствующей новому мировоззрению, для Герцена становится образ доктора, который ставит диагноз умирающему миру. Он проходит через все творчество Герцена: его вариации мы находим в повести «Записки одного молодого человека» (1841), романе «Кто виноват?» (1842–1848), повести «Доктор Крупов» (1847), книге «С того берега» в главе «Consolatio» (1849), в повестях «Поврежденный» (1851), «Aphorismata по поводу психиатрической теории д-ра Крупова» (1868), «Скуки ради» (1869), «Доктор, умирающий и мертвые» (1869). Более того, доктор Герцена почти всегда выступает в роли нарратора и/или резонера.

В повести «Доктор Крупов» повествование ведется от лица доктора по имени Семен Иванович. Событийная канва состоит из рассказа доктора о его пути к психиатрии и его практических наблюдений, оформленных в виде выписок из журнала, описывающих галерею «поврежденных» людей, за которыми он наблюдал в период своей врачебной практики. Исследуя современное общество и убеждаясь в его моральном разладе, доктор, как и сам автор, приходит к скептицизму и саркастическому юмору. Повествовательная форма я-рассказчика, высказывающего свое мнение, с одной стороны, отсылает нас к роману «Кто виноват?» с дискурсом «автора-рассказчика», который комментирует и оценивает происходящее внутри повествования. Этот повествовательный тип мы встречаем и в повести «Сорока-воровка». В то же время тип рассказчика повести «Доктор Крупов» является своеобразным продолжением повествовательной формы «автора-резонера», сформированной в критических статьях Герцена 1840-х гг., которую Е.К. Созина в своем исследовании назвала голосом «автора-моралиста и защитника прав личности» [15, с. 259]. Точка зрения автора-моралиста выражается также через саркастический тон повествования, посредством которого Герцен обличает пороки современного общества. В поле его критики попадают «все жители города» – и чиновники, и купцы, и простые портные с сапожниками: «От чиновников я перешел к прочим жителям города, и в скором времени не осталось ни малейшего сомнения, что все они поврежденные» (т. 4, с. 258).

В нарративе повести актуализируется комплекс тем и мотивов, входящих в область интересов и размышлений самого Герцена, ко-

торый, как известно, учился на физико-математическом факультете и чрезвычайно интересовался естественными науками: «Я избрал физико-математический факультет, потому что в нем же преподавались естественные науки, а к ним именно в это время развилась у меня сильная страсть» (т. 8, с. 109), – отмечает Герцен в «Былом и думах», что также подтверждается проблематикой циклов его критических статей 1840-х гг. – таких, как «Дилетантизм в науке» (1842–1843), «Письма об изучении природы» (1845). Как сам Герцен тяготел к исследованию природных явлений, а затем социальной жизни, так и его доктор занимается тем же, но с еще более научной, медицинской позиции: Герцен в нем утрирует естественно-научные ориентации эпохи, своих современников и самого себя. И образ доктора Крупова, созвучный с личностью автора, согласуется с задачей обличения пороков времени и общества.

Прототипом Крупова, по версии Э. Бабаева, мог стать доктор, которого Герцен встретил в Вятке: «Герцен вспоминал о нем и на склоне лет, когда писал “Былое и думы”. Вспоминал, потому что этот доктор был похож не только на Крупова, но и на него самого» [1, с. 94]. Речь идет о докторе с завода, Чеботареве, который, как и Герцен, после окончания университета был «заперт в болото провинциальной жизни» (т. 8, с. 237). Характеристики доктора во многом совпадают с образом, созданным в «Докторе Крупове». В вятских главах «Былого и думах» Герцен так описывает своего знакомого: «Поставленный довольно независимо в этой среде, он все-таки сломился; вся деятельность его обратилась на преследование чиновников сарказмами. Он хохотал над ними в глаза, он с гримасами и кривлянием говорил им в лицо самые оскорбительные вещи. Так как никому не было пощады, то никто особенно не сердился на злой язык доктора» (т. 8, с. 237). Художественную рефлексии на этот образ мы также встречаем в повести «Записки одного молодого человека»: «Сам доктор – лицо примечательное <...> ироническая улыбка и яркие глаза показывали, что он на многое мог бы сказать и что ему дорого стоит прилепить язык к гортани» (т. 1, с. 300). В этом же эпизоде Герцен подчеркивает схожесть доктора с автором-рассказчиком, ведь они оба принадлежали к академической университетской среде, они чужие в закрытой среде провинциального города Малинова. Герцен сравнивает их с «храмовыми рыцарями»: «...свой своего узнает по трем-четырем словам» (т. 1, с. 300).

В повествовании «Доктора Крупова» также подчеркивается исключительность героя-рассказчика, доктора Крупова. Он предстает перед читателем человеком добрым, честным и любознательным, он единственный, кто располагает к общению деревенского «глупорожденного» Левку, дружба с которым и определила его дальнейший профессиональный выбор: противопоставляя «глупорожденного» Левку «здоровому» обществу, он приходит к выводу о том, что «нельзя отказывать в безумии людям, не только считающим себя здоровыми (самые бешеные собою совершенно довольны), но признаваемым за таких другими» (т. 4, с. 253). Таким образом создается рецептивный парадокс, в котором «глупорожденный» противопоставляется обществу со знаком плюс. Крупов симпатизирует Левке, он видит в нем честную и свободную личность, которая не прикрывается социальными условностями и общественным мнением: «Он вжился в природу, он понимает ее красоты по-своему – а для других жизнь – пошлый обряд, тупое одно и то же, ни к чему не ведущее» (т. 4, с. 246). Более того, в одном из эпизодов Герцен сближает своих героев: «Не один, видно, пономарь посещен богом, недаром с дураком валандаешься вечно: свой своему поневоле брат» (т. 4, с. 241), – говорит отец Крупова на желание сына оставить духовную семинарию и уйти в медицину.

В ходе повествования Крупов акцентирует внимание на тех качествах и проговаривает те мысли, которые Герцен неоднократно прописывал в разных текстах. Идея здоровой личности, по мысли писателя, лежит в возвращении к человеческому началу: «Быть человеком в человеческом обществе, – заключает Герцен в финальной статье цикла «Капризы и раздумье» («Новые вариации на старые темы», 1847), – вовсе не тяжкая обязанность, а простое развитие внутренней потребности. Человек, дошедший до сознания своего достоинства, поступает человечески потому, что ему так поступать естественнее» (т. 2, с. 94). Портреты «поврежденных», как и в статье «По разным поводам» («Капризы и раздумье», 1845), представлены в повести эпизодически и объединяются мыслью смещения или утраты ценностных ориентиров общества: «...вглядитесь, из-за чего льется кровь, из-за чего несут крайность, что восхваляют, что порицают, – и вы ясно убедитесь в печальной на первый взгляд истине – и истине, полной утешения на второй взгляд, что все это следствие расстройства умственных способностей» (т. 4, с. 263).

Умозаключения доктора о родовом безумии из-за высокой эмоциональной составляющей и настойчивости мысли оборачивают его теорию против него самого: он становится ее заложником и воспринимается читателем как сумасшедший. Помешательство доктора имеет приобретенный характер и, с одной стороны, противопоставляется номинации «глупорожденный», которая обосновывает врожденное поведение Левки, а с другой, – наоборот, бросает ответ на фигуру Крупова, тоже ведущего себя не по обычной логике, нарушающего общепринятые нормы. На языке обыденного сознания он «глупорожденный», на языке литературы, науки и пр. – безумец, сумасшедший; народ в таких случаях говорит о «юродивых». Судя по позднейшей записи Герцена в «Былом и думах», все эти определения были для него синонимичны. Так он пишет о докторе Гаазе: «Память об этом *юродивом и поврежденном* (курсив наш. – А.Г.) не должна заглушить в лебеде официальных некрологов, описывающих добродетели первых двух классов, обнаруживающиеся не прежде гниения тела» (т. 8, с. 211).

Именно «юродивость» дает Крупову право говорить правду. «Глупорожденный» мало говорит или не говорит вовсе. Сумасшедшие, юродивые вещают и проговаривают истину, идут против всех и расплачиваются за это. Этот оксюморон – говорить о значимом словами сумасшедшего – отсылает нас к традиции смеховой древнерусской культуры, где смех имеет «раздевающую, обнажающую правду» [11, с. 16] функцию. Помешательство доктора подкреплено его рациональным медицинским знанием. Смех же автора Герцена направлен не только на смеющегося, но и на самого доктора, ведь сам он уверен в своей правоте, в той «истине», которую открыл и несет миру в своих записках. Он выступает в роли безумца с точки зрения других лиц: таковыми становятся отец Крупова, читатель, рецептивная позиция которого подразумевается в тексте, и сам автор (через авторскую иронию). Это отсылает нас к вопросу о скрытой диалогичности текста, возникающей за счет со- и противопоставления нескольких сознаний. Повесть получает форму иносказания, имеющего в данном случае саркастическое основание, снижающее образ рассказчика, вызывающее иронический эффект: «Я не пленить хочу своими сочинениями, а быть полезным, сообщая чрезвычайно важную теорию, доселе от внимания величайших врачей ускользнувшую» (т. 4, с. 240). За саркастическим смехом скрывается отчая-

ние Герцена, который не видит возможности изменить и принять этот мир, он тщетно пытается повлиять на него. «Поймут ли, оценят ли грядущие люди весь ужас, всю трагическую сторону нашего существования, – а между тем наши страдания – почка, из которой разовьется их счастье» (т. 2, с. 226–227), – с долей отчаяния восклицает он в дневнике 1842 г. В книгах «С того берега», «Былое и думы» он предложит позицию отстранения от мира, ухода в осознанное «аутсайдерство». В «Докторе Крупове» этот вариант существования представлен достаточно иронически – его герой укрывается от реальности с помощью искусственно измененного сознания: «Для меня тут ключ к психотерапии, и вот я десятый год, не щадя ни издержек, ни здоровья, занимаюсь постоянно изучением действия на умственные способности вышеозначенных медикаментов (шампанское и бургундское вино. – А.Г.) и разных других» (т. 4, с. 299). У Герцена нет полного сочувствия позиции Крупова. Сложность позиции автора связана с его авторефлексией и автоиронией.

Честность и радикальность мнения сближает Крупова с Евгением Николаевичем, «поврежденным» из одноименной повести Герцена 1851 г., который в разговоре с докторами приходит к выводу о гибели всего рода человеческого: «Мы погибшие люди, мы жертвы вековых отклонений и платим за грехи наших праотцов, где нас лечить!» (т. 7, с. 375). Ситуация доктора Крупова зеркально отражается и моделируется Герценом с позиции сумасшедшего пациента. Сумасшествие главного героя, как и сумасшествие доктора, имеет один корень – исключительность восприятия мира. Но если доктор Крупов остается в рамках натуралистской логики, то Евгений Николаевич доводит свое отрицание «до последнего предела, до поэзии отчаяния» (т. 7, с. 247), что связано с личной драмой героя. Евгений Николаевич является носителем романтического сознания (еще одна болезнь поколения 1840-х гг.), которое теперь становится объектом исследования самого Герцена, расставшегося с романтизмом на рубеже 1830–1840-х гг.

Рассказчик в повести «Поврежденный» – путешествующий доктор, встретивший Евгения Николаевича и его лекаря в Италии. Е.Н. Дрыжакова утверждает, что «...в повести господствует форма от “я”»; причем о встрече с “поврежденным” рассказывает не вымышленный герой или лицо, передающее содержание, а сам Герцен» [7, с. 40]. Во многом это связано с тем, что Герцен публикует повесть парал-

лельно с книгой «С того берега», написанной в рефлексивной манере дневниковых записей, отличающихся поступательным движением рассуждений, которую можно охарактеризовать как диалогизированный (за счет столкновения противоположных мнений) дневник эмигранта-путешественника, обращенный к публике, где Герцен много говорит о себе и от себя. Именно в книге «С того берега» формируется персонологический антропоцентризм Герцена, который предполагает познание общечеловеческого через опыт отдельной личности. Социально-психологический автобиографизм в этом тексте Герцена принимает историсофский характер.

Повествование в «Поврежденном» начинается с мысли, у которой, на первый взгляд, нет начала: «...В одну очень тяжелую эпоху моей жизни, после бурь и утрат и перед еще большими бурями и утратами, встретил я одно лицо, которого слова и суждения мне сделались больше понятны спустя некоторое время» (т. 7, с. 363). Но для понимания драмы рассказчика становится особенно важным исторический контекст, который объединяет его с автором и во многом объясняет судьбу того и другого. Конец 1840-х – начало 1850-х гг. были драматичными для Герцена во всех смыслах: это разочарование в европейской революции 1848–1849 гг. и, как следствие, крушение революционных идеалов, неустойчивое положение в европейских демократических кругах, вереница трагических семейных событий, в числе которых и измена жены. Глубокая художественная рефлексия по поводу переживаемых событий концентрируется в нарративе «автора-рефлектора», который усложняется за счет столкновения различных, подчас противоположных, мнений в его диалогах с другими персонажами произведения. Структура повествования также усложняется за счет введения вторичного повествователя – слуги Евгения Николаевича Спиридона, именно от него читатель вместе с я-рассказчиком узнает истинную причину расстройства барина, связанного с сомнением в собственном мужестве по причине предательства его идеальной возлюбленной – горничной Ульяны. Спиридон – человек без образования, его повествование лишено философских умозаключений (в отличие от лечащего барина лекаря), но именно Спиридону благодаря житейской мудрости удается разглядеть корень болезни Евгения Николаевича: «По нашему простому рассуждению, извольте видеть, Ульяна и не подумала, ей и в голову не приходило, что она барину в самом

деле что-нибудь значит. Ведь все же он был барин, не могла же она его не бояться, быть его ровной...» (т. 7, с. 384).

В повести Герцен также говорит от лица доктора. Но на этот раз выбор обусловлен дистанцией, которая создается между доктором и «поврежденным». Это позволяет ему диагностировать ситуацию и участвующих в ней людей. Позиция стороннего наблюдателя направлена на преодоление душевной драмы писателя, которая коррелирует с историческим автобиографизмом и новой концепцией личности, представленной Герценом в книге «С того берега», где он сравнивает себя с римскими философами, которые, по его мысли, «умели, пощаженные смертью, завертываться в свою тогу и молча досматривать, что станет с Римом, с людьми» (т. 6, с. 106), иными словами, дистанцировались от происходящего и позволяли самой истории творить настоящее. Таков выбор и стремление самого Герцена: «...мне было досадно, что он (лекарь барина. – А.Г.) так играя скользит по жизни, досадно, а может и завидно» (т. 7, с. 378). «Точно-с, не наше дело чужие грехи судить...» (т. 7, с. 385) – говорит в финальной реплике Спиридон, подводя тем самым итог всем событиям повести.

В оценке «поврежденного» доктор-повествователь скуп на прямые характеристики, он фокусирует внимание лишь на фактической стороне происходящего, он больше наблюдает за бесконечными спорами между лекарем и «поврежденным». Однако из тех оценок, которые все-таки встречаются, можно заключить, что повествователь и стоящий за ним Герцен сочувствует Евгению Николаевичу: «...мне стало его ужасно жаль» (т. 7, с. 370). «Поврежденный с самого первого разговора удивил меня независимую отвагой своего больного ума. Он был явным образом “надломлен” ...» (т. 7, с. 371). С другой стороны, доктор-повествователь сближается с образом Евгения Николаевича: «...он удивлялся, как я мог иной раз артистически наслаждаться разговорами Евгения Николаевича и брать его сторону; я утешал его, говоря “Свой своему поневоле брат”» (т. 7, с. 373). Сходство между доктором-повествователем и барином возможно и по личным причинам, ведь надлом Евгения Николаевича произошел из-за измены его любимой, а, как мы сказали ранее, сам Герцен в то время проходил сходное испытание, страдая от измены жены. Но у Герцена нет жалости к себе, на наш взгляд, здесь просматривается самоирония, за которой стоит опыт глубокой печали: «Я не понимаю в этой истории

одного: как же Ульяна могла так сблизиться с Архипом, из ваших слов видно, что она Евгения Николаевича любила» (т. 7, с. 384).

Нарратив доктора, стилистически сформированный в повестях и публицистике 1840–1950-х гг., предвосхитил или подготовил нарратив Герцена-повествователя в «Былом и думах». Так, Л.К. Чуковская отмечала, что в главе «Роберт Оуэн» продолжается тема о «родовом безумии человечества», но уже по отношению к государственному устройству, в частности к капиталистическому миру [17]: «Это приводит нас к вопросу не о том, прав или не прав Р. Оуэн, а о том, совместны ли вообще разумное сознание и нравственная независимость с государственным бытом. История свидетельствует, что общества постоянно достигают разумной аутономии, но свидетельствует также, что они остаются в нравственной неволе» (т. 11, с. 226).

В 1850-е гг. Герцен обращается к типу личности, не находящей себя ни в какой среде, выпадающей из истории и из обстоятельств жизни, остающейся в стороне. Этот новый тип автобиографического героя представлен в разных вариациях в позднем творчестве писателя. Похожий тип личности будет широко изображен в романах и повестях И.С. Тургенева и получит наименование «лишнего человека» («Дневник лишнего человека», 1850). В более позднем творчестве Герцен присутствует в повествовании как автодиегетический нарратор – путешествующий журналист (издатель), который встречает разных людей на своем пути и делится с читателем их историями, ведь, как утверждает Герцен-рассказчик в начале повести «Трагедия за стаканом грога»: «...в каждой задержанной былинке несущегося вихря те же мотивы, те же силы, как в землетрясениях и переворотах...» (т. 17, с. 260). Эту идею поддерживает французский доктор в повести «Скуки ради»: «Мне, на старости лет, всего лучше идет роль такого доктора, который ходит в романе Альфреда де Виньи лечить рассказами своего нервного пациента от “синих чертиков”» (т. 20, кн. 1, с. 456). Именно в докторе Герцен-рассказчик, уставший от людей и раздраженный жизнью, находит единомышленника и собеседника. Более того, автор соотносит себя с его пациентом: «Я лечусь у вас у одного, доктор, к тому же и у меня головные боли без нервности и без всяких голубых и синих чертей» (т. 20, кн. 1, с. 456). В ходе диалога собеседники Герцена (доктор, революционер, официант и др.) становятся вторичными рассказчиками, но теперь не читатель, а сам

автор полемизирует с ними, что подтверждает направление отстранения, заданное Герценом в конце 1840-х гг. Это новое экзистенциальное мироощущение писателя позволяет нам говорить о полифонии авторского сознания в тексте. Таков, например, эпизод, в котором доктор спорит с автором-рассказчиком о пользе публикаций историй, рассказанных доктором:

«– Какая же польза от этого? Совсем не нужно печатать так много.

– Все для исправления нравов.

– Книгами-то! Хорошо выдумали. Во-первых, книг никто не читает.

– А, во-вторых, любезный доктор, книг читают очень много.

– Ну, то есть «никто» в пропорции к все неграмотному большинству... <...> А, во-вторых, хотел я сказать, людей совсем не надобно исправлять и переименовывать. Оно же и не удается никогда» (т. 20, кн. 1, с. 471).

Этот фрагмент подчеркивает утрированно скептическую точку зрения Герцена на происходящее, она полемична, но за ней стоит широкий исторический контекст. Образ французского доктора находит свое продолжение в повести «Доктор, умирающие и мертвые», где рассуждения о французской революции представлены с позиции француза: «Люди, видящие сотни человек в день – не одетых, а раздетых, щупающие сотни разных рук, ручек, ручонок и ручищ, поверьте мне, знают как бьется общественный пульс» (т. 20, кн. 2, с. 525). Герцен сохраняет ироничность тона повествования, но предметом его анализа и критики становится здесь сама история.

Исторический автобиографизм наиболее ярко выражен в книге «С того берега», о которой упоминалось ранее, где Герцен открыто говорит об исторических процессах и закономерностях, но он во многом определяет незавершенную повесть 1850-х гг. «Долг прежде всего». В повести Герцен обращается к истории рода Столыгиных, перекликающейся с историей семьи самого Герцена. Так, за образом Михаила Степановича стоит фигура его отца Ивана Яковлева, Марья Валерьяновна наделена чертами его матери Генриетты Луизы. Анатолий Столыгин – главный герой повести, носитель автографических качеств и судьбы писателя (детство и юность). Однако, в отличие от Герцена, Анатолию не суждено найти свое место в жизни, несмотря на ее внешнее благополучие: «И наследник Степана Степановича и Михаила Степановича, обладатель поместий в Можайском и Рузском уездах, отправился на первом корабле за океан пропове-

довать религию, в которую не верил, и умереть от желтой лихорадки...» (т. 6, с. 310). Ю. Красовский в предисловии к первому изданию повести пишет, что судьба Анатолия Столыгина повторяет историю В.С. Печерина, профессора Московского университета, который в 1836 г. бежал из России и стал католическим проповедником в Ирландии. Судьба его очень интересовала Герцена. Ю. Красовский предполагает, что после их личной встречи повесть подвергалась редакции. Нужно также отметить, что Герцен заканчивает существующие главы в 1847 г., в 1849 г. добавляет план повести, и уже конечная редакция датируется 1851 г.

Повествователь уходит от чистого повествования, вводя в нарратив элементы личной жизни и личные интонации, т. к. события, описывающиеся в тексте (в частности, история семьи), связаны с судьбой человека, пишущего этот текст: «Мне хотелось бы основательно познакомить читателей моих с ним, но не знаю как приняться <...> но, боясь утомить внимание ваше, я скромно решаюсь начать не дальше как за воротами большого московского дома...» (т. 6, с. 249). Этот прием станет нормой в XX в., но для XIX в. он был новаторским. «В классическом социально-психологическом романе XIX в., – отмечает Л.Я. Гинзбург, – прямой авторский анализ только сопровождал синтетическое воссоздание действительности. Художник показывает действующих лиц в поступках, в разговорах, в размышлениях. И лишь попутно от себя объясняет, анализирует изображаемое» [6, с. 37]. Герцен же нарушает бахтинскую позицию авторской вненаходимости и вводит чисто автобиографические обстоятельства и себя как автора в структуру текста, создавая метанарратив, в котором происходит художественное переосмысление его личной жизни: «Мне хотелось в Анатоле представить человека полного сил, энергии, способностей, жизнь которого тягостна, ложна и безотраднa от постоянно-го противуречия между его стремлением и его долгом» (т. 6, с. 297–298).

Характер автобиографизма неоконченной повести неоднозначен по причине масштабности замысла произведения. Ю. Красовский выделяет три основных тематических комплекса, которые Герцен стремился обозначить в произведении, – это критика крепостного строя, на фоне которого разворачивается история рода Столыгиных, эволюция русского общества и, наконец, история формирования отдельной личности – Анатолия Столыгина [9, с. 27]. Таким образом социально-пси-

хологический автобиографизм интегрируется в исторический контекст, предваряя историко-философский метод Герцена 1850-х гг. На наш взгляд, незавершенность повести во многом объясняется наклонностью Герцена к личному повествованию, к публицистичности, в итоге чего создается «плавающий» характер повествования, авторское «я» рассказчика постоянно внедряется в ход рассказа. Вероятно, Герцен не мог бесстрастно описывать «свое» прошлое и оставаться в стороне. Сам автор так объяснял незавершенность повести: «Я не могу теперь ее продолжать и вообще не знаю, когда возвращусь опять к ней, — пишет он в статье «Вместо предисловия или объяснения к сборнику», — *Другие занятия, другая жизнь отвлекли меня от чисто литературной деятельности* (курсив наш. — А.Г.). Следующая книжка будет заключать в себе, сверх продолжения парижских писем, ряд статей о значении России, о ее отношениях к Европе, о ее быте» (т. 6, с. 145) (речь идет о книге «С того берега»). Тем самым Герцен подчеркивает смену идейного-философского фокуса и осознанный отход от чистых литературных жанров. Для Герцена говорить от лица «я» становится интереснее и важнее, поэтому он переходит к своеобразным эго-текстам и эго-повествованию, которые представлены поздними литературными и публицистическими работами, прежде всего «Былым и думами».

Таким образом, можно говорить об усложнении повествовательной структуры от раннего творчества Герцена к позднему. Автобиографизм вводится в произведение фигурой «я-рассказчика» или «автора-повествователя», который из-за автобиографичности истории редко остается в чисто повествовательных границах: он активно высказывает свое мнение и дает оценку происходящему через прямую характеристику человека (ситуации), портреты героев и интонацию нарратива. В ходе преодоления Герценом душевной драмы конца 1840-х гг. фиксируется ключевой историко-философский поворот в его мировоззрении. Личные мотивы, характерные для работ Герцена 1830-х–1840-х гг., сменяются вопросами исторического порядка и провоцируют смену взглядов Герцена на человека в истории и на личность в целом. Образ доктора проходит через все творчество Герцена, а вместе с тем и все стадии принятия мира и общества: от открытого разочарования и критики в «Докторе Крупове» к критическому скептицизму и вынужденному смирению в более позднем творчестве. «Моя философия все принимает» (т. 20, кн. 1, с. 462), — утверждает в разгово-

ре с рассказчиком французский доктор повести «Скуки ради». Кроме того, прослеживается эволюция от автобиографического рассказчика внутри произведения (образ молодого человека, доктора) к автодиегетическому нарратору (образ редактора), что во многом определяет своеобразную гибридность (слияние социально-психологического и исторического) автобиографизма в поздних повестях Герцена 1850–1860-х гг.

Список литературы

1. Бабаев Э.Г. Из истории русского романа XIX века: Пушкин, Герцен, Толстой. М., 1984.
2. Болдырева Е.М. Автобиографизм и автобиография: самоконструирование и семиотизация субъекта [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.uspu.org/releases/2017_4/46.pdf (дата обращения: 23.07.2021).
3. Большев А.О. Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003.
4. Винокур Г.О. Биография и культура. М., 1997.
5. Герцен А.И. Собрание сочинений: в 30 т. / ред. кол.: В.П. Волгин (гл. ред.) и др. М., 1954–1965.
6. Гинзбург Л.Я. Автобиографическое в творчестве Герцена // Герцен и Огарев в кругу родных и друзей. М., 1997. Кн. 1. С. 7–54.
7. Дрыжакова Е.Н. Герцен на Западе: в лабиринте надежд, славы и отречений. СПб., 1999.
8. Карпов И.П. Авторология русской литературы (И.А. Бунин, Л.Н. Андреев, А.М. Ремизов). Йошкар-Ола, 2003.
9. Красовский Ю. Ранняя редакция повести «Долг прежде всего» // Герцен и Огарев (I). М., 1953. С. 27–88.
10. Кузнецова У.С. Социально-психологический портрет и автопортрет женщины 1840-х гг. в мемуарах А.И. Герцена и его окружения: типология и поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2013.
11. Лихачев Д.С. Смех в Древней Руси. Л., 1984.
12. Медарич М. Автобиография / автобиографизм // Автоинтерпретация: сб. ст. / под ред. А.Б. Муратова, Л.А. Иезуитова. СПб., 1998. С. 5–32.
13. Савкина И.Л. Разговоры с зеркалом и Зазеркальем. Автодокументальные женские тексты в русской литературе первой половины XIX века. М., 2007.
14. Сарсенова И.Ж. Художественная концепция личности в повестях А.И. Герцена: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013.
15. Созина Е.К. Сознание и письмо в русской литературе. Екатеринбург, 2001.

16. Сундукова К.А. «Поэтика памяти»: преодоление автобиографизма [Электронный ресурс] // Филология и культура. 2012. № 4(30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-pamyati-preodolenie-avtobiografizma> (дата обращения: 23.07.2021).

17. Чуковская Л.К. «Былое и думы» Герцена [Электронный ресурс] // Дружба народов. 1962. № 4. URL: <https://www.chukfamily.ru/lidia/prosa-lidia/stati-prosa-lidia/statya-byloe-i-dumy> (дата обращения: 23.07.2021).

* * *

1. Babaev E.G. Iz istorii russkogo romana XIX veka: Pushkin, Gercen, Tolstoj. M., 1984.

2. Boldyreva E.M. Avtobiografizm i avtobiografiya: samokonstruirovaniye i semiotizatsiya sub#ekta [Elektronnyj resurs]. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_4/46.pdf (дата обращения: 23.07.2021).

3. Bol'shev A.O. Ispovedal'no-avtobiograficheskoe nachalo v russkoj proze vtoroj poloviny XX veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2003.

4. Vinokur G.O. Biografiya i kul'tura. M., 1997.

5. Gercen A.I. Sobranie sochinenij: v 30 t. / red. kol.: V.P. Volgin (gl. red.) i dr. M., 1954–1965.

6. Ginzburg L.Ya. Avtobiograficheskoe v tvorchestve Gercena // Gercen i Ogarev v krugu rodnih i družej. M., 1997. Kn. 1. S. 7–54.

7. Dryzhakova E.N. Gercen na Zapade: v labirinte nadezhd, slavy i otrechenij. SPb., 1999.

8. Karpov I.P. Avtorologiya russkoj literatury (I.A. Bunin, L.N. Andreev, A.M. Remizov). Joshkar-Ola, 2003.

9. Krasovskij Yu. Rannyaya redakciya povesti «Dolg prezhdе vsego» // Gercen i Ogarev (I). M., 1953. S. 27–88.

10. Kuznecova U.S. Social'no-psihologicheskij portret i avtoportret zhenshchiny 1840-h gg. v meuarah A.I. Gercena i ego okruzheniya: tipologiya i poetika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Cherepovec, 2013.

11. Lihachev D.S. Smekh v Drevnej Rusi. L., 1984.

12. Medarich M. Avtobiografiya / avtobiografizm // Avtointerpretaciya: sb. st. / pod. red. A.B. Muratova, L.A. Iezuitova. SPb., 1998. S. 5–32.

13. Savkina I.L. Razgovory s zerkalom i Zazerkal'em. Avtodokumental'nye zhenskije teksty v russkoj literature pervoj poloviny XIX veka. M., 2007.

14. Sarsenova I.Zh. Hudozhestvennaya koncepciya lichnosti v povestyah A.I. Gercena: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.

15. Sozina E.K. Soznanie i pis'mo v russkoj literature. Ekaterinburg, 2001.

16. Sundukova K.A. «Poetika pamyati»: preodolenie avtobiografizma [Elektronnyj resurs] // Filologiya i kul'tura. 2012. № 4(30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-pamyati-preodolenie-avtobiografizma> (дата обращения: 23.07.2021).

17. Chukovskaya L.K. «Byloe i dumy» Gercena [Elektronnyj resurs] // Druzha narodov. 1962. № 4. URL: <https://www.chukfamily.ru/lidia/prosa-lidia/stati-prosa-lidia/statya-byloe-i-dumy> (дата обращения: 23.07.2021).

Autobiography in the structure of narration of A.I. Herzen in 1840–1850s

The article deals with the autobiography origin in the works of A.I. Herzen expressed in the forms of the narration, subject organization, stylistics and the intonation of the narrative. The analysis shows the increasing complexity of the narrative structure from the early creative work to the late one by the means of the inner polyphony, created in the process of the conflict of the different points of views, and witnesses about the evolution of the author's consciousness from the social and psychological autobiography to the historical one.

Key words: *autobiography, A.I. Herzen, forms of narration, author consciousness.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)

М.М. РАДЧЕНКО
(*Севастополь*)

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ 1910–1920-х гг. КАК СЮЖЕТНАЯ ОСНОВА РАССКАЗА Ю.П. АННЕНКОВА «ЛЮБОВЬ СЕНЬКИ ПУПСИКА»

Изучается связь между упомянутыми в рассказе Ю.П. Анненкова «Любовь Сеньки Пупсика» музыкальными композициями и сюжетом самого произведения.

Ключевые слова: *Ю.П. Анненков, Б. Темирязев, интертекстуальность, синтез искусств, нарративный каркас.*

Ю.П. Анненков (1889–1974) известен как превосходный художник-авангардист, иллюстратор ряда поэтических сборников, автор серии портретов выдающихся деятелей куль-

туры и политики XX в. За последнее десятилетие интерес к его творчеству – как изобразительному, так и литературному – необычайно возрос. Однако его литературное наследие до сих пор остается предметом малоизученным. Немногочисленные работы [6; 7; 13; 14], посвященные исследованию прозы Анненкова, указывают не только на самобытность поэтики его литературных произведений, но и на их несомненную художественную ценность.

В данной статье будет рассмотрен рассказ Ю.П. Анненкова «Любовь Сеньки Пупсика», опубликованный в журнале «Звено» в 1927 г. в рамках литературного конкурса [2]. Рассказ был представлен под псевдонимом «Б. Темиряев», к которому художник еще не раз обращался в течение своей творческой карьеры.

Подобный выбор материала для исследования неслучаен. В литературном наследии Анненкова это произведение занимает особое место по ряду причин. Во-первых, рассказ «Любовь Сеньки Пупсика» является первым опубликованным прозаическим текстом художника-портретиста, чье имя уже было широко известно в 1920-х гг. в России. Во-вторых, литературный дебют Анненкова был высоко оценен конкурсным жюри [15], что в очередной раз доказывает необходимость более тщательного изучения литературного наследия художника. В-третьих, этот рассказ еще не был комплексно исследован литературоведами, хотя периодически и привлекал к себе внимание. Так, в 2011 г. он был впервые переиздан (с момента зарубежной публикации) и сопровожден кратким комментарием Э.Н. Дзайкос [3]. В 2016 г. текст был включен в сборник малых прозаических произведений Ю.П. Анненкова и вынесен в название самой книги – «Любовь Сеньки Пупсика. Несобранная проза» [4]. Однако научных интерпретаций или более развернутого комментария к этому рассказу не последовало.

Целью предлагаемого исследования является выявление сюжетной основы рассказа Ю.П. Анненкова «Любовь Сеньки Пупсика». В ткань произведения введено немало цитат из песен, упоминаний музыкальных произведений. Принимая во внимание характерные для Анненкова методы порождения и построения текстов (коллажность текстовой фактуры, многоуровневая интертекстуальность), выявленные исследователями ранее, можно предположить, что столь частотное использование музыкальных произведений неслучайно и основой для создания нарративного каркаса рассказа «Любовь Сеньки Пупсика» послужи-

ли песни, популярные в России в 10–20-х гг. XX в. Данная гипотеза является предметом рассмотрения в настоящей статье.

Ранняя биография главного героя рассказа – хулигана Сеньки Пояркова по кличке «Пупсик» – его происхождение, детство и юность представлены автором максимально кратко и емко – быстрыми словесными штрихами, очерчивающими основной контур персонажа. Это характерная для Анненкова стратегия введения героя в пространство произведения, к которой художник обратился также в «Домике на 5-й Рождественской» [1] и «Повести о пустяках» [5]. Упоминание композиции «Маньчжурские сопки» не только указывает, что становление персонажа происходит в городской среде 1910-х гг., но и придает герою психологическую глубину: «“Маньчжурские Сопки” трогали Сеньку за самое сердце и ничего не знал он более возвышенного и прекрасного» [2, с. 7]. Так, портрет «классического» хулигана, чьей стихией было воровство, пьянство, «озорство и мордобой», дополняется такой сентиментальной деталью: известная композиция И.А. Шатрова, описывающая трагический эпизод Русско-японской войны [9], затмевает в душе Сеньки все остальное: «Страстно – после “Сопок” – любил Сенька заборную литературу своего пригорода...» [2, с. 7]. Иронично представленная приоритетность эстетических предпочтений главного героя (сначала – музыка, затем – скабрзные уличные надписи), а также использованный в формулировке глагол «любил» тесно сопряжены с названием рассказа и с общим идейным звучанием произведения. Несмотря на романтическую сюжетную линию, которая будет рассмотрена далее, «любовь» Сеньки – это еще и болезненная привязанность к миру маргиналов, романтизация хулиганской культуры и городских окраин, не только любовные похождения.

Фамильярно-игривое прозвище главного героя, вынесенное в заголовок рассказа, также имеет «музыкальное» происхождение. К началу XX в. оперетты были невероятно популярны в России [10, с. 4]. Оперетта «Пупсик» Жана Жильбера в связи со своим вульгарным, непристойным повествованием и карнавалом-приподнятым мотивом быстро снижала известность и стала достоянием кабацкого репертуара в России [16]. Можно однозначно утверждать, что именно история очаровательного плута, повесы Пупсика, о чьих любовных победах повествует оперетта, стала исходным материалом для прорисовки характера Сеньки. Несмотря на все описанные «бандит-

ские подвиги» героя (битые стекла в бакалейной лавке, избивание банщика, кража кошелька в трамвае [2, с. 7]), в преступной среде – судя по прозвищу – он был известен именно своими любовными похождениями, а также миловидной внешностью. Минималистичное описание героя («плотно влизанный в лоб до самой брови черный локон и густые волосы на груди, тщательно расчесанные на пробор» [Там же]), состоящее из выхваченных в его общем облике контрастных, отчетливо заметных черт, напоминающих графическую штриховку, также соответствует изобразительному стилю Анненкова-художника.

И именно прозвище «Пупсик» станет роковым для Сеньки, когда зловеще вторгнется в его комфортную послевоенную жизнь, которую он вел в Питере «героем и завхозом»: «Честная жизнь, которая так пришлось ему по вкусу, сознание власти, авторитет в глазах машинисточки, – все могло рухнуть от одного слова “Пупсик”. А слово это, проклятое слово, все чаще и чаще становилось на его дороге» [Там же, с. 8]. Прозвище, напоминающее о лихом прошлом Сеньки, сначала вскользь прозвучало на одном из собраний, затем появилось в форме надписи на стене в уборной – случайно введенная деталь, воплощающая своеобразную издевку над былой любовью Сеньки к «заборной» (можно считать – настенной) литературе. Позже в рассказ эксплицитно вводится упоминание самой оперетты «Пупсик», мелодия которой стала преследовать Сеньку в коридоре его же ведомства [Там же].

Романтическая линия взаимоотношений Сеньки и машинисточки также во многом оказалась продиктована произведением Жана Жильбера. Герой оперетты, несмотря на свой успех у женщин, надеется встретить единственную свою любовь: «Хорошенькую крошку найти – мечта моя / И будь умна немножко, ее любил бы я ...» [8, с. 2–3]. Сенька, порвавший со своим прошлым и былыми увлечениями, оказывается полностью охвачен новым для себя чувством – «прекраснее даже “Маньчжурских сопок”» [2, с. 8]) – и самозабвенно влюбляется в машинисточку. В том, как описано поведение «влюбленного» Сеньки, обнаруживаются параллели с опереттой: «Становился Поярков при встрече с девушкой нежен, как ребенок, сам себя не узнавал...» [Там же]. В тексте «Пупсика» очарование повзрослевшего героя также объясняется «детской» миловидностью: «Хоть и подрос я много, но кличку сохранил / Хоть и большой, ей-Богу, но как ребенок мил» [8, с. 2–3]. Установлен-

ное соответствие между рассказом Анненкова и музыкальным произведением Жана Жильбера не только указывает на их интертекстуальную связь, но также позволяет лучше понять самого героя: Сенька Пупсик, вопреки изменившемуся социальному статусу и обретенному бытовому комфорту, тайно остается верен своей хулиганской натуре, потому сначала он игриво располагает девушку к себе, ведет себя нежно и заботливо, а затем соблазняет ее при помощи шантажа: «Вы, милая барышня, в общем, не беспокойтесь. Буржуазное ваше происхождение, конечно, минус, но мы его прикрыть можем...» [2, с. 8].

В рассказ Анненков вводит другую композицию – вариант городского романа «Кирпичики», одной из известнейших в 1920-е гг. песен, которая бытовала в колоссальном количестве версий [12]. Соблазняя девушку, Сенька напевает: «Возле Питера, на окраине, / Я в убогой семье родился / И мальчонкою, лет пятнадцати, / На кирпичный завод нанялся...» [2, с. 8]. Повествование в этом варианте песни ведется от лица мужчины, в оригинальной же композиции историю о мытарствах, непростой судьбе и любви рассказывает девушка: «На окраине где-то города / Я в рабочей семье родилась, / Горе мыкая, лет пятнадцати / На кирпичный завод нанялась» [11, с. 124]. Едва ли можно считать простым совпадением, что возлюбленного героини в исходном варианте песни «Кирпичики» зовут Сенька: «На заводе том Сеньку встретила...» [2, с. 8]. Так, разгадка названия рассказа Анненкова кроется в двух композициях – оперетте «Пупсик» Жана Жильбера и сверхпопулярной в 1920-е гг. песне «Кирпичики». Как показал анализ, эти музыкальные произведения послужили исходным материалом как для создания образа главного героя и его номинации, так и для построения любовной сюжетной линии.

Динамика повествования в рассказе ошутимо меняется в четвертой части, которая начинается с известной среди солдат и матросов революционной частушки «Яблочко»: «Эх, яблочко, куды котишься? Покатилось раз – не воротишься!» [Там же]. Сравнение Сеньки Пупсика с яблочком оправдано – он знает о своей скорой неминуемой гибели, предчувствует ее своим «бандитским» нутром, и в этой лихорадке страха, отчаянья и страсти герой буквально живет одним днем: «Покатился Сенька Поярков вниз со ступеньки на ступеньку во весь разгон своей хулиганской души» [Там же]. Момент рокового разоблачения приближается, и Сенька стремится напоследок

сполна насладиться своей любовью: «Подкатило Сеньке к самому горлу счастье, утонуть в счастье можно!» [2, с. 8]. В этой части рассказа автор сознательно часто использует однокоренные *покатилось, подкатило*, таким образом одновременно соотнося героя с образом яблока из частушки и ускоряя внутреннюю динамику повествования. Ощущая надвигающуюся угрозу, герой, ведомый своим «особым» чутьем, избегает ареста и успевает вывезти девушку к финляндской границе и с помощью формулы, отсылающей к тексту частушки, передает ей импульс лихорадочного движения вперед, динамики жизни: «Теперь катись, моя циночка, катись пока что...» [Там же]. Сумев спасти возлюбленную, Сенька перестает бежать, прежде всего, от себя настоящего, от жизни, наполненной хулиганской удалью, преступлениями, мимолетными романтическими увлечениями и одной настоящей любовью. Именно после разоблачения и ареста герой обретает внутреннюю свободу, принимает свое истинное «я» – «Пупсик» – и погибает («с фаном») [Там же, с. 9].

Столь обширное включение в ткань рассказа музыкальных произведений разных жанров – военно-патриотической песни «Маньчжурские сопки», оперетты «Пупсик», городского романса «Кирпичики», частушки «Яблочко» – создает необходимый «звуковой фон» эпохи, погружает читателя в обстановку революционного и послевоенного лихолетья. При этом обнаруживается интертекстуальное соответствие между этими композициями и рассказом «Любовь Сеньки Пупсика». Таким образом, можно утверждать, что для создания нарративного каркаса своего первого литературного произведения Ю.П. Анненков сознательно использовал популярные музыкальные композиции. Данная находка еще раз подтверждает синтетическую природу его литературного творчества, воплотившего в себе не только изобразительное, но и музыкальное влияние своего времени.

Список литературы

1. Анненков Ю.П. (Темирязов Б.). Домик на 5-ой Рождественской // Современные записки. Париж, 1928. № 37. С. 196–223.
2. Анненков Ю.П. (Темирязов Б.) Любовь Сеньки Пупсика // Звено. Париж, 1927. № 222. С. 7–9.
3. Анненков Ю.П. (Темирязов Б.) Любовь Сеньки Пупсика (публикация и комментарий Э.Н. Дзайкос) // Филологическая регионалистика, 2011. № 2(6). С. 69–72.
4. Анненков Ю.П. (Темирязов Б.) Любовь Сеньки Пупсика: Несобранная проза. Б.м., 2016.
5. Анненков Ю.П. (Темирязов Б.) Повесть о пустяках / коммент. А.А. Данилевского. СПб., 2001.
6. Данилевский А.А. «Домик на 5-ой Рождественской» Ю.П. Анненкова и «Петербургский текст русской литературы» // Русская эмиграция: Литература. История. Кинолетопись: материалы Междунар. конф.; Таллин, 12–14 сент. 2002 г. Иерусалим, 2004. С. 44–69.
7. Дзайкос Э.Н., Желтова Н.Ю. Роман Ю. Анненкова «Тяжести» в критике современников // Концепт. 2017. № S22. С. 49–54.
8. Жильбер Ж. Пупсик, звезда моих очей (Puppchen, du bist mein Augensterne) [Марш-интермеццо со словами из оперетты «Пупсик»] / пер. Н.А. Артамова. М., 1913.
9. Исаенко А.И. Знамя и оркестр – вперед! [Электронный ресурс] // Независимое военное обозрение, 2006. URL: https://nvo.ng.ru/notes/2006-06-02/8_music.html (дата обращения: 10.08.2021).
10. Колесников А.Г. Жанр оперетты в российской театральной культуре и критике XX века // Оперетта в России и СССР в XX веке: библиография. М.; Екатеринбург, 2013. С. 3–16.
11. Кулагина А.В., Селиванов Ф.М. Городские песни, баллады, романсы. М., 1999.
12. Неклюдов С.Ю. Все кирпичики, да кирпичики... [Электронный ресурс] // Шиповник. Историко-филологический сборник к 60-летию Р.Д. Тищенко. М., 2005. С. 271–303. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov22.htm> (дата обращения: 10.08.2021).
13. Обухова-Зелинская И.В. Юрий Анненков: «Дневник моих встреч» на перекрестках истории // Мемуары в культуре русского зарубежья: сб. ст. / отв. ред. А. Данилевский. М., 2010. С. 138–159.
14. Обухова-Зелинская И.В. Юрий Анненков на перекрестках XX века. М., 2015.
15. Результаты 4-го литературного конкурса «Звена» // Звено. Париж, 1927. № 229. С. 2.
16. Шушарин И. Навстречу Октябрю: Пупсик [Электронный ресурс]. URL: <http://longread.fontanka.ru/page1518786.html> (дата обращения: 10.08.2021).

* * *

1. Annenkov Yu.P. (Temiryazev B.). Domik na 5-oj Rozhdestvenskoj // Sovremennye zapiski. Parizh, 1928. № 37. S. 196–223.

2. Annenkov Yu.P. (Temiryazev B.) Lyubov' Sen'ki Pupsika // Zveno. Parizh, 1927. № 222. S. 7–9.

3. Annenkov Yu.P. (Temiryazev B.) Lyubov' Sen'ki Pupsika (publikaciya i kommentarij E.N. Dzajkos) // Filologicheskaya regionalistika, 2011. № 2(6). S. 69–72.

4. Annenkov Yu.P. (Temiryazev B.) Lyubov' Sen'ki Pupsika: Nesobrannaya proza. B.m., 2016.

5. Annenkov Yu.P. (Temiryazev B.) *Povest' o pustыkah / komment. A.A. Danilevskogo*. SPb., 2001.

6. Danilevskij A.A. «Domik na 5-oj Rozhdestvenskoj» Yu.P. Annenkov i «Peterburgskij tekst russkoj literatury» // *Russkaya emigraciya: Literatura. Istoriya. Kinoletopis': materialy Mezhdunar. konf.; Tallin, 12–14 sent. 2002 g. Ierusalim, 2004. S. 44–69.*

7. Dzajkos E.N., Zheltova N.Yu. Roman Yu. Annenkov «Tyazhesti» v kritike sovremennikov // *Koncept. 2017. № S22. S. 49–54.*

8. Zhil'ber Zh. Pupsik, zvezda moih ochej (Pupchen, du bist mein Augensterne). [Marsh-intermecco so slovami iz operetty «Pupsik»] / per. N.A. Artamova. M., 1913.

9. Isaenko A.I. Znomya i orkestr – vpered! [Elektronnyj resurs] // *Nezavisimoe voennoe obozrenie, 2006. URL: https://nvo.ng.ru/notes/2006-06-02/8_musich.html (data obrashcheniya: 10.08.2021).*

10. Kolesnikov A.G. Zhanr operetty v rossijskoj teatral'noj kul'ture i kritike XX veka // *Operetta v Rossii i SSSR v XX veke: bibliografiya. M.; Ekaterinburg, 2013. S. 3–16.*

11. Kulagina A.V., Selivanov F.M. *Gorodskie pesni, ballady, romansy*. M., 1999.

12. Neklyudov S.Yu. Vse kirpichiki, da kirpichiki... [Elektronnyj resurs] // *Shipovnik. Istorikofilologicheskij sbornik k 60-letiyu R.D. Timenchika. M., 2005. S. 271–303. URL: http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov22.htm (data obrashcheniya: 10.08.2021).*

13. Obuhova-Zelin'skaya I.V. Yuriy Annenkov: «Dnevnik moih vstrech» na perekrestkah istorii // *Memuary v kul'ture russkogo zarubezh'ya: sb. st. / otv. red. A. Danilevskij. M., 2010. S. 138–159.*

14. Obuhova-Zelin'skaya I.V. Yuriy Annenkov na perekrestkah XX veka. M., 2015.

15. Rezul'taty 4-go literaturnogo konkursa «Zvena» // *Zveno. Parizh, 1927. № 229. S. 2.*

16. Shusharin I. Navstrechu Oktyabryu: Pupsik [Elektronnyj resurs]. URL: <http://longread.fontanka.ru/page1518786.html> (data obrashcheniya: 10.08.2021).

Musical compositions of the 1910–1920s as a plot basis of the story “Love of Senka Pupsik” by Yu.P. Annenkov

The article deals with the study of the connection between the mentioned musical compositions in the story “Love of Senka Pupsik” by Yu.P. Annenkov and the plot of the story.

Key words: *Yu.P. Annenkov, B. Temiryazev, intertextuality, synthesis of arts, narrative carcass.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2021)

А.В. БОРИСКИНА
(Краснодар)

«НОСТАЛЬГИЧЕСКИЕ НЕРАЗБЕРИХИ»: ПРОБЛЕМА ПРЕДНАЗНАЧЕНИЯ ПОЭТА-ЭМИГРАНТА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ В. НАБОКОВА

Анализируется ранняя лирика В. Набокова, отражающая период творческих исканий молодого поэта, покинувшего Родину. Выделяется лейтмотив песни, выступающей своеобразным гимном изгнания. Исследование поэтических текстов показывает, что проблема предназначения поэта и поэзии в условиях эмиграции носит амбивалентный характер. Тем не менее в них наблюдается парадоксальным образом выраженная неразрывная связь поэта с русской ментальностью и образом России благодаря творческому усвоению условно-романтических поэтических традиций.

Ключевые слова: парадигма образов, лирический герой, лирика, Набоков, эмиграция, ностальгия.

Революцию 1917 г. Набоков воспринял как катастрофу, а вынужденную эмиграцию сравнивал с изгнанием. В поэтических текстах разных лет он называл произошедшее «грозой глумливой» («Возвращение», 1920), «горем» и «мукой» («К России», 1939), оценивая современность как «marevo губительных годин» («Как воды гор, твой голос горд и чист», 1920).

Герой ранней лирики Набокова – поэт-эмигрант, поневоле покинувший Родину. Он ищет себя на новом месте жительства, в новых обстоятельствах. Проблема творческой самоидентификации и вопрос гражданской позиции – вот что заботит его. Поэт изображен в процессе личных и творческих исканий. Отметим, что тема поэта и поэзии в лирике В. Набокова впервые становится предметом изучения в статье И.В. Труфановой [5] – в качестве второго плана содержания стихотворений. В исследовании мы также обращаемся к монографиям О.И. Федотова [6] и Я.В. Погребной [4], посвященным лирике Набокова.

В августе 1919 г. Набоков пишет стихотворение «Вьюга», изображая природное явление, разгару лета совсем не подходящее. Конечно, образ вьюги здесь символический. Это тот же вихрь, который бушует в поэме А. Бло-

ка «Двенадцать», тот же ветер «на всем божьем свете», ветер больших разрушающих перемен. Бушующая стихия, не знающая преград, символизирует хаос. Растворяясь в нем без возможности управления, лирический герой впадает в сомнение и даже отчаяние. Стихотворение в целом характеризуется высокой степенью риторичности и экспрессии: 16 строк содержат 4 вопросительных предложения и 8 восклицательных, 8 предложений заканчиваются многоточием. Фигуры умолчания подчеркивают озадаченность лирического героя вопросами, которые он как будто не в состоянии решить. Ощущение дисгармонии усиливает образ тени, пытающейся догнать тень в начальной строке стихотворения: «Тень за тенью бежит – не догонит, / вдоль по стенке...»*. Хотя текст замаскирован под диалог, все же это внутренний спор лирического героя с самим собою: «...Лежи, не ворчи. / Стонет ветер? И пусть себе стонет... / Иль тебе не тепло на печи?».

Рассуждая о том, почему ему не спится, герой вопрошает: «Иль ветра боюсь?». Но тут же приходит к выводу, что причина бессонницы вовсе не стихия: «Это – Русь, а не вьюга степная! / Это корчится черная Русь!». Ключевой образ «черной Руси» стилистически перекликается с другими архаизированными образами: «ночь лихая», «тоска избяная», «кликуша». Негативная коннотация по отношению к образу постреволюционной России выражена и в других лирических текстах Набокова. Так, в поэтическом мини-цикле «На смерть А. Блока» поэт называет Россию, захваченную большевиками, «одичалой», а в стихотворении *Football* (1920) характеризует покинутую Родину как «дикую» страну, «где каплет кровь на снег».

Итак, внутренний спор субъекта лирического повествования в стихотворении «Вьюга» сводится к колебанию между решением отстраниться, бездействовать и сомнением в пользе каких-либо действий. С одной стороны, он не знает, как поступить, ведь судьба России теперь в чужих руках («Тебе-то что?»), вьюга не затронет того, кому «тепло на печи» вдали от стихийного бедствия. С другой стороны, следование формуле «Обойдемся и так, без Руси!» станет для лирического героя решением безраздельно и навсегда отринуть Родину, которая пусть и потеряна физически, но существует ментально в его сознании. Внутрен-

* Здесь и далее по тексту цитаты из стихотворений В. Набокова приводятся по источнику [3].

няя полемика в данном случае не заканчивается обретением истины, здесь показан, скорее, процесс поиска поэтом дальнейшего творческого пути.

В ранней лирике Набоков будет возвращаться к этой теме неоднократно. Так, в стихотворении «Изгнанье» («Я занят странными мечтами...», 1925) поэт задается вопросом, что бы делал Пушкин, будь он «меж нами – / простой изгнанник, как и мы?». Отвечая на свой же вопрос, лирический герой предлагает несколько вариантов: возможно, великий поэт «вправду был бы обречен / “вздыхать о сумрачной России”, / как пожелал однажды он».

Второй вариант развития событий, возникающий в воображении лирического героя, – всплеск творческого вдохновения Пушкина-эмигранта: «еще неслыханным напевом / он мир бы ныне огласил». Или возможна другая версия: «на жарком сердце плащ молчанья / он предпочел бы запахнуть». Рассуждая о возможном поведении Пушкина, герой объясняет, что изгнанник-поэт может предпочесть тишину из-за страха умалить прошлое – единственную отраду скитальцев: «боясь унизить даже песней, / высокой песнею своей, / тоску, которой нет чудесней, / тоску невозвратимых дней...».

В финале стихотворения обнаруживается пушкинский интертекст; герой отмечает, что как бы ни сложилась личная и творческая судьба Пушкина, стань он изгнанником, у него непременно была бы надежда: «Но знал бы он: в усадьбе дальней / одна душа ему верна, / одна лампада тлеет в спальне, / старуха вяжет у окна. / Голубка дряхлая дождется!». Концепты детства и родного дома здесь сопряжены, неслучайно Набоков использует один из главных образов детства – образ няни. Надежды на возвращение домой и обретение утраченного согревают каждого странника.

Но чем может обернуться долгожданная встреча? В стихотворении «Петербург» («Так вот он, прежний чародей...», 1921) лирический герой, мечтая, возвращается в родной город, некогда им покинутый. «С тоской туманной, ласковой, стыдливой» он вспоминает весенний дореволюционный Петербург. Ретроспекция сменяется картинами страшного настоящего: «Да, были дни, – но незаконно / сменила буря тишину». Все изменилось, «когда на площади дворцовой, / махая тряпкою пунцовой, / вприсядку лихо смерть пошла!». Теперь в «погребенном» городе «жизнь угрюма и пуглива», образы смеющихся детей сменяет об-

раз вдовца; исхудавшие горожане, сгнившая трава и зияющая, как могила, яма среди улицы, «в могиле этой – Петербург». Мортальные образы только усиливают ощущение полного упадка; нынешний Петербург, из которого, «тихо плача», ушла сама жизнь, представляется «падшим властелином».

Личную катастрофу поэт сравнивает с крушением поезда, «полного грез». Он признается, что воспоминания о прошлом причиняют ему невыносимую боль, вот почему он желает отстраниться от трагической ситуации, укрыться от страданий, предавшись «чуждо-грустной отраде»:

уйти, не слушать, отстранять
 день настоящий, как глухую
 завесу, видеть пред собой
 не взмах пожаров в ночь лихую,
 а купол в дымке голубой...

Метафорические эпитеты с социальной семантикой («глухую», «лихую») носят условно-поэтический характер, они традиционны. Инверсия и прием анжамбемана в середине строфы имитируют сбивчивость речи, передавая волнение говорящего. Это романтически высказанная исповедь: от имени таких же эмигрантов, как он, герой выражает надежду на воскресение Петербурга, однако обреченно добавляет, что прежним, истинно родным, этот город, как и Россия, не будет для изгнанников никогда.

В стихотворении «Поэт» («Являюсь в черный день родной моей земли...», 1921) голос лирического героя звучит в совершенно иной тональности. И хотя О. Федотов отмечает, что молодой Набоков, «который и в зрелые то годы не отличался воинственной идейной ангажированностью, еще не был готов в достаточной мере для выстраданной гражданской лирики» [6, с. 41], тем не менее в корпусе ранних стихотворений поэта выделяется данный текст.

Здесь Родина и чужбина присутствуют имплицитно, лирический повествователь не фокусирует внимания на конкретных образах революционной России или эмиграции. Только в общих чертах сообщается, что современное герою время – «черный день» родной его земли, когда «поблекшие сердца, в пыли поникли долу...». Лирический герой-поэт, «с детства преданный глубокому глаголу», полон мужества и решимости в преодолении жизненных невзгод. Веку «поветренных скорбей» он противопоставляет собственную силу духа, укрепляющуюся в молитве. При этом текст стихо-

творения лишен религиозной тематики, молитвы поэта обращены не к Богу, а посвящены «величию и нежности природы».

Эпитеты «яркий», «лазурный», «лучистый», объединенные семантическим признаком ясности, освещенности в сочетании с лексемой «просветы» (являющейся одной из ключевых в поэзии Набокова) продолжают оптимистическую тональность всего лирического текста. Ощущая неразрывную связь с окружающим миром, поэт невероятно восприимчив к жизни во всех ее проявлениях. Эвдемонизм, ощущение гармонии с природой аккумулируют внутри него не только чувство радости, но и поэтическое вдохновение. Он восславляет созидательную силу творчества и дает обещание: «да будут злобные, пустынные сердца / моими песнями лучистыми согреты». В этих строках лирический герой формулирует свою позицию достаточно определенно: даже в самые темные времена поэт не должен молчать, ведь рожденные в его душе песни способны смягчить разбитые людские сердца.

Лейтмотив песни, объединяющей тех, кто оказался в изгнании, присутствует во многих ранних поэтических текстах Набокова. В начале «замирающий напев» становится символом исхода и будущего сиротства целого поколения («Поэты», «Что ж! В годы грохота и смрада...», 1919). «Слабый, ласковый, ненужный, / он веет тонкою тоской» и сравнивается с трепетом хрупкой бабочки, оказавшейся в западне стекла, подобно изгнанникам, не по собственной воле покидающим Родину.

Эпитеты «бледный», «слабый», «замирающий», «тонкий» усиливают ощущение упадка, исчезания. Лирический герой отмечает, что, «иссякнуть не успев», песня еще звучит, однако ее ослабевает «грохот» произошедших потрясений, беспощадный «гул окрестный», грубость городов.

Тем, кто не способен обустроиться в новых условиях, становится «невесело и тесно», они вынуждены уйти навсегда. Вечным странникам останется лишь петь «под луной о былом» («Кто меня позовет...», 1920). Чувство ностальгии передается архаизированной лексикой с условно-романтической метафорикой. На чужбине, в «далеком краю» изгнанникам суждено искать новое пристанище.

В одном из стихотворений ключевым поэтическим образом становится «отрадный» костер, согревающий странников «на сумрачной чужбине, в чаше, / где ужас очертанья стер» («Костер», 1924). Однако путники, собравшись

у огня, утешаются не только пламенем, но и пеньем, образы костра и песни семантически сплетаются: «песня вспыхнула», «поющий костер». И вот уже не жар огня, а звучащая песня отгоняет «сумрак жадный» и блуждающее в чащах зверье.

Так песня становится своеобразным гимном изгнания: «Песня спасает нас» («Песня», 1926). Лирический герой, как бы намеренно отделяющий себя от чужбины («чуждый всему»), старается не замечать окружающего мира. Только ветер (устойчивый образ, сопутствующий поэту в эмиграции), его «пьяный и горестный брат», скрашивает одиночество изгнанника. Лирическое описание прерывается неожиданным, как гром, звуком русской песни:

Как распевала она! Проплывало
сердце ее в лучезарных струях,
как тосковала,
как распевала,
молясь быломu в чужих краях,
о полнолуние небывалом,
о небывалых соловьях.

Лирический герой наполняется экстазическим чувством «блаженства горя»: настоящее синхронизируется с прошлым, русская песня аккумулирует в памяти героя романтические образы юности, ушедшей вместе с покинутой Родиной. Волнение и сила пережитого героем душевного потрясения усилены ритмическим перебоем в приведенной выше строфе. Патетика в финале стихотворения обрывается фигурой умолчания: лирический герой оказывается не в силах повторить уже высказанную мысль и только восклицает: «Ветер!».

По структуре стихотворение похоже на песню за счет перепева начальной и финальной строк, композиционно образующих кольцо, и за счет лексических, синтаксических повторов разных частей текста. Однако в целом отметим, что стихотворение лишено музыкальной плавности из-за разной длины строк и смены рифмовки в отдельных строфах. Звучащие рефреном слова «Вернутся на родину все, / вера ясная, крепкая...» подчеркивают главную мысль стихотворения – надежду изгнанников на возвращение. Они верят, что настанут лучшие времена, и тогда «ветер всея Руси» призовет души скитальцев домой. И будет «пир», на который приглашенные принесут с собой бережно сохраненное: «бочки солнца, тугие песни / и в рогожку завернутый мир» («Скитальцы», 1924). Похожие образы присутствуют в

стихотворении «Родине» («Воркующею теплотой шестая...», 1923), где поэт представляет встречу с Россией так: «склонюсь, шепну: вот мой простой подарок / вот капля солнца в венчике стиха».

При этом возвращение можно интерпретировать скорее как ментальное воссоединение с Родиной, нежели физическое ее обретение. Лирический герой понимает, что прежней России не вернуть. Используя ее прообраз, существующий в памяти, он создает свою Россию, альтернативную настоящей, строит собственный поэтический мир, противопоставленный веку «огня и гнева»: «мы будем жить в веках иных – / в прохладах моего напева, / в долинах ландышей твоих» («Пускай все горестней и глуше...»).

Подводя итоги, необходимо отметить, что проблема предназначения поэта-эмигранта носит в ранней лирике Набокова амбивалентный характер. Противоречия во взглядах на роль и необходимость творчества в условиях эмиграции объясняется тем, что поэт чувствует себя совершенно потерянным в новых обстоятельствах, он испытывает смешанные чувства невосполнимой утраты, обиды и разочарования.

Говоря об особенностях лирики Набокова, М. Лотман отмечал прямолинейность и некоторую шаблонность в реализации ностальгических мотивов в поэзии писателя [2, с. 214]. Однако поэтические клише в анализируемых текстах, на наш взгляд, выполняют особую функцию: парадоксальным образом штампы, казалось бы, далекой для Набокова романтической гражданской лексики окажутся открытым средством манифестации следования традициям, а через них – патриотическим сокровенным чувствам. Период становления, ученичества молодого поэта обретает свою метафорически зримую предметную образность именно благодаря контаминации словесных штампов: «в рогожку завернутый мир», «плащ молчания», «черная Русь», а фраза «капля солнца в венчике стиха» вполне могла бы стать декларативной в творческом сознании Набокова.

Хотя ностальгические мотивы, играющие столь важную роль в ранних стихотворениях поэта, со временем естественным образом исчезли или трансформировались под пером англоязычного Набокова, почти в неизменном виде они сохранились именно в его русских стихах [1, с. 351]. Таким образом, несмотря на противоречивые душевные переживания молодого поэта, обнаруживаемые в его ранних стихотворениях, невзирая на все «ностальги-

ческие неразберихи», как выразился сам Набоков («Парижская поэма», 1943), он на протяжении всего жизненного пути неразрывно связывал свое поэтическое творчество с образом России. Набоков сохранял чувство родного, признаваясь в любви и преданности идеалам юности, именно знакомым условно-поэтическим языком, ставшим для него своим.

Список литературы

1. Левин Ю. Биспациальность как инвариант поэтического мира Набокова // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М., 1998. С. 323–391.
2. Лотман М. «А та звезда над Пулковом...» // В.В. Набоков: pro et contra. СПб., 2001. Т. 2. С. 213–223.
3. Набоков В.В. Стихотворения и поэмы / сост., вступ. ст, подгот. текс тов. и примеч. В.С. Федоров. М., 1991.
4. Погребная Я.В. Плоть поэзии и призрак прозрачной прозы. Лирика В. В. Набокова. М., 2011.
5. Труфанова И.В. От ненадежного повествователя к ненадежному лирическому сюжету в лирике В.В. Набокова [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 10. С. 46–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-nenadyozhnogo-povestvovatelya-k-nenadyozhnomu-liricheskomu-syuzhetu-v-lirike-v-v-nabokova> (дата обращения: 09.10.2020).
6. Федотов О.И. Между Моцартом и Сальери (о поэтическом даре Набокова). М., 2014.

* * *

1. Levin Yu. Bispacial'nost' kak invariant poeticheskogo mira Nabokova // Izbrannye trudy. Poetika. Semiotika. M., 1998. S. 323–391.
2. Lotman M. «A ta zvezda nad Pulkovom...» // V.V. Nabokov: pro et contra. SPb., 2001. T. 2. S. 213–223.
3. Nabokov V. V. Stihotvoreniya i poemu / sost., vstup. st, podgot. teks tov. i primech. V.S. Fedorov. M., 1991.
4. Pogrebnaya Ya.V. Plot' poezii i prizrak prozrachnoj prozy. Lirika V.V. Nabokova. M., 2011.
5. Trufanova I.V. Ot nenadezhnogo povestvovatelya k nenadezhnomu liricheskomu syuzhetu v lirike V.V. Nabokova [Elektronnyj resurs] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. Vyp. 10. S. 46–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-nenadyozhnogo-povestvovatelya-k-nenadyozhnomu-liricheskomu-syuzhetu-v-lirike-v-v-nabokova> (data obrashcheniya: 09.10.2020).
6. Fedotov O.I. Mezhdru Mocartom i Sa'eri (o poeticheskom dare Nabokova). M., 2014.

“Nostalgia confusion”: the issue of the purpose of the poet-emigrant in the early lyric poetry of V. Nabokov

The article deals with the analysis of the early lyric poetry of V. Nabokov reflecting the period of the creative quests of a young poet leaving the motherland. There is revealed the leitmotif of the song acting as a special hymn of the deportation. The study of the poetic texts shows that the issue of the purpose of the author and poetry in the conditions of the emigration has an ambivalent character. Nevertheless, there is observed the inextricable connection of the poet with the Russian mentality, expressed paradoxically, and the image of Russia thanks to the creative adoption of the figuratively romantic poetic traditions.

Key words: paradigm of images, narrator, lyric poetry, Nabokov, emigration, nostalgia.

(Статья поступила в редакцию 14.07.2021)

С.В. КОПЫРЮЛИН, Н.Ю. ЖЕЛТОВА
(Тамбов)

ПРОБЛЕМАТИКА И ПОЭТИКА ОЧЕРКА МАЙОРА Э.Д. СВИФТА «С БЕЖЕНЦАМИ ИЗ КРЫМА. ОТ СТАМБУЛА ДО ГАЛЛИПОЛИ»

Рассматривается документально-художественная основа неизвестной книги сотрудника Американского Красного Креста Э.Д. Свифта «С беженцами из Крыма. От Стамбула до Галлиполи». Доказывается, что произведение представляет собой художественный очерк, имеющий рамочную композицию, насыщенный библейскими и литературными аллюзиями, цитатами, реминисценциями. Делается вывод о социально-романтическом характере изображения Свифтом русских эмигрантов.

Ключевые слова: литература русского зарубежья, Э.Д. Свифт, социальный романтизм, художественный очерк.

«Галлиполийское сидение» русской армии в Турции является одним из трагических аккордов Гражданской войны. Остатки войск П.Н. Врангеля эвакуировались осенью 1920 г. из Крыма и нашли пристанище на чужбине.

Одним из таких пристанищ с 1920 по 1921 гг. стал лагерь на турецком полуострове Галлиполи. Несмотря на тяжелые условия пребывания в лагере (отсутствие пригодного для жизни жилья, недостаток пищи и воды, жаркий климат), там продолжалась боевая подготовка войск, проходили военные смотры, а также осуществлялась активная спортивная, образовательная, издательская, театральная и литературная деятельность.

Последняя до сих пор остается малоизученной, хотя в настоящее время появляются работы, в которых происходит обращение к этому интереснейшему явлению (см., например: [2; 5; 9–11]). Авторами статьи также рассмотрено художественное своеобразие произведений Н.З. Рыбинского, Н.Н. Евсеева, Н.В. Станюковича, Г. Финна и др. [4; 6–8]. Кроме этих имен, к феномену «галлиполийской» литературы можно отнести творчество В.Х. Даватца, Н. Давыдовича, М.А. Критского, И.М. Муханова и других интересных писателей, художественно отразивших свое пребывание в лагере на турецком полуострове. Трагическая тема Галлиполи рассматривалась также в творчестве русских эмигрантов, которые не были участниками «галлиполийского сидения»: от М.И. Цветаевой, И.А. Бунина, И.С. Шмелёва до И.С. Лукаша, С. Горного, А.М. Ренникова. Такое разностороннее освещение темы Галлиполи в русской эмигрантской литературе создает серьезные предпосылки для глубокого изучения этого художественного феномена.

Однако представляется, что к «галлиполийской» литературе можно причислить и произведения иностранцев, которые до сих пор остаются неизвестными, непереуверенными и неизученными. К ним по праву относятся воспоминания служащего Американского Красного Креста, который называет себя «майором Э.Д. Свифтом» «С беженцами из Крыма. От Стамбула до Галлиполи» (*Avec les réfugiés de Crimée. De Stamboul à Gallipoli*) (1921). Произведение написано на французском языке и подробно описывает путь русских эмигрантов из Стамбула в Галлиполи. Оно также отражает мировой резонанс от пребывания русской армии в Галлиполи и формы взаимодействия иностранных гуманитарных миссий с русскими беженцами. Кроме того, мемуары Свифта обладают несомненными художественными достоинствами и позволяют составить яркое представление о первых неделях «галлиполийского сидения» глазами иностранцев.

Сведений о Э.Д. Свифте (1893–1941) удалось на сегодняшний день обнаружить немного. Из некролога на смерть Жаклин Роуз Робинсон, внучатой племянницы майора, известно, что он родился в городе Санта-Крус (Калифорния, США), являлся выпускником Стэнфордского университета [13], работал репортером в газетах «Санта-Крус Сентинел» (англ. *Santa Cruz Sentinel*) и «Санта-Крус Ньюс» (англ. *Santa Cruz News*).

В 1917 г. Свифт стал членом миссии Американского Красного Креста, во время Первой мировой войны находился с американскими войсками во Франции. Согласно данным Электронной библиотеки Конгресса США, в которой находится коллекция фотографий Американского Красного Креста, Свифт являлся одним из начальников отдела распределения помощи [12]. После окончания войны он выполнял миссию Американского Красного Креста на Балканах и в Турции. Из некролога, сообщавшего о смерти Свифта, в газете «Санта-Крус Ивнинг Ньюс» (англ. *Santa Cruz Evening News*) можно узнать, что в 1935 г. после службы в качестве генерального секретаря общества Красного Креста в Париже, он становится его вице-президентом [14, p. 1]. Эта же информация фигурирует в некрологе на смерть Ж.Р. Робинсон, только с небольшим дополнением – Свифт был также президентом Лиги обществ Красного Креста, расположенной в Женеве [13].

Во время работы в Американском Красном Кресте 13 марта 1921 г. в газете «Курьер» (англ. *Courier*), издававшейся в Пенсильвании, вышла статья Свифта «40 000 крымских беженцев живут на кораблях; ближневосточные лагеря переполнены» (англ. *40 000 Crimean refugees living on ships; Near East camps are overflowing*) [16, p. 7].

Статья, посвященная помощи русским беженцам в Галлиполи, делится на четыре части. В первой части без названия Свифт подробно описывает погрузку гуманитарной помощи в Константинополе на корабль для отправки в галлиполийский лагерь. Во второй части «Жизнерадостная графиня» (англ. *Countess Is Cheerful*) повествуется о переполненном живым грузом судне, невзгодах и лишениях эмигрантов, а также Свифт упоминает о разговоре с графиней, которая не теряет своего жизнелюбия даже в этом тяжелом путешествии.

Третья часть «Без стульев» (англ. *Have No Chairs*) посвящена встрече с А.П. Кутеповым (в английском тексте фамилия написана с ошибкой – *Koutenoff*), командующим Галлипо-

лийским лагерем. Свифт поражен тем, в каких условиях работал генерал: в его полуразрушенном кабинете не было даже стульев. Четвертая часть называется «Примитивная кулинария» (англ. Primitive Cooking), в ней описываются незатейливые французские блюда, которыми кормят беженцев французские власти. По восхищенным наблюдениям Свифта, тяжелые условия жизни не мешали русским беженцам радоваться жизни, они старались ко всему относиться с улыбкой и организовать свой быт настолько комфортно, насколько возможно. В этой статье Свифт выступает именно как бывший репортер, строго придерживаясь описания фактической стороны жизни галлиполицев.

Многие из этих фактов снова упоминаются Свифтом в небольшой книге «С беженцами из Крыма. От Стамбула до Галлиполи» (*Avec les réfugiés de Crimée. De Stamboul à Gallipoli*), написанной по-французски, вышедшей уже в Париже в том же 1921 г. и предназначенной, вероятно, для широкой европейской аудитории. Произведение содержит ярко выраженные художественные черты, в нем явно прослеживаются признаки художественного очерка: рамочная композиция, наличие нескольких параллельных сюжетных линий, нелинейное повествование, использование метафор и сравнений, библейских и литературных реминисценций. При этом очевидна документальная основа описываемых событий, которую констатирует сам автор: «Американский Красный Крест поручил мне отправить и распределить 100 тонн товаров со своих складов в Константинополе, у меня была возможность увидеть и узнать крымских беженцев» (перевод здесь и далее мой. – С.К.) [15, р. 4].

В произведении подробно описывается всего лишь одна холодная ночь, проведенная Свифтом на корабле с русскими беженцами, идущем в Галлиполи. В этом отношении повествование напоминает краткий путевой очерк, что отражено и в названии. Писатель демонстрирует глубокую сопричастность и эмоциональную вовлеченность в описываемые события, но при этом через отдельные эпизоды своих разговоров с русскими людьми обозначает глубокую проблему – масштабную социально-политическую катастрофу, в результате которой сотни тысяч людей оказались в «лодке страданий» на пути в полуразрушенный, грязный, голодный, холодный Галлиполи. Майор Свифт оказывается полноценным действующим лицом, который связывает цепь событий

своим особым взглядом на ситуацию. Он явно всей душой сочувствует русским беженцам, открыто восхищается их оптимизмом, стойкостью, благородством, умением выживать в любых условиях.

Интересно заметить, что Свифт коммуницирует на корабле преимущественно с беженцами высокого социального статуса и, скорее всего, именно на французском, поскольку между ними нет языкового барьера. Это еще раз подчеркивает мировой характер трагедии русских изгнанников, которым протягивают руку помощи ведущие державы, что неоднократно акцентируется Свифтом. По его оценке, они выступают милосердными спасителями гибнущего и страдающего русского мира. Необходимо отметить, что эта помощь была единственной в первые месяцы изгнания, о ней с благодарностью писали все русские газеты, журналы, альманахи Константинополя начала 1920-х гг. (см., например, «Русская Волна», «Зарницы», «Вечерняя Пресса», «Наш путь» и др.), в которых часто отмечалась действенная помощь Американского Красного Креста. В известном альманахе «На прощание» (Константинополь, 1923), более известном под названием «Спасибо!», группой русских и иностранных писателей и журналистов на русском, английском и французском языках была выражена сердечная благодарность мировым державам за содействие в размещении, лечении, обеспечении жильем, продовольствием, работой русских беженцев. Французский язык при этом был средством межнационального общения. Помимо «Спасибо!» одновременно на русском и французском языках выходила газета «Вечерняя пресса» (*Presse du Soir*, 1920–1925), альманах «Жизнь и искусство» (*La vie artistique*, 1921) и др. Поэтому, представляется, неслучайно Свифтом для очерка был выбран французский, которым, судя по фактам биографии и художественному стилю изложения, писатель владел на высочайшем уровне.

Композиция очерка носит рамочный характер: Свифт обрамляет свое частное впечатление от холодной ночи на пути в Галлиполи масштабными обобщениями, реминисценциями и аллюзиями, которые часто имеют библейскую и литературную основу. В самом начале произведения приведено длинное описание исхода русских людей из Крыма: «Тысячи, десятки тысяч, практически четверть миллиона людей, страдающих от тифа, испуганных, обезумевших, вызывающих жалость, заблудившихся, брошенных, плачущих и покор-

ных, бежавших до доков Севастополя, ищущих, просящих хоть какое-нибудь место на корабле, заполонивших суда с единственной мыслью куда-нибудь бежать, пересекающих Черное море странной флотилией, состоящей из боевых кораблей, траулеров, рыболовных лодок, плывущих в неизвестность, страдающих от множества выпавших на их долю испытаний и незнających, что будет завтра, зрелище, перед которым сам Гомер потерял бы дар речи» [15, р. 3].

Представляется, что писатель намеренно выстроил такое длинное предложение с прозрачной аллюзией на «Иллиаду», чтобы показать масштаб русского исхода из Крыма, который, по оценке Свифта, явно превосходил флотилию греческих кораблей, плывших в Тройю. Как известно, их перечисление заняло у Гомера несколько страниц, но в отличие от греков, плывших на Троянскую войну, русская флотилия уходила навсегда после окончательного поражения в Гражданской войне, поэтому содержательное наполнение аналогичной сцены в очерке Свифта носит оксюморонный характер [3, с. 61].

Далее писатель продолжает обращаться к античным реминисценциям, он упоминает о «фантастической одиссее 140 000 человек» [15, р. 16], а также настойчиво употребляет следующие выражения: «140 000 трагедий» [Ibid., р. 3], «140 000 людей» [Ibid., р. 4], «140 000 человеческих существ» [Ibid., р. 16]. Эта цифра символизирует примерное количество беженцев, эвакуировавшихся из Крыма. В современных источниках она варьируется от 145 000 до 200 000 человек, точное число до сих пор установить невозможно. В упомянутой выше статье Свифта «40 000 крымских беженцев живут на кораблях...» говорится о 130 000 русских эмигрантов.

Однако представляется, что в художественном очерке автор неслучайно остановился на цифре 140 000. Здесь прослеживается библейская аллюзия на 144 000 праведных, которые будут спасены во время Армагеддона на Земле. Армагеддон «в христианской эсхатологии – место эсхатологической битвы на исходе времен, в которой будут участвовать «цари всей земли обитаемой» (Откр. 16: 14–16). Армагеддон – это транслитерированное еврейское словосочетание *har meḡiddō* (или *meḡiddōn* (Зах. 12: 11)), обозначающее «гору у города Мегиддо» на севере Палестины, с которой связаны некоторые важные сражения ветхозаветных времен. С Мегиддо также отожд-

ествляется иудейско-христианская интерпретация «горы Израилевой» (Иез. 38: 8) у которой произойдет окончательное уничтожение полчищ Гога – антихриста. В более поздней христианской эсхатологической литературе Армагеддон обозначает саму битву» [1, с. 73].

Исторические аналогии, на которые указывает Свифт, здесь весьма прозрачны. Революция для России подобна Армагеддону для Земли. А русские эмигранты, не принявшие советскую власть, уподобляются праведным, которые спаслись. Кроме того, именно они символизируют и тех избранных, которым предстоит победить антихриста – большевистский режим. Сама палуба корабля, следовавшего из Стамбула в Галлиполи, представляется Свифту неким полем битвы. Кроме того, Свифт приводит в очерке знаменитое библейское изречение «было много званых и слишком мало избранных», которое становится своеобразным нравственным камертоном повествования.

Во время тяжелого морского перехода автор произведения знакомится с русской графиней, достойное и сдержанное поведение которой не может не восхищать. Она отказалась от американских галет в пользу детей, поделилась с ними последними каплями воды, не захотела идти в теплое машинное отделение, предпочитая уступить свое место нуждающимся. Графиня не жаловалась на судьбу, улыбалась и смело смотрела в будущее. Для писателя она является типичным представителем русского дворянства, которое, несмотря на трагические обстоятельства, сохранило воспитание и манеру поведения: «Из плотной шубы она достала кусок хлеба, который она деликатно ела, ломая маленькие кусочки тонкими пальцами» [15, р. 10]. Писатель подчеркивает, что грязь на ее ботинках не пристала к ее душе.

Мотив грязи проходит через все произведение: ее много на корабле, она по щиколотку засасывает людей в Галлиполи, но она бесстрашна перед их духовным благородством. Свифт указывает и на милосердное поведение простых людей. Казаки не пожалели своих шинелей для матери с двумя детьми: «Группа была завернута в две военных шинели, которые им дали во время отъезда солдаты. Я не мог не думать об этих двух смелых мужчинах, которые стучали зубами от холода в этой толпе» [Ibid., р. 5].

Майор Свифт вводит в повествование также любовную сюжетную линию. Мотив разлу-

ки с родиной здесь трансформируется в мотив разлуки влюбленных. Рассказчик общается с девушкой, которая не находит себе места из-за того, что при посадке на корабль толпа разлучила ее с женихом. А затем на корме Свифт видит молодого человека – Ивана, считающего, что его невеста сбежала с соперником на другом корабле. Писатель помогает двум влюбленным встретиться, поскольку понимает, что девушка, плачущая на палубе, и есть невеста Ивана. Воссоединившись, влюбленные не замечают страшного холода и трагизма ситуации, любовь побеждает и их.

Позже, уже в Галлиполи, эти герои вновь появляются в поле зрения Свифта. Одним из первых заведений, организованных в лагере, был аукционный дом, там продавались всякие мелочи, которые не представляли пользы для одних, но могли пригодиться другим. Первое время желающих воспользоваться услугами заведения было немного, писатель замечает, что первыми вкладчиками стали Иван и его невеста: «“Я хочу продать кольцо, которое он подарил мне в более счастливые времена. Позже он подарит мне гораздо более красивое”». Она уверенно улыбалась, а он смотрел на нее с нежностью» [15, р. 16]. По оценке Свифта, для русских эмигрантов на первое место вышли духовные ценности, а материальные стали лишь средством для выживания. Несмотря на весь драматизм положения галлиполийцев, они жили, а не существовали.

Еще одним знаковым персонажем в произведении является медсестра. Она с мужеством переносила все тяготы жизни в лагере, заботилась о больных, боролась за каждую жизнь даже без необходимых условий и медикаментов: «Несмотря на крайнюю усталость, эта женщина не потеряла ни надежды, ни улыбки» [Ibid., р. 13]. Майор Свифт был поражен стойкостью русской медсестры, и, когда он сказал ей об этом, она удивилась, поскольку не считала это подвигом: «Когда человек страдал сверх возможностей, он больше не страдает. В этом нет мужества. Более того, – добавила она, – здесь у нас есть, по крайней мере, одно убежище, и вы говорите, что у нас скоро появятся лекарства для больных. Разве я не могу сказать, что у нас есть большая привилегия» [Ibid., р. 13]. Героиня в нечеловеческих условиях способна остро ощущать даже самое малое счастье, она искренне верит, что наступят лучшие времена.

После высадки на берег холод продолжал преследовать людей. Они расселялись повсю-

ду, где можно было найти укрытие от дождя. Одним из таких мест стали развалины греческой церкви, крыша у нее отсутствовала, и беженцы были вынуждены делать кров из подручных материалов: «...А дождь бьет адским напоминанием на полотна, растянутые, чтобы образовать крышу» [15, р. 15]. Автор произведения использует слово *les toiles* (фр.), что переводится как «картины», «полотна», «холсты». Однако учитывая, что они находились в греческой церкви, речь может идти об иконах. Получается, что женщины защищались от дождя, используя в качестве крыши иконы. Таким образом домом для русских беженцев символично становится церковь, приютившая и укрывшая нуждающихся.

Через произведение красной нитью проходят мотивы трех христианских добродетелей: веры, надежды, любви. Апофеозом их проявления в очерке Свифта становятся образы православной церкви и мусульманской мечети, которые стали пристанищами для русских беженцев: «Под разрушенным минаретом мечети Галлиполи было развернуто еще одно полотно, чтобы сохранить сухой землю, некогда священную для ног мусульман» [Ibid., р. 15]. Женщины с детьми, нашедшие приют в мечети, относились к этому месту так же трепетно, как и к православной церкви. В соединении религий и культур во имя спасения человека Свифт видит всепобеждающую силу любви.

Оптимизм русских беженцев майор объясняет их умением не сдаваться, надеяться на спасение, которое проистекает из веры. Олицетворяет эти добродетели медсестра, которая спасает человеческие жизни, не задумываясь о цели и результате: «...Необходимо в самый мучительный момент испытаний не рассуждать и не задавать лишних вопросов. Жить так – это значит надеяться, хотя, казалось бы, все говорит об отчаянии и отречении» [Ibid., р. 13]. Медсестре присуща также такая добродетель, как жертвенность. Ее Свифт замечает во многих эмигрантах, которые готовы делиться последним с ближним, легко отдают не только материальные блага, но и личный комфорт, время, здоровье.

В этой связи необходимо отметить, что майор в некоторой степени идеализирует своих героев, хотя и старается придерживаться строгих фактов. Его метод можно охарактеризовать как социальный романтизм: эмигранты предстают в очерке исключительными личностями, действующими вопреки жизненным обстоятельствам и катаклизмам. В произведе-

дении автор стремится к героизации персонажей, наделяет их мессианскими чертами, главными христианскими добродетелями, включает их в широкий исторический, философский, культурный, литературный контексты. Романтизм русских эмигрантов, по оценке Свифта, заключается в стремлении к ненасильственному преобразению мира, в опоре на лучшие качества и благородные стремления самого человека. Стоит отметить, что в этом мысли майора полностью созвучны мессианским идеям, которые высказывались в русской прессе первых лет эмиграции.

Для усиления этой добродетельной картины Свифт контрастно показывает беспокойное природное пространство «от Стамбула до Галлиполи», с которым пришлось столкнуться эмигрантам. Бушующее море, холодный ветер, бесконечный дождь символизирует текущие и грядущие испытания. Но им русские люди противопоставляют им слаженную, созидательную деятельность во имя спасения жизни ближнего.

Завершает свой очерк писатель известной еще с античности философской мыслью: «...Жизнь – это неизвестность всех возможностей» [15, р. 13]. В рассказе об эмигрантах она представляется весьма потенциальной, поскольку именно неопределенность движет человечество вперед. Русские беженцы с благодарностью приняли трагические обстоятельства своей жизни и обратили их в духовные, культурные, научные, литературные достижения, создали целое общество в изгнании.

Таким образом, можно утверждать, очерк Свифта «С беженцами из Крыма. От Стамбула до Галлиполи» представляет собой синтез документального и художественного начал, отражает мессианскую идеологию русского изгнания. Произведение, насыщенное библейскими и литературными цитатами, аллюзиями, реминисценциями, носит диалогический характер, формирует в глазах мирового сообщества однозначно положительный образ русского эмигранта.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4: София-Логос. Словарь. Киев, 2006.
2. Бобылёва Е.С. Символика пейзажа в книге И.С. Лукаша «Голое поле» // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2012. № 5. С. 105–110.
3. Гомер. Илиада. Одиссея. М., 2009.
4. Желтова Н.Ю. Национально-культурная и индивидуально-культурная репрезентация концеп-

та «война» в поэзии Русского Константинополя // Русская литература XX–XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения). М., 2020. С. 347–351.

5. Кидакоева З.Ш. Культурная жизнь русских галлиполицев: медийный аспект // Вестн. Пятигорск. гос. ун-та. 2019. № 4. С. 123–124.

6. Копырюлин С.В. «Галлиполиские рассказы» Н.З. Рыбинского: тематика и образно-мотивная система // Казанская наука. 2020. № 1. С. 7–11.

7. Копырюлин С.В. Образы дикого поля и степи в творчестве казачьего поэта Н.Н. Евсеева («Дикое поле» и «Крылатый шум») // Вестн. Баранович. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). 2020. № 8. С. 150–156.

8. Копырюлин С.В. Образно-мотивная структура сборника поэта-галлиполица Н.В. Станюковича «Из пепла» // Неофилология. 2021. Т. 7. № 27. С. 495–502.

9. Николаев Д.Д. Сюжетный диалог А.М. Ренникова и М.А. Булгакова: «Галлиполи» и «Дни Турбиных» // Сюжетология и сюжетография. 2016. № 1. С. 66–85.

10. Севинч Учгюль. Галлиполи – хронотоп жизненного пространства русских эмигрантов: чужая земля // Вопросы тюркской филологии. 2016. № 11. С. 356–366.

11. Сосницкая М.С. Тема Галлиполи в русской литературе // Неофилология. 2020. Т. 6. № 24. С. 776–782. DOI: 10.20310/2587-6953-2020-6-24-776-782.

12. Media // Library of Congress: public domain archive [Electronic resource]. URL: <https://loc.gov/tarchive/media/where-nature-supplants-the-mortarman-a-view-at-podgoritza-montenegro-showing-cdf09f> (дата обращения: 13.07.2021).

13. Robinson J. // Santa Cruz Sentinel [Electronic resource]. URL: https://www.legacy.com/us/obituaries/santacruzsentinel/name/jacqueline-robinson-obituary?pid=197889246&_cf_chl captcha tk _=pmd eb52764637956bcc9a20f762762d38040abbf77f-1626765323-0-gqNtZGzNA02jcnBszRXO (дата обращения: 13.07.2021).

14. Swift E.J., former Santa Crusan, Red Cross official, dies // Santa Cruz Evening News. 1941. Т. 68. № 95. P. 1.

15. Swift E.J., major. Avec les réfugiés de Crimée. De Stamboul à Gallipoli. Paris, 1921.

16. Swift E.J. 40 000 Crimean refugees living on ships; Near East camps are overflowing // Courier (Harrisburg, Pennsylvania). 1921. Т. 25. № 4. P. 7.

* * *

1. Averincev S.S. Sbranie sochinenij: v 4 t. T. 4: Sofiya-Logos. Slovar'. Kiev, 2006.

2. Boblyyova E.S. Simvolika pejzazha v knige I.S. Lukasha «Goloe pole» // Vestn. Mosk. gos. obl. unta. Ser.: Russkaya filologiya. 2012. № 5. S. 105–110.

3. Gomer. Iliada. Odiseya. M., 2009.

4. Zheltova N.Yu. Nacional'no-kul'turnaya i individual'no-kul'turnaya reprezentaciya koncepta «vojna» v poezii Russkogo Konstantinopolya // Russkaya literatura XX–XXI vekov kak edinyj process (problemy teorii i metodologii izucheniya). M., 2020. S. 347–351.

5. Kidakoeva Z.Sh. Kul'turnaya zhizn' russkih galipolijcev: medijnyj aspekt // Vestn. Pyatigorsk. gos. un-ta. 2019. № 4. S. 123–124.

6. Kopyryulin S.V. «Gallipolijskie rasskazy» N.Z. Rybinskogo: tematika i obrazno-motivnaya sistema // Kazanskaya nauka. 2020. № 1. S. 7–11.

7. Kopyryulin S.V. Obrazy dikogo polya i stepi v tvorchestve kazach'ego poeta N.N. Evseeva («Dikoe pole» i «Krylatyj shum») // Vestn. Baranovich. gos. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. Psihologicheskie nauki. Filologicheskie nauki (literaturovedenie). 2020. № 8. S. 150–156.

8. Kopyryulin S.V. Obrazno-motivnaya struktura sbornika poeta-gallipolijca N.V. Stanyukovicha «Iz repla» // Neofilologiya. 2021. T. 7. № 27. S. 495–502.

9. Nikolaev D.D. Syuzhetnyj dialog A.M. Renni-kova i M.A. Bulgakova: «Gallipoli» i «Dni Turbi-nyh» // Syuzhetologiya i syuzhetografiya. 2016. № 1. S. 66–85.

10. Sevinch Uchgyul'. Gallipoli – hronotop zhiz-nennogo prostranstva russkih emigrantov: chuzhaya zemlya // Voprosy tyurkskoj filologii. 2016. № 11. S. 356–366.

11. Sosnickaya M.S. Tema Gallipoli v russkoj literature // Neofilologiya. 2020. T. 6. № 24. S. 776–782. DOI: 10.20310/2587-6953-2020-6-24-776-782.

The issues and poetics of the sketch of the major E.D. Swift “With the refugees from Crimea. From Istanbul to Kalipolis”

The article deals with the documentary and artistic basis of the unknown book of the member of the American Red Cross E.D. Swift “With the refugees from Crimea. From Istanbul to Kalipolis”. There is substantiated that the work is an artistic feature article having a framework composition that is full of the biblical and literary allusions, quotations and reminiscences. There is concluded about the social and romantic character of the representation of the Russian emigrants by E.D. Swift.

Key words: literature of the Russian émigré community, E.D. Swift, social romanticism, artistic feature article.

(Статья поступила в редакцию 12.08.2021)

Л.Н. САВИНА, Н.Е. РЯБЦЕВА
(Волгоград)

**ТОПОС ШКОЛЫ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Б.П. ЕКИМОВА**

Рассматривается структурно-семантическая модификация топоса школы как разновидности пространства детства в произведениях Б.П. Екимова. Выявляются и анализируются средства художественной репрезентации данного топоса в контексте антропологического, геокультурного и мифопоэтического типов пространства, определяются особенности символических значений образа школы.

Ключевые слова: Б.П. Екимов, топос школы, пространство детства, хронотоп идиллии, типы и модели художественного пространства, образы-символы.

В произведениях современной литературы топос детства как разновидность антропологического типа пространства занимает особое место, репрезентируя авторскую микромодель мира. Как правило, данный пространственно-временной континуум соотносится с идиллическим хронотопом и архетипическими образами и мотивами дома, золотого века, потерянного рая и т. д. Однако в последние годы «традиционные значения пространственной семантики детства заметно модифицируются, что связано главным образом с тенденцией к структурным изменениям пространственно-временного континуума детства. Структура топоса детства утрачивает строгую локализацию, становится более подвижной, динамичной. Наиболее заметные структурно-семантические трансформации «детского» пространства наблюдаются в случае проекции мифопоэтического пространства на художественную модель геокультурного пространства» [6, с. 141].

Образно-тематический комплекс детства в литературной традиции эксплицирует мифопоэтическую модель замкнутого, закрытого пространства, реализующего функцию защиты от внешнего хаоса. Семантическим центром данного пространства становится образ дома, с которым в русской литературе, как правило, сопряжен усадебный хронотоп, актуализирующий идею синтеза культурной, родовой, индивидуальной памяти человечества и цикличности времени: «Именно “усадебный миф”, восстановленный в былом очаровании и дополнен-

ный экзистенциальной подлинностью и свободой, всерьез предлагается человеку начала XXI в. как выход из тисков исторической детерминированности к вневременной универсальности и аутентичности бытия» [1, с. 296].

Другим константным полюсом пространства детства в отечественной литературе является топос школы, за которым традиционно закрепляется особая модель пространственных отношений. Как правило, данный топос представлен в творчестве современных авторов при помощи оппозиции дома или школы как атрибутов «своего» пространства «чужому» миру. Не являются исключением в этом отношении и произведения Б.П. Екимова. Но если пространство дома в творчестве писателя уже стало предметом изучения [8], то топос школы требует дополнительного внимания исследователей.

Истоки и генезис феномена «школьного текста» в отечественной литературе весьма глубоки и связаны с различными аспектами историко-литературного процесса XVIII–XX вв. Относительно недавно в научный оборот были введены такие понятия, как «топос советской школы» и «топос постсоветской школы», что свидетельствует об актуальности этих концептов в современном литературоведческом дискурсе [4]. Заметим, что топос школы стал предметом углубленной литературной рефлексии именно в переходные и кризисные исторические периоды, когда особенно остро и болезненно переживается смена культурно-ценностных ориентиров.

Одним из таких периодов, безусловно, можно считать перестроечные и постперестроечные годы, ставшие для представителей творческой интеллигенции различных поколений временем напряженных духовных и эстетических поисков. В ситуации глобального социокультурного кризиса писатели-«деревенщики», в том числе и Б.П. Екимов, стремились обрести нравственную опору в восстановлении и укреплении народной и исторической памяти. Именно в эти годы маркированный символическими и мифопоэтическими художественными значениями топос школы приобретает особый статус коннотативного пространства, смещаясь с пространственной периферии к центру и акцентируя «высшую персонифицированную сакральную ценность» (В. Топоров) данного образа в архитектонике художественного текста. Поэтому с трудом можно согласиться с утверждением современного исследователя, что школа в литературе становится исключительно «отражением болезненных и неизбежных перестроечных процессов, связанных с переходным

периодом» [4, с. 11]. На наш взгляд, не следует ограничивать семантический потенциал этого топоса фиксированным набором определенных художественных значений – необходим комплексный анализ топоса школы с учетом своеобразия художественного мира автора и диалогических связей его творчества с «ближайшими» и «удаленными» литературными контекстами. Важно также определить, какую роль в тексте произведения играет геокультурная локализация школьного топоса, в частности такая его художественная разновидность, как деревенская школа. Во многих повестях и рассказах Екимова именно школа становилась сакральным центром не только реального деревенского пейзажа, но и символического пространства памяти. Неслучайно в дореволюционную пору и школу, и храм возводили на самом видном месте станицы или хутора, да и в постсоветское время им выпала схожая участь: запустение и разорение. По мнению автора, духовное оскудение нации, начавшееся с осквернения древних святынь, продолжается сегодня закрытием хуторских школ и приводит к исчезновению с лица земли некогда многолюдных хуторов и станиц. При помощи оппозиции «живое – мертвое» Б.П. Екимов подчеркивает происходящее в последнее время разрушение сельской инфраструктуры: «В прежние времена на школьном бугре с утра до ночи кипела жизнь: уроки, веселые перемены с бегомней. Малышня собиралась, которой в школу рано, и ребята старшие, до женихов. Играли в догонялки, чехарду, “козла”, городки, лапту, “штандер”, “отмерялы”, “выбивалы”, позднее в мячик, волейбол да футбол... Кипела жизнь с утра до ночи, теперь тихо» (т. 1, с. 17)*. О насущной необходимости сохранения учебного заведения думает и Фетисыч, герой одноименного рассказа Б.П. Екимова: «Есть школа – можно жить». А иначе «все кончится, рухнет. Не будет уроков, повесят замок, цветы померзнут. А через неделю – это Яков знал точно – школу разгромят... К Новому году от школы останется лишь пустая коробка с черными проемами» (т. 2, с. 317). Топос школы актуализирует в данном случае амбивалентную художественную семантику. Реализуя функции витального пространства, он одновременно несет и эсхатологическую коннотацию, поскольку его исчезновение грозит глобальной катастрофой. К сожалению, процесс закрытия сельских учебных заведений на

* Произведения Б.П. Екимова здесь и далее цитируются по изданию [2] с указанием тома и страницы в круглых скобках.

бирает обороты, и персонажам Екимова остается лишь извлекать из него горькие уроки.

Разрушенный материально, образ школы, запечатленный на старой фотографии, сохраняется только в виртуальном пространстве человеческой памяти. И это не случайно, поскольку «тонкие, невидимые струны, связывающие душу русского человека с его землей и народом, не подлежат рассудочному анализу. Для русского глаза особенно приятны образы, окружавшие его детство и встречавшие его взгляд на свободе сельского простора» [10, с. 158]. О своем ученическом прошлом с грустью вспоминает старый Пономарь («Проснется день...»), представляя здание «с большими окнами, на высоком фундаменте... С высококого крыльца весь хутор видать» (т. 2, с. 485). И сам старик, и его жена помнят, «как уходили с хутора, еще живого и людного, в тот год, когда власти закрыли хуторскую школу. Тогда у них дом был – не чета нынешнему: пятистенки, рубленный из пластин, под железной крышей, а какие скотьи постройки, базы... Какая усадьба была! Но школа закрылась, и потек народ с хутора. Ушли и они в райцентр, все бросили» (т. 2, с. 488).

Необходимо отметить близость пространства сельской школы в повестях и рассказах Б.П. Екимова геокультурному пространству вымирающей дворянской усадьбы, наиболее полно воссозданному в произведениях Тургенева, Бунина и Некрасова. Занимая промежуточное положение между городом и деревней, «усадьба... претендовала на то, чтобы быть пространством культуры, но в естественном природном пространстве» [9, с. 7]. Аналогичные функции выполняет и сельская школа в произведениях Екимова.

Сочетание достоверных архитектурно-ландшафтных деталей и образов-символов позволяет воспринять топос школы не только в бытовом, реалистическом, но и в метафорическом плане. Так, процесс запустения и вымирания родной станицы в перестроечные годы воспринимается главным героем повести Б.П. Екимова «Крик в ночи» через призму разрушения Щиблетной улицы, «где жили при старой власти станичные “штиблетники”: атаман, казначей, прочья казачья старшина, а рядом – врачи, учителя, словом, народ с достатком» (т. 1, с. 430). Конечно, ни о каком учительском благополучии уже не может быть и речи, неслучайно автор, говоря и о старом педагоге, обитающем в одном из домов, и о самой улице, употребляет глагол «доживает». Целых полвека существовала в станице школа, размещающаяся в большом двухэтажном доме

с каменным низом. «В пору давнюю верхний этаж имел зимнюю закрытую веранду, просторный балкон. Теперь все исчезло» (т. 1, с. 431). На «мертвой» Щиблетной улице практически не остается следов человеческой жизни: «В руинах ее ворковали дикие голуби. Серые да зеленые ящерицы грелись на солнцепеке, человеческих шагов не боясь. Серая змея бесшумно скользнула в расселину. Старые сады давно одичали и умерли» (т. 1, с. 430).

Конечно, воспоминания о школе пробуждают не только грусть о невозвратно утраченном прошлом – символические образы свидетельствуют и о необходимости сохранения всего чудесного, необычного, не укладывающегося в пресловутые стандарты мира взрослых. В произведениях писателя территория школы осознается ребенком как «свой» мир, поэтому одним из архетипических кодов данного пространства становится своеобразное изображение «мирового древа». В рассказе «Цветок на бетоне» Екимов повествует о том, как «на хуторе Фомин-колодец, что у нас в Задонье, близ станицы Голубинской, в пору довоенную построили школу – обычное деревянное одноэтажное здание. В одной из комнат – кажется, в прихожей – росла груша. Обыкновенная наша донская груша “черномьяска”. Росла через пол. Весною она цвела, зеленела; в свою пору приносила плоды, облетала. Об этом помнят редкие теперь хуторские старожилы, бывшие ученики» (т. 2, с. 425). Заметим, что этот флористический образ выбран автором неслучайно: у древних славян груша считалась священным деревом, знаком плодоносящего материнства в силу того, что плоды ее напоминали очертания женской фигуры с тонкой талией и мощными бедрами. История не сохранила имени того, кто решил не рубить дерево и убедил односельчан сохранить грушу: «пусть, мол, растет прямо в школе; дети и живое дерево – это ведь хорошо» (т. 2, с. 426). И хотя давно уже нет ни школы, ни хутора, одно упоминание об этом «знаке человека» вызывает светлые чувства.

Отметим, что в художественном мире Екимова именно груша олицетворяет связь человека с родом, с территорией предков. Так, в рассказе «Враг народа» мощь ствола и могучая крона вековой груши становятся единственным напоминанием главному герою повествования о подворье предков, изгнанных в период раскулачивания с родной земли. Глядя на это дерево, Тарасов испытывает желание соединиться с ним, растворившись в его тяжелых, жилистых ветках. Словно своеобразный «медиатор» между прошлым и будущим, «мощный столп» хранит память о «совсем да-

леком», в то же время напоминая герою Екимову о торжестве жизни и сменяемости поколений, о вечном ходе «от зимы к теплому лету» (т. 2, с. 77). Данный древесный образ также символизирует и «рост личности», «динамичность, устремленность вверх, сращение разного в целое» (т. 2, с. 168).

В произведениях Екимова дом и школа являются для ребенка неотъемлемыми атрибутами «своего» мира. Однако если дом в силу семейного неблагополучия может восприниматься и как «чужое», недружелюбное пространство, то школа всегда благорасположена к своим обитателям. Таким образом, топос школы наделяется атрибутами идиллического пространства, традиционно закрепленного за мифологемой дома. Циклическая ритмичность времени, характерная для идиллического «домашнего» пространства, своеобразно преломляется в цикличности жизни, присущей маленьким сельским школам. Их ограниченный пространственный «мирок» объединяет в развернутом историческом срезе различные поколения: отцов и дедов, детей и внуков. Именно поэтому определяемое единством места «смягчение всех граней времени» (М.М. Бахтин) вселяет в душу героев надежду и умиротворение.

Более того, для детей, лишенных родительского тепла и уюта, именно учебные классы становятся микромоделью дома, поскольку реализуют значение закрытого внутреннего пространства, дарующего покой, безопасность и надежную защиту. Так, в рассказе «Фетисыч» эти топосы, «обладающие в детской литературе устойчивой смысловой нагрузкой и воплощающие оппозицию “свое – чужое”... даны с нарушением традиции, предполагающей центробежное (“дом”) и центростремительное (“школа”) движение. Родной очаг, традиционно воспринимаемый ребенком как символ духовного благополучия и телесного комфорта, утрачивает свою сакральную функцию и перемещается в область профанного, поскольку исчезает главная функция дома как “своего” пространства – защитная» [7, с. 145]. В отличие от дома, где ни отчим, ни мать не уделяют должного внимания ребенку, в школе Фетисыч как первый помощник учительницы ощущает себя «свободней» (т. 2, с. 303).

Неотъемлемой составляющей топоса школы, воспринимаемого через призму творимого писателем биографического мифа, становятся гастрономический «код» еды, являющийся семантическим маркером геокультурного пространства Волго-Донского края. Вспоминая

годы детства, прошедшие в Калаче-на-Дону, Екимов повествует о том, как в трудные послевоенные годы в школе варили суп из муки, так называемую «затируху», но ее «давали не всем, а лишь детям погибших на войне» (т. 1, с. 187). Те же, кому не полагалось это горячее варево, лакомились пареной тыквой, репой, свеклой или картошкой. Эти нехитрые кушанья можно было «на перемене съесть, а если уж больно захочется, то и на уроке» (т. 1, с. 187).

И даже спустя годы ученики хуторских школ сохранили традицию совместного поедания пищи. Неслучайно в центре классной комнаты, описанной в рассказе «Фетисыч», «находится печка, материнский символ, олицетворяющий жизненную энергию. Как вместилище пищи или домашнего огня печь воплощает собой идею дома в аспекте его полноты и благополучия и в этом отношении соотносена со столом» [7, с. 146]. Здесь на большой перемене ученики разогревают принесенные из дома блинцы, пышки, пироги, заваривают «пахучий чай с душицей, зверобоем да железняком» (т. 2, с. 306). Напомним, что, по мнению М.В. Осориной, «для понимания ребенком социального пространства семьи очень важным событием являются совместные трапезы» [5, с. 41], которые объединяют детей, создавая ощущение духовного родства.

Итак, школьный топос в его сельском варианте представляет собой настоящий живой источник для всей последующей духовной жизни маленьких героев Б.П. Екимова. В этом защищенном пространстве дети могут чувствовать себя в безопасности. Психологически школа наравне с домом становится для ребенка подсознательно воспринятым образцом мироустройства, своего рода «первичным культурным космосом» (М.В. Осорина), с которым они знакомятся, интуитивно впитывая его уклад и принципы. Разрушение же топоса школы в постперестроечное время и перемещение его в ностальгическое пространство памяти представляет собой, по мнению писателя, один из источников духовного кризиса, переживаемого современным обществом.

Список литературы

1. Богданова О.А. «Усадебный миф» в литературе русского постмодерна: деконструкция или реконструкция? // Феномен русской литературной усадьбы: от Чехова до Сорокина+: кол. моногр. М., 2020. С. 296–310.
2. Екимов Б.П. Сочинения: в 3 т. Волгоград, 2000. Т. 1–2.

3. Кавакита Н.С. Проблема архетипа в творческом опыте М.И. Цветаевой: дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.

4. Мокрушина О.А. Топос постсоветской школы в русской литературе рубежа XX–XXI веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2014.

5. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2009.

6. Рябцева Н.Е. Топос детства в современной женской поэзии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2013. № 4(79). С. 140–144.

7. Савина Л.Н. Топос детства в рассказе Б.П. Екимова «Фетисыч» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2017. № 6(119). С. 145–148.

8. Савина Л.Н., Тропкина Н.Е. Пространство дома в поэзии Н. Рубцова и в прозе Б. Екимова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2009. № 10(44). С. 147–150.

9. Тихонов Ю.А. Дворянская усадьба и крестьянский двор в России XVII–XVIII веков: сосуществование и противостояние. М.; СПб., 2005.

10. Хомяков А.С. О старом и новом. Статьи и очерки. М., 1988.

* * *

1. Bogdanova O.A. «Usadebnyj mif» v literature russkogo postmoderna: dekonstrukcija ili rekonstrukcija? // Fenomen russkoj literaturnoj usad'by: ot Chekhova do Sorokina+: kol. monogr. M., 2020. S. 296–310.

2. Ekimov B.P. Sochineniya: v 3 t. Volgograd, 2000. T. 1–2.

3. Kavakita N.S. Problema arhetipa v tvorcheskom opyte M.I. Cvetaevoj: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2004.

4. Mokrushina O.A. Topos postsovetsoj shkoly v russkoj literature rubezha XX–XXI vekov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2014.

5. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh. SPb., 2009.

6. Ryabceva N.E. Topos detstva v sovremennoj zhenskoi poezii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2013. № 4(79). S. 140–144.

7. Savina L.N. Topos detstva v rasskaze B.P. Ekimova «Fetisych» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2017. № 6(119). S. 145–148.

8. Savina L.N., Troпкина N.E. Prostranstvo doma v poezii N. Rubcova i v proze B. Ekimova // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2009. № 10(44). S. 147–150.

9. Tihonov Yu.A. Dvoryanskaya usad'ba i krest'yanskij dvor v Rossii XVII–XVIII vekov: sosushchestvovanie i protivostoyanie. M.; SPb., 2005.

10. Homjakov A.S. O starom i novom. Stat'i i ocherki. M., 1988.

Topos of school in the works of B.P. Ekimov

The article deals with the structural and semantic modification of the school topos as a variety of the childhood space in the works of B.P. Ekimov. There are revealed and analyzed the means of the artistic representation of this topos in the context of the anthropologic, geo-cultural and mythopoetic types of the space, there are identified the peculiarities of the symbolic meanings of the school image.

Key words: *B.P. Ekimov, topos of school, childhood space, chronotope of idyll, types and models of artistic space, images-symbols.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)

В.В. КОНДРАТЬЕВА
(Таганрог)

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ МОТИВЫ И ОБРАЗЫ В ПОВЕСТИ А.Н. ВАРЛАМОВА «РОЖДЕНИЕ»*

Рассматривается взаимодействие социально-психологического уровня повествования с архетипической системой. Житейская ситуация, показанная в повести А.Н. Варламова «Рождение», преломляется через призму архетипических моделей. Образ младенца символизирует жизнь как результат силы и борьбы, как непреложный закон бытия. Архетипы матери, отца, ребенка, универсальный мотив рождения позволяют усилить смыслы описываемой истории и вывести их на бытийный уровень.

Ключевые слова: *Варламов, Рождение, архетип, ребенок, мать, отец.*

В произведениях А.Н. Варламова наблюдается возвращение к реалистическим средствам изображения действительности, к традиционной для классической литературы системе ценностей.

Ю.М. Минералов, размышляя о стилевом своеобразии прозы А.Н. Варламова, отмеча-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-512-23010.

ет, что художник «любит рисовать коллизии, допускающие двойное истолкование – естественное и религиозно-мистическое»; «писатель свободно переходит от достоверно-бытового к мистически-сокровенному и обратно, не принужденно синтезируя эти начала» [7]. Исходя из этого, исследователь делает вывод о «символическом реализме» в прозе А.Н. Варламова. Особенности художественного мира писателя обусловлены тем, что социально-психологический план изображения действительности сопрягается с мифологическим, в частности с христианским и традиционно-народным мировидением.

В. Курбатов, на наш взгляд, точно определяет особенность героев А.Н. Варламова: это «чувство случайности и ненадежности жизни». И в бытийной неопределенности героев критик видит черты «нового лишнего» человека, который «если устоит перед нешуточно вставшим на пороге Апокалипсисом, то устоит Любовью, Пониманием и Состраданием» [4, с. 4].

Строго говоря, в герое Варламова нам видится не столько «лишний человек», сколько герой романтического толка. Это человек, не совпадающий с действительностью, остро переживающий несовершенство мира. Для героя Варламова действительность распадается надвое. Есть мир, который воспринимается им как идеальный, который, например, обретает Александр Тезкин в романе «Лох» (2003), также это может быть утраченный мир, своего рода «потерянный рай», как в более поздних романах «Мысленный волк» (2014) (здесь образ утраченного рая связывается с судьбой страны) и «Душа моя Павел» (2018) (для главного героя таким миром становится страна, СССР, катастрофическое исчезновение которой он предчувствует). И есть мир, который герой не принимает, из которого бежит (деревенские рассказы; Александр Тезкин, роман «Лох»), или растворяется в нем («Душа моя Павел», «Мысленный волк»). Помогает в примирении с этим несовершенным миром, в драматичном вживании в него вера, к которой герои Варламова приходят по-разному.

В таком сюжетном ходе можно усмотреть возвращение к системе координат классического реализма, метасистемы Космос/Хаос, и внутреннее тяготение варламовских героев к Космосу, отрицание Хаоса. Космос предстает как целостная модель мироздания, в которой устанавливается всеобщий порядок, строй и лад. В литературе Космос как модель мира становится высшей эстетически ценностной

мерой – наглядно-зримым образом гармонии. Эмблемами Космоса в художественном тексте являются образы Неба и Земли, света, круговорота природы, любовь, образы дома, отца, матери и ребенка. Последние определяют сюжет и особенности повествования в повести «Рождение» (1995) (повествование, отражающее позицию отца, матери и, наконец, позицию ребенка). Дом, мать, отец, ребенок выполняют роль носителя бытийного смысла и духовной гармонии. Космос как модель мироустройства является структурной основой целого типа культуры, который называют классическим [5]. Несмотря на ощущение апокалиптичности мира, для варламовского героя Бог воскресает. Герой открывает Его для себя и с Ним обретает смысл жизни.

В повести «Рождение» идея воскресающего Бога реализуется через мотив сложно обретенного материнства и образ младенца, с самого начала нежизнеспособного, пришедшего в мир физически слабым, но в конце повести преодолевшего смерть.

Можно заметить, что центральное место в романах и рассказах Варламова занимает образ дома, важный компонент метамодели Космос. В его текстах дом не только и не столько место пребывания героя, сколько *свой* мир, ментальный центр, обладающий сакральным смыслом. С идеей дома связывается тема семьи, утраты, поиска и обретения своего места в мире и смысла Бытия. Согласно указанным смыслам, хронотоп в произведениях Варламова связан с идеей поиска «земли обетованной», и эта мысль реализуется прежде всего через образ дома.

Например, в повести «Дом в деревне. Повесть сердца» и в рассказах, объединенных общим названием «Падчехары», с образом нового дома связано открытие нового для героя мира. Не случайно А.Н. Варламов обращается к одному из реалистических жанров второй половины XX в. – к «деревенской повести». Его герой ориентирован на эстетический идеал, заданный писателями-«деревенщиками» второй трети XX в. В сюжете освоения героем-интеллигентом деревенского дома обнаруживается мифологема потерянного рая. Реалистическое повествование усложняется идиллическими мотивами (первые части «Дома в деревне»), далее обнаруживаются элементы «деревенской утопии», сменяющиеся антиутопическими мотивам и образам («Осенний поход в Коргозеро»), обусловленных социальными и историческими обстоятельствами. Реалистическая поэтика произведений А.Н. Варламова

обогащается символами, мифо-фольклорными элементами.

Так, в романе «Лох» весь жизненный путь главного героя Александра Тезкина – это обретение *своего* мира. Точкой отсчета становятся несколько моментов: любовь; первый, пока формальный, приход в храм и звездное небо, к которому герой интуитивно постоянно обращен своим сознанием.

В романах «Душа моя Павел» и «Мысленный волк» христианская мифология уже доминирует. Хотя образ пути со свойственными для него универсальными смыслами занимает центральное место.

Смыслы образа дома расширяются: в этих романах речь уже идет о стране, которая исчезает в результате катастрофы. В «Мысленном волке» апокалиптические мотивы помещаются в контекст христианского мифа о мысленном волке. Все усложняется тем, что роман тяготеет к жанру эпопеи: показана судьба народа в исторически переломный момент. И здесь вопрос, связанный с главным героем, иначе решается, поскольку он не совпадает со временем, с эпохой, в которой выпала судьба жить ему.

В романе «Душа моя Павел» герой прямо ассоциирует страну, в которой он живет, с домом. И с романтическим отчаянием он готов встать на его защиту во время очередного обсуждения устройства жизни в советском государстве его соседями по комнате, молодыми студентами. Для Павла это дело чести, и поэтому он буквально вызывает своего оппонента на дуэль.

В повести «Рождение» дом как культурная универсалия также играет значимую роль. Идея дома сопрягается с идеей семьи, и повесть начинается с ситуации эмоциональной разъединенности героев (мужа и жены), атмосферы потерянности и одиночества, указывающей на разрушение идеи домашнего очага: «...Их брак, заключенный когда-то не столько по любви, сколько вследствие какого-то наваждения, давно перешел в привычку, и былая страсть превратилась в заботу друг о друге, а потом и эта забота угасла... наверно, она была плохой женой своему мужу, но ни он, ни его жизнь интересной ей не были...» [3, с. 9].

Мать, отец и ребенок – три героя, за образами которых стоит архетипическое смысловое поле. И собственно сюжетная роль героев определяется их архетипической привязкой. Еще К.Г. Юнг выделил «бинарный архетип “Анима/Анимус”». «Женское и Мужское начала – как отмечает А.Ю. Большако-

ва, – входят в ряд основных архетипов коллективного (культурного) бессознательного и составляют особый разряд *гендерных архетипов*» [2, с. 167].

Несомненно, символично и многозначительно в этой повести то, что герои не имеют имен. Автор именует их – мужчина (Он), женщина (Она), мальчик (ребенок, дитя, младенец). С помощью такого приема номинации автор придает описываемым событиям не частное, а общечеловеческое звучание. Автор изображает самых типичных людей своего времени. Это обычные среднестатистические постсоветские интеллигенты, средних лет, среднего социального и интеллектуального уровня. «Но, – как отмечает И.Б. Аванесян, – автор не просто изображает реалистическое течение жизни обычной семьи, он, следуя постреалистической традиции, ставит перед собой более сложную задачу, показать, на чем в действительности основывается человеческая жизнь, в чем ее сущность и для этого нарушает “порядок” земного существования Божественным чудом» [1, с. 99].

Героиня, будучи замужем в течение многих лет, не родила ребенка. Согласно гендерной логике, женщина реализуется в трех ролях: невесты, жены, матери. Эти три роли поступательно связаны друг с другом. И ни одна из них, отдельно взятая, не становится основой полноценного существования. В народной традиции, в частности в славянской культуре, «к бесплодной женщине относились негативно, ее даже не считали женщиной. Отсутствие детей заставляло окружающих усомниться в принадлежности женщины к своей половозрастной группе» [8, с. 144]. И когда она узнает, что носит под сердцем долгожданного ребенка, в ней проявляется «женственность» в многообразных ее воплощениях: «заботе, жалости, сострадании, чадолюбии, природности – типичных признаках архетипа матери» [Там же, с. 144].

С известием о беременности для героини начинается новая жизнь. Тревога за новую жизнь, которую она стремится сохранить, чувство незащищенности приводят героиню в церковь. Молитва, общение с Богом становятся важной составляющей в ее новом бытии: «...Женщина включила ночник и взяла молитвослов. Она не была прежде религиозна и даже крещеной не была, но, с тех пор как забеременела, читала тайком от мужа утренние и вечерние молитвы. Она не могла в точности объяснить, зачем это делает, тем более что чужие, непонятные и таящие в себе угрозу слова не

приносили ей ни утешения, ни облегчения, и, всю жизнь далекая от Бога и церкви, она казалась себе теперь самозванкой, но отступить было еще страшнее...» [3, с. 22].

Повествование бытового характера усложняется рядом мифопоэтических образов. Герой ходит в лес, спасаясь от разочарования в семейной жизни, равнодушия и отчужденности жены. Вся начальная зарисовка в контексте сюжета приобретает аллегорический характер и отражает суть нравственно-психологической ситуации, которую переживает герой: «Мужчина сбился с дороги, когда до деревни оставалось не более трех километров. Он решил сократить расстояние, пошел напрямик через лес и полчаса спустя понял, что заплутался. Давно должна была показаться деревня, а лес делался сырее и неприятнее, на смену елям и соснам пришел низкий ольховник, продираться через который было неловко и нелегко» [Там же, с. 13]. Лес как мифопоэтический образ отражает особое пространство, пространство блуждания, временной смерти (герой потерял интерес к жизни). С точки зрения универсальных культурных смыслов образ леса подчеркивает, что мужчина находится в переходном состоянии. Архетипы дороги, леса, лесной избушки подчеркивают бытийную неопределенность, «потерянность» в жизни, а также внутреннюю отчужденность героя, лесное же озеро как воплощение водного пространства становится символическим выражением границы.

Как и героиня, внутреннее преображение переживает и герой повести. Он переосмысливает свою прежнюю жизнь и начинает понимать суетность и бессмысленность существования только для себя. Даже лучшие моменты из прошлого вдруг теряют свои краски и обесцениваются, потому что это все некому передать: «...вся его жизнь и даже та избушка на лесном озере, его странствия по лесам и болотам, все это очарование и восхищение природой будут не выходом, а тупиком, все это имеет смысл лишь в том случае, если будет кому подарить и оставить эти леса и горьковатые запахи осени...» [Там же, с. 31].

Как и героиня, он приходит к Богу. Желание помолиться о только что родившемся ребенке приводит его в храм. В этом ему видится залог благополучного исхода в сложной ситуации с сыном. Герой сталкивается в сакральном месте с черствостью и грубостью, но он не отступает. Пережитое в храме воспринимается им как испытание. Герой готов страдать, потому что страдание обрело для него смысл.

Возвращение мужчины, женщины и ребенка происходит в особый день – в праздник Сретенья. Период пребывания и выхаживания недоношенного ребенка в больнице становится периодом рождения, восстановления полноценной семьи. Именно ребенок способствует преображению героев, сближает мужчину и женщину. «Ребенок у Варламова – это и малое дитя, которое нужно спасти и защитить, и Божий дар, символ новой, преображенной жизни. Кроме того, появление в прозе Алексея Варламова образа ребенка обусловлено автобиографичностью многих его произведений» [6].

Автор проводит героев через все ступени духовного преображения человека. В повести Варламова нежизнеспособность родившегося раньше срока ребенка становится испытанием, инициацией для обоих героев, для него и для нее, в результате которой оба перерождаются. В результате образ дома в повести лишается формального очертания и обретает исконные, сакральные смыслы. Все встает на свои места.

Перерождение героев происходит не просто, что согласовывается с характером и логикой инициации. Для Варламова преображение может состояться только через сближение с Богом. Исходной точкой на пути к Нему становится беременность женщины. По сути, в жизни двух героев происходит чудо. Такое начало в повествовании вызывает ассоциации с универсальным сюжетом чудесного рождения, который встречается в культуре разных народов. Во всех известных сюжетах мировой культуры чудесное рождение становится завязкой. Чудесное зачатие и рождение являются знаками избранности ребенка, и в этих историях обычно речь идет именно о ребенке, которому предназначено выполнить высокую миссию, часто это миссия спасения. Но автор ломает логику знаменитого сюжета: повествователь в равной степени фокусируется на трех героях (матери, отца и ребенке). Главным становится преодоление женщиной и мужчиной эгоизма в себе и борьба малыша за жизнь. Эти линии даны параллельно. Мотив спасения, заложенный в сюжете чудесного рождения ребенка, реализуется в повести одновременно явно и редуцированно. В первую очередь спасен ребенок. Но пока идет борьба за жизнь младенца, происходит в прямом и переносном смысле спасение отца и матери новорожденного.

Герои повести ищут смысл жизни и, по замыслу писателя, сами того не замечая, постигают образ Божий в себе. Столкновение с на-

стоящей бедой заставляет их по-другому посмотреть на свое существование.

Все события, происходящие в частной жизни героев, даются на фоне кризиса жизни в России, а точнее изображаются в параллели с государственным катаклизмом, событиями октября 1993 г., переворотом в стране. Здесь мы наблюдаем сцепление образов, которое встречается в произведениях, например, Андрея Платонова: ассоциирование образа ребенка, ситуации рождения с переломом в жизни страны, с революцией.

Житейская ситуация, психологически тонко описанная в повести А.Н. Варламова «Рождение», скорее всего, стала близкой многим читателям. Однако, не теряя общих смыслов, произведение может быть прочитано на другом уровне, когда бытовая история преломляется через призму архетипических моделей и образов. Образ младенца, преодолевшего смерть, символизирует жизнь как результат силы и борьбы, как непреложный закон бытия. Архетипы матери, отца, ребенка, универсальный мотив рождения позволяют усилить, укрупнить смыслы описываемой истории и вывести их на бытийный уровень.

Список литературы

1. Аванесян И.Б. Повесть А. Варламова «Рождение» в контексте постреализма // Наука и современность. 2010. № 7-2. С. 98–102.
2. Большакова А.Ю. Гендер и архетип: «Первозданная Женщина» в современном мире // Общественные науки и современность. 2010. № 2. С. 167–176.
3. Варламов А.Н. Рождение // Его же. Повесть сердца: сб. М., 2010. С. 5–131.
4. Курбатов В.Я. Отражение небесной битвы // Литературная Россия. 2000. № 45(1969). С. 3–4.
5. Личманова Т. Образ ребенка в творчестве А.Н. Варламова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hrono.ru/proekty/parus/lich0711.php> (дата обращения: 20.06.2021).
6. Липовецкий Н.Л. Космос и Хаос как мета-модели мира (К отношению классического и модернистического типов культуры) [Электронный ресурс]. URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132382/LitterariaHumanitas_004-1996-1_24.pdf (дата обращения: 18.05.2021).
7. Минералов Ю.М. История русской литературы: 90-е годы XX века. М., 2004 [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9C/mineralov-yurij-ivanovich/istoriya-russkoj-literaturi-90-e-godi-xx-veka-uchebnoe-posobie/7> (дата обращения: 25.07.2021).
8. Рогоза Н.В. Мифологическая природа женственности в русской культуре // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. 2010. Т. 4. Вып. 4. С. 142–147.

* * *

1. Avanesyan I.B. Povest' A. Varlamova «Rozhdenie» v kontekste postrealizma // Nauka i sovremennost'. 2010. № 7-2. S. 98–102.

2. Bol'shakova A.Yu. Gender i arhetip: «Pervozdannaya Zhenshchina» v sovremennom mire // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2010. № 2. S. 167–176.

3. Varlamov A.N. Rozhdenie // Ego zhe. Povest' serdca: sb. M., 2010. S. 5–131.

4. Kurbatov V.Ya. Otrazhenie nebesnoj bitvy // Literaturnaya Rossiya. 2000. № 45(1969). S. 3–4.

5. Lichmanova T. Obraz rebenka v tvorchestve A.N. Varlamova [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.hrono.ru/proekty/parus/lich0711.php> (data obrashcheniya: 20.06.2021).

6. Lipoveckij N.L. Kosmos i Haos kak meta-modeli mira (K otnosheniyu klassicheskogo i modernisticheskogo tipov kul'tury) [Elektronnyj resurs]. URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/132382/LitterariaHumanitas_004-1996-1_24.pdf (data obrashcheniya: 18.05.2021).

7. Mineralov Yu.M. Istoriya russkoj literatury: 90-e gody XX veka. M., 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9C/mineralov-yurij-ivanovich/istoriya-russkoj-literaturi-90-e-godi-xx-veka-uchebnoe-posobie/7> (data obrashcheniya: 25.07.2021).

8. Rogoza N.V. Mifologicheskaya priroda zhenstvennosti v russkoj kul'ture // Vestn. Vyat. gos. umanit. un-ta. 2010. T. 4. Vyp. 4. S. 142–147.

Archetypical motives and images in the story “Birth” by A.N. Varlamov

The article deals with the cooperation of the social and psychological levels of the narration with the archetypical system. The situation of life, demonstrated in the story “Birth” by A.N. Varlamov, is refracted through the prism of the archetypical models. The image of baby indicates the life as the result of strength, battle and an indefeasible law of existence. The archetypes of mother, father, baby and a universal motive of the birth allow to strengthen the senses of the described history and to draw them to an existential level.

Key words: *A.N. Varlamov, Birth, archetype, child, mother, father.*

(Статья поступила в редакцию 25.08.2021)

М.М. КОРЕНЬКОВА
(Нижний Новгород)

**ТЕМА КУЛЬТУРНОГО
НАСЛЕДИЯ ШЕКСПИРА В «ИДЕЕ
УНИВЕРСИТЕТА» НЬЮМЕНА**

Рассматривается труд английского писателя и священника Дж. Генри Ньюмена «Идея Университета» в ракурсе развития темы культурного наследия Шекспира в контексте данной книги. Она содержит видение Ньюменом высшего образования, его целей и задач. Прослеживаются обращение Ньюмена к Шекспиру и его творчеству для иллюстрации поднимаемых Ньюменом вопросов, связанных с преподаванием теологии и литературы, и отражение собственно ньюменовского понимания литературы.



Ключевые слова: Ньюмен, теология, Шекспир, университетское образование, литература, знание, литературное наследие.

Введение. Цикл бесед и лекций об образовании Джона Генри Ньюмена «Идея университета» – яркая страница английской публицистической литературы середины XIX в. и во многом новаторский труд в области просвещения, определивший его риторике. Именно Ньюмен, по глубокому замечанию известного историка, профессора Йельского университета Франка М. Тернера (Frank M. Turner), «сформулировал словарь и ключевые идеи и идеалы (vocabulary, ideas and ideals), ставшие основополагающими в обсуждении направления, характера и целей университета и высшего образования в целом. Никакая альтернативная риторика не смогла заменить собой ньюменовскую в сфере публичной дискуссии о проблемах высшего образования» [23].

Тема развития образования для католиков и становится актуальной в середине XIX в. после эмансипации католицизма в 1829 г., закрепленной посредством парламентского акта, известного как Catholic Emancipation Act. Она тесно связана с именем Джона Генри Ньюмена (Newman, John Henry) (1801–1890), священника, перешедшего из протестантизма в католицизм, церковного историка, богослова и писателя, занимавшего особое место в литературной и духовной жизни Великобритании XIX в. Он вел просветительскую работу на протяжении всей жизни после перехода в католицизм, открывая школы для детей католиков при ора-

ториях, организованных им в Англии. Первая английская оратория была основана им в Меривейле, следующая в Лондоне, а затем в Эджбастоне. Школа для мальчиков при ней со временем прославилась высочайшим уровнем образования так, что ее стали называть «католическим Итоном» [24]. Позже им был основан Католический Университет в Дублине, потребность в котором для католиков стала актуальной после получения ими равных прав с протестантами. Его работа «Идея Университета» была написана по следам бесед и лекций, прочитанных им в 1852–1859 гг. и обращенных к слушателям нового университета, основателем и ректором которого он являлся.

Цикл включает две части, первая из которых состоит из десяти бесед (Discourses), а вторая – из десяти лекций (Lectures). Первая часть вышла в 1852 г., вторая – в 1859 г., а в 1873 г. было опубликовано полное издание. Это классическая работа на тему высшего образования, отражающая концепцию нового университета. Тем не менее она представляет интерес для всех изучающих литературу, поскольку является образцом стиля Джона Генри Ньюмена и содержит ценные суждения о литературе и ее преподавании в университете, а также показывает литературные предпочтения самого автора. В «Идее Университета» прослеживается его отношение к знанию в целом, к выбору университетских курсов, а также к авторам, творчество которых следовало включить в курс литературы. По именованию бесед и лекций в содержании книги становится ясной их тематическая доминанта – знание и литература. Слово *знание* из десяти бесед есть в названиях восьми из них. Это, например, Discourse II Theology A Branch Of Knowledge (Беседа 2 «Теология – отрасль знания») или Discourse VI Knowledge Viewed In Relation To Learning (Беседа 4 «Знание, рассмотренное в связи с научением»). Что касается слова *литература*, оно встречается в названиях трех первых лекций: Lecture I Christianity And Letters («Христианство и литература»), Lecture II Literature («Литература»), Lecture III English Catholic Literature («Английская католическая литература») [16].

Как видно, в научном мышлении Ньюмена знание и литература сопряжены, более того, литература – один из инструментов познания, а задачей университета должно стать формирование интеллекта, чьей сферой деятельности будет являться культура. Достичь этого, по мнению Ньюмена, невозможно без изучения словесности.

Ньюмен, католический священник и писатель, – автор стихов, которые вошли в сборник «Апостольская лира» (*Lyra Apostolica*, 1838) [14], поэмы «Сон Геронтиуса» (*The Dream of Gerontius*, 1865) [15], романов «Утрата и Обретение» (*Loss and Gain: The Story of a Convert*, 1848) [17], «Калиста» (*Callista*, 1855) [12] и выдающейся автобиографии *Apologia Pro Vita Sua* (1864) [11] – прекрасно знал европейскую литературу. В личной переписке и произведениях он часто говорит о своих литературных предпочтениях, перечисляя авторов, оказавших на него ту или иную степень влияния. Среди любимых классиков античности – Вергилий, Цицерон и Гомер – Ньюмен особенно выделял Цицерона. В письме к Преподобному Джону Хейсу 13 апреля 1869 г. он пишет: «Касаемо образцов для подражания, единственный мастер стиля, который у меня когда-либо был... это Цицерон. Я думаю, что многим ему обязан, и, насколько я осознаю это, обязан, как никому другому» (*As to patterns for imitation, the only master of style I have ever had... is Cicero. I think I owe a great deal to him, and as far as I know to no one else*) [9]. В эссе о Цицероне, написанном в 1824 г. и переизданном в первом томе «Исторических очерков» [13], Ньюмен рассуждает об Аддисоне как авторе, похожем на Цицерона, который, также как и Цицерон, «прививает нации хороший вкус»: *We have before compared Cicero to Addison as regards the purpose of inspiring their respective countrymen with good taste.*

В письмах и автобиографии Ньюмен также говорит об авторах духовных произведений, которые повлияли на его религиозные воззрения. Он пишет и об удовольствии, которое ему доставляло чтение таких авторов, как Аддисон, Скотти Саути, а в ньюменовском романе «Каллиста» при описании преследования христиан есть прямая отсылка к поэтологической традиции шотландского гения: *It would require... the magic pen of Sir Walter, to catalogue and to picture... the figures and groups of that most miserable procession* («Потребовалось бы волшебное перо сэра Вальтера, чтобы описать и мысленно представить отдельные фигуры и группы людей, составляющих эту жалкую процессию») [12].

Нигде в автобиографических текстах и переписке Ньюмен специально не говорит о своем отношении к Барду и творчеству элизабетинцев в целом [25]. Однако в «Идее Университета» он периодически (имя Шекспира упоминается 18 раз) обращается к авторитету

Шекспира как гениального поэта и мыслителя с целью проиллюстрировать те или иные тезисы о задачах и содержании университетского образования, и контекст, в котором Ньюмен упоминает о Шекспире в книге «Идея Университета», позволяет проследить отношение Ньюмена к Шекспиру. Представляется интересным через текст, не являющийся специально обращенным к поэту, определить отношение Ньюмена к Шекспиру, рассмотрев самые яркие примеры, а также отметить важность культурного и литературного наследия творчества Шекспира с точки зрения включения его в образовательные программы нового Католического университета.

Ньюмен считал, что для выполнения университетом своей миссии всестороннего развития личности из университетского курса литературы ни в коем случае не должна быть исключена профанная литература. Несмотря на священнический сан, он был убежден в том, что новый университет не должен замыкаться на религиозном образовании, но обязан ввести в преподавание светские предметы, среди которых, по его мнению, преподавание литературы имело особое значение.

Однако первый раз Ньюмен упоминает Шекспира, защищая свою позицию по вопросу необходимости преподавать в открывающемся университете теологию. Теология, по словам Ньюмена, является неотъемлемой, а может, и доминирующей частью мира интеллекта. Знание едино. Несмотря на его разделение на разные области, оно имеет три основных и значимых предмета – Бог, природа и человек, – и поэтому «истина», объединяющая все науки, носит теологический характер [2]. С точки зрения Ньюмена, светское утверждение, что «теология и гуманитарная наука – две разные области, и у них свои предметы», в широком смысле опровергается тем, что все физическое и духовное в мире имеет Божественное начало, и теология, как следствие, оказывает влияние на все науки [16, с. 68]. Она пронизывает языки, литературу и философию «на каждом углу» с «незапамятных времен», отражаясь в творчестве как ученых, так и писателей, и в творчестве Шекспира в частности: *Men the most opposed, increed or cast of mind, Addison and Johnson, Shakespeare and Milton, Lord Herbert and Baxter, herald it forth* («Люди, исповедующие противоположные взгляды или имеющие отличающиеся мнения, такие как Аддисон и Джонсон, Шекспир и Мильтон, лорд Герберт и Бакстер, все ее (теологию. – М.К.) провоз-

глашают»). Ньюмен убежден, что творчество Шекспира пронизано теологией, поскольку в нем поднимаются опосредованно те же вопросы, каких не должен бояться открыто задавать и новый католический университет: существование Бога и вероятность божественного откровения, духовные и практические аспекты жизни человека как Божьего творения, все то, что является предметом теологии.

В следующий раз имя великого поэта звучит в контексте описания и задач университета. Когда 3 ноября 1854 г. Ньюмен обратился с лекцией к собравшимся по адресу Стивенс Грин 86 первым 17 студентам открывавшегося на следующий день Католического университета в Дублине, он подчеркнул, что его слушатели пришли в университет не с целью стать врачами, инженерами, военными, банкирами или бизнесменами, но для того, чтобы стать *mademen* («настоящими людьми») [19]. Эту мысль он развивает в седьмой беседе *Knowledge Viewed In Relation To Professional Skill* («Знание по отношению к профессиональным навыкам»), рассуждая о том, что университет призван обеспечить *training good members of society* – «вращивание хороших членов общества» [16, p. 178]. Это одна из сокровенных мыслей Ньюмена, к которой он не раз возвращается: *The growth of anationis like that of an individual* («Страна развивается в соответствии с развитием отдельно взятого человека») [Ibid., p. 310]; *You are born for Ireland; and, in your advancement, Ireland is advanced* («Вы рождены для Ирландии, и ваш личный успех – это успех Ирландии») [Ibid., p. 482]. Именно этому процессу способствует университет, не сводя свою деятельность только к научению определенным повседневным профессиям или специальному культивированию гениев. Объясняя, о какого рода гениальности идет речь, Ньюмен упоминает в качестве примера Шекспира, называя его наряду с Аристотелем, Ньютоном и др., *miracles of nature* («чудом природы»): *It does not promise a generation of Aristotles or Newtons, of Napoleons or Washingtons, of Raphaels or Shakespeares, though such miracles of nature it has before now contained within its precincts* («Он (университет. – М.К.) не обещает поколение, равное Аристотелю или Ньютону, Наполеону или Вашингтону, Рафаэлю или Шекспиру, хотя и таким чудесам природы случалось появляться в его стенах») [Ibid., p. 178]. Если в предыдущем случае Шекспир упоминается как образец, которому надо подражать, то во втором – как чудо,

на которое можно уповать. Тем не менее университет может выявить для мира гениев, поскольку *Liberal education... is the cultivation of the intellect as such, and its object is nothing more or less than intellectual excellence* («Гуманитарное образование... – это развитие интеллекта как такового, и его цель – не что иное, как интеллектуальное превосходство») [16, p. 90].

Сформулировав цели и задачи университета, Ньюмен обсуждает предметы, необходимые к преподаванию в нем. В девятой беседе «Обязанности Церкви по отношению к знанию» Ньюмен говорит о формировании учебного плана, частью которого должна стать светская литература, и упоминает о Шекспире как о великом литературном деятеле не только своей страны, но и всего мира, творчество которого необходимо включить в университетское литературоведение. Здесь же он утверждает, что учебные заведения как носители интеллектуальных и этических ценностей решают социальные и образовательные задачи и являются местом подготовки светского человека к светской же жизни. Будучи апологетом повседневной социально-активной святости, для которой необходимо знание жизни, Ньюмен не разделяет взгляды сторонников создания «несекularного» университета и ограждения учеников от мирской литературы, ограничивая круг их чтения литературой духовной. Ньюмен переживает, что тем самым ученик будет лишен литературного наследия великих людей, среди которых он снова называет Шекспира, сравнивая его с Гомером и Сервантесом. Шекспир упоминается в ряду известных во всем мире авторов гениальных мыслей, попадающих прямо в сердце и ставших крылатыми выражениями: *...those whose thoughts strike home to our hearts, whose words are proverbs, whose names are indigenous to all the world, who are the standard of their mother tongue, and the pride and boast of their countrymen, Homer, Ariosto, Cervantes, Shakespeare...* [Ibid., p. 234]. Для Ньюмена было важно доказать будущим студентам, клерикальному кругу, не вызвав его раздражения [8], и самому Архиепископу Дублинскому Каллену, который был лично заинтересован в создании университета, отличающегося от протестантского Тринити Колледжа и светского Королевского Колледжа, что литература такого рода полезна для изучения в новом католическом университете. Позже в письме Томасу Арнольду 1856 г., в котором он приглашает Арнольда стать профессором английской литературы в новом католическом

университете в Дублине Ньюмен обсуждает с ним программу возможного курса английской литературы: *Must not you confine the two years to three to six chief classics? If so, they must be Shakespeare, (Milton?) Pope, Clarendon (?) Addison, Johnson. Or who? – Then for the next two years you might take Spenser- Bacon-Milton-the Novelists* («Нужно ограничиться двумя годами на изучение трех-шести основных классиков? Если так, то это должны быть Шекспир, (Милтон?) Поуп, Кларендон (?) Аддисон, Джонсон. Или кто? – Тогда на следующие два года вы можете взять Спенсера, Бэкона, Милтона, романистов») [22]. Примечательно, что Ньюмен в первую очередь выделяет Шекспира. Шекспир, Поуп, Аддисон и Джексон идут в предлагаемом списке без вопросительных знаков.

Ньюмен продолжает отстаивать позицию введения в университетское образование светской литературы во второй части книги *University Subjects, Discussed in Occasional Lectures and essays*, т. к. университет не является семинарией. Во второй лекции «Литература. Лекция в Школе философии и литературы» (Lecture II. Literature. A Lecture in the School of Philosophy and Letters) Ньюмен опровергает аргументы критиков из круга духовенства, заявляющих, что образцы «хорошей литературы» – это следствие авторского тщеславия и многословия, в отличие от Священного Писания, которому свойственны сверхъестественная красота и простота. Являясь страстным приверженцем Писания, в другом тексте («Развитие Христианской Доктрины») Ньюмен пишет, что Священное Писание для него остается «неведомой и неподчиненной землей, с высотами и долинами, лесами и потоками... полное скрытых чудес и отборных сокровищ» (*an unexplored and unsubdued lands with heights and valleys, forests and streams, on their right and left to four path and close about us, full of concealed wonders and choice treasures*) [10] – в лекции автор утверждает, «что классика, как сочинения людей, тоже проста, величественна и естественна» (*the classic sare, as human compositions, simple and majestic and natural too*) [16, p. 272].

В этой же лекции Ньюмен возражает против постулата о надуманном многословии писательского труда: «Мысль и речь неотделимы друг от друга» (*Thought and speech are inseparable from each other*) [Ibid., p. 277]. Классический автор обладает обеими, ибо ему, в отличие от животных, присущ «логос» (греческое слово для обозначения разума и речи).

Классик обдумывает и выражает во время письма глубину своих мыслей. В пример он опять же приводит Шекспира: для выдающихся писателей, таких как Шекспир или Скотт, красноречие не было самоцелью. Их прекрасные слова отражали их прекрасные мысли: *pouring forth beautiful words because they had beautiful thoughts* [16, p. 279]. Это естественная связь между мыслью и средством ее выражения, свойственная выдающимся творцам – тезис, укладываемый в литературную теорию Ньюмена о том, что художник слова – это проводник между идеей и ее выражением.

Настоящий классик оказывает большое влияние на развитие языка, на котором он пишет. Он обогащает его, поскольку обладает даром выражения мысли: остро чувствуя, он страстно пишет, мысля живо, избегает расплывчатости, анализируя, выражает четко то, что чувствуют многие, но мало кто может описать словами, его высказывания становятся пословицами в его родном языке, а фразы становятся частью повседневного общения и идиомами. Дав подобную характеристику классического автора, Ньюмен заявляет, что таким классиком и является Шекспир среди англичан, как Вергилий среди латинян: *Suchpre-eminently is Shakespeare among ourselves; suchpre-eminently Virgil among the Latins* [Ibid., p. 293].

В третьей лекции «Английская католическая литература» (Lecture III. English Catholic Literature) [Ibid., p. 296], прочитанной студентам в новом Католическом университете, Ньюмен поднимает вопрос о смысле и цели католической литературы. Обобщив, можно сделать вывод, что по Ньюмену католическая литература – это не книги о католических догмах или произведения, написанные католиками, – это, скорее, описание важных человеческих ценностей и их сохранение в «падшем мире». В этой лекции Ньюмен снова делает акцент на силе слова настоящего гения. Он считает, что в то время как писатель, с одной стороны, является порождением своей эпохи и ее обстоятельств, он же, с другой стороны, является и творцом нового языка для своей эпохи и обстоятельств [Ibid., p. 313]. Авторы литературных произведений не просто используют родной язык, но вдыхают в него новую жизнь и придают ему новую форму. «Все великие дела осуществляются и совершенствуются в результате поступательной смены сообществ и отдельных умов» [Ibid., p. 313]. Это верно и в отношении языка. И здесь вновь зву-

чит в качестве примера имя Шекспира в ряду с именами Мильтона, Аддисона, Свифта, Юма и Голдсмита как авторов, совершенствовавших английский язык, наделяя его энергией, гармонией, разнообразием, стилями, индивидуальными диалектами и силой: *Certain masters of composition, as Shakespeare, Milton, and Pope, the writers of the Protestant Bible and Prayer Book, Hooker and Addison, Swift, Hume, and Goldsmith, have been the making of the English language; and as that language is a fact, so is the literature a fact, by which it is formed, and in which it lives* [16, p. 313].

В контексте осмысления религиозной принадлежности авторов, которых, по мнению Ньюмена, нельзя исключать из университетского учебного плана, лектор рассуждает о Шекспире как о католическом писателе. Развитие данной темы в обсуждаемой лекции вполне закономерно, т. к. вопрос конфессиональной принадлежности был крайне злободневным для Викторианской эпохи. В этот период остро обсуждалась религиозная идентичность на фоне появления многочисленных конфессий в Великобритании и ослабления притеснения католиков.

Ньюмен сообщает слушателям (и в дальнейшем читателям), что у Шекспира нет презрения к религии или скептицизма по поводу нее. В широком смысле Шекспир придерживается законов моральной и божественной истины, как Софокл или Пиндар. Шекспир не делает Сатану героем, а Каина жертвой, но в его трагедиях гордость – это гордость, а порок – это порок [Ibid., p. 318]. Интонация Ньюмена свидетельствует о том, что в его понимании Шекспир не был атеистом. Более того, Ньюмен пишет, что в Шекспире: «было так мало от протестантизма, что католики могут без всякой ложной скромности претендовать на него как на своего» (*the most illustrious amongst English writers has so little of a Protestant about him that Catholics have been able, with out extravagance, to claim him as their own*) [Ibid., p. 318].

Мысли Ньюмена, высказанные им здесь в адрес Шекспира, особенно важны в контексте дискуссии о том, какое место занимал Шекспир в католической мысли. С конца XVIII в. активизировались мифы о Барде [18; 21] и о его криптокатолицизме [4; 6]. История восприятия Шекспира англоязычными католиками – важная глава в истории литературной репутации поэта. Католиком был один из первых серьезных критиков шекспировского наследия Джон Драйден. В своем крупнейшем прозаическом произведении «Эссе о драматической поэзии» (1667) Драйден хоть и говорит о несоответствии произведений Шекспира учению трех единств Аристотеля и слишком строгой приверженности традициям елизаветинцев, в целом считает его значительно «выше всех остальных поэтов» [1]. Ричард Симпсон, редактор католического журнала *The Rambler* и один из самых ранних защитников теории о том, что Шекспир был католиком, проследживает философию любви эпохи Возрождения в шекспировских сонетах [19]. Честертон в своих работах, посвященных апологетике Шекспира, пишет, что Шекспир одержим чувством, которое является основной идеей католицизма, заключающейся в том, что истина существует независимо от того, нравится нам она или нет, и что мы должны вместить ее: *But Shakespeare is possessed through and through with the feeling which is the first and finest idea of Catholicism that truth exists whether we like it or not, and that it is for us to accommodate ourselves to it* [7].

В работе «Идея университета» определяется личное отношение Ньюмена к Шекспиру, а также его воззрение на литературу с философской точки зрения как на способ выражения идей в определенной форме. На примере Шекспира Ньюмен показывает роль автора, поэта как посредника между божественным откровением и его выражением посредством земного языка. И с целью подчеркнуть именно эту роль поэта как посредника между «небом» и «землей» Ньюмен приводит в пример отрывок из пьесы Шекспира «Сон в летнюю ночь» (акт 5, сцена 1):

Поэта взор в возвышенном безумье
Блуждает между небом и землей.
Когда творит воображенья формы
Неведомых вещей, перо поэта,
Их воплотив, воздушному «ничто»
Дает и обиталище и имя.

В заключение необходимо отметить, что через ряды авторов, выстроенных Ньюменом, в числе которых Шекспир занимает одно из важных мест, просматривается собственно ньюменовская история литературы. Ньюмен написал «Идею университета», уже будучи в лоне католической церкви. Демонстрируя личное отношение к Шекспиру, он также стремился сохранить преподавание светской литературы в новом католическом университете, несмотря на протесты дублинского клира, входившего в состав руководства университета. Несмотря на профанность творчества Шек-

спира, гениальный богослов не мог не оценить гениальность поэта и его культурное наследие. Как Ньюмену, так и Шекспиру были свойственны философская глубина проникновения в сложные проблемы бытия и сила литературного слова. Гений обоих простирается за рамки своего времени и страны.

Список литературы

1. Драйден Д. Эссе о драматической поэзии // Литературные манифесты западноевропейских классицистов. М., 1980.
2. Завалей А.И. Liberal Arts в современном университете // Высшее образование в России. 2011. № 7. С 152–156.
3. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университетов в европейской культуре. М., 1994.
4. Липгарт А.А. Исторический контекст жизни и творчества Уильяма Шекспира (часть вторая). Правление королевы Елизаветы I // СТЕПАНOS. 2018. № 28. С. 9–30.
5. Малимонова С.А. Христианская традиция и модернизм: подходы к пониманию проблемы // Вестн. Волжск. ун-та им. Татищева. 2015. № 4(19). С. 220–230.
6. Bowden H.S. The Religion of Shakespeare. Burns & Oates, 1899.
7. Chesterton G.K. The Illustrated London News, 1908–1910 (The Collected Works of G. K Chesterton). Ignatius Press, 1987. Vol. 28.
8. Ker I.T., Newman on Education // Studies in Catholic Higher Education. December 2008.
9. Mozley A. (ed.). Letters and Correspondence of John Henry Newman. 2 vols. L., N.Y., 1891.
10. Newman J.H. An essay on the development of Christian doctrine. L., N.Y., 1885.
11. Newman J.H. Apologia Pro Vita Sue. London, 1959.
12. Newman J.H. Callista; a sketch of the third century. N.Y., Boston, 1856.
13. Newman J.H. Historical sketches. L., N.Y., 1913–1920.
14. Newman J.H. Lyra apostolica. Derby, Oxford, L., 1843.
15. Newman J.H. The Dream of Gerontius. L., 1908.
16. Newman J.H. The Idea of a University, ed. I.T. Ker. Oxford, 1976.
17. Newman J.H. Loss and Gain: The Story of a Convert. Create Space Independent Publishing Platform, 2016.
18. Ramsey P. Shakespeare and “Sir Thomas More” Revisited: or, A Mounty on the Trail // The Papers of the Bibliographical Society of America, Third Quarter. 1976. № 3(70). P. 333–346.
19. Shrimpton P. The ‘Making of Men’. The Idea and Reality of Newman’s university in Oxford and Dublin. Gracewing Publishing, 2014.
20. Simpson R. An Introduction to the Philosophy of Shakespeare’s Sonnets. Trübner, 1868.
21. Simpson R. Are There Any Extant MSS in Shakespeare’s Handwriting? // Notes and Queries. 4th ser. 1871. № 8. P. 1–3.
22. Thirlwall J.C. Cardinal Newman’s Literary Preferences // Modern Language Notes. 1933. № 48. P. 24–25.
23. Turner F.M. Newman’s University and Ours // John Henry Newman, The Idea of a University, ed. F.M. Turner. Yale University Press, 1996.
24. Ward W. Life of John Henry Cardinal Newman. L., 1912. Vol. 1.
25. Williams S.T. Newman’s Literary Preferences // The Sewanee Review. 1920. № 4(28). P. 486–497.

* * *

1. Drajden D. Esse o dramaticeskoy poezii // Literaturnye manifesty zapadnoevropejskih klassicistov. M., 1980.
2. Zavalej A.I. Liberal Arts v sovremennom universitete // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 7. S 152–156.
3. Zaharov I.V., Lyahovich E.S. Missiya universitetov v evropejskoj kul'ture. M., 1994.
4. Lipgart A.A. Istoricheskij kontekst zhizni i tvorchestva Uil'yama Shekspira (chast' vtoraya). Pravlenie korolevy Elizavety I // СТЕПАНOS. 2018. № 28. С. 9–30.
5. Malimonova S.A. Hristianskaya tradiciya i modernizm: podhody k ponimaniyu problemy // Vestn. Volzhsk. un-ta im. Tatishcheva. 2015. № 4(19). S. 220–230.

The theme of the cultural heritage of Shakespeare in “The Idea of University” by Newman

The article deals with the work “The Idea of University” by the English writer and priest J. Henry Newman from the perspective of the development of the theme of the cultural heritage of Shakespeare in the context of the book. It contains the sight of the higher education, its aims and tasks by Newman. There is observed the reference of Newman to Shakespeare and his creative work for the illustration of the considered issues by Newman, associated with teaching theology and literature and the reflection of the Newman comprehension of literature.

Key words: Newman, theology, Shakespeare, university education, literature, knowledge, literary heritage.

(Статья поступила в редакцию 30.08.2021)

С.Д. ЖИРОНКИНА
(Липецк)

**ПРОБЛЕМА
САМОПОЗНАНИЯ И СПОСОБЫ
ЕЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РЕШЕНИЯ
В РОМАНЕ М. ЮРСЕНАР
«ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»**

Анализируется проблема самопознания в романе М. Юрсенар «Философский камень». Особое внимание уделяется художественным способам ее решения. В связи с этим рассматриваются роль названия произведения в целом и отдельных его глав, значение эпиграфов, пространственно-временная организация текста, изучаются также алхимическая символика романа, образ главного героя и его жизненный путь.



Ключевые слова: интеллектуальный роман, исторический роман, проблема самопознания, заглавие, эпиграф, алхимическая символика, Ренессанс.

Роман М. Юрсенар «Философский камень» отличает широта охвата жизненного материала, глубина философской мысли писательницы, а также актуальность проблематики. М. Юрсенар мрачными красками рисует картину жизни и нравов конца XVI в. Европа предстает в романе ареной ожесточенной схватки, когда, по словам Л.Г. Андреева, «звон оружия и звон золота заглушали стоны истязаемых – во имя той или иной догмы» [1, с. 346]. Показывая эпоху Возрождения, «когда разум человеческий [был] взят в кольцо пылающих костров» [11, с. 279], М. Юрсенар, однако, не теряет веры в человека, в разум, науку, свободу. По ее мнению, человек должен найти в себе силы оставаться Человеком в любых условиях. «Он, – говорит главный герой романа, – творение, которому противостоят время, нужда, богатство, глупость и все растущая сила множества» [Там же, с. 389]. Но «погубят ли человека люди?» [Там же, с. 389] – это вопрос, который должен решать каждый человек самостоятельно.

На страницах романа перед нами фигура яркого, противоречивого человека, «рыцарски чистого поборника разума и науки» [5, с. 73], для которого нет ничего выше познания истины. Главной же проблемой и истинным смыслом человеческого существования становится проблема сотворения человеком

самого себя. Эта мысль, на наш взгляд, является лейтмотивом всего произведения М. Юрсенар и раскрывается при помощи самых разных художественных средств, как то: заглавие романа, эпиграфы, названия частей, глав, пространственно-временная организация текста, метафоры, символизм исторических реалий эпохи и, наконец, образ самого главного героя, противоречивость и неординарность его натуры в сопоставлении с другими персонажами произведения.

Ключом к пониманию главной идеи произведения является его название. В связи с этим хотелось бы отметить, что современная теория литературы уделяет особое внимание роли предтекста в восприятии и понимании всего литературного произведения. По мнению Л.В. Ламзиной, «компоненты предтекста в совокупности, выполняя прогнозирующую функцию, задают читателю первые ориентиры, по которым будет строиться восприятие произведения как художественного целого» [7, с. 75]. Основной компонент предтекста, заглавие, «то в ясной, конкретной форме, то в завуалированной, имплицитной выражает основной замысел, идею, концепт создателя текста» [3, с. 133].

На наш взгляд, уже в заглавии романа *L'oeuvre au poire* отражена вся сложность произведения М. Юрсенар. Во-первых, думается, что оно указывает на трагический характер изображаемой эпохи. Черный колорит действительно присутствует в романе: большинство персонажей гибнут мучительной смертью, в произведении много картин казней и жестокостей, что, безусловно, оставляет пессимистическое ощущение. Во-вторых, заглавие имеет несколько других символических смыслов, а потому, как бы ни было оно выразительно само по себе, «в полной мере понять его смысл, оценить, насколько оно удачно, можно лишь по прочтении произведения, соотнеся его с уже освоенным содержанием» [7, с. 75]. В связи с этим, заметим, что символический смысл заглавия *L'oeuvre au poire*, как и многих других произведений XX в. (для которых характерными оказываются заглавия с усложненной семантикой – заглавия-аллюзии, символы, метафоры) «реализуется только в неразрывной связи с уже воспринятым и освоенным читателем текстом» [6, с. 75]. Название *L'oeuvre au poire* соответствует термину средневековой алхимии – «черная стадия» или «делание в черном». Таким образом алхимика

обозначали одну из трех стадий Великого деяния, в процессе которого, по их убеждению, мог быть извлечен философский камень, дававший возможность превращать неблагородные металлы в благородные – золото и серебро. В данном случае речь идет о самой первой (черной) стадии Великого деяния. Как пишет сама М. Юрсенар, комментируя заголовок романа, «формула *L'oeuvre au poire*» означает именно ту фазу процесса извлечения философского камня, которая считается в алхимических трактатах самой трудной. Специфические трудности и опасности черной стадии, согласно алхимическим представлениям, были связаны с тем, что «чернодей» соприкасался с темными силами хаоса, из которого химические элементы черпают свою мощь: возвращение в первозданный хаос казалось им необходимой предпосылкой творческого преображения вещей» [11, с. 16].

Но этим символические смыслы заглавия не исчерпываются. Приведенное выше толкование черной стадии и Великого деяния в целом – это лишь один из вариантов, характерный для практически ориентированных алхимиков. Для сторонников так называемой метафизической алхимии первостепенное и решающее значение имел философский смысл. С их точки зрения, процесс превращения вещества в актах Великого деяния – это только внешняя параллель с процессом, гораздо более глубоким и сокровенным – преобразование алхимиком самого себя, его самосовершенствование и самосозидание.

Таким образом, философский камень, самая главная цель устремлений алхимика – это он сам в своей наивысшей потенции. Процесс самосозидания требовал от человека огромных усилий, причем – и на это намекает французский заголовок романа – всей человеческой жизни может хватить лишь на то, чтобы пройти только первую стадию. Неслучайно герой романа, перешагнув рубеж своего пятидесятилетия, приходит к печальному выводу о том, что одна лишь первая фаза Великого деяния, которая, по словам М. Юрсенар, «включает в себя опыты человеческого ума, освобождающегося от рутины и предрассудков» [12, с. 163], потребовала от него всей предшествующей жизни. Ю. Давыдов, к мнению которого мы присоединяемся, утверждает, что уже в названии романа «в предельно концентрированной форме выражен интеллектуальный “миф” этого произведения, дающий ключ к его “внутренней” форме» [4, с. 16].

Кроме заглавия всего романа, важную роль в раскрытии его основной идеи играют эпиграфы, что является характерной чертой произведений М. Юрсенар. Эпиграфы к каждой части произведения представляют собой «сильные позиции», т. к. в них сформулирована идея последующей части. Думается, что особое значение имеет эпиграф к первой части романа, поскольку в нем представлена главная идея, лежащая в основе всего произведения. Этот эпиграф взят из «Речи о достоинстве человека», принадлежащей известному мыслителю эпохи Ренессанса Джованни Пико делла Мирандоле. В нем выражена мысль, которой, как утверждал итальянский философ, должен был руководствоваться Творец, создавая человека: «Я не назначил тебе, о, Адам, ни определенного места, ни особенного, одному тебе присущего дарования, дабы свое лицо, свое место и свои дарования ты возжелал сам, сам завоевал и сам распорядился ими. В границах, начертанных мною природе, обретается множество других тварей. Но ты, кому не положены пределы, своей собственной властью, мною тебе врученной, ты сам творишь себя. Я поставил тебя в средоточие мира, дабы тебе виднее было все, чем богат этот мир. Я не создал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, дабы ты сам, подобно славному живописцу или искусному ваятелю, завершил свою собственную форму...» [11, с. 203].

М. Юрсенар выбирает именно эти слова Джованни Пико делла Мирандолы для эпиграфа, возможно, потому, что в них воплощен дух раннего Ренессанса, когда вера в безграничные возможности человека, в его божественность была своего рода катализатором жизни и деятельности человека. Эпиграф в романе еще раз указывает на то, что единственным достоинством человека является свобода и воля к самосозиданию и самотворчеству. Из того «ничто», которым предстает человек в «Речи» Пико делла Мирандолы, он может сделать все, превратить абстрактную возможность в конкретную действительность.

Раскрытие главной идеи романа служит также и пространственно-временная организация текста. Обращение М. Юрсенар к XVI в. отнюдь не случайно. Это переломное, полное противоречий время в истории человечества. С одной стороны, это «мир чудовищного распада», который олицетворяет собой в романе Фландрия XVI в. С другой стороны, в этом мире уже родилось и набирало силу гуманистическое сознание Ренессанса. Человеком Северного Ренессанса называет М. Юрсенар сво-

его героя. Но, чтобы стать самим собой, он должен был порвать с теми установлениями и традициями, которые царили повсюду, а именно: общинностью, коллективизмом, ориентированностью на интересы и мнение группы.

Следует заметить, что время в романе течет далеко неравномерно. Так, детству и юности Зенона посвящено 4 главы: «Детство Зенона», «Летние досуги», «Празднество в Дранутре» и «Отъезд», тогда как вся его остальная жизнь, вплоть до 50 лет, представлена лишь в двух главах, причем опосредованно, через слухи и молву о скитаниях Зенона, а также через воспоминания самого героя. Лишь в заключительной главе первой части автор описывает странствия героя, правда, достаточно бегло и кратко. О последних нескольких годах жизни Зенона повествуют следующие две части. Как видим, художественное время в романе течет то ровно, то предельно сжато. Думается, что этот прием дает возможность М. Юрсенару ярче представить жизненный путь героя, выделить наиболее значимые отрезки его пути, показать, от чего Зенон уходит, какова цель его странствий и достигает ли он ее в конце жизни. Как утверждает автор, ее не интересовали подробности, детали были не важны. Значение имел только сам герой, который прошел через многое в своей жизни. Каким он стал после всех испытаний – вот то, что волнует М. Юрсенар.

Неординарность фигуры главного героя, его стремление к познанию окружающего мира и самого себя раскрывается также посредством пространственной организации художественного мира романа. Если в начале романа действие разворачивается в небольшом городке Фландрии Брюгге, то постепенно его границы расширяются. Странствия Зенона охватывают не только Европу, но и Азию и Северную Африку.

Стремление Зенона к познанию расширяет границы реального мира. Для пытливого духа весь мир представляется замкнутым пространством. «Можно ли быть таким безумцем, чтобы не попытаться перед смертью хотя бы обойти свою тюрьму?» [11, с. 207] – говорит 20-летний паломник. Таким образом, все начинается с реального путешествия. Но уже в начале пути Зенон знает цель своего странствия – познание собственной личности. Однако ему потребовалась большая часть жизни, чтобы осознать, что истинное странствие совершается лишь внутри себя самого.

Кроме того, в основе деления романа на части лежат, на наш взгляд, пространствен-

ные метафоры замкнутости и разомкнутости. Так, первая часть произведения, повествующая об уходе героя из семьи, отказе от духовной карьеры, путешествиях по свету, о его занятиях наукой, отражает стремление Зенона разомкнуть свой мир в расширяющееся внешнее пространство. Однако после перелома в душе героя и обращения вглубь самого себя круги судьбы начинают неумолимо сжиматься. Вторая часть – это добровольное возвращение Зенона в родной город, где, как он интуитивно чувствует, его ждет смерть. И, наконец, последняя часть, «Тюрма», как видно уже из названия, является примером максимального сжатия пространства. Справедливо, на наш взгляд, в этой связи замечание О.Б. Вайнштейн, которая утверждает, что «усилия Зенона разомкнуть пространство, как внешнее, так и внутреннее, обуславливают в романе и особое значение мотивов жидкого, текучего, рассеивающего свет, а именно образов воды, зеркала, стекла, глаз – всего, что связано с игрой отражений и размыкания фиксированных контуров» [2, с. 637].

С пространственными метафорами в романе неразрывно связан и хронотоп дороги, который проходит через все повествование. Уже на первых страницах главный герой романа Зенон предстает перед нами как паломник, странствующий по дорогам «великого мира». Ю.М. Лотман пишет: «Для того, чтобы стать возвышенным, пространство должно быть не только обширным (или безграничным), но и направленным, находящийся в нем должен двигаться к цели. Оно должно быть дорогой» [8, с. 290]. Образ дороги становится воплощением не только физического пространства, но и метафорой всей жизни главного героя. Так, уже из названия первой части романа «Годы странствий» и первой главы «На большой дороге» мы узнаем о том, что перед нами движущийся герой, который ради достижения своей цели отправляется в путешествие, уходит в «большую» жизнь.

М. Юрсенар не располагает действие в романе в хронологическом порядке. После экспозиции героя «на большой дороге» автор возвращает нас к событиям прошлого. Три последующие главы «Детство Зенона», «Летние досуги» и «Празднество в Дранутре», как видно уже из названий, погружают нас в атмосферу детства и юности Зенона. М. Юрсенар показывает, что с рождения (Зенон был незаконным сыном богатой фламандки) он оказывается фактически вне того круга, к которому принадлежали его родственники. Уже в первых

главах романа «Философский камень» М. Юрсенар дает понять, что перед нами человек одаренный, личность яркая и противоречивая, что следует уже из описания его внешности. В его образе сочетаются «лед и пламень», он бледный и загорелый, скупой в жестах и с горящими глазами. Заметим, что к концу жизненного пути, по словам М. Юрсенар, «он почти не изменился».

Изучение окружающей реальности стало первым этапом в обретении героем своей подлинной сущности. Прежде чем обратиться к поиску вглубь себя самого, герой попытался найти все ответы на пути научного познания мира. В таком отношении героя к науке Юрсенар, по сути дела, отразила веру человека в ее всеислие и могущество. Романистка изображает Зенона как человека, посвятившего всего себя занятиям алхимией (которая в первой части романа трактуется как наука, родственная современной химии), физиологией, анатомией, медициной. Он пожертвовал ученым званием и посвятил себя одной практике; во время эпидемии чумы, исцелив многих безнадежных больных, он прослыл чудотворцем. Юрсенар подчеркивает, что ему не нужны были почести и слава, поскольку его занимало только одно: истина, сокрытая в вещах и ускользающая, как ему казалось, каждый раз, как только он к ней приближался. Как и в начале романа М. Юрсенар изображает Зенона одиноким бродягой, чужим везде и всем. Его научные и философские изыскания отнюдь не приветствовались официальными властями. Свобода, как и прежде, была для него связана с умением сделаться «невидимкой». В связи с этим М. Юрсенар изображает его изгнанником, скрывающим свое подлинное имя.

В главе «Беседа в Инсбруке» герой романа подводит итог пережитому за 20 лет. Годы скитаний не прошли даром для героя. Романистка обращает внимание на то, что научные штудии научили Зенона не только мыслить самостоятельно, независимо от установленных норм и пределов дозволенного, но и не лгать самому себе.

В философских исканиях героя романа М. Юрсенар, с одной стороны, отразила веру в безграничные возможности человеческого разума, с другой – ясно дала почувствовать опасности, скрывающиеся на этом пути. Не случайно романистка вкладывает в уста ученого размышления, которые звучат особенно актуально в XX в. Это рассуждения по поводу будущих адептов тайного алхимического знания, которые извлекут из темного хаоса Вселен-

ной силы, способные сжечь Землю, и, может быть, не устоят перед искушением испытывать эту возможность. Порой Зенону казалось, что «лечить, учить, обогащать род человеческий и снабжать его орудиями, – быть может, не самое разумное во вселенском хаосе» [11, с. 272], т. к. все это чаще лишь усиливает жестокость и злодеяния, которые царят повсюду, очевидцем которых Зенон стал в годы своих странствий.

Глава «Последние скитания Зенона» заканчивается весьма символично. Перед отъездом в родной город он посмотрелся в зеркало, составленное из двух десятков маленьких выпуклых зеркал. Он «увидел два десятка сплюснутых и уменьшенных по законам оптики изображений человека в меховой шапке, с болезненно-желтым цветом лица и блестящими глазами, которые и сами были зеркалами. Этот беглец, замкнутый в своем мире и отделенный от себе подобных, которые тоже готовились к бегству в параллельных мирах, напомнил ему гипотезу грека Демокрита, и он представил себе бесчисленное множество одинаковых миров, где живет и умирает целая вереница пленников-философов» [Там же, с. 282]. Накануне нового этапа в жизни героя это зеркало стало символом всех возможных еще Зенонов, возможностей, которые герой мог реализовать в зрелом возрасте.

Во второй части, как совершенно справедливо указывает Ю.Н. Давыдов, «основное течение романного действия переходит из “внешнего” плана исторического романа во “внутренний” план романа интеллектуального, вовлекающего алхимическую “мифологию” в глубинную коллизию “драмы идей”, для которой превратности индивидуальной человеческой судьбы есть лишь ее символы и олицетворения» [4, с. 20]. М. Юрсенар полагала, что, развивая тайные глубины и скрытые способности сознания, человек может достичь совершенства. Не случайно романистка постепенно перемещает алхимические эксперименты Зенона в сферу его собственной внутренней жизни. Алхимия во второй части романа охватывает не столько физическую реальность, но духовную. Жидкостный мир алхимических превращений оказывается теперь «внутренним пространством размышляющей личности, оптимальной моделью для “потoka сознания” и поэтики воспоминаний; “черная стадия” становится аллегорией исследования бессознательного, а алхимические образы – проекцией архетипов коллективного бессознательного» [2, с. 638].

Оседлая жизнь героя в Брюгге во второй части романа символизирует, на наш взгляд, замершее, «неподвижное существование» [11, с. 293] его души. Правда, писательница обращает внимание на то, что это вовсе не означало остановки в исканиях героя, его духовной смерти, т. к. внешнее движение переросло во внутреннее и «продолжало бурлить, оставаясь на месте» [Там же]. Автор показывает, что в душе героя незаметно для него самого совершался сдвиг, но «как человеку, плывущему непроглядной ночью против течения, ему не хватало ориентиров, чтобы точно рассчитать, куда его сносит» [Там же]. Необходимо отметить, что образ воды, который постоянно сопровождает Зенона, имеет важное значение. Как пишет К.Г. Юнг, на которого неоднократно ссылалась М. Юрсенар в своих интервью, «вода – это не прием метафорической речи, но жизненный символ пребывающей во тьме души» [10, с. 108].

Новым способом познания себя становятся для Зенона медитации – высшая форма умственной алхимии, основанная на восточном мистическом опыте. Эти медитации, как пишет О.Б. Вайнштейн, «включают в себя дыхательные упражнения, выход за пределы своего тела, воссоединение со стихиями, переживание текучего времени-вечности и единства вещей» [2, с. 638–639]. Эти путешествия по бессознательному заменили Зенону реальные странствия и оказались гораздо более увлекательным занятием, чем внешние приключения. В наставлениях его учителей подчеркивалось, что Великое Деяние «совершится само собой независимо от твоей воли, если будут неукоснительно соблюдены все условия» [11, с. 306]. Эти алхимические метафоры свидетельствуют о том, что Зенона не минуют белая и красная стадии.

Постепенно М. Юрсенар приводит своего героя к ощущению глубинного единства всего сущего. В медитациях Зенона она показывает, как размывались границы привычного мира: пространство смещалось, расстояния исчезали, прошлое и будущее сливалось воедино. «Зенон погружался в эти видения, пишет романистка, – как верующий христианин – в размышления о боге» [Там же, с. 294].

Во второй части романа есть также ряд бесспорных доказательств того, что Зенон в Брюгге, порой не сознавая того сам, проходит белую стадию, которую М. Юрсенар определяла как «служение и полезность». Подтверждение тому – самоотверженная, лишенная честолюбия и страха работа Зенона в монастыр-

ской больнице. Это своего рода практика «отбеливания», причем Зенон стихийно действует абсолютно по-христиански: бескорыстно помогает бедным, спасает раненого мятежника, усиленно облегчает судьбу сектантов. Показательно также и его отношение к себе в этот период. Так, ел он теперь только самую дешевую пищу, предпочитая хлеб, пиво, кашу. «Мясо, кровь, потроха, – пишет романистка, – все, что когда-то трепетало жизнью, в эту пору претило ему, потому что животное, подобно человеку, умирает в муках, и ему было противно переваривать чью-то агонию» [11, с. 307]. Хотя в подобных действиях проявлялось отнюдь не религиозное благочестие, а сознательный отказ, сути дела это не меняло. Своему гардеробу он не уделял никакого внимания и больше его не обновлял. В вопросах эротических он оставался медиком для своих пациентов, но про себя, как философ, он подозревал уже, что это действие «всего лишь один из тех опытов, которые должно проделать, чтобы потом от них отказаться. Целомудрие, представлявшееся ему прежде предрассудком, с которым следует бороться, теперь казалось одним из обличий безмятежности духа» [Там же, с. 308].

Таким образом, в романе М. Юрсенар показывает, что герой познал «аскетическую чистоту Белой стадии» [Там же, с. 306]. Духовные поиски Зенона шли по спирали: белая стадия уже несколько раз сменяла черную, однако красной стадии он достигал лишь дважды.

В понимании М. Юрсенар красная стадия означает «торжество сопряженных духа и плоти» [Там же, с. 307]. Ее символом является в романе образ солнца. Первый раз философ видит «алый шар» во время морского купания перед вторым возвращением в родной город. В описании купания Зенона фактически перефразируется эпиграф к роману – отрывок из речи о человеческом достоинстве Пико делла Мирандолы: «Я не назначил тебе, о Адам, ни лица, ни определенного места... Я поставил тебя в средоточие мира...». Так и Зенон, стоя по колено в воде, «голый и одинокий, он чувствовал, что сбрасывает с себя шелуху обстоятельств, как только что сбросил одежду. Он становился вновь тем самым Адамом Кадмоном, который, по мнению философов-герметистов, находится в самой сердцевине вещей и в котором высвечено и явлено то, что во всем остальном растворено и неизреченно. В окружающей его безмерности все было безмятным» [Там же, с. 352]. Образ Адама Кадмона, по справедливому замечанию О.Б. Вайнштейн, связывает воедино «многие эзотерические символы ро-

мана, и восходит к мистическому учению каббалы» [2, с. 639]. Согласно одному из толкований, Адам Кадмон – это абсолютная человеческая сущность, которая существовала до начала времен и стала прообразом сотворения мира и человека. Концепция Адама Кадмона утверждает и обосновывает подобие между строением Вселенной (макрокосма) и человека (микрокосма). Кроме того, Адам Кадмон гармонически соединяет в себе мужскую и женскую природу и выступает как изначальный идеал человеческого совершенства, который был утрачен в результате грехопадения, но может быть обретен с помощью мистического опыта [9]. Образ Адама Кадмона в романе есть не что иное, как философский камень алхимиков, искомый Зеноном на протяжении всей его жизни. Чувствуя себя Адамом Кадмоном, Зенон как бы прикасается к чистому бытию, лишённому временных и нравственных характеристик, к началу начал всего сущего и переживает миг собственного совершенства и единения со всем миром.

По мере того как расширяется и углубляется познание Зеноном себя и своего единства с миром, М. Юрсенар показывает, как неотвратимо сжимается кольцо травли вокруг героя. Об этом свидетельствует название третьей части романа «Тюрма», которое, как и в предыдущих случаях, многозначно и символично. Кроме непосредственного содержания, которое оно в себе несет, а именно арест и тюремное заключение главного героя, реальная тюремная камера является символом «всех границ, что замыкали его поиск истины: имя, круг занятий, приличия, нравы эпохи, тонкое, но осязаемое различие между ересью и каноном» [2, с. 637].

На первый взгляд может показаться, что принять свою судьбу для Зенона – значит принять смерть на костре. Но Зенон боится телесных мук, боится, что они сломят его душу. Выбранный писательницей эпиграф к третьей части романа: «Не признак трусости, когда иной, В стремленье избежать горчайшей доли, Решается на смерть по доброй воле... Прямому сердцу лучше умереть, Покуда мука душу не сломила, напечатлев на ней свою печать. О скольким смерть спасенье подарила! Однако трусу не дано понять, Как сладостно порой влечет могила...» (Джулиано Медичи) свидетельствует о том, что самоубийство Зенона накануне казни, согласно взглядам М. Юрсенар, – это вовсе не трусость, а поступок, который может быть расценен как классическое доказательство свободы воли.

Последней тюрмой, в изображении Юрсенар, оказывается для Зенона его собственное тело. Символично, что, умирая, главный герой вновь видит образ солнца: «...Бледная белизна переходила в багряное золото, хотя при этом первородная чернота не исчезала... На мгновение... алого цвета шар затрепетал то ли в нем самом, то ли вовне, кровавая море. Словно летнее солнце в полярных широтах, сверкающий шар, казалось, колеблется, готовый склониться к надиру, но вдруг незаметным рывком он поднялся в зенит и, наконец, истаял» [11, с. 401]. Достижение красной стадии в алхимической символике означало окончательное преобразование адепта. Зенон дважды в жизни видит алый шар. Это знак того, что он на верном пути. Однако М. Юрсенар изображает эти предсмертные мгновения героя так, что даже в своем последнем видении он не сливается с ним в нечто единое. Сверкающий шар на мгновение показался ему и «истаял в ослепительном свете дня, который в тоже время был ночью тьмою» [Там же]. Думается, что символическое смешение цветов говорит о том, что Зенон не прошел до конца все ступени мистического пути. По сути дела, всей жизни Зенона хватило только на то, чтобы пройти черную стадию, которая символизирует освобождение или смерть всего бренного.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что на пути самопознания главный герой романа проходит несколько этапов. В первой части произведения его искания связаны с научным способом познания окружающего мира. М. Юрсенар, максимально «сжимая» романное время, воплощает в научной деятельности и философских размышлениях Зенона те противоречия, с которыми столкнулось человечество уже в XX в.

Для полного и верного понимания главной идеи романа следует также постоянно помнить о возможности двоякого истолкования каждого термина алхимии. Автор неоднократно указывала на то, что все они могут означать и то, что совершается во «внешней» природе, с химическими веществами, и то, что происходит с самим человеком, в его внутренней природе. В первой части, которая целиком остается в пределах традиционного жанра исторического романа, алхимическая символика используется главным образом в своем прямом изначальном смысле. Здесь она является характерной реалией эпохи. Заметим, что в общем построении романа такое использование алхимической символики в первой его части вполне оправдано, т. к. Зенону потребовалась

большая половина жизни, чтобы постичь высший «метафизический» смысл алхимии. Он приходит к осознанию того, что алхимия есть «благородное искусство познавать себя самого» [10, с. 297].

Если в начале пути под философским камнем ученый понимал «конечный продукт алхимического синтеза» самих исходных веществ, то во второй части романа Зенон приходит к тому, что истинным «философским камнем» является он сам. Стадия отрицания, разложения, или черная стадия, – необходимая фаза Великого деяния, ибо она является ступенью к более высоким стадиям: белой и красной. После того как Зенон совершил это открытие, означавшее для него подлинный духовный переворот, алхимическая символика приобретает в романе новый смысл, который начинает доминировать над прежним. Это событие означало перелом в жизни Зенона, после чего он приступает к самой трудной и сокровенной части Великого деяния. Второй этап самопознания героя связан с его стремлением выйти за рамки собственного эгоцентризма, со служением людям, независимо от их философских и религиозных убеждений, со стремлением быть полезным. Зенон, преодолевая крайности индивидуализма, находит спасительный выход в помощи другим. М. Юрсенар подчеркивает, что до конца дней он остается врачом, помогающим больным. Думается, что в образе Зенона М. Юрсенар воплотила один из возможных путей самопознания и переживания единства с миром.

Список литературы

1. Андреев Л.Г. Современная литература Франции (60-е годы): учеб. пособие. М., 1977.
2. Вайнштейн О.Б. Маргерит Юрсенар // Французская литература, 1945–1990 / под ред. Л.Г. Андреева [и др.]. М., 1995. С. 622–641.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
4. Давыдов Ю.Н. Послевоенные романы Маргерит Юрсенар // Юрсенар М. Избранное. М., 1984. С. 5–26.
5. Ерофеев В. Костюмированный бал разума // Литературное обозрение. 1986. № 1. С. 72–75.
6. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988.
7. Ламзина А.В. Заглавие литературного произведения // Русская словесность. 1997. № 3. С. 75–80.

8. Лотман Ю.М. В школе поэтического искусства. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М., 1988.
9. Энциклопедия мистических терминов. М., 1998.
10. Юнг К.Г. Архетип и символ. М., СПб., 1991.
11. Юрсенар М. Избранное. М., 1984.
12. Yourcenar M. Les yeux ouverts. Entretiens avec Mathieu Galey. Paris, 1980.

* * *

1. Andreev L.G. Sovremennaya literatura Francii (60-e gody): ucheb. posobie. M., 1977.
2. Vajnshtejn O.B. Margerit Yursenar // Francuzskaya literatura, 1945–1990 / pod red. L.G. Andreeva [i dr.]. M., 1995. S. 622–641.
3. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvistiche-skogo issledovaniya. M., 1981.
4. Davydov Yu.N. Poslevoennye romany Margerit Yursenar // Yursenar M. Izbrannoe. M., 1984. S. 5–26.
5. Erofeev V. Kostyumirovannyj bal razuma // Literaturnoe obozrenie. 1986. № 1. S. 72–75.
6. Kuharenko V.A. Interpretaciya teksta. M., 1988.
7. Lamzina A.V. Zaglavie literaturnogo proizvedeniya // Russkaya slovesnost'. 1997. № 3. S. 75–80.
8. Lotman Yu.M. V shkole poeticheskogo iskustva. Pushkin. Lermontov. Gogol'. M., 1988.
9. Enciklopediya misticheskikh terminov. M., 1998.
10. Yung K.G. Arhetip i simvol. M., SPb., 1991.
11. Yursenar M. Izbrannoe. M., 1984.



***The issue of self-knowledge
and the ways of its artistic solution
in the novel “The Philosopher’s Stone”
by M. Yourcenar***

The article deals with the analysis of the issue of the self-knowledge in the novel “The Philosopher’s Stone” by M. Yourcenar. There is paid special attention to the artistic ways of its solution. In this connection there are considered the role of the headings of the work, in common, and its isolated chapters, the meaning of the epigraphs and the spatial and time text organization. The author studies the alchemic symbolism of the novel, the image of the central character and his trajectory of life.

Key words: *intellectual novel, historical novel, issue of self-knowledge, heading, epigraph, alchemic symbolism, the Renaissance.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2021)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Айдарова
Алсу Мирзаяновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: aidalmir@yandex.ru
- Алдакимова
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: aldakimova.olga@mail.ru
- Аликина
Елена Вадимовна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета. E-mail: elenaalikina@yandex.ru
- Базарова
Лилия Вяжировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Бахтеева
Эльвира Инсафутдиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: bahteeva82@mail.ru
- Богачанова
Татьяна Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного медицинского университета. E-mail: tdbogachanova@mail.ru
- Бодриков
Алексей Борисович* – кандидат филологических наук, преподаватель Института иностранных языков (г. Санкт-Петербург). E-mail: bodrik1987@yandex.ru
- Борискина
Анастасия Владимировна* – помощник проректора Кубанского государственного университета. E-mail: anastasiaboriskina@yandex.ru
- Бычкова
Ольга Николаевна* – старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета. E-mail: sky.05@bk.ru
- Веденеев
Алексей Михайлович* – кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vedvgpu@mail.ru
- Геркушенко
Светлана Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: svetlana@gerkushenko.ru
- Гилязева
Эмма Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: emma.giljazeva@mail.ru

- Горбунова
Анастасия Николаевна* – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: n.gorbunova21@gmail.com
- Желтова
Наталья Юрьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, журналистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. E-mail: nata_zheltova@mail.ru
- Жиронкина
Светлана Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского. E-mail: swetlana.sh@mail.ru
- Журавлева
Елена Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному Института русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: silvaforest@gmail.com
- Захарова
Ксения Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yandex.ru
- Ильичева
Елена Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: eilyicheva3@gmail.com
- Каунова
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: katekw23@gmail.com
- Клейман
Элина Ильинична* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета. E-mail: elik12371@mail.ru
- Клецкая
Светлана Ильинична* – кандидат филологических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Южного федерального университета. E-mail: kleckaja@inbox.ru
- Кондаурова
Татьяна Ильинична* – кандидат биологических наук, заведующая кафедрой теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kondtail@vspu.ru
- Кондратьева
Виктория Викторовна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: viktoriya_vk@mail.ru
- Копырюлин
Станислав Валерьевич* – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы, журналистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. E-mail: stas-kopr@yandex.ru

- Коренькова
Марианна Максимовна* – старший преподаватель департамента литературы и межкультурной коммуникации Национального исследовательского университета Высшей школы экономики. E-mail: mkorenkova@hse.ru
- Корепанова
Марина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Лутовинова
Ольга Васильевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: con_amore@mail.ru
- Малахова
Светлана Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: lana-sam@rambler.ru
- Миронова
Екатерина Борисовна* – директор учебного центра ООО «ЛамэльКонсалт» (г. Астрахань). E-mail: keb1991@mail.ru
- Нань Яньхуа* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: yeona1004@yandex.ru
- Носкова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: noskovatn@gmail.com
- Панченко
Надежда Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: panchnn@yandex.ru
- Передельская
Светлана Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: peredelskaya@gmail.com
- Пономарева
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: iio@vspu.ru
- Радченко
Мария Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: marmihradchenko@gmail.com
- Рябцева
Наталья Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ryabtzeva.natalya@mail.ru
- Савина
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: larisavina1712@rambler.ru

- Селиверстова
Елена Ивановна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка для гуманитарных и естественных факультетов Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: e.seliverstova@spbu.ru
- Симонова
Любовь Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lubsimonova@gmail.com
- СимUTOва
Ольга Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: simutova-o@rambler.ru
- Тищенко
Алексей Сергеевич* – аспирант кафедры отечественной литературы Южного федерального университета. E-mail: koli@sfedu.ru
- Тынник
Галина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Курского государственного университета. E-mail: galinatynnik@yandex.ru
- Файзрахманова
Лилия Мустафовна* – старший преподаватель кафедры романо-германских языков и методик их преподавания Набережночелнинского государственного педагогического университета. E-mail: liya2406@rambler.ru
- Хайруллина
Динара Дилишатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Шан Вэньцин* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: 18862001681@163.com
- Шидловская
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: schidlowskaja@rambler.ru
- Шипицын Антон Игоревич* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ship81@mail.ru
- Яковлева Ольга Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksey Bodrikov* – PhD (Philology), Lecturer, Institute of Foreign Languages (Saint-Petersburg). E-mail: bodrik1987@yandex.ru
- Aleksey Tishenko* – Post Graduate Student, Department of National Literature, Southern Federal University. E-mail: koli@sfedu.ru
- Alexey Vedeneev* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vedvgpu@mail.ru
- Alsu Aydarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: aidalmir@yandex.ru
- Anastasiya Boriskina* – Assistant Rector, Kuban State University. E-mail: anastasia boriskina@yandex.ru
- Anastasiya Gorbunova* – Post Graduate Student, Department of Russian and Foreign Literature, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: n.gorbunova21@gmail.com
- Anton Shipitsin* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ship81@mail.ru
- Dinara Hayrullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Ekaterina Kaunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: katekw23@gmail.com
- Ekaterina Mironova* – Head of the Learning Center Limited Liability Company “Lamel-Consult” (Astrakhan). E-mail: keb1991@mail.ru
- Elena Alikina* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: elenaalikina@yandex.ru
- Elena Ilyicheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: eilyicheva3@gmail.com
- Elena Seliverstova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Russian Language for the Faculties of Humanities and Sciences, Saint-Petersburg State University. E-mail: e.seliverstova@spbu.ru
- Elena Zhuravleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intensive Teaching the Russian Language as a Foreign Language, Institute of the Russian Language as a Foreign Language, the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: silvaaforest@gmail.com

- Elina Kleyman* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University. E-mail: elik12371@mail.ru
- Elvira Bahteeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: bahteeva82@mail.ru
- Emma Gilyazeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: emma.giljazeva@mail.ru
- Galina Tynnik* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Translation and Intercultural Communication, Kursk State University. E-mail: galinatynnik@yandex.ru
- Irina Shidlovskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: schidlowskaja@rambler.ru
- Kseniya Zakharova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zakharova-ksenia-andreevna@yandex.ru
- Larisa Savina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Liliya Bazarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Liliya Fayzrahmanova* – Senior Lecturer, Department of Romance and German Languages and their Teaching Methods, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. E-mail: liya2406@rambler.ru
- Lyubov Simonova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lubsimonova@gmail.com
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Marianna Korenkova* – Senior Lecturer, Department of Literature and Intercultural Communication, National Research University “Higher School of Economics”. E-mail: mkorenkova@hse.ru
- Marina Korepanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Mariya Radchenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: marmihradchenko@gmail.com
- Nadezhda Panchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: panchnn@yandex.ru

- Nan Yanhua* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: yeona1004@yandex.ru
- Nataliya Zheltova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Journalism, Derzhavin Tambov State University, E-mail: nata_zheltova@mai.ru
- Natalya Ryabtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ryabtseva.natalya@mail.ru
- Olga Yakovleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Digital Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com
- Olga Aldakimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University. E-mail: aldakimova.olga@mail.ru
- Olga Bychkova* – Senior Lecturer, Department of Applied Linguistics and New Information Technologies, Kuban State University. E-mail: sky.05@bk.ru
- Olga Lutovinova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: con_amore@mail.ru
- Olga Simutova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: simutova-o@rambler.ru
- Shang Wenqing* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: 18862001681@163.com
- Stanislav Kopyryulin* – Post Graduate Student, Department of Russian and Foreign Literature, Journalism, Derzhavin Tambov State University. E-mail: stas-kopr@yandex.ru
- Svetlana Gerkushenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: svetlana@gerkushenko.ru
- Svetlana Kletskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Advertisement and Public Relations, Southern Federal University. E-mail: kleckaja@inbox.ru
- Svetlana Malahova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: lana-sam@rambler.ru
- Svetlana Peredelskaya* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: peredelskaya@gmail.com
- Svetlana Zhironkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and French Languages, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: swetlana.sh@mail.ru

- Tatyana Bogachanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Novosibirsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: tdbogachanova@mail.ru
- Tatyana Kondaurova* – PhD (Biology), Head of the Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kondtail@vspu.ru
- Tatyana Noskova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Digital Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: noskovatn@gmail.com
- Victoriya Kondratyeva* – PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: viktoriya_vk@mail.ru
- Yuliya Ponomareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: iio@vspu.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)