

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

№ 4 (109)

ноябрь – декабрь 2020 г.

Учредитель

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность – 4 номера в год.

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес редакции и издателя:

428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1184

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2020

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *М. В. Ганин*, канд. филол. наук

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаиш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

**НАЗВАНИЯ РАСТЕНИЙ В ДРЕВНЕЕВРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ
И СОВРЕМЕННОМ ИВРИТЕ**

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются названия растений в древнееврейском языке (включая библейский, постбиблейский и средневековый) и в современном иврите. Цель данной статьи заключается в том, чтобы исследовать названия растений, упоминаемых в Библии, и их семантические изменения в постбиблейской и средневековой еврейской литературе и в современном иврите. Исследование ботанических терминов осуществлялось на материале текстовых корпусов на иврите разных эпох развития языка в контекстном, семантическом и сравнительном аспектах. Как известно, библейская лексика в части названий растений является динамичной, поскольку большинство фитонимов в библейском языке не имеет однозначной ботанической идентификации, и многие неясности остаются до сих пор. В современном иврите многие из библейских названий растений изменили свои значения с течением времени и сегодня отличаются от исходных. Кроме того, многие растения, упомянутые в Библии, не произрастают сегодня в ареале Ближнего Востока, или, наоборот, появились новые виды растений, которые не были известными ранее. Таким образом, исследование ботанических терминов в разные эпохи развития еврейского языка дает нам представление о развитии семантики данных терминов и о факторах, влияющих на него.

Ключевые слова: *названия растений, Ветхий Завет, комментарии к Библии, Талмуд и Мидраш, древнееврейский язык, средневековая литература, современный иврит.*

Al Tawel Solaf

PLANT NAMES IN ANCIENT AND MODERN HEBREW

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the names of plants in ancient Hebrew (biblical, post-biblical, and medieval) and modern Hebrew. The purpose of this article is to investigate the names of plants mentioned in the Bible and their semantic changes in post-biblical, in medieval Jewish literature, and in modern Hebrew. The study of botanical terms was carried out on the material of text corpora in Hebrew of different epochs of the language development in contextual, semantic and comparative aspects. It is a common fact that the biblical vocabulary of plant names is dynamic, since most plant names in the biblical language do not have a clear botanical identification, and many of them remain in question until now. In modern

Hebrew, many of the biblical names of plants have changed their meanings over time and they differ today from the ancient language. In addition, many plants mentioned in the Bible do not exist today in the realities of the Middle East, or vice versa, new plant species have appeared that were not known before. Thus, the study of botanical terms in different epochs of the development of the Hebrew language gives the information on the semantic development of these terms and the factors that affect them.

Keywords: *plant names, Old Testament, Bible commentaries, Talmud and Midrash, ancient Hebrew, medieval literature, modern Hebrew.*

Введение. Под древнееврейским языком мы понимаем язык еврейской Библии (Танах, Ветхий Завет), Мишны и средневековых письменных памятников. Возрожденной формой древнееврейского языка является современный иврит, который начал формироваться в конце XVIII в. [4, с. 296–413].

В Библии упоминаются виды растений, которые встречаются в разных книгах Ветхого Завета и Нового Завета. Сведения о растениях, помимо Библии и ее переводов, есть в постбиблейской еврейской литературе, в которой часто делается попытка истолковать и объяснить трудные места из Библии. Иногда в них достаточно подробно обсуждается то или иное древнее название растения. К этой литературе относятся таргумы, Мишна, Талмуд, ранние мидраши; встречаются они и в средневековой еврейской литературе, в комментариях к книгам Ветхого Завета, например, у Раши, Маймонида и Рамбана и в других еврейских средневековых работах, таких как работы Гершона Бен Шломо «Sha'ar ha-Shamayim» («Врата небес», 1547), в медицинском труде Тобиаса Кона «Маасе Товия» («Труд Тобиаса», 1707), в книге Баруха Линдау «Reshit limudim» («Начало наук», 1788) и др. В западной науке лингвистическое исследование названий растений в еврейском языке началось в XVIII веке. Одна из первых работ, посвященных библейским растениям, принадлежит шведскому ботанику и филологу Улофу Цельсию («Hierobotanicon, sive De plantis sacrae Scripturae dissertationes breves», 1748). Основополагающее значение по этому вопросу имели работы ученого раввина из Венгрии Иммануила Лёва, прежде всего – обширный труд под названием «Aramäische Pflanzennamen» (1881), в котором он исследовал основные растительные термины в различные периоды истории еврейского и арамейского языков. В XX в. большой вклад в изучение библейской фитонимики внесли израильские ботаники, например, Микаэл Зохари («Растения Библии», изданные на немецком и английском языках); был издан также четырехтомник «Флора Палестины». В XX–XXI вв. появился ряд работ с современной информацией по большинству библейских растений, как, например, работы А. Э. Рюти, А. Н. Сорокина, Л. Е. Когана и др.

Целью данной статьи является исследование названий растений в древнееврейском языке и современном иврите.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование названий растений в разные эпохи истории развития еврейского языка является значимым для семитской филологии, поскольку названия растений в еврейском языке (как древнем, так и современном) характеризуются тем, что многие из них до сих пор не имеют четкой ботанической идентификации. В современном языке эти названия часто изменяют свои значения и обозначают не те же самые реалии, что в библейскую эпоху.

Материал и методы исследования. Исследование названий растений осуществлялось на материале текстовых корпусов на иврите, созданных в разные эпохи развития языка, в контекстном, семантическом и сравнительном аспектах. При анализе семантического развития библейских терминов были использованы известные английские словари библейского языка «The Hebrew and English Lexicon of The Old Testament» [6], «The Hebrew and Aramaic Lexicon of The Old Testament» [9] и «Словарь библейского иврита» А. Э. Графова [1]. Анализ средневековой и современной литературы проводился также на материале

словарей Э. Бен Йехуды и Э. Шошана, из которых были отобраны статьи, где встречаются исследуемые единицы. Помимо данных словарей, мы использовали «The Historical Dictionary project» [15], где можно найти многочисленные тексты на иврите, относящиеся к разным периодам развития еврейского языка. При исследовании еврейской ботанической терминологии в разные эпохи использовались сравнительно-сопоставительный анализ, метод сплошной выборки, текстологические методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Нами выявлено, что большинство названий растений библейского языка не поддаются однозначной ботанической идентификации из-за разночтений между древними переводами, и зачастую эти термины обнаруживаются в текстах, где нет описания растений, что способствует двусмысленности и неопределенности, связанной с их идентификацией. В особенности это справедливо для терминов, которые встречаются в Библии только один раз (*Harax Legomena*). Например, *tīrā* (Ис. 44:14), *ḥallāmūt* (Иов: 6:6), *gōpār* (Быт. 6:14). Также есть некоторые названия, которые нередко встречаются в Библии, но не имеют четкого определения, такие как *naḥšūš* (вид кустарников), *ḳimmoš* (вид сорной травы) и др.

Кроме того, ботаническая классификация в Библии не производилась на основе срезного научного анализа. Она появилась только в средневековой литературе, где часто представлены ценные сведения о ботанической идентификации древнееврейских лексем, однако многие слова в этих источниках не встречаются, например, *hobnīm* (эбеновое дерево), *ḥallāmūt* (вид растения), *kānā* (кустарник), или встречаются со столь же неясным значением, например, *naḥšūš* (вид кустарников), *sirpad* (вид терновника) и др.

В современном иврите, когда ботаника стала более адекватной, чтобы идентифицировать эти термины в свете современных представлений о систематике и классификации, значения некоторых ботанических терминов стали отличаться от древних и средневековых. Например: *ʔēzōb* (иссоп) в современном языке обозначает «майоран»; *mallūḥ* (просвирник) в современном языке – «лебеда»; *naḥal* (пальма) в современном языке используется в другом значении – «речка». Некоторые (сравнительно немногочисленные) древние названия не вошли в лексический состав современного иврита. Например: *naḥšūš* (вид кустарников), *ḳimmoš* (вид сорной травы), *šāroḳ* (виноградная лоза), *saḥīš* (то, что выросло на поле после второго урожая).

Общее число названий растений, встречающихся в Библии, – около 100 слов, хотя число их различается у разных авторов. В этой статье мы рассмотрим прежде всего те, для которых неизвестны точные ботанические идентификации (значения) в библейский период. В конце статьи будет представлена таблица, в которой отражены все названия растений, упоминающиеся в Библии, и изменения их значений от древнееврейского языка к современному ивриту (табл. 1).

Названия растений разделены нами на четыре группы: общие термины, названия деревьев, названия кустарников, названия травянистых растений.

1. Общие термины. Библейский язык имеет два основных термина для обозначения растения, *šēmaḥ* и *neṭaḥ*, хотя *neṭaḥ* имеет также более узкие значения «виноградная лоза» и «посадка растения (глагольное имя)» [11, с. 9–10]. В раввинистической литературе растительный мир называли *šimḥē ʔādāmā* «растения земли» (Берешит рабба 51:4), слово *neṭaḥ* использовалось в талмудической литературе для обозначения плодов субботнего года *neṭaḥ rəbīʿī* (Маасер Шени 5:5). Кроме того, в Мишне используется термин *nəṭīʿā* в значении «виноградник» (Шевиит 1:6–8, 2:4, Орла 1:6, Таанит 1:7, Недарим 3:5, Бава Батра 2:8, Менахот 10:9) или «зеленые насаждения» (Бава Кама 8:6). В современном иврите «растение» обозначается словом *šēmaḥ*, в то время как *neṭaḥ* употребляется для обозначения саженца [12, с. 1661].

2. Названия деревьев. Общим названием дерева в библейском языке является слово *lēs*, в то время как в Мишне для обозначения дерева как растения употреблялось арамейское по происхождению слово *lān*, а слово *lēs* использовалось в значении «древесина»: *hāyū kōrātīn lēsīm lafāsōt pāhāmīn* ‘Там рубили деревья, чтобы сделать уголь’ (Талмуд, Шаббат 130).

В Библии упоминаются разные виды деревьев: терпентинное дерево, дуб, кедр, эбеновое дерево, олива, пальма, миндаль, платан, гранат, смоква, яблоня, ладан и многие другие. Термины, используемые для обозначения этих деревьев, достаточно многочисленны, поэтому мы рассмотрим лишь некоторые лексемы, которые не имеют четкого определения применительно к библейской эпохе и в то же время засвидетельствованы в различных значениях в позднейшие эпохи.

Библейский термин *lāššūr* упоминается два раза, в Ис. 41:19 60:13 и Иез. 27:6. Точного значения он не имеет, предполагают, что это кипарис или вид кедр [9, с. 1677]. Он также встречается в Берешит Рабба 15:1, где значение слова не проясняется, однако в средневековой литературе оно обычно отождествлялось с кипарисом [5, с. 7647]. В современном иврите этому термину присуще то же значение, однако употребляется он довольно редко [8, с. 2814].

Термин *bākā* упоминается в Библии в форме мн. ч. *bākāʾīm* в книгах 2Цар. 5:23-24 и 1 Пар. 14:14-15 для обозначения вида дерева (бальзамное дерево) [8, с. 335] или вида колючки [9, с. 129]. Он встречается также в форме ед. ч. в Пс. 84:7 *lāmāq ha-bbākā* (balsam-vale) [6, с. 113]. В Талмуде и мидрашах слово упоминается всегда во мн. ч. для обозначения вида дерева с неясным значением. В средневековой литературе, согласно Э. Бен-Йехуде, за этим термином закрепилось значение «тутовое дерево» [5, с. 538]: *lad šā-ttirā lāt-rāšē ha-bbākāʾīm mitnaʿnaʿīm*. – *Пока ты не увидишь, как качаются верхушки тутовых деревьев* (Мидраш Техиллим, комментарий к книге Псалмов).

В современном языке, согласно Эвен-Шошану, этот термин обозначает один из видов тополя, а именно, *Populus Euphratica* [8, с. 229]. В современном языке слово, вероятно, малоупотребительно.

Термин *tidhār* обозначал неизвестный вид деревьев, упоминаемый в Библии только в Ис. 41:19; 60:13: вяз [6, с. 187] или кипарис [9, с. 1688]. В раввинистической литературе это слово не употребляется [15], в средневековой оно известно, однако семантика не проясняется. В современном иврите за этим термином закреплено значение «ясень» (*Fraxinus oxycarpa* v. *oligophylla*) [14].

Библейский термин *tirzā* является *Narax Legomenon* в Ис. 44:14, его точное значение затруднительно определить из-за отсутствия достаточно определенного контекста. Предполагают, что это кипарис, каменный дуб [1, с. 561] или сосна [9, с. 1792], однако некоторые древние комментаторы видят здесь падуб, фисташковое дерево или даже березу [5, с. 7912].

Судя по данным MAGAARIM (The Historical Dictionary project), слово встречается 10 раз в средневековой литературе, данных об употреблении в раввинистических памятниках нет. Значение слова в средневековой литературе не определяется, в словаре Эвен-Шошана мы находим перевод «береза» [8, с. 2909], однако Академия языка иврит присваивает термину научное наименование *Quercus coccifera* (дуб хермесовый) [14].

3. Названия кустарников. В Библии упоминается несколько терминов для обозначения различных видов кустарников. Большинство из них с трудом определяется в библейском языке, однако в современном иврите им, как правило, присваиваются те или иные конкретные ботанические значения.

naśāšūš – библейский термин, упомянутый только в Ис. 17:19, 55:13, обозначает вид кустарника, предположительно thorn-bush [6, с. 654] или camel-thorn (*Alhagi camelorum*) [9, с. 706]. По данным МААГАРИМ, слово не встречается в раввинистической литературе, в то время как в новой еврейской литературе оно используется как общее название для маленького колючего дерева [5, с. 3709]: *ḥōmer hū naśāšūš gādal ba-ʔamerika*. – *Mippa* – это колючее дерево, которое растет в Америке («История земли»).

В современном иврите значение данного слова стало более конкретным, в соответствии со словарем Эвен-Шошана это *Rhamnus* (жостер, семейство крушиновые) [8, с. 1693].

sənā – название колючего кустарника, из которого, согласно библейскому тексту, Моисею явился Господь в пламени огня в книге Исхода 3:2. Предполагают, что речь идет о т. н. black-berry bush [6, с. 702] или species of bramble [13, с. 16–17]. Раввинистические и средневековые употребления не проясняют значения слова: *rabbī ʔēlīʔāzār ʔōmēr mā ha-ssənā šāpal mi-kkol hā-ʔlōnōt šā-bbā-ʔōlām*. – Сказал рабби Элиэзер: «Так же как הַנֶּחֱלֵךְ самое низкое из всех деревьев в мире... (Мидраш Рабба, Исх. 2), *wə-ḥēniaḥ ʔālāhā təḥillā ʔanpē gārān wə-ʔanpē ha-ssənā*. – И положил на нее сначала ветви виноградной лозы и ветви הַנֶּחֱלֵךְ (Моше Бен Маймон) [15]. В то время как для библейского языка точное значение установить не удастся, в современном иврите, согласно академии языка иврит, это слово употребляется в смысле «*Rubus sanctus* или *Rubus discolor*» (рубус, терновый куст) [14].

Библейский термин *sirpad* – также *Harax Legomenon* в Ис. 55:13, где он встречается в сочетании с *hādas* (мирт): *taḥat has-sirpad yaśālā hādas*. – *Вместо терновника поднимется мирт*. В словарях библейского языка данный термин переводится как «колючий куст» [6, с. 710] или «крапива» [9, с. 770]. В раввинистической и средневековой литературе слово встречается для обозначения одного из видов терновника, однако четкого определения не предлагается. В современном языке за этим термином закреплено значение «крапива» [8, с. 1849].

Библейский термин *šāʔālīm* встречается один раз в книге Иова 40:21: *taḥat šāʔālīm yiškāb* – *Под лотосами он лежит*. Полагают, что речь идет о разновидности колючего кустарника, т. н. *Zizyphus Spina Chisti* [6, с. 838]. В раввинистической литературе, согласно МААГАРИМ, слово не встречается; в новой ивритской литературе оно также обозначает вид терна [5, с. 5342]: Например, еврейский писатель Шимшон Блох (1784–1845) указывает на *ʔāgappīm tappūḥīm šāʔālīm* (разные сорта яблок и *šāʔālīm*) [15]. В современном иврите слово употребляется для обозначения *Zizyphus Lotus* [14].

4. Названия травянистых растений. Травянистые растения часто упоминаются в Библии. Есть два общих термина, обозначающие травы (*ʔēšāb* и *dāšā*), а также термин *ḥāšīr*, который в библейском языке служит общим обозначением для разного рода зелени, которая использовались как корм для скота [13, с. 29–36]. В средневековом и современном языке такое же слово используется с конкретным значением «лук-порей» [5, с. 1708], однако вероятно, что речь идет об омониме.

В Библии упоминается широкий спектр видов травянистых растений, таких как мальва, иссоп, осока, тростник, крапива, лён, лилия, лук, чеснок. Ниже мы рассмотрим некоторые наименования видов трав, для которых в Библии не устанавливается четкое значение.

Библейский термин *ʔōrā*, упоминающийся в 2Цар.4:39 в форме мн. ч. *ʔōrōt*, переводится либо общими терминами, такими как «разновидность съедобных растений» [1, с. 31] или «трава» [6, с. 21], либо как «мальва» [9, с. 25]. Интересно употребление этого термина в Мишне: *ʔōrōt zā gargīr ʔamar rabbī yōḥannān lāmmā nikrā šāmān ʔōrōt šā-mməʔīrōt ʔāt-hā-ʔēnayim ʔōrot* это *gargīr* (руккола). Р. Йоханнан сказал: «Почему называем масло *ʔōrōt*? Потому что оно заставляет светиться глаза» (Талмуд, Йома 18) [15]. Очевидно, здесь имела место народная этимология: слово *ʔōrōt* было вторично произведено от глагольного корня *ʔwr* ‘сиять, быть светлым’.

В средневековой литературе данное слово употреблялось по-разному:

– как термин для обозначения мальвы: *šēšāb ha-nnikrā bā-lāšōn šibrūt šōrōt ... wā-hū nōtā lā-nōbā ha-ššāmāš*. – Трава, которая называется на еврейском языке *šōrōt ... она склоняется к солнечному свету* (коллекция рукописей, Мюнхен 78) [15];

– как общий термин для зелени, растения (*Kraut, herb*): *wū-mātōk wū-mōr mēhēm wā-ḥāmōš bašdēhēm wā-šāpēl wā-mālōaḥ bā-šāam lā-šōrōtāw*. – Среди растений его есть сладкое, и горькое, и кислое, и безвкусное, и соленое на вкус [5, с. 117].

Согласно А. Эвен-Шошану, в современном иврите за этим словом закреплено значение *Erusa sativa*, руккола (род травянистых растений, семейство капустные) [8, с. 45].

Библейский термин *ḥārūl* обозначает разновидность сорных растений [12, с. 18], некоторые переводы предлагают т. н. *chickpea* (*cicerula*) [6, с. 355]. В средневековой литературе он, по Э. Бен-Йехуде, употреблялся для обозначения какого-то колючего растения, однако некоторые авторы использовали его как название для крапивы: *hū ḥārūl wū-bā-lāšōn šārab nikrā ḥōrīk wā-ḥōrīš*. – Это *ḥārūl*, который называется на арабском языке *ḥōrīk* и *ḥōrīš* (коллекция рукописей, Мюнхен 85).

В современном иврите, согласно словарю А. Эвен-Шошана, это слово используется как общее название для всякого вида колючки [8, с. 833], между тем Академия языка иврит присваивает ему конкретное значение *Lathyrus Ochrus* (чина охряная) [14].

Слово *rōš* (употребляется также в более общем значении «горечь, яд») – Это *Harax Legomenon*, оно встречается один раз в Библии в книге Втор. 32:23, где обозначает какое-то горькое на вкус, возможно, ядовитое растение [9, с. 1167]. Лексема встречается в постбиблейском и средневековом языке без очевидной семантической идентификации. В современном языке, по данным словаря Эвен-Шошана, это пятнистый болиголов, *Conium maculatum* [8, с. 2444].

Библейский термин *paḳḳūšōt* – *Harax Legomenon* в 2Цар. 4:39 встречается в комбинации *paḳḳūšōt šādā* (полевые, т. е. дикие, р.). Он обозначает вид дикого растения семейства тыквенных, возможно, *Citrullus colocynthis* (тыква-горлянка) [6, с. 825]. Э. Бен-Йехуда отмечает, что многие комментаторы Библии переводили это словосочетание как *Cucumis colocynthis*, горький и твердый вид огурца, который используется только в медицине [5, с. 5121]. Слово встречается два раза в Талмуде: Шаббат 2:2 (*bā-šāmān paḳḳūšōt – маслом р.*) и Келим 1:17 (*šar šel paḳḳūšōt ka-yūšē bāhēn – трубка р. выходит среди них*).

Данный термин встречается в средневековой литературе, в которой, однако, не проясняется его точное значение. В современном языке отмечается в выражении *šābaṭṭaḥ ha-ppaḳḳūšā* для обозначения *Citrullus colocynthis*, дикой тыквы (колоцинта) [8, с. 2130].

Harax Legomenon ḥallāmūt – неясное слово, которое встречается один раз в Библии в Иов 6:6 (*rīr ḥallāmūt*). Предполагают, что это какое-то растение со слизистым соком [9, с. 321]. В постбиблейской и средневековой литературе слово не встречается, но, судя по данным МААГАРИМ, оно встречается в новой ивритской литературе с 60-х годов XIX века: в книгах Якова Абрамовича «*toldot haṭebaš*» («История природы», 1867) и Абрама Куселевича Мапу «*šuyit šbōš*» («Лицемер», 1861). В современный иврит слово *ḥallāmūt* не вошло, отмечен лишь возможно связанный с ним термин *helmit* (мальва).

Обобщая сказанное выше, представим все названия растений, упоминающиеся в Библии, в следующей таблице (табл. 1), где в сжатом виде отражены изменения их значений от древнееврейского языка до современного иврита.

Значения названий растений в библейском, средневековом и современном языке

Название	Значение		
	библейское	средневековое	современное
<i>ʔēlā</i>	большое дерево, терпентинное дерево [11, с. 68]	терпентинное дерево	фисташковое дерево
<i>ʔōrā</i>	съедобное растение	мальва	индау
<i>ʔēzōb</i>	иссоп, душица сирийская [3, с. 100–107]	иссоп	майоран
<i>ʔāhū</i>	тростник, осока	водная трава	луг
<i>ʔallōn</i>	дуб	дуб	дуб
<i>ʔārāz</i>	кедр	кедр	кедр
<i>ʔōrān</i>	сосна или лавр [12, с. 66–67]	дуб, падуб	сосна
<i>taʔšūr</i>	кипарис или кедр	кипарис	кипарис
<i>ʔābaʔiḥīm</i>	арбуз [7, с. 356]	арбуз	арбуз
<i>ʔalgōm</i>	сандаловое дерево	сандаловое дерево	сандаловое дерево
<i>boḥnīm</i>	фисташки [10, с. 236–238], тервинф [2, с. 85]	фисташки	фисташки
<i>bākā</i>	бальзамное дерево [7, с. 335]	тутовое дерево	вид тополя
<i>bōšāl</i>	лук	лук	лук
<i>bar</i>	зерно, злак	зерно, злак	зерно, злак
<i>bōšām</i>	бальзамное дерево	бальзамное дерево	духи, аромат
<i>gāpān</i>	виноградная лоза	виноградная лоза	виноградная лоза
<i>gōpār</i>	вид дерева [11, с. 212]	вид дерева	вид дерева
<i>gargar</i>	ягоды	ягоды	настурция
<i>dāgān</i>	зерно, злак	зерно, злак	зерно, злак
<i>tīdhār</i>	ильм, кипарис	вид дерева	ясень
<i>dōhan</i>	просо [10, с. 247]	просо	просо
<i>dāšā</i>	трава	трава	трава
<i>hobnīm</i>	эбеновое дерево [8, с. 90–91]	нет данных	хурма эбеновая
<i>hādas</i>	мирт	мирт	мирт
<i>zayīt</i>	олива	олива	олива
<i>ḥiṭṭā</i>	пшеница [11, с. 157]	пшеница	пшеница
<i>ḥallāmūt</i>	вид растения	нет данных	мальва
<i>ḥāšīr</i>	трава; лук-порей	трава; лук-порей	лук-порей
<i>ḥārūl</i>	разновидность сорных растений	колючее растение, крапива	чина
<i>yārāḳ</i>	съедобные растения	съедобные растения	овощи
<i>yārāḳ</i>	зелень	зелень	зелень
<i>kammōn</i>	тмин	тмин	тмин
<i>kōpār</i>	хна [12, с. 128–129]	хна	хна
<i>karkōm</i>	шафран [7, с. 215]	шафран	шафран
<i>lūz</i>	миндаль	миндаль	миндаль
<i>mallūaḥ</i>	мальва	лебеда	лебеда
<i>neʔaʕ</i>	растение, саженец	растение, саженец	растение, саженец
<i>naʕāšūš</i>	вид кустарников	маленькое колючее дерево	не представлено
<i>niššā</i>	цветы	цветы	цветы
<i>nērd</i>	нард [12, с. 154–155]	нард	нард
<i>sūp</i>	тростник [12, с. 160–161]	тростник	тростник
<i>sāmādar</i>	цветки винограда	цветки винограда	завязь
<i>sənā</i>	колючий кустарник	колючий кустарник	терновый куст
<i>sansinnīm</i>	соцветия финиковой пальмы	соцветия финиковой пальмы	соцветия финиковой пальмы
<i>sirpad</i>	колючий куст или крапива	вид терновника	крапива
<i>ʕādāšīm</i>	чечевица	чечевица	чечевица
<i>ʕēnāb</i>	виноград	виноград	виноград

Продолжение таблицы 1

<i>ʕārābā</i>	евфратский тополь	ива	ива
<i>ʕarmōn</i>	платан	платан	каштан
<i>ʕēšāb</i>	трава	трава	трава
<i>pōl</i>	бобы	бобы	бобы
<i>paḳḳūʕōt</i>	дикая тыква [10, с. 236]	дикая тыква	тыква-горлянка
<i>pištā</i>	лен	лен	лен
<i>pārah</i>	цветок	цветок	цветок
<i>ʕāʔālīm</i>	вид колочего кустарника	лотос	лотос
<i>ʕapʕāpā</i>	ива	ива	тополь
<i>kidḏā</i>	кассия	кассия	ракетник
<i>kīḳāyōn</i>	клещевина [12, с. 190–191]	клещевина	клещевина
<i>ḳimmōš</i>	вид сорной травы [13, с. 17]	вид сорной травы	не используется
<i>ḳānā</i>	тростник [10, с. 235]	не встречается	тростник
<i>ḳinnāmōn</i>	корица [12, с. 346]	корица	корица
<i>ḳəʕṯā</i>	кассия [12, с. 196–197]	кассия	кассия
<i>ḳiʕšūʔā</i>	огурец или дыня [12, с. 197–198]	огурец	кабачок
<i>rōš</i>	вид ядовитого растения	вид ядовитого растения	пятнистый болиголов
<i>rimmōn</i>	гранат	гранат	гранат
<i>šīah</i>	куст, кустарник	куст, кустарник	куст, кустарник
<i>šəʕōrā</i>	ячмень	ячмень	ячмень
<i>šūm</i>	чеснок [10, с. 248–251]	чеснок	чеснок
<i>šūšannā</i>	лилия [12, с. 206–207]	лилия	лилия
<i>šīṯṯā</i>	акация	акация	акация
<i>šayit</i>	колючий кустарник	колючий кустарник	стальник
<i>šāḳēd</i>	миндаль [10, с. 253]	миндаль	миндаль
<i>šīḳmā</i>	сикомор	сикомор	сикомор
<i>təʔēnā</i>	смоковница	смоковница	смоковница
<i>tāmār</i>	финиковая пальма	финиковая пальма	финиковая пальма
<i>tappūah</i>	яблоня	яблоня	яблоня
<i>tīrzā</i>	вид дерева	вид дерева	дуб хермесовый

Выводы. Наблюдения за семантикой названий растений в различные периоды истории еврейского языка позволяют сделать выводы, что наименования растений в Библии многочисленны и разнообразны. В количественном отношении преобладают названия деревьев и их плоды (41 %), названия травянистых растений (37 %), а затем названия кустарников (16 %). Большинство из них не поддаются однозначной ботанической идентификации, в частности термины, которые встречаются лишь один раз в библейском языке. В постбиблейской и средневековой литературе значение некоторых названий растений также остается неточным, хотя в данной литературе есть серьезные сведения о растениях в библейском языке. В современном иврите некоторые термины имеют значения, отличающиеся от древних и средневековых; в небольшом количестве зафиксированы библейские слова, которые не вошли в лексический состав современного иврита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Графов А. Э. Словарь библейского иврита. – М. : Текст, 2019. – 702 с.
2. Сорокин А. Н. Ботаническая идентификация древнееврейского фитонима *botnīm*. К вопросу об истории доместикации фисташки настоящей (*Pistacia vera* L., Anacardiaceae) // *Hortus botanicus*. – 2018. – Т. 13. – С. 78–89.
3. Сорокин А. Н. «Иссоп» в древнегреческих текстах V–IV вв. до н. э.: к вопросу об идентификации библейского фитонима *ʕēzōb* // *Историко-биологические исследования*. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 100–107.
4. Языки мира. Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки // под ред. А. Г. Беловой, Л. А. Коган, С. В. Лезова, О. И. Романовой. – М. : Academia, 2009. – 840 с.

5. *Ben-Yehuda E. A.* Complete Dictionary of Ancient and Modern Hebrew. – Jerusalem : Leam, 1928. – 7945 p.
6. *Brown F., Driver S. R., Briggs A.* The Hebrew and English Lexicon of the Old Testament. – USA : Hendrickson, 2012. – 1201 p.
7. *Celsius O.* Hierobotanicon sive de plantis sacrae scripturae dissertationes breves. Academiae upsalliensis. – Uppsala : Wet-stenius, 1747–1748. – 572 p.
8. *Even-Shoshan A.* A new Dictionary. – Jerusalem : Kiryath Sepher, 1979. – 3110 p.
9. *Koenler L., Baumgartner W.* The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament. – Leiden – New York : Brill, 1994. – 1803 p.
10. *Kogan L.* Les noms de plantes akkadiens dans leur contexte sémitique // Language and Nature : Papers presented to John Huehnergard on the Occasion of His 60th Birthday. – Chicago, 2012. – P. 229–267.
11. *Löw I.* Aramäische Pflanzennamen. – Leipzig : Engelmann, 1881. – 490 p.
12. *Noonan B. J.* Non-Semitic Loanwords in the Hebrew Bible // Linguistic Studies in Ancient West. – 2019. – Vol. 14. – P. 35–236.
13. *Rüthy A.* Die Pflanze und ihre Teile im biblisch-hebräischen Sprachgebrauch. – Bern : A. Francke, 1942. – 82 p.
14. The Academy of the Hebrew Language. – URL : <https://en.hebrew-academy.org.il/>.
15. The Historical Dictionary project. – URL : <https://maagarim.hebrew-academy.org.il/>.

Статья поступила в редакцию 29.10.2020

REFERENCES

1. *Grafov A. E.* Slovar' biblejskogo ivrita. – M. : Tekst, 2019. – 702 s.
2. *Sorokin A. N.* Botanicheskaya identifikaciya drevneevrejskogo fitonima botnim. K voprosu ob istorii domestikacii fistashki nastoyashchej (*Pistacia vera L., Anacardiaceae*) // Hortus botanicus. – 2018. – T. 13. – S. 78–89.
3. *Sorokin A. N.* «Issop» v drevnegrecheskih tekstah V–IV vv. do n. e.: k voprosu ob identifikacii biblejskogo fitonima 'ēzōb // Istoriko-biologicheskie issledovaniya. – 2020. – T. 12, № 3. – S. 100–107.
4. Yazyki mira. Semitskie yazyki. Akkadskij yazyk. Severozapadnosemitskie yazyki // pod red. A. G. Belovoj, L. A. Kogan, S. V. Lezova, O. I. Romanovoj. – M. : Academia, 2009. – 840 s.
5. *Ben-Yehuda E. A.* Complete Dictionary of Ancient and Modern Hebrew. – Jerusalem : Leam, 1928. – 7945 p.
6. *Brown F., Driver S. R., Briggs A.* The Hebrew and English Lexicon of the Old Testament. – USA : Hendrickson, 2012. – 1201 p.
7. *Celsius O.* Hierobotanicon sive de plantis sacrae scripturae dissertationes breves. Academiae upsalliensis. – Uppsala : Wet-stenius, 1747–1748. – 572 p.
8. *Even-Shoshan A.* A new Dictionary. – Jerusalem : Kiryath Sepher, 1979. – 3110 p.
9. *Koenler L., Baumgartner W.* The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament. – Leiden – New York : Brill, 1994. – 1803 p.
10. *Kogan L.* Les noms de plantes akkadiens dans leur contexte sémitique // Language and Nature : Papers presented to John Huehnergard on the Occasion of His 60th Birthday. – Chicago, 2012. – P. 229–267.
11. *Löw I.* Aramäische Pflanzennamen. – Leipzig : Engelmann, 1881. – 490 p.
12. *Noonan B. J.* Non-Semitic Loanwords in the Hebrew Bible // Linguistic Studies in Ancient West. – 2019. – Vol. 14. – P. 35–236.
13. *Rüthy A.* Die Pflanze und ihre Teile im biblisch-hebräischen Sprachgebrauch. – Bern : A. Francke, 1942. – 82 p.
14. The Academy of the Hebrew Language. – URL : <https://en.hebrew-academy.org.il/>.
15. The Historical Dictionary project. – URL : <https://maagarim.hebrew-academy.org.il/>.

The article was contributed on October 29, 2020

Сведения об авторе

Ал Тавил Солаф – аспирант кафедры истории и филологии Древнего Востока Института восточных культур и античности Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия; e-mail: solaf8812ad@gmail.com

Author information

Al Taweel Solaf – Post-graduate Student, Department of History and Philology of the Ancient East, Institute of Oriental Cultures and Antiquity, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; e-mail: solaf8812ad@gmail.com

О. К. Евдокимова

ДОМИНАНТНЫЙ КОНЦЕПТ В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «СТРАХ»

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена рассказу А. П. Чехова «Страх» (1892), а в центре внимания – проблема изучения особенностей созданного писателем художественного мира посредством концепта в его литературоведческом понимании. Концепт «страх» выступает в качестве доминантного в анализируемом произведении. Рассказ «Страх» нечасто становится предметом отдельного изучения в чеховедении, между тем в этом произведении выражено одно из преобладающих настроений чеховского времени и соответственно социально-психологический тип поведения, ставший характерным для русского общества в конце XIX века. В работе представлена история вопроса в связи с понятием «концепт» и рассказом «Страх» в современном литературоведении. Особый акцент сделан на содержании анализируемого концепта, который является принципиально важным для понимания картины мира, созданной писателем в своих прозаических произведениях в конце XIX века. В этой связи рассказ «Страх» рассматривается в сопоставлении с теми рассказами писателя, где слова «страх», «страшный» выносятся в заглавие. Особое внимание в статье уделено природе страха, обусловленного жизнью, что находит отражение в такой семантической составляющей концепта, как парадоксальность, которая свойственна и другим чеховским рассказам.

Ключевые слова: *А. П. Чехов, русская литература конца XIX в., доминантный концепт, страх, парадоксальность, художественный мир.*

О. К. Evdokimova

DOMINANT CONCEPT IN THE STORY OF A. P. CHEKHOV “FEAR”

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the story of A. P. Chekhov “Fear” (1892), and the focus is on the problem of studying the features of the artistic world created by the writer through the concept in its literary understanding. The article focuses on the “fear” concept as dominant in the analyzed work. The story “Fear” is not often considered in Chekhov’s studies, meanwhile this work expresses one of the prevailing moods of Chekhov’s time and, accordingly, the socio-psychological type of behavior that became characteristic of the Russian society at the end of the 19th century. The work presents the history of the issue in connection with the term “concept” and the story “Fear” in modern literary criticism. Special emphasis is placed on the content of the analyzed concept, which is fundamentally important for understanding the view of the world created by the writer in his prose works at the end of the 19th century. In this regard, the story “Fear” is considered in comparison with those stories of the writer, where the words “fear”, “terrible” are put into the title. In the article particular attention is paid to the nature of fear caused by life, which is reflected in such a semantic component of the concept as paradox, which is also inherent in other Chekhov’s stories.

Keywords: *A. P. Chekhov, Russian literature of the late 19th century, dominant concept, fear, paradox, artistic world.*

Введение. Область наших научных изысканий – художественное творчество А. П. Чехова, одного из наиболее востребованных русских писателей в современном мире. Его имя

не нуждается в специальном представлении: прозу и драматургию А. П. Чехова переводили и продолжают переводить на все языки мира, «театр Чехова» в широком смысле покорила мировую сцену, а история изучения творчества этого писателя начинается еще при его жизни [21], [22]. Заслуживает внимания и то, что творчество А. П. Чехова неизменно вызывает интерес в среде зарубежного литературоведения [14].

Наша статья посвящена актуальной литературоведческой теме, в рамках которой поставлена проблема изучения особенностей созданного писателем художественного мира посредством концепта.

Страх можно рассматривать как предмет художественного исследования в творчестве А. П. Чехова наряду с такими значимыми понятиями, как жизнь, счастье, любовь, красота, дом, сад, путь, скука, горе, тоска. В этом содержательном ряду «жизнь» выступает в роли универсального понятия, с которым в той или иной степени сопряжены все другие. В каждом конкретном произведении писателя есть свой доминантный концепт, но этот концепт неизменно реализуется во взаимодействии с универсальным для прозы А. П. Чехова концептом «жизнь». Вот далеко не полный перечень чеховских рассказов и повестей, на основе которых анализируется семантика доминантных концептов в творчестве писателя: «Горе» (1885), «Скука жизни» (1886), «Тоска» (1886), «Шуточка» (1886), «Красавицы» (1888), «Скучная история» (1889), «Палата № 6» (1892), «Черный монах» (1894), «Дом с мезонином» (1896), «Моя жизнь» (1896), «О любви» (1898) [5], [6], [11], [17].

Из всего многообразия чеховского творчества мы выбрали рассказ «Страх» (1892). Выбор этот сделан не случайно, поскольку данное произведение крайне редко попадает в поле зрения исследователей, а если и рассматривается, то в одном ряду с такими рассказами и повестями А. П. Чехова, где мотивы испуга, боязни, страха являются очевидными [3], [10], [22]. Отдельно в этой связи следует сказать о значимой для нашего исследования статье Т. Б. Зайцевой, в которой названный концепт рассматривается в качестве «одного из ключевых базовых концептов русской культуры» [6, с. 856]. Обращаясь к разным произведениям писателя, автор статьи утверждает, что «именно неопределенный страх (страх-тоска, страх-ужас, страх-отчаяние) становится ... ведущим переживанием, которое испытывают герои рассказов Чехова» [6, с. 857]. Так, в частности, при анализе рассказа «Страх» сделан акцент на страхе-ужасе, от которого, по мнению исследователя, «страдает» герой произведения [6, с. 858]. С данным утверждением нельзя не согласиться, однако, с нашей точки зрения, страх-ужас и страх жизни, о которых упоминается в работе Т. Б. Зайцевой, несмотря на безусловное родство, все-таки разные по своему семантическому содержанию понятия.

Мы считаем, что у рассказа «Страх» есть свой уникальный глубокий смысл. Раскрыть этот смысл, показать его актуальность в контексте творчества писателя – цель предпринятого исследования. В этой связи в центре внимания в данной статье концепт «страх», который отразился в названии и соответственно является доминантным в анализируемом произведении. Содержание доминантного концепта, его семантические составляющие позволяют раскрыть в прозе А. П. Чехова новые, дополнительные смыслы.

Как в лингвистике, так и в литературоведении существуют различные определения термина «концепт», а изучение истории вопроса свидетельствует о востребованности данного понятия в филологии и культурологии [1], [7], [18], [19]. По утверждению Д. С. Лихачева, концепт является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека, а общность концептов, в свою очередь, лежит в основе культуры в целом [9]. Этой же позиции придерживается Н. В. Володина, подчеркивающая культурную значимость содержания концепта, его семиотичность и ментальную природу [2]. Поскольку у писателя и читателя имеется свой индивидуальный и общекультурный опыт, существенной характеристикой концепта в литературоведении

становится его диалогичность. Подобная особенность концепта всегда оставляет читателю возможность для домысливания, что в итоге расширяет значение опорного слова, позволяет выстроить контекстный синонимический ряд, отражающий языковую картину мира как выражение ментальной действительности [13], [15], [23].

Данный вектор научного поиска позволяет дать ответы на многие вопросы, связанные с неповторимой писательской манерой А. П. Чехова, которая постоянно находится в поле зрения современного литературоведения; научные подходы к ее изучению отличаются разнообразием. На примере конкретного произведения А. П. Чехова анализ концепта, расширяющего границы повествования, позволяет не только показать, какую роль играет страх в жизни конкретного человека, но и проследить эволюцию страха как доминантного настроения в обществе.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования определяется литературоведческим подходом к анализу концепта, что продиктовано необходимостью комплексного изучения творчества русских писателей XIX века, отразивших в своих произведениях социально-психологические типы поведения человека в разные исторические периоды развития России.

Материал и методы исследования. Материалом для анализа выбран рассказ А. П. Чехова «Страх» (1892). В данной статье с использованием сравнительно-сопоставительной методики литературоведческого анализа раскрывается идейно-художественный смысл концепта «страх», имеющего в творчестве писателя разные семантические составляющие. Для выявления структуры концепта применены методы стилистического анализа и аналогии, позволяющие выстроить контекстный синонимический ряд, что в значительной степени углубляет содержание работы, а также укрепляет доказательную базу принятого исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассказ «Страх» впервые появился в одном из номеров газеты «Новое время» в конце 1892 года. Незадолго до этого в журнале «Русская мысль» была опубликована повесть «Палата № 6» (1892). Произведения очень разные по сюжету, но в то же время удивительно созвучные по своей тональности. Как известно, в творчестве А. П. Чехова события не являются главными. Важно то чувство или настроение, которое испытывает герой: оно почти всегда сопряжено с томительным ожиданием чего-то лучшего в жизни. При этом ожидание героя строго индивидуализировано, отражает его внутренний мир, и вместе с тем косвенно выражает авторское отношение к герою. Передача подобного настроения у Чехова – едва ли не основной способ организации повествования, придающий его прозе какой-то особый доверительный тон. Заметим, что авторская индивидуальность нередко находит свое выражение именно в том, как выстраивается повествование, какие формы организации пространства и времени в произведении становятся главными. Так, например, у И. С. Тургенева это предыстория, столь характерная для его романов [16]. У А. П. Чехова это, скорее, внутреннее самочувствие героя, которое придает тайный смысл и необходимые оттенки всему произведению.

В рассказе «Страх» и повести «Палата № 6» организующим началом повествования является страх, который в обоих произведениях раскрывается как внутреннее состояние главного героя. Но если в «Палате № 6» страх – это одна из семантических составляющих целостного художественного мира, созданного автором, то в рассказе «Страх» – это основа всего повествования, концепт, который, начиная с заглавия, воплощается на разных уровнях художественного текста, прежде всего, сюжетно-композиционном и мотивно-образном.

Обратим внимание и на то, что в творчестве А. П. Чехова имеется не одно произведение со словом «страх» в названии. Это рассказы «Тысяча одна страсть или страшная ночь» (1880), «Страшная ночь» (1884), «Страхи» (1886) и, наконец, «Страх» (1892). Как видим, на протяжении всего творчества писатель неоднократно возвращался к вопросу о том,

что такое страх для человека. И если в начале творческого пути данное понимание выражено еще в характерной для раннего Чехова юмористической манере (чего стоят только фамилии героев в рассказе «Страшная ночь» – Панихидов, Трупов, Упокоев), то в 1890-е годы уже можно говорить о сложившемся представлении, полном драматизма и глубокого жизненного переживания.

Изображая современность, умонастроения времени, кризисное мироощущение русского человека на рубеже столетий, А. П. Чехов акцентирует внимание на одном из главных мотивов поведения человека – страхе, который может проявляться по-разному: от понимания страха, вызванного необъяснимыми явлениями и причинами, порой почти мистическими (рассказ «Страхи»), к осознанию страха как универсального состояния, обусловленного самой жизнью (рассказ «Страх»). Любопытно, что в изображении автора страх, рожденный непониманием, не может быть губительным, он скорее сопряжен с одиночеством человека, что само по себе тоже становится страшным. Так, в рассказе «Страшная ночь» читаем: «... когда я вокруг себя не видел ни одной живой души, не слышал человеческого звука, душу мою наполнял неопределенный и неизъяснимый страх» [20, т. 3, с. 139]. Или, например, в рассказе «Страхи»: «... ясно стало, что мною овладевает страх ... Меня охватило чувство одиночества, тоски и ужаса, точно меня против воли бросили в эту большую, полную сумерек яму, где я один на один стоял с колокольней, глядевшей на меня своим красным глазом» [20, т. 5, с. 187].

В рассказе «Страх» понимание страха значительно углубляется: «страшна и жизнь» [20, т. 8, с. 131]. Главного героя одолевает болезнь, которой он сам находит определение: «Есть болезнь – боязнь пространства, так вот и я болен боязнь жизни» [20, т. 8, с. 131].

Как видим, страх в качестве самоощущения, способа взаимодействия с действительностью, в каком-то смысле образа жизни был не просто любопытен писателю. А. П. Чехов обращается к концептуальным жизненным представлениям, из которых, собственно, и складывается общая картина мира, воссозданная им в своих произведениях. Этот мир имеет собственное пространство и время, в нем фигурируют свои герои и анти-герои, действует система нравственных и общественных ценностей, и, конечно же, есть автор, чутко улавливающий даже оттенки эмоций и настроений своих современников. Неслучайно в литературоведении сложилось понятие «чеховское время», которое, с одной стороны, ассоциируется с кризисным мироощущением русского человека на рубеже XIX–XX столетий, а с другой – с представлениями о культуре, совести, высокой степени ответственности за свои слова и поступки, иными словами, об интеллигентности в ее глубоко русском, нравственном понимании [22]. В истории русской литературы это один из немногих примеров, когда не только время формирует творческую личность, но и сам писатель своим творчеством создает представление об историческом периоде и современниках, и потому каждая нота в мироощущении чеховских героев имеет особое звучание и значима [8].

Симптоматично, что таким мироощущением в анализируемом рассказе А. П. Чехова является страх. Симптоматично потому, что для чеховского героя, чей образ – это отражение своего времени, именно страх становится главной эмоцией, выражающей состояние души. В толковом словаре С. И. Ожегова слово «страх» в единственном числе объясняется очень просто: «Страх – очень сильный испуг, сильная боязнь» [12, с. 710]. Испуг как однократное действие или боязнь, протяженную во времени, испытывает герой Чехова? Ответ на этот вопрос фактически дан в заглавии. У произведения есть и подзаголовок – «рассказ моего приятеля». Отметим, что А. П. Чехов лишь в определенных случаях использовал данный прием, подчеркивая тем самым какой-то дополнительный смысл в повествовании. Так, если это рассказ «приятеля», то, скорее всего, рассказ искренний, в него можно верить, в нем не может быть наигранности и фальши. Последнее было осо-

бенно важно для писателя, в творчестве которого, как известно, нет места искусственности, нарочитости, так называемой литературности.

Сюжет произведения в целом прост. Герой – Силин Дмитрий Петрович – учился и затем служил в Петербурге, но в 30 лет вдруг бросил службу и занялся сельским хозяйством. Именно об этом периоде жизни героя и о своем странном приятельстве с ним рассказывает повествователь. Однако в простенькой, незатейливой истории о почти курортном романе постепенно появляются оттенки и мотивы, которые как бы транслируют читателю нарастающее напряжение. Так, одним из первых в этом ряду оказывается христианский мотив, обусловленный образом эпизодического героя по прозвищу Сорок Мучеников. Обратим внимание на то, что его предыстория дана подробнее, чем предыстория главного героя, и вряд ли это может быть случайным у Чехова. Сорок Мучеников – ничем не замечательная личность, имеющая, по словам повествователя, «странное прозвище». В христианской житийной литературе известно житие сорока мучеников, подвергшихся пыткам, но не отказавшихся от своей веры. Любопытно, но именно с образом эпизодического героя сопряжено появление христианского мотива, что в целом для А. П. Чехова не столь характерно. Тем не менее в данном контексте этот мотив как бы задает вектор всему повествованию, потому что и в том и в другом случае речь фактически идет о человеке, сумевшем или не сумевшем преодолеть себя и свой страх. В результате ассоциации с житийной литературой невольно распространяются на так называемый «рассказ приятеля», а любовное приключение одного героя раскрывается как жизненная драма другого. В этой драме преобладающим чувством становится не любовь или ненависть, ревность или обида, а страх. Причем страх в произведении понимается достаточно широко и с разными оттенками: жизнь и загробный мир («наша жизнь и загробный мир одинаково непонятны и страшны»), «страшны видения, но страшна и жизнь»), счастливая, с обывательской точки зрения, семейная жизнь («изо дня в день отравляю себя страхом», «мне все страшно»), обыденщина в понимании главного героя («мне страшна главным образом обыденщина, от которой никто из нас не может спрятаться»), окружающая героя ложь («мне страшно от мысли, что я до самой смерти не выберусь из этой лжи»). В итоге выстраивается контекстный синонимический ряд, который позволяет судить о целом восприятии жизни главным героем. Фактически вся жизнь для него – это страх, ползучий, всеохватывающий, которому нет конца. Именно в этом, может быть, и состоит трагедия: страх заполняет все вокруг настолько, что вырваться из этой пучины чеховскому герою уже не представляется возможным.

Возникает вполне естественный вопрос: а почему именно страх, что стало побудительным мотивом, из чего же все-таки рождается страх в рассказе? Вопросов, наверное, больше, чем ответов, но одно ясно – страх в рассказе А. П. Чехова ассоциируется прежде всего с жизнью, причем в ее разных, порой диаметрально противоположных проявлениях: от счастливой семейной жизни до загробного мира. С одной стороны, это Силин, остро чувствующий свой страх: «Мне все страшно» [20, т. 8, с. 131]. С другой – рассказчик, которому в определенный момент «стало жутко и страшно своего блаженного состояния» [20, т. 8, с. 137]. В этом же ряду и Сорок Мучеников, у которого свои основания бояться жизни и для которого тяжкие испытания вряд ли будут страшнее самой жизни: «Ну, жизнь! – проговорил он. – Несчастливая, горькая жизнь!» [20, т. 8, с. 137].

В логике чеховского творчества рассказ «Страх» ничем особенным не отличается. Здесь так же, как и в прозе писателя в целом, начиная с ранних юмористических сценок, жизнь изображается очень прозаичной, несобытийной, нередко пошлой, и в этой жизни нет места истинным чувствам и самовыражению личности, но именно такая жизнь и вызывает страх у главного героя. Вместе с тем подобный страх – это то, что отличает чеховского героя от многих других, это свойство человека думающего и, как ни парадоксально, равнодушного к жизни.

А. П. Чехов в свойственной ему манере не дает каких-либо прямых авторских оценок, он как бы препарирует страх, вызванный самой жизнью. Глубина и сила этого страха тем разительнее, чем обыкновеннее все то, что происходит с главным героем. Дмитрий Петрович Силин, пытавшийся кардинально изменить свою жизнь, по сути ничего изменить не может. И каким бы он ни был интеллигентным, по-христиански милосердным, страх не покидает его, потому что он, Силин (говорящая фамилия героя), бессилен перед жизнью и потому что он осознает это в полной мере. В финале рассказа происходит то, что, собственно, и должно было произойти, – рассказчик сообщает: «Страх Дмитрия Петровича, который не выходил у меня из головы, сообщился и мне» [20, т. 8, с. 138].

Так, в художественном мире, созданном А. П. Чеховым, страх как болезнь своего времени заражает все и вся вокруг, и, что действительно страшно, противостоять этой болезни чеховские герои не в силах: рассказчик уезжает из этих мест навсегда, Дмитрий Петрович живет по-прежнему со своей женой, и даже Сорок Мучеников остается в прежнем состоянии: «На козлах сидел Сорок Мучеников, уже успевший где-то выпить, и молот пьяный вздор» [20, т. 8, с. 138].

Финал рассказа более чем лаконичен, – это всего два предложения, которые рожают страх уже у читателя. Так реализуется диалогичность художественного концепта. Изображая страх частного человека – своего современника, А. П. Чехов приходит к серьезным обобщениям, которые не могут оставить равнодушным любого: захватывающий все и вся страх становится, как это ни парадоксально, нормой жизни: «В тот же день я уехал в Петербург, и с Дмитрием Петровичем и его женой уже больше ни разу не виделся. Говорят, что они продолжают жить вместе» [20, т. 8, с. 138].

Выводы. Таким образом, на примере рассказа А. П. Чехова «Страх» мы видим, что одноименный концепт в произведении становится выражением не только индивидуальных представлений автора о своем времени, но и выражением умонастроений эпохи, которые писатель обозначил лаконично, емко и выразительно в художественном плане. Одно из таких чеховских определений – «страх». Герой анализируемого рассказа, как и целый ряд других героев А. П. Чехова, пребывая в постоянном страхе, стремится спрятаться от жизни, но страх лишает его какой-либо активности. Так через страх и попытки его преодоления реализуется отображенный в произведении концепт, обладающий не только синонимическим пространством, но и совершенно определенным содержанием, где доминантной семантической составляющей становится парадоксальность, свойственная и другим рассказам А. П. Чехова [4, с. 106]. Данный смысл вытекает из всего содержания чеховского произведения, в котором четко обозначены два полюса: с одной стороны, жизнь, а с другой – страх перед жизнью. Именно парадоксальность этой дилеммы, заложенной в концепте, оставляет автору и читателю возможность для домысливания. Так возникает диалог авторского и читательского сознаний, в результате которого и рождаются новые смыслы, один из которых – преодоление самого себя, духовное раскрепощение, что является истинным содержанием не только рассказа «Страх», но и творчества писателя в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста : антология / под ред. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Володина Н. В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 256 с.
3. Долженков П. Н. Тема страха перед жизнью в прозе Чехова // Чеховиана. Мелиховские труды и дни. – М. : Наука, 1995. – С. 66–70.
4. Евдокимова О. К. Художественный мир рассказа А. П. Чехова «Рассказ старшего садовника» // Чтения, посвященные Дням славянской письменности и культуры : сб. ст. всерос. науч. конф. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. – С. 104–111.

5. *Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., Федяй С. В.* Концепт «сад» в русской и чувашской литературе XIX–XX вв. (А. П. Чехов, И. А. Бунин, А. С. Артемьев) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95) : в 2 ч. Ч. 2. – С. 50–58.
6. *Зайцева Т. Б.* Концепт «страх» в рассказах А. П. Чехова (к антологии «Художественные константы русской литературы») // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2009. – № 2(24). – С. 856–861.
7. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
8. *Катаев В. Б.* Литературные связи Чехова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 261 с.
9. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность : антология. – М. : Academia, 1997. – С. 28–37.
10. *Мохаммед Наир ал-Гибали.* Чувства боязни у героев А. П. Чехова // Вестник КазНУ. Серия востоковедения. – 2011. – № 2(55). – С. 80–84.
11. *Мясникова Т. С.* Концепт «старый дом» в рассказе А. П. Чехова «Дом с мезонином (рассказ художника)» // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – № 1. – С. 34–38.
12. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1975. – 846 с.
13. *Павлова А. В.* Язык как источник сведений о национальной картине мира // Филологические заметки. – 2009. – Т. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://go.gl/yj1CSu>.
14. *Рейфилд Д.* Жизнь Антона Чехова / пер. с англ. О. Макаровой. – М. : Азбука – Атикаус, 2014. – 784 с.
15. *Романова Т. Н.* Языковой образ фитонима герань (на материале русского и украинского языков) // Чтения, посвященные Дням славянской письменности и культуры : сб. статей всерос. науч. конф. – Чебоксары, 2014. – С. 136–144.
16. *Сарбаиш Л. Н.* Предыстория героя в романах И. С. Тургенева как способ организации повествования // Филологические науки. – 1987. – № 1. – С. 63–66.
17. *Сопова С. П.* Мотивные составляющие концепта скука в повести А. П. Чехова «Скучная история» // Сибирский филологический журнал. – 2014. – № 2. – С. 43–47.
18. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 992 с.
19. *Фоменко Ю. В.* Что стоит за термином «концепт»? // Вестник Омского университета. – 2004. – № 4. – С. 113–116.
20. *Чехов А. П.* Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. – М. : Наука, 1974–1983.
21. Чехов А. П.: pro et contra: творчество А. П. Чехова в русской мысли конца XIX – нач. XX в. : антология / под ред. И. Н. Сухих ; послесл., примеч. А. Д. Степанова. – СПб. : РХГИ, 2002. – 1072 с.
22. *Чехов А. П.* Энциклопедия / сост. и науч. ред. В. Б. Катаев. – М. : Просвещение, 2011. – 696 с.
23. *Romanova T., Evdokimova O., Zaharova A., Ivanova A., Fedorova N.* The concept family in the Russian and Ukrainian language culture (based on proverbs and sayings) // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”. – Volgograd, 2019. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=41538246>.

Статья поступила в редакцию 14.09.2020

REFERENCES

1. *Askol'dov S. A.* Koncept i slovo // Russkaya slovesnost': ot teorii slovesnosti k strukture teksta : antologiya / pod red. V. P. Neroznaka. – M. : Academia, 1997. – S. 267–279.
2. *Volodina N. V.* Koncepty, universalii, stereotipy v sfere literaturovedeniya. – M. : Flinta : Nauka, 2010. – 256 s.
3. *Dolzhenkov P. N.* Tema straha pered zhizn'yu v proze Chekhova // Chekhoviana. Melihovskie trudy i dni. – M. : Nauka, 1995. – S. 66–70.
4. *Evdokimova O. K.* Hudozhestvennyj mir rasskaza A. P. Chekhova «Rasskaz starshego sadovnika» // Chteniya, posvyashchennye Dnyam slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury : sb. st. vseros. nauch. konf. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2016. – S. 104–111.
5. *Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V., Fedyaj S. V.* Koncept «sad» v russkoj i chuvashskoj literature XIX–XX vv. (A. P. Chekhov, I. A. Bunin, A. S. Artem'ev) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 3(95) : v 2 ch. Ch. 2. – S. 50–58.
6. *Zajceva T. B.* Koncept «strah» v rasskazah A. P. Chekhova (k antologii «Hudozhestvennye konstanty russkoj literatury») // Problemy istorii, filologii, kul'tury. – 2009. – № 2(24). – S. 856–861.
7. *Karasik V. I.* Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. – Volgograd : Peremena, 2002. – 477 s.
8. *Kataev V. B.* Literaturnye svyazi Chekhova. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1989. – 261 s.
9. *Lihachev D. S.* Konceptosfera russkogo yazyka // Russkaya slovesnost' : antologiya. – M. : Academia, 1997. – S. 28–37.

10. *Mohammed Nasr al-Gibali*. Chuvstva boyazni u geroev A. P. Chekhova // Vestnik KazNU. Seriya vosto-kovedeniya. – 2011. – № 2(55). – S. 80–84.
11. *Myasnikova T. S.* Koncept «staryj dom» v rasskaze A. P. Chekhova «Dom s mezinom (rasskaz hudozhnika)» // Vestnik VGU. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. – 2016. – № 1. – S. 34–38.
12. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo yazyka / pod red. N. Yu. Shvedovoj. – M. : Russkij yazyk, 1975. – 846 s.
13. *Pavlova A. V.* Yazyk kak istochnik svedenij o nacional'noj kartine mira // Filologicheskie zametki. – 2009. – T. 1 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://goo.gl/yj1CSu>.
14. *Rejfid D.* Zhizn' Antona Chekhova / per. s angl. O. Makarovoj. – M. : Azbuka – Attikus, 2014. – 784 s.
15. *Romanova T. N.* Yazykovej obraz fitonima geran' (na materiale russkogo i ukrainskogo yazykov) // Chteniya, posvyashchennye Dnyam slavyanskoj pis'mennosti i kul'tury : sb. statej vseros. nauch. konf. – Cheboksary, 2014. – S. 136–144.
16. *Sarbash L. N.* Predystoriya geroya v romanah I. S. Turgeneva kak sposob organizacii povestvovaniya // Filologicheskie nauki. – 1987. – № 1. – S. 63–66.
17. *Sopova S. P.* Motivnye sostavlyayushchie koncepta skuka v povesti A. P. Chekhova «Skuchnaya istoriya» // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – 2014. – № 2. – S. 43–47.
18. *Stepanov Yu. S.* Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademicheskij proekt, 2004. – 992 s.
19. *Fomenko Yu. V.* Chto stoit za terminom «koncept»? // Vestnik Omskogo universiteta. – 2004. – № 4. – S. 113–116.
20. *Chekhov A. P.* Polnoe sobranie sochinenij i pisem : v 30 t. – M. : Nauka, 1974–1983.
21. Chekhov A. P.: pro et contra: tvorchestvo A. P. Chekhova v russkoj mysli konca XIX – nach. XX v. : antologiya / pod red. I. N. Suhij ; poslesl., primech. A. D. Stepanova. – SPb. : RHGI, 2002. – 1072 s.
22. *Chekhov A. P.* Enciklopediya / sost. i nauch. red. V. B. Kataev. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 696 s.
23. *Romanova T., Evdokimova O., Zaharova A., Ivanova A., Fedorova N.* The concept family in the Russian and Ukrainian language culture (based on proverbs and sayings) // The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences”. – Volgograd, 2019. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=41538246>.

The article was contributed on September 14, 2020

Сведения об авторе

Евдокимова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Author information

Evdokimova, Olga Konstantinovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

УДК 811.512.211'373.231

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.003

Р. Г. Жамсаранова

ЭВЕНСКИЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА В СВОДЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ИМЕННИКА ХОРИ-БУРЯТ

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Благодарность

Печатается при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-012-00335А «Словарь исторической антропонимии хори-бурят».

Аннотация. В статье описывается гипотетическое наличие эвенских личных имен в историческом именнике хори-бурят, извлеченных из ревизских описей Государственного Архива Забайкальского края. Целью статьи является описание эвеноязычных личных имен в своде исторического именника хори-бурят. Это имена, которые ни лексически, ни по своему значению не коррелируют с тибет-монгольскими именами хори-бурят. Данные имена представляют собой ожидаемый в исторической антропонимии бурят антропонимический субстрат, подтверждаемый и обусловленный алтаеязычной общностью тунгусо-маньчжуроязычных эвенов и монголоязычных бурят. Актуальность и новизна статьи обусловлена отсутствием работ по исследованию антропонимического субстрата в своде исторического именника. Вводятся в научный оборот исторические антропонимы, извлеченные из дореволюционного фонда Государственного Архива Забайкальского края. Антропонимическим материалом послужили имена типа Ламханов, Номоконов, Иркыту, наличие которых почти во всех 11 родах хори-бурят обусловлено этногенезом бурят с наличием в том числе и тунгусо-маньчжурских компонентов. В качестве основных результатов приведены доводы в пользу эвенского антропонимического субстрата в именнике бурят, который выписан из ревизских описей. Анализ значения имен Ламханов, Номоконов, Иркыту, равно как и лексемный анализ, позволили отнести их к именам эвенского происхождения.

Ключевые слова: *антропонимы эвенского языкового происхождения, Ламахан и Номокон(ов), Ирки / Иркыту, хори-буряты, исторические имена, Государственный архив Забайкальского края, ревизские описи.*

R. G. Zhamsaranova

EVEN PERSONAL NAMES IN THE HISTORICAL NAME LIST OF THE KHORI-BURYATS

Transbaikal State University, Chita, Russia

Acknowledgement

The reported study was funded by RFBR, project number 20-012-00335A “The dictionary of the historical anthroponymic system of the Khori-Buryat”.

Abstract. The article describes the hypothetical presence of the Even personal names in the historical name list of the Khori-Buryats extracted from the census documents of the State Archive of Zabaykalsky Krai. The article aims at describing the Even personal names in the historical name list of the Khori-Buryats. These names, which neither lexically nor in their meaning correlate with the Tibetan-Mongolian names of the Khori-Buryats, are of another linguistic origin. These names represent the anthroponymic substratum expected in the historical anthroponymy of the Buryats, confirmed and condi-

tioned by the Altai-speaking community of the Tungus-Manchu-speaking Evens and Mongolian-speaking Buryats. The relevance and novelty of the article is due to the lack of research works on the anthroponymic substratum in the historical name list. Historical anthroponyms extracted from the pre-revolutionary fund of the State Archive of Zabaykalsky Krai are introduced into scientific circulation for the first time. Anthroponymic material are the names of Lamkhanov, Nomokonov, Irkhytu, the presence of which in almost all the eleven kins of the Khori-Buryats due to the ethnogenesis of the Buryats including the Tungus-Manchurian components. The article employs the methods of comparative analysis, descriptive method, method of reconstruction of the anthroponymic model, historical method. The study resulted in the arguments in favor of the Even anthroponymic substratum in the name list of the Buryats, written out from the censuses. The analysis of the meaning of the names of Lamkhanov, Nomokonov, and Irkhytu, as well as the lexeme analysis, allowed us to refer these names to the names of the Even origin.

Keywords: *anthroponyms of Even linguistic origin, Lamakhan and Nomokon(ov), Irki / Irkhytu, Khori-Buryats, historical names, State Archive of Zabaykalsky Krai, census.*

Введение. Статья актуализирует проблематику тунгусо-маньчжуроязычного антропонимического субстрата в отдельном своде исторического именника хори-бурят, составленного на основе записей из ревизских описей Государственного архива Забайкальского края за 1850–1851 гг. Целью нашего исследования является описание эвеноязычных личных имен в своде исторического именника хори-бурят.

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение исторического именника хори-бурят 11 родов, извлеченного из ревизских описей XVIII–XIX вв., представляет собой весьма ценный ономастический материал. Определение эвенских личных имен в своде имен представляет неисследованную область в исторической ономастике в целом. Является значимым исследование фактов языковой адаптации эвенского имени в плане изменения морфологии и семантики имени.

Материал и методы исследования. Антропонимическим материалом для исследования послужили следующие имена: *Лама* (Зун-Хоацайский род), *Ламанца*, *Баримадъ Ламаевъ*, *Былга Ламаевъ*, *его братья Шулукъ*, *Сулу*, *Сума*, *Манту*, *Укина*, *Дылту* и *Иликсей* (искаж. *Алексей*) с одной и той же фамилией *Ламаевъ*, *Ламахановъ* (Зунь-Харганатский род), *Бунтаръ Ламаевъ*, *Ламаханъ Килогиевъ*, *Ламаханъ* (Бодонгутский род), *Ламахан Осипов* (Хальбинский род) [ГАЗК. Ф. 55. Оп. 2. Д. 4. Л. 1107]. В остальных 7 родах из 11 родов хори-бурят имени *Лама* / *Ламахан* не выявлено.

В статье использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа, описательный, исторический, метод реконструкции антропомодели.

Результаты исследования и их обсуждение. Данные, полученные нами с применением исторического и описательного методов, позволяют выдвинуть следующее предположение об этнонимном происхождении данного личного имени. Мы связываем значение данного имени с одним из названий эвенов – *ламут*. Трансцендентность мышления древних номадов обусловлена первичностью воды (или моря / озера, богатого рыбой), когда этнос номинирует самого себя и свое племя от места их обитания. Известно, что одно из именованний эвенов *ламут* исследователи описывают как «поморцы», «приморские жители», т. е. жители, обитающие (и кормящиеся) вблизи озера Байкал (*Ламу* по-эвенски) и Охотского моря. Номинация по месту их обитания отражена в восприятии эвенов, которые издревле освоили огромные просторы северно-азиатских территорий – от Прибайкалья до Охотского моря. И именно этим, по мнению В. А. Туголукова, В. А. Тураева и др., опосредовано устоявшееся значение этнонима *ламутки* (или экзонимного онима) как «поморцы».

В этногенезе бурят, прежде всего в этнической среде хори-бурят, по причине их территориального соседства с тунгусо-маньчжурскими народами, имеет определенное значение

тезис о наличии эвенского и эвенкийского компонента в сложении бурят [7, с. 74–84]. Существует этнологический бурятский миф о рождении братьев-близнецов Эхэрита и Булагата вблизи Байкала. Имена-эпонимы *Эхэрит* и *Булагат* стали упоминаться предками таких крупных племенных объединений бурят, как эхэриты и булагаты. Эпоним *Хоридой* является именем мифологического предка хори-бурят, который по легенде именно вблизи озера Байкал нашел свою будущую жену в образе лебедицы. От брака Хоридоя и девицы-лебедя родились 11 сыновей, основавших со временем 11 родов хори-бурят.

Помимо бурят, под этническими эвенами можно подразумевать и тунгусов отдельных родов Урульгинской степной думы.

Наше представление об эвенском этноязыковом начале некоторых генонимов тунгусских родов Урульгинской степной думы, таких как *Намяцкий / Намятский* и *Намясинский*, опосредовано как мнением тунгусоведов о значении экзонима *ламут* (от эвенского *лāму* или *наму* ‘море’) [12], [14], [8], так и тем, что соседние якуты называют эвенов *лабаңқа ~ набаңха ~ лабыңха* [12, с. 484]. Связывать тунгусо-маньчжурский аппеллятив *лам-/нам-* ‘вода (море)’ с лексическим значением родового имени *Намятский / Намясинский* нерчинских тунгусов возможно в плане концептуального значения родового имени.

К тому же авторы Сравнительного словаря тунгусо-маньчжурских языков связывают этим *ламут* с эвенским *лāму* ‘море’, что подтверждает нашу гипотезу об эвенском происхождении генонимов *Намятский / Намясинский*. А. А. Бурькин относит термин *ламут* к эвенкийским, подразумевая, возможно, общетунгусское начало термина [2, с. 89–96].

Характерный для эвенов-ламутов кочевой образ жизни (см.: [8]), в отличие от бродячих ороchon-эвенков (как прямо указывается в ревизских описях), обусловил их более скорую ассимиляцию в среде других аборигенных племен Сибири. Мы не можем исключать и того, что родовое название *Намятский*, как и *Намясинский*, представляет собой экзонимное название. Поэтому разделяем экзоним (т. е. то именование, под которым они известны соседним народам) *ламут* и их самоназвание *эвен*, хотя под этими именованиями подразумевается один и тот же народ – эвены. Эвены как таежные кочевники освоили пространство от Охотского моря до озера Байкал. И поэтому под тунгусами-намятами можно «подозревать» этнических эвенов.

В отношении нашего тезиса об эвенском компоненте в среде хори-бурят приведем данные полевых наблюдений. Так, например, нами зафиксировано детское прозвище *Овон (Овэн)* в среде хори-бурят [ПМА] как детское или семейное имя. Этим именем называла респондента его бабушка. На вопрос, что же означает данное, по-видимому, ласкательное детское имя прозвищного характера, Гомбоев Цыдып Гомбоевич, 1932 года рождения, по национальности хори-бурят, ответил, что, наверное, так называли по причине «высовывания из люльки». На наш взгляд, информант пытался связать значение своего детского семейного прозвища с лексемами бурятского языка *овогор* ‘выпуклый, вздымающийся’, *обойхо* ‘выдаваться над чем-либо; возвышаться’ [3, с. 348].

Однако на самом деле его предком (дедом) по отцовской линии был человек по имени Ламахан Осипов [ПМА], что позволяет нам отнести данное прозвище к полузабытому этнонимному *эвен*, оставшемуся в сознании его бабушки. Среди русскоязычных жителей Забайкалья, имеющих, возможно, тунгусские корни, функционирует фамилия *Ломаев*, что доказывает антропонимическую преемственность.

По сведениям В. А. Туголукова, впервые этноним *ламуты* стал известен из сообщения енисейского служилого человека Посника Иванова, который в 1638 г. о своем походе на Яну (Янгу) писал, что в верховьях этой реки «живут тунгусы именем ламутки» [13, с. 35], а это вблизи Охотского моря.

В. А. Туголуков отмечает, что впервые этноним *ламуты* упоминается в анонимном произведении «Пространное землеописание Российского государства». Тунгусы, которые

названы в этом труде *ламутами*, – это те тунгусы, которые кочевали «вдоль по Охотскому морскому берегу до коряков», и дается толкование этнонима *ламут(ы)* как ‘приморские жители’» [13, с. 37]. Известно, что до Октябрьской революции эвены именовались тунгусами, но по отношению к части восточных групп этого народа употреблялся дополнительный полуофициальный этноним *ламуты*, образованный от слова *ламу* – ‘море’ [13, с. 35]. Из этих сведений, записанных русскими людьми, которым было неважно, как себя называют сами люди или как их называют другие, стало известно экзонимное (прозвищное) название *ламуты*. Однако в этнонимике при этимологизации отдельного племенного или родового имени важно учитывать концептуальную семантику как объективное этимологическое значение онима.

В связи с этим становится возможным выдвинуть иную версию о значении экзонима *ламутки*, восходящего к экзонимному ‘поморцы’.

В дополнение к вышеописанным точкам зрения укажем, что оним *ламуты* может быть связан с другим языком – юкагирским. В юкагирском языке имеется лексема – *лаама* ‘собака’, от которого (или посредством которого), возможно, и образовалось именование *ламут(ы)*, экзонимное происхождение которого доказано историческими фактами, которые мы привели выше.

В этнонимике нередки случаи межъязыковой омонимии, которая обуславливает появление ряда именовании племен. Полагаем, что исходная лексема юкагирского языка была подменена при опросе местного населения колонизаторами и понята как *ламу(ты)*. В этом случае образуется иное значение (от собственно эвенского слова *ламу* ‘море’) и функционирует как вторичное именование. Экзоним *ламутки / ламуты* был записан русскими, что и позволяет выдвинуть несколько отличную от мнения В. А. Туголукова версию.

Известно, что юкагиры – это древнейший северно-азиатский народ, который дал этническую основу многим племенам Сибири и Дальнего Востока. А так называемое «собачье» значение племенного имени согласуется с исторически зафиксированными сведениями о древнем государстве Гоу-Го. Население этого государства, согласно записям иностранных путешественников, являлось песиглавцами, т. е. «собачьим» народом (на рисунках эти люди изображались с собачьими головами). Известно о народе юаньжун, «собачьем народе», под которым можно подразумевать в том числе и *ламутков / ламутов*, т. е. этнических эвенов загадочного «Никанского царства», или государства Гоу-Го [5, с. 41–49].

А. А. Бурькин считает, что в XVIII в. у эвенов формировались так называемые административные роды, состоящие не только из кровных родственников, но и соседей по территории проживания, в основном для уплаты ясака (дани) [1, с. 28–41]. Возможно, что этим обстоятельством и можно объяснить наличие двусоставного генонима тунгусов Нерчинского уезда *Нататско-Намятский*. «Натцы» и «намяты» могли объединиться в целях уплаты ясака. Добавим, что весьма сложно однозначно утверждать об относительной этнической «чистоте» любого племени или рода, что обосновывает нашу гипотезу об экзонимном происхождении этнонима *ламут(ы)*.

В. А. Туголуков пишет: «эвены (*ламуты*) представляют собой северо-восточную ветвь тунгусов и до начала 1930-х годов обычно не выделялись как самостоятельная этническая группа. Этноним *эвены* (самоназвание народа) вообще почти не был известен, а этноним *ламуты* прилагался к эвенам весьма спорадически и не по всем их группам. *Ламутами* в XIX – начале XX в. называли преимущественно камчатских, анадырских и колымских эвенов. Общее же для всех эвенов, как и для эвенков, было название *тунгусы*» [14, с. 155].

С. И. Николаев считает, что «любой эвен, даже из среднего течения р. Яны, до сих пор продолжает называть себя ламутом – “помором”, т. к. он и теперь считает себя жителем

не только Яны, но и Охотского побережья» [10, с. 30]. Очевидно, что определить этническое начало эвенов-ламутов, как и юкагиров-ламутов (известно, что юкагиры обитали в том числе и на берегах реки Яны), весьма сложно. Мы вправе только полагать, что название *ламут(ы)* справедливо как в отношении эвенов, так и юкагиров. Вероятно, это имя представляло собой экзонимное прозвищное именование эвенов и соседствующих с ними (особенно в районе р. Яны) юкагиров, т. к. самоназвание обычно связано с апеллятивом «человек; народ, люди».

В итоге становится очевидным, что под экзонимом *ламуты*, часто подменяющим самоназвание *эвен*, возможно подразумевать и собственно юкагиров или, по крайней мере, близкие к ним в этноязыковом отношении какие-то племена, например, коряков. В труде «История и культура эвенов. Историко-этнографические очерки» отмечается, что «одним из результатов таких преобразований и стало рождение эвенского этноса, вошедшего в себя значительную часть юкагиров и коряков [8, с. 164].

У Г. М. Василевич род *Намасин* (мн. ч. *Намят ~ Нямят*) определен как группа содержащих верблюдов конных тунгусов, территориально распространенных по всему Нерчинскому уезду. «Название *Намят* нельзя сопоставлять и возводить к одному происхождению со словом *Ламу* (Байкал). Нет ни одного случая, чтобы названием рода был топоним, не оформленный специальным суффиксом. Окончание *-т* в названии обозначает мн. ч.» [4, с. 275–276].

Мы склоняемся к версии о юкагироязычном значении онима *ламутки / ламуты*, что поддерживает мнение Г. М. Василевич о невозможности происхождения именовании *ламутки / ламуты* от названия озера Байкал как *Ламу* (или *Наму*).

Фамилии *Лам(а)ханов* и *Номоконов* (*Номогонов* у бурят) имеются как у бурят, так и у русских с тунгусскими корнями. В 1823 г. в Намяцком роду насчитывалось 260 человек, из которых крещеными были 82 мужские души, некрещеными – 138 душ. По «Списку из окладной книги Нерчинского земского суда» 1828 г. в Намятско-Намясинском роду записано всего 197 человек, в отдельном Намятском – 260. Намятский род находился в ведении Маньковской инородной управы, и ясак с этих 260 душ было собрано 387 рублей. В Шундуинской управе с Намятско-Намясинского рода со 197 душ ясак был собран в размере 321 рубля [ГАЗК. Ф. 55. Оп.2. Д. 4. Л. 1107].

По данным документов от 1858 г., в Намятском роду Шундуинской инородной управы насчитывалось всего 546 человек, из коих крещеными были 278 душ, некрещеными – 268 душ (145 мужчин и 123 женщины). Можно сделать вывод, что крещеная часть тунгусов-намятов (под которыми мы понимаем эвенов) стали «русскими», а некрещеная «превратилась» в хори-бурят, приняв ламаизм.

Ойконим *Номоконово* в Шилкинском районе «говорит» о том, что это селение было «основано» Номоконовыми. В нашем распоряжении имеются архивные документы «Ревизская книга приписанных к заводам крестьян в 1812 г. Стретенской волости Куенского участка Куенской слободы», где указано, например, что много Номоконовых жило в деревнях Размахнинской, Чироновской, Мирсановской и в Апрелковской. Очевидно, что эти ойконимы образовались как поселения крещеных тунгусов, «превратившихся» в русских крестьян, приписанных к нерчинским заводам. Об этом свидетельствуют архивные документы, по которым видно, что в деревне Зубаревской жили только одни Зубаревы, в деревне Котельниковской только Котельниковы, в деревне Сенатрусовой только одни семьи с фамилией Сенотрусовы / Сенатрусовы [6, с. 235–238].

Отантропонимное начало многих ойконимов Забайкалья на основе изученных архивных документов по тунгусам Урульгинской степной думы позволяет высказать мнение о том, что крещеные тунгусы, получившие русские фамилии, продолжали жить уже, разумеется, не родовыми сообществами, а попросту большими семьями. Эти большие

семьи, как видно из документов, состояли из братьев с одним общим предком по мужской линии, от которого и имели одну и ту же фамилию.

Еще одним любопытным именем эвенского происхождения мы считаем весьма распространенное личное имя хори-бурят *Ирки* / *Иркиевъ* (Кубдунский род), *Иркыту* / *Иркытуевъ* и *Иркиевъ* (Галзунский род), *Ирки*, *Иритхы* (Харганатский род), *Иритхы* (Зунь-Хоацайский род), *Иркыту* (Барунь-Хоацайский), *Иркыту*, *Иринтьев* (Цаганский род), *Иркыту* (Хальбинский род), много имен *Иркыту* (Бодонгутский), т. е. в разных вариантах данное имя записано во всех 11 родах хори-бурят за ревизию 1850–1851 гг. [ГАЗК. Ф. 10. Оп. 1. Д. 17598. Л. 979].

Принято считать, что значение имени *Эрхэто* (вероятно, от исторического *Иркыту*) объясняется бурятским *эрхэ* ‘нежный, капризный’, интерпретируемым вплоть до значения ‘власть имеющий’ [см. 3, с. 773]. В этом случае нарушается принцип номинации, т. к. отсутствует мотивирующий признак имени собственного. Поэтому данное толкование имени не оправдано и иллюстрирует межъязыковую омонимию, обусловленную желанием объяснить значение имени средствами конкретного языка. Исходя из лексики монгольских языков, невозможно объяснить значение исторических имен типа *Ирки* или *Иркыту* как личных имен бурят согласно общепринятым принципам номинации.

Предпочтительна иная версия, версия субстратного происхождения имени *Ирки* / *Иркыту*, которое посредством бурятского языка приобрело свое вторичное значение и трансформировалось лексически в бурятском языке до формы *Эрхэто* / *Эрхито* / *Эрхитуев*.

Данное имя относим к эвенским, объясняя его происхождение от личного имени эвенов Иркинэр и Иркэн со значением ‘олень (дикий) в период выпадения рогов’ [11, с. 188]. В Эвенкийско-русском словаре Г. М. Василевич лексема *ирки* «1. дикий олень (летне-осеннее название); 2. молодец (в песне)» [15, с. 177] образует со словом *ирэ* ‘дикий олень; лось’ лексическое гнездо, что подтверждает общетунгусское начало слов, именующих оленя. Обращаем внимание на то, что некоторые записанные в ревизиях имена хори-бурят совпадают с эвенскими именами, а именно *Ирки* / *Иркиевъ*, *Иритхы*, *Иринтьевъ*, основа которых сопоставима со словами *ирки* и *ирэ*.

Между тем форма имени *Иркыту* – это уже бурятизированный вариант исходного эвенского имени, позже превратившаяся в *Эрхэто* / *Эрхэтуев* / *Эрхитуев*. Если принимать во внимание общеономастические принципы номинации, которые имеют в антропонимике свои правила, то вполне естественно ожидать от тунгусо-маньчжуроязычных народов аналогичного принципа имяназвания благопожелательными именами с подобного рода семантикой, что согласуется с антропонимическими моделями у автохтонных народов Сибири. Известно, что этнографическая антропонимическая модель основана на традиционных, в том числе и у тунгусо-маньчжурских народов, принципах имяназвания, в соответствии с которыми имена являлись названиями представителей животного мира, ассоциировавшихся с разными личностными качествами, которыми в будущем должен был обладать человек (смелость, ловкость, ум и т. д.) [9, с. 241–246].

Изученные морфология и, что наиболее значимо, значение личных имен с опорой на лексикографические источники и историко-этнографические данные, архивные документы позволяют отнести эти имена – *Лама* / *Ламахан(ов)*, *Номокон(ов)* и *Иркыту* – к именам эвенского происхождения не только потому, что они не лексикализированы как тибет-монгольские имена, но и поскольку представляют собой имена с «затемненной семантикой». Было выявлено, что данные имена имеют лексические аналоги в эвенском языке, обнаруживая тем самым наличие архаичных антропонимических моделей. Например, вполне естественным было называть ребенка / человека лексемой «олень», «бык» или «волк», что относится к системе архаичной культуры [16]. Также и имена, образованные от этнонимно-экзонимных имен, представляют собой древний номинативный принцип имяназвания.

Выводы. Таким образом, исследование субстратного антропонимикона хори-бурят способствует доказательности тезиса об участии тунгусо-маньчжурских народов, в частности эвенов, в этногенезе хори-бурят. Кроме того, наличие собственно эвенских личных имен в историческом именнике хори-бурят иллюстрирует положение об актуальности изучения антропонимикона с позиций сравнительно-сопоставительного и типологического языкознания в целом.

МАТЕРИАЛЫ И ИСТОЧНИКИ

1. Забайкальское областное правление. Перепись кочевых инородцев Иркутской губернии Нерчинского округа. 1850–1851 гг. // ГАЗК (Государственный архив Забайкальского края). Ф. 1о. Оп. 1. Д. 17598. Л. 979.
2. Кужертаевская; Налоговые документы. Сведения о родившихся и умерших. Материалы об избрании заседателей в Думу. Ведомости об оспопрививании, состоянии хлебозапасных магазинов, взыскании долгов. Материалы по уголовным преступлениям // ГАЗК (Государственный архив Забайкальского края). Ф. 55. Оп. 2. Д. 4. Л. 1107.
3. ПМА (Полевые материалы автора). 2010. Информант Гомбоев Цыдып Гомбоевич, 1932 г. р., с. Буртуй Читинской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурькин А. А. Динамика языковой ситуации, функционирование письменности и этапы эволюции этнических культур малочисленных народов Севера: к проблеме взаимосвязи и взаимообусловленности языковых и социокультурных процессов // Малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока. Проблемы сохранения и развития языков. – СПб. : ИЛИ РАН, 1997. – С. 28–41.
2. Бурькин А. А. Эвенкийский географический термин ЛАМУ ‘море’ в русских сибирских документах середины XVII в. // Лингвистический ежегодник Сибири. Вып. 2. – Красноярск, 2000. – С. 89–96.
3. Бураяд-оруд словарь = Бурятско-русский словарь / сост. К. М. Черемисов. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 804 с.
4. Василевич Г. М. Эвенки. Историко-этнографические очерки (XVIII – начало XX в.). – Л. : Наука, 1969. – 304 с.
5. Жамсаранова Р. Г. Онимы Нелюдский острог (Нерчинский острог), Никанское царство и государство Гоу-Го в аспекте цивилизационных процессов Северной Азии // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. – 2014. – Вып. 2(4). – С. 41–49.
6. Жамсаранова Р. Г. Тунгусы князя Гантимура : в 2 ч. Ч. 1. – Чита : ЗабГУ, 2018. – 251 с.
7. История Бурят-Монгольской АССР / под ред. А. П. Окладникова : в 2 т. Т. 1. – Улан-Удэ : Бурмонгиз, 1951. – 574 с.
8. История и культура эвенов. Историко-этнографические очерки / отв. ред. В. А. Тураев. – СПб. : Наука, 1997. – 184 с.
9. Малиновская С. М., Райская Л. М. Мотивационные признаки в древнеселькупском антропонимиконе // Вестник Сибири. – 2012. – № 5(6). – С. 241–246.
10. Николаев С. И. Эвены и эвенки юго-восточной Якутии. – Якутск : Якуткнигоиздат, 1964. – 202 с.
11. Сафронов Ф. Г. Дохристианские личные имена народов Северо-Востока Сибири (историко-этнографический обзор и именник). – Якутск : Якутское книжное издательство, 1985. – 199 с.
12. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: материалы к этимологическому словарю / отв. ред. В. И. Цинциус : в 2 т. Т. 1. – Л. : Наука, 1975. – 672 с.
13. Туголуков В. А. Тунгусы и ламуты на северо-востоке Сибири // Этническая ономастика / отв. ред. Р. Ш. Джарылгасинова, В. А. Никонов. – М. : Наука, 1984. – С. 35–38.
14. Туголуков В. А. Эвены // Этническая история народов Севера. – М. : Наука, 1982. – С. 129–154.
15. Эвенкийско-русский словарь / сост. Г. М. Василевич. – М. : Государственное изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. – 802 с.
16. Tamás Farkas. Creating a national given-name stock: A chapter from the modern-day history of Hungarian personal names // Name and naming : Proceedings of the Fourth International Conference on Onomastics. – Cluj-Napoca, 2017. – P. 137–146.

Статья поступила в редакцию 09.11.2020

REFERENCES

1. *Burykin A. A.* Dinamika yazykovej situacii, funkcionirovanie pis'mennosti i etapy evolyucii etnicheskikh kul'tur malochislennykh narodov Severa: k probleme vzaimosvyazi i vzaimoobuslovennosti yazykovykh i sociokul'turnykh processov // *Malochislennyye narody Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka. Problemy sohraneniya i razvitiya yazykov.* – SPb. : ILI RAN, 1997. – S. 28–41.
2. *Burykin A. A.* Evenkijskij geograficheskiy termin LAMU 'more' v russkikh sibirskikh dokumentakh serediny XVII v. // *Lingvisticheskiy ezhegodnik Sibiri. Vyp. 2.* – Krasnoyarsk, 2000. – S. 89–96.
3. *Buryaad-orod slovar' = Buryatsko-russkiy slovar' / sost. K. M. Cheremisov.* – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1973. – 804 s.
4. *Vasilevich G. M.* Evenki. Istoriko-etnograficheskie ocherki (XVIII – nachalo XX v.). – L. : Nauka, 1969. – 304 s.
5. *Zhamsaranova R. G.* Onimy Nelyudskij ostrog (Nerchinskij ostrog), Nikanskoe carstvo i gosudarstvo Gougo v aspekte civilizatsionnykh processov Severnoj Azii // *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i an-tropologicheskikh issledovaniy.* – 2014. – Vyp. 2(4). – S. 41–49.
6. *Zhamsaranova R. G.* Tungusy knyazya Gantimura : v 2 ch. Ch. 1. – Chita : ZabGU, 2018. – 251 s.
7. *Istoriya Buryat-Mongol'skoj ASSR / pod red. A. P. Okladnikova : v 2 t. T. 1.* – Ulan-Ude : Burmangiz, 1951. – 574 s.
8. *Istoriya i kul'tura evenov. Istoriko-etnograficheskie ocherki / otv. red. V. A. Turaev.* – SPb. : Nauka, 1997. – 184 s.
9. *Malinovskaya S. M., Rajskaia L. M.* Motivatsionnye priznaki v drevnesel'kupskom antroponimike // *Vestnik Sibiri.* – 2012. – № 5(6). – S. 241–246.
10. *Nikolaev S. I.* Evenki yugo-vostochnoj Yakutii. – Yakutsk : Yakutknigoizdat, 1964. – 202 s.
11. *Safronov F. G.* Dohristianskie lichnye imena narodov Severo-Vostoka Sibiri (istoriko-etnograficheskiy obzor i imennik). – Yakutsk : Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1985. – 199 s.
12. *Sravnitel'nyy slovar' tunguso-man'chzhurskikh yazykov: materialy k etimologicheskomu slovaryu / otv. red. V. I. Cincius : v 2 t. T. 1.* – L. : Nauka, 1975. – 672 s.
13. *Tugolukov V. A.* Tungusy i lamuty na severo-vostoke Sibiri // *Etnicheskaya onomastika / otv. red. R. Sh. Dzharylgasina, V. A. Nikonov.* – M. : Nauka, 1984. – S. 35–38.
14. *Tugolukov V. A.* Eveny // *Etnicheskaya istoriya narodov Severa.* – M. : Nauka, 1982. – S. 129–154.
15. *Evenkijsko-russkiy slovar' / sost. G. M. Vasilevich.* – M. : Gosudarstvennoe izd-vo inostr. i nac. slovarej, 1958. – 802 s.
16. *Tamás Farkas.* Creating a national given-name stock: A chapter from the modern-day history of Hungarian personal names // *Name and naming : Proceedings of the Fourth International Conference on Onomastics.* – Cluj-Napoca, 2017. – P. 137–146.

The article was contributed on November 9, 2020

Сведения об авторе

Жамсаранова Раиса Гандыбаловна – доктор филологических наук, профессор кафедры китайского языка Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия; e-mail: rebecca_zab@mail.ru

Author information

Zhamsaranova, Raisa Gandybalovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Chinese Language, Transbaikal State University, Chita, Russia; e-mail: rebecca_zab@mail.ru

УДК 81'42+82.02

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.004

А. А. Илунина

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И ПОСТМОДЕРНИЗМ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ
В СОВРЕМЕННЫХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Воронежский государственный лесотехнический университет
им. Г. Ф. Морозова, г. Воронеж, Россия*

Аннотация. В статье анализируются теоретические аспекты проблемы интертекстуальности. Предметом исследования являются труды, опубликованные с момента зарождения термина в работах М. М. Бахтина и Ю. Кристевой до конца XX – начала XXI века, в которых отражено отношение современной филологической мысли к изучаемому феномену. Цель исследования – выявить основные этапы развития теории интертекстуальности, классифицировать наиболее значимые подходы к данному явлению, рассмотреть связь понятий интертекстуальности и постмодернизма. В результате исследования были выявлены широкий и узкий подходы в трактовке указанного понятия. Было уточнено, что интертекстуальность можно рассматривать как центральное понятие постмодернистской поэтики. Она может изучаться и в расширенном понимании как философская установка постмодерна и как художественный прием, сознательная писательская интенция на создание маркированных межтекстовых связей с работами предшественников и современников. Развитие теории интертекстуальности на современном этапе демонстрирует, что, хотя само понятие невозможно ограничить рамками только постмодернистской поэтики, изучение конкретных проявлений интертекстуальности в постмодернистской литературе представляет собой широкое поле для исследователя.

Ключевые слова: *интертекстуальность, постмодернизм, текст, интертекстуальный дискурс, интертекстуальный диалог.*

А. А. Ilunina

**INTERTEXTUALITY AND POSTMODERNISM:
THEORETICAL PERSPECTIVES OF THE PROBLEM
IN MODERN LITERARY STUDIES**

*Voronezh State Forestry and Technologies University
named after G. F. Morozov, Voronezh, Russia*

Abstract. The article analyses some theoretical perspectives of intertextuality. The subject of the research is the works on intertextuality published since the origin of the term in the works of M. M. Bakhtin and Yu. Kristeva to the late 20th and early 21st centuries. Those works reflect modern approaches to the phenomenon of intertextuality in philological research. The purpose of the study is to identify the main stages of development of intertextuality theory, to classify the main approaches to the phenomenon of intertextuality, and consider the relation between the concepts of intertextuality and postmodernism. As a result of the study, there have been identified “broad” and “narrow” approaches to the concept of intertextuality. It was clarified that intertextuality can be considered as the central concept of postmodern poetics and the basis of postmodern writing. It can also be studied in broad understanding as a philosophical paradigm of postmodernism and as stylistic device, writer’s intention to create intertextual links with works of predecessors and contemporary writers. The development of the theory of intertextuality at the present stage demonstrates that, although the concept of intertextuality cannot be limited to postmodern poetics alone, the study of specific manifestations of intertextuality in postmodern literature is a broad field for researchers.

Keywords: *intertextuality, postmodernism, text, intertextual discourse, intertextual dialogue.*

Введение. Понятие интертекстуальности является одним из ключевых в современных филологических исследованиях. В нашей работе мы ставим целью выявить основные этапы развития теории интертекстуальности, охарактеризовать современные подходы к данному феномену, пути развития теории интертекстуальности в современной филологической науке, а также уточнить ее связь с постмодернизмом.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития филологических наук интерес к проблеме интертекстуальности не только не угасает, но и становится все значительнее. Речь идет о теоретических вопросах, связанных с интертекстом, и о практических исследованиях, направленных на выявление особенностей функционирования категории интертекстуальности в произведениях различных жанров. Также нам представляется значимым уточнить идейную и формальную связь категории интертекстуальности и современной литературы постмодернистского толка, поскольку вопрос о том, не является ли интертекстуальность принадлежностью исключительно поэтики постмодернизма, остается по сей день не до конца решенным.

Материал и методы исследования. Материалом послужили труды зарубежных и отечественных ученых, написанные в русле теории интертекстуальности, начиная от исследований французских структуралистов, родоначальников теории Ю. Кристевой и Р. Барта, и заканчивая работами современных филологов. Для решения задач исследования использовались общенаучные методы (анализ, синтез, систематизация), сопоставительный, структурный, интертекстуальный методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Теория интертекстуальности получила свое классическое воплощение в работах французских структуралистов 1960–70-х годов Юлии Кристевой и Ролана Барта. Ю. Кристева первой ввела в употребление термин «интертекстуальность» (от лат. «переплетение текстов») в статье 1967 года «Le mot, le dialogue et le roman», вдохновленная исследованиями М. М. Бахтина «о чужом слове и диалоге как универсальной культурной категории» [2, с. 367–394]. По ее мнению, при анализе текста нужно рассматривать литературное произведение «не как точку (устойчивый смысл), а как место пересечения текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма – самого писателя, получателя (или персонажа) и, наконец, письма, образованного нынешним и предшествующим культурным контекстом» [27, с. 64–66].

Р. Барт в своих работах 60–70-х годов («Смерть автора» (1968), «От произведения к тексту» (1971) и др.) заявил, что автор, используя наполненный культурными кодами язык, «перестает быть единственным источником смысла текста» [8, с. 19]. По мысли Барта, «интертекстуальность как понятие сигнализирует, что автор перестает быть единственным источником смысла текста» [23, с. 36], который реализует значение лишь внутри читательского дискурса. «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей литературы и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т. д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык как необходимое предварительное условие для любого текста. Интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [23, с. 31–47], – таково определение Р. Бартом интертекста, позднее признанное классическим.

В работах Ю. Кристевой, Р. Барта и их последователей интертекстуальность рассматривается как «свойство, изначально присущее любому тексту (при этом текст не рассматривается как сугубо лингвистический феномен, это понятие распространяется и на неязыковые семиотические объекты) вне зависимости от воли автора. Другими словами, интертекстуальность определяет сам факт существования текста, текстуальность неотделима от интертекстуальности» [8, с. 22]. Роль создателя текста при этом снижается, акцент переносится на читателя, который, будучи включенным в глобальный культурный поток, «подключает, зачастую независимо от воли автора, различные литературные, социальные, исторические, психологические ассоциации, что делает возможным бесконечно огромное количество интерпретаций текста» [8, с. 22].

Постструктуралистский подход к понятию интертекстуальности затруднял перспективы проведения практических лингвистических и литературоведческих исследований. Большинство ученых, в их числе можно назвать Ж. Женнета [6], М. Риффатера [14], М. Пфистера [29], Н. А. Кузьмину [11], Н. А. Фатееву [19], В. Е. Чернявскую [20], Е. А. Баженову [1], Е. Г. Еременко [5], М. В. Терских [18], стремились более тесно связать интертекстуальные составляющие в тексте с волей автора, его «осознанным и маркированным стремлением установить связи между написанным им текстом и работами предшественников и современников» [8, с. 24].

В то время как «расширенное» понимание интертекстуальности тяготеет к культурологическим и философским обобщениям, «узкий» подход позволяет исследователям сосредоточиться на конкретных исследованиях текстов с целью выделить в них следы межтекстовых взаимодействий, которые были сознательно использованы автором, и определить задачи, которые им при этом ставились, что позволило бы читателю более четко определить для себя авторскую интенцию при создании текста. Интертекстуальному анализу подвергаются самые различные произведения художественной литературы от романов Ф. М. Достоевского (Л. В. Енбаева, В. А. Гесс [4]) до прозы модернистов (И. П. Смирнов [16], Л. Ю. Стрельникова [17], А. К. Жолковский [7]), научных (В. Е. Чернявская [20]) и публицистических (С. А. Казаева [9], К. А. Костыгина [10]) текстов.

подавляющее большинство исследователей подчеркивают, что интертекстуальность является «ключевым свойством постмодернистской поэтики» (подробнее см. [22, с. 188]). Некоторые исследователи придерживаются мнения, что интертекстуальность связана только с поэтикой постмодернизма и интертекстуальный анализ непостмодернистских текстов искажает сам концепт интертекстуальности [27, с. 35]. Однако большинство ученых отмечают, что интертекстуальность не исчерпывается только постмодернистской литературой [28], [29, с. 29]. По мысли Н. А. Фатеевой, «если раньше интертекстуальность являлась одним из приемов, наряду с другими, то теперь это самый выдвинутый прием и неотъемлемая часть постмодернистского дискурса» [19, с. 31].

«Концепция интертекстуальности, на наш взгляд, приобрела такую популярность в художественной практике постмодернизма, поскольку, как мы разовьем мысль ниже, оказалась созвучной постмодернистскому взгляду на мир» [8, с. 30]. Следует отметить, что «понятие интертекстуальности в эпоху постмодернизма, вполне в духе постструктурализма, выходит за рамки текстовой категории и употребляется в качестве определения самосознания и миропонимания современного человека» [8, с. 31].

Причина этого феномена кроется в том, что «в эстетике постмодернизма взаимодействие текста со знаковым фоном носит не точечный локальный характер, как в предшествующей литературе, а становится глобальным всеобъемлющим принципом, основным принципом порождения и восприятия художественного текста» [8, с. 30].

Напомним, что, «возникнув в 1960–1970-х годах как течение в области философии и искусства и, шире, как особый тип мировоззрения и мировосприятия, постмодернизм

выступил с критикой предшествующей традиции в области философской мысли и художественного творчества, характерной для западной цивилизации начиная с Нового Времени» [26, с. 53]. Постмодерн пришел к отрицанию существования модели мира, в центре которой находится некий Абсолют: религиозный (христианство), естественнонаучный (позитивизм, дарвинизм), социально-политический (марксизм), психофизиологический (фрейдизм). Подобная модель основывалась на четкой иерархической структуре взаимосвязей в любой сфере жизни. Постмодернизм, следуя принципу «децентрации» Ж. Дерриды, «подвергает сомнению любую попытку попытаться устанавливать какой-либо иерархический порядок, основанный на универсальных ценностях, истинах и убеждениях (например, гуманизм, история, прогресс и т. д.), отвергает наличие какой-либо системы приоритетов» [8, с. 31].

Постмодернистское мировоззрение «тяготеет к отрицанию всякой возможности существования природной или социальной иерархии и отказу от идеи главенства единоличной истины» [8, с. 31]. В сфере литературного творчества это приводит к переосмыслению статуса художественного произведения. Если ранее произведение традиционно характеризовалось единством жанра, формы и авторской субъективности, то теперь подразумевается и поощряется наличие в тексте элементов разных стилей, жанровых кодов, цитат и самоцитат. «Автор не только не стремится интегрировать их в ткань текста, но и намеренно подчеркивает их внеположенность, что позволяет передать идею восприятия мира как гетерогенного, фрагментарного, лишённого четкой иерархии, выраженной структуры» [8, с. 32].

В конце второго тысячелетия в искусстве ощущение синдрома очередного «fin de siècle», осознание текстовой природы реальности и «недоверие к метарассказам» (Бог, Бытие, Смысл жизни, Природа, Истина)» [12, с. 117] оборачивается стремлением предложить новые, часто пародийные и иронические, интерпретации существующих текстов. Интертекстуальные отсылки «открывают» произведение для множественных интерпретаций.

Таким образом, концепция интертекстуальности оказывается созвучной антидогматизму постмодернистского мировоззрения. «Автор-постмодернист сознательно отказывается от явного, эксплицитного выражения своей позиции в произведении» [8, с. 33]. Создавая текст, который постоянно апеллирует к другим текстам, автор скорее намечает читателю путь к формированию собственной интерпретации, чем диктует одно единственно верное прочтение.

Используя интертекстуальные отсылки, автор создает «открытое произведение» [21] (термин У. Эко), имеющее «предпосылки для вовлечения читателя в процесс генерирования новых смыслов, активизирует его творческие способности, оставляя некоторый простор для интерпретаций» [8, с. 34]. Открытость присутствует в искусстве всегда, тем не менее именно «современный художник стремится заложить в свои произведения максимальную, более радикальную открытость» [21, с. 84–120].

Все вышеназванное позволяет исследователям назвать литературу постмодернизма «паралитературой» [26, с. 101], «пастишем» (фр. «pastiche» от ит. «pasticcio» – опера-попури) [25], [26].

Постмодернистское понимание интертекстуальности рождает новое понимание традиции. Ф. Джеймисон даже говорит о «модусе ностальгии» [26, с. 66] как преобладающем в современном искусстве. Открывая, деконструируя, критически осмысляя накопленный европейской культурой опыт, постмодернизм тем самым и «стимулирует читателя к созданию собственной, самостоятельно выработанной, а не воспринятой извне системой ценностей» [8, с. 172]. В лучших образцах постмодернистской литературы, будучи отрефлексируемым, пропущенным через призму современного личностного опыта писателя и читателя, прошлое, имеющее текстовый характер, литературная традиция гуманизируются, очищаются от временного и наносного, становятся более близкими и понятными для человека, живущего на рубеже тысячелетий.

При этом, как справедливо замечает У. Эко, «открытый текст – это характерный пример такого синтактико-семантико-прагматического устройства, в самом процессе порождения которого предусматриваются способы его интерпретации» [21, с. 11–12]. Постмодернистские произведения нередко становятся бестселлерами, достигая успеха у массового зрителя (Ф. Джеймисон назвал это явление «подъемом эстетического популизма» [26, с. 53]), но в них всегда присутствует некий «интертекстуальный подтекст», ориентированный на фоновые знания интеллектуального зрителя, некий алгоритм интерпретации, предписанный автором.

В связи с этим «среди исследователей литературы постмодернизма бытует вполне обоснованная точка зрения, что предоставление читателю права на неограниченную свободу интерпретации представляет собой, в некоторой степени, ловушку, в которую заманивают его авторы-постмодернисты; восприятие сложного целого художественного произведения без учета всех элементов все же немислимо, и лишь анализ текста, учитывающий все его интертекстуальные связи, дает возможность проникнуть в хитросплетения смысла» [8, с. 38]. Именно в этом случае различные позиции будут «обогащать восприятие многообразными резонансами и отзвуками без ущерба для изначальной сути самого произведения» [24, с. 86].

В свете всего вышесказанного уточним, что «в философии постмодерна взаимодействие текстов предстает как универсальный принцип существования культуры, где каждый текст, будь то литературный, исторический, социальный, оказывается, по воле автора и вне зависимости от нее, включенным во взаимодействие с другими текстами, как созданными до него и одновременно с ним, так и написанными позднее, приобретает в процессе этого «общения» новые, не подразумевавшиеся автором значения» [8, с. 38]. При этом очевидно, что всякий автор, а автор-постмодернист, на наш взгляд, «особенно тщательно создает в своем произведении сеть отсылок к другим текстам, предугадывая вполне определенную читательскую реакцию» [8, с. 39]. Поэтому исследование манифестации категории интертекстуальности в литературе постмодернизма является одним из актуальных направлений филологических исследований (Н. В. Мачавариани [13], Ю. В. Руденко [15], Ю. Л. Высочина [3] и др.).

Выводы. Таким образом, понятие интертекстуальности является одним из наиболее обсуждаемых в современном литературоведении, лингвистике и культурологии. Будучи центральной категорией постмодернистской поэтики, интертекстуальность при этом может изучаться и в расширенном понимании как философская концепция постмодерна, и в узком – как художественный прием, сознательная писательская установка на создание маркированных межтекстовых связей с работами предшественников и современников. Развитие теории интертекстуальности на современном этапе демонстрирует, что хотя само это понятие невозможно ограничить рамками только постмодернистской поэтики, но изучение конкретных проявлений интертекстуальности в постмодернистской литературе представляет собой широкое поле для исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баженова Е. А.* Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М. : Флинта : Наука, 2003. – С. 104–108.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
3. *Высочина Ю. Л.* Интертекст как языковая игра постмодернизма (на примере произведений Т. Толстой, Б. Акунина, В. Пелевина) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2. – С. 161–165.
4. *Енбаева Л. В., Гесс В. А.* Сопоставительно-переводческий анализ интертекстуальности в произведении Ф. М. Достоевского «Двойник» // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 10(365). Филология. Искусствоведение. Вып. 95. – С. 61–65.
5. *Еременко Е. Г.* Интертекстуальность, интертекст и основные интертекстуальные формы в литературе // Уральский филологический вестник. Русская классика: динамика художественных систем. – 2012. – № 6. – С. 130–140.

6. *Женетт Ж.* Фигуры. Работы по поэтике : в 2 т. Т. 2. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 469 с.
7. *Жолковский А. К.* Нет слов. К переводам «Перед зеркалом» Владислава Ходасевича // *Russian Literature*. – 2016. – Vol. 83–84. – P.129–151.
8. *Илунина А. А.* Интертекстуальность и ее идейно-художественные функции в романах Роберта Ная «Фальстаф», «Странствие “Судьбы”», «Г-жа Шекспир: полное собрание сочинений» и «Покойный г-н Шекспир» : дис. ... канд. филол. наук : 10.03.01. – Воронеж, 2007. – 200 с.
9. *Казаева С. А.* Особенности реализации интертекстуальности в современных научных и газетных текстах : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – СПб., 2003. – 169 с.
10. *Костыгина К. А.* Интертекстуальность в прессе (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – СПб., 2003. – 308 с.
11. *Кузьмина Н. А.* Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 272 с.
12. *Лиотар Ж.-Ф.* Ситуация постмодерна. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетей, 1998. – 159 с.
13. *Мачавариани Н. В.* Интертекстуальность как способ выражения смысла в малой прозе Т. Н. Толстой // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2016. – № 7(61) : в 3 ч. Ч. 1. – С. 32–35.
14. *Риффатер М.* Критерии стилистического анализа // *Новое в зарубежной лингвистике: Лингвостилистика / сост. И. Р. Гальперин*. – Вып. 9. – М. : Прогресс, 1980. – С. 69–97.
15. *Руденко Ю. В.* Специфические черты идиостиля Д. Фаулза, выраженные интертекстуальными приемами, на материале языка романа «Волхв» // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 4. – С. 172–176.
16. *Смирнов И. П.* Порождение интертекста. Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б. Л. Пастернака. – СПб. : Языковой центр СПбГУ, 1995. – 191 с.
17. *Стрельникова Л. Ю.* Интертекстуальность как инструмент моделирования метатекста в творчестве В. Набокова // *Знание. Понимание. Умение*. – 2018. – № 1. – С. 224–237.
18. *Терских М. В.* Интертекстуальность как инструмент создания креативной рекламы // *Научный диалог*. – 2019. – № 10. – С. 232–248.
19. *Фатеева Н. А.* Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности. – 2-е изд., испр. – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.
20. *Чернявская В. Е.* Интертекст и интердискурс как реализация текстовой открытости // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2004. – № 1. – С. 106–115.
21. *Эко У.* Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике. – СПб. : Академический проект, 2004. – 384 с.
22. *Allen G.* Intertextuality. – London : Routledge, 2011. – 244 p.
23. *Barth R.* Theory of the text // *Untying the text: a post-structuralist reader / Ed. by R. Young*. – London : Routledge and Kegan Paul, 1981. – P. 31–47.
24. *Eco U.* The role of the reader: exploration in the semiotics of texts – London : Harper Collins Ltd, 1981. – 86 p.
25. *Hassan I.* The postmodern turn : Essays in postmodern theory and culture. – Columbus : Ohio State University Press, 1987. – 267 p.
26. *Jameson F.* Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. – Durham : Duke University press, 2001. – 440 p.
27. *Kristeva Y.* Desire in language: a semiotic approach to literature and art / Ed. by L. S. Roudiez. – Oxford : Blackwell, 1981. – 306 p.
28. *Marko J.* Towards a history of intertextuality in literary and culture studies // *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*. – 2008. – Vol. 10, Iss. 3. – P. 1–9.
29. *Pfister M.* Konzepte der Intertextualität, in *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien / Ed. by U. Broich and M. Pfister*. – Tübingen : Niemeyer, 1985. – P. 1–30.

Статья поступила в редакцию 19.11.2020

REFERENCES

1. *Bazhenova E. A.* Intertekstual'nost' // *Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. – М. : Flinta : Nauka, 2003. – S. 104–108.
2. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. – М. : Iskusstvo, 1986. – 444 s.
3. *Vysochina Yu. L.* Intertekst kak yazykovaya igra postmodernizma (na primere proizvedenij T. Tolstoj, B. Akunina, V. Pelevina) // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2016. – № 2. – S. 161–165.
4. *Enbaeva L. V., Gess V. A.* Sopostavitel'no-perevodcheskij analiz intertekstual'nosti v proizvedenii F. M. Dostoevskogo «Dvojnik» // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2015. – № 10(365). *Filologiya. Iskusstvovedenie*. Vyp. 95. – S. 61–65.
5. *Eremenko E. G.* Intertekstual'nost', intertekst i osnovnye intertekstual'nye formy v literature // *Ural'skij filologicheskij vestnik. Russkaya klassika: dinamika hudozhestvennyh sistem*. – 2012. – № 6. – S. 130–140.

6. Zhenett Zh. *Figury. Raboty po poetike* : v 2 t. T. 2. – M. : Izd-vo im. Sabashnikovyh, 1998. – 469 s.
7. Zholkovskij A. K. Net slov. K perevodam «Pered zerkalom» Vladislava Hodasevicha // *Russian Literature*. – 2016. – Vol. 83–84. – P.129–151.
8. Ilunina A. A. Intertekstual'nost' i ee idejno-hudozhestvennyye funkcii v romanah Roberta Naya «Fal'staf», «Stranstvie "Sud'by"», «G-zha Shekspir: polnoe sobranie sochinenij» i «Pokojnyj g-n Shekspir» : dis. ... kand. filol. nauk : 10.03.01. – Voronezh, 2007. – 200 s.
9. Kazaeva S. A. Osobennosti realizacii intertekstual'nosti v sovremennyh nauchnyh i gazetnyh tekstah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – SPb., 2003. – 169 s.
10. Kostygina K. A. Intertekstual'nost' v presse (na materiale nemeckogo yazyka) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – SPb., 2003. – 308 s.
11. Kuz'mina N. A. Intertekst i ego rol' v processah evolyucii poeticheskogo yazyka. – M. : Editorial URSS, 2004. – 272 s.
12. Liotar Zh.-F. *Situaciya postmoderna*. – M. : In-t eksperim. sociologii ; SPb. : Aletejya, 1998. – 159 s.
13. Machavariani N. V. Intertekstual'nost' kak sposob vyrazheniya smysla v maloj proze T. N. Tolstoj // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. – 2016. – № 7(61) : v 3 ch. Ch. 1. – S. 32–35.
14. Riffater M. Kriterii stilisticheskogo analiza // *Novoe v zarubezhnoj lingvistike: Lingvosti-listika / sost. I. R. Gal'perin*. – Vyp. 9. – M. : Progress, 1980. – S. 69–97.
15. Rudenko Yu. V. *Specificheskie cherty idiosyliya D. Faulza, vyrazhennyye intertekstual'nymi priemami, na materiale yazyka romana «Volhv» // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2017. – № 4. – S. 172–176.
16. Smirnov I. P. Porozhdenie interteksta. Elementy intertekstual'nogo analiza s primerami iz tvorchestva B. L. Pasternaka. – SPb. : Yazykovoje centr SPbGU, 1995. – 191 s.
17. Strel'nikova L. Yu. Intertekstual'nost' kak instrument modelirovaniya metateksta v tvorchestve V. Nabokova // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. – 2018. – № 1. – S. 224–237.
18. Terskih M. V. Intertekstual'nost' kak instrument sozdaniya kreativnoj reklamy // *Nauchnyj dialog*. – 2019. – № 10. – S. 232–248.
19. Fateeva N. A. Intertekst v mire tekstov. Kontrapunkt intertekstual'nosti. – 2-e izd., ispr. – M. : KomKniga, 2006. – 280 s.
20. Chernyavskaya V. E. Intertekst i interdiskurs kak realizaciya tekstovoj otkrytosti // *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. – 2004. – № 1. – S. 106–115.
21. Eko U. *Otkrytoe proizvedenie. Forma i neopredelennost' v sovremennoj poetike*. – SPb. : Akademicheskij proekt, 2004. – 384 s.
22. Allen G. *Intertextuality*. – London : Routledge, 2011. – 244 p.
23. Barth R. *Theory of the text // Untying the text: a post-structuralist reader / Ed. by R. Young*. – London : Routledge and Kegan Paul, 1981. – P. 31–47.
24. Eko U. *The role of the reader: exploration in the semiotics of texts* – London : Harper Collins Ltd, 1981. – 86 p.
25. Nassan I. *The postmodern turn : Essays in postmodern theory and culture*. – Columbus : Ohio State University Press, 1987. – 267 p.
26. Jameson F. *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. – Durham : Duke University press, 2001. – 440 p.
27. Kristeva Y. *Desire in language: a semiotic approach to literature and art / Ed. by L. S. Roudiez*. – Oxford : Blackwell, 1981. – 306 p.
28. Marko J. *Towards a history of intertextuality in literary and culture studies // CLCWeb: Comparative Literature and Culture*. – 2008. – Vol. 10, Iss. 3. – P. 1–9.
29. Pfister M. *Konzepte der Intertextualität, in Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien / Ed. by U. Broich and M. Pfister*. – Tübingen : Niemeyer, 1985. – P. 1–30.

The article was contributed on November 19, 2020

Сведения об авторе

Илунина Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета имени Г. Ф. Морозова, г. Воронеж, Россия; e-mail: ailunina@yandex.ru

Author information

Ilunina, Anna Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Voronezh State Forestry and Technologies University named after G. F. Morozov, Voronezh, Russia; e-mail: ailunina@yandex.ru

Л. Ф. Касерта

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ
В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АМЕРИКАНСКОГО
АНГЛИЙСКОГО И МЕКСИКАНСКОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

*Государственный университет им. В. Ферриса, г. Биг Рапидс,
штат Мичиган, США*

Аннотация. В статье анализируются русские, американские и мексиканские паремии с точки зрения универсальных и национальных черт. Изучение паремиологического материала проводилось с помощью когнитивно-прагматического анализа, позволившего определить уникальность мировосприятия, а также влияние национальной системы ценностей на формирование женского характера. Цель исследования – выявление универсальных и национальных характеристик женщины в паремиях, характеризующих различные речевые действия. Научная новизна данного сопоставительного исследования заключается в том, что впервые анализируются русские, американские и мексиканские паремии, объективирующие речевые стереотипы поведения и имеющие гендерный компонент. Полученные результаты свидетельствуют о том, что андроцентричность как общий принцип моделирования женского образа находит отражение в каждой лингвокультуре благодаря уникальным национально-языковым способам передачи. Анализ современных паремий продемонстрировал переосмысление традиционного образа женщины в американской лингвокультуре, которое уже зафиксировано в языковом материале. Таким образом, наше исследование определяет общие и национально-специфические характеристики женщины в трех сопоставляемых лингвокультурах и прогнозирует потенциальное изменение национального менталитета на примере американского паремиологического материала.

Ключевые слова: *паремия, лингвокультура, андроцентричность, когнитивная тема, гендер.*

L. F. Caserta

**MODELING THE IMAGE OF SPEECH BEHAVIOR OF A WOMAN
IN PAREMIAS IN RUSSIAN, AMERICAN ENGLISH AND MEXICAN SPANISH**

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Ferris State University, Big Rapids, Michigan, USA

Abstract. The article is analyzing Russian, American, and Mexican proverbs to define their universal and national characteristics. The method of cognitive-pragmatic analysis was used to research paremiological materials. This method of research helps to determine the specifics of a national worldview and the influence of the system of values on the formation of the character of the woman in each culture. The goal of our research is identify some universal and national characteristics of women in proverbs about speech. The scientific novelty of this comparative study is the fact that the paremiology in Russian, American English, and Mexican Spanish that objectivize speech stereotypes and have a gender component. The results of our research demonstrate that androcentricity is a universal principal of modeling the image of a woman; however, each linguistic culture uses its unique ways of realization of the im-

age through language. The analysis of modern American proverbs demonstrates a change of the traditional image of a woman in the American linguistic culture, our research provides evidence of this transition of national mentality. Thus, our research provides some general and specific national characteristics of a woman in the three compared linguistic cultures; forecasts perspective changes in national mentality as exemplified by American paremiological materials.

Keywords: *paremia, linguistic culture, androcentricity, cognitema, gender.*

Введение. Изучение паремиологического материала является одним из доминирующих направлений современной лингвистики. Например, современные исследователи Е. С. Тарасова [18, с. 363–367], Н. Н. Фаттахова [19, с. 122–126], [20], М. А. Кулькова [9], [10], [20] рассматривают язык как когнитивный механизм кодирования, трансформирования и репрезентации знаний, развивают коммуникативный аспект паремиологии. Язык является уникальным средством объективации мыслительной деятельности. Человеческий опыт, реалии и закономерности окружающего мира выражаются в языке и составляют языковую картину мира, различную для каждого народа. К. Леви-Стросс утверждал, что язык одновременно является продуктом культуры, ее важной составной частью и условием ее существования: «... язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов» [11, с. 196]. Современная когнитивная лингвистика исследует культурно-национальное миропонимание, выраженное в устойчивых языковых выражениях, которые, в свою очередь, объективируют исторический, духовный, культурный и жизненный опыт того или иного народа. В. А. Маслова определяет паремии как словесно выраженные «стереотипы народного сознания» [12, с. 43]. Паремии являются репрезентантами национальной языковой картины мира, они фиксируют, сохраняют и передают народный опыт и знания. Анализ паремий позволяет выявить уникальность каждого народа и смысловые константы национально-языкового сознания. Одним из наиболее перспективных направлений лингвистического исследования является сравнение специфических концептов различных лингвокультур для выявления универсальных и уникальных черт национальных концептуальных систем посредством лингвокогнитивного анализа паремиологического материала. Примерами таких исследований являются работы М. А. Кульковой [9], [10], М. Р. Шаймардановой [22], Е. А. Денисовой [10], Т. Г. Цинеккера [21], в которых изучается паремиологический материал русского, немецкого, английского и др. языков.

Изучение паремий, объективирующих стереотипы речевого поведения в русском, американском английском и мексиканском испанском языках, продемонстрировало национальную интерпретацию образа женщины и оценку женской речи в каждой лингвокультуре. Объектом настоящего исследования является образ женщины и его объективация в русских, американских и мексиканских пословицах, содержащих характеристику женской речи. Таким образом, мы определяем цель исследования как выявление универсальных и национальных характеристик женщины в русской, американской и мексиканской лингвокультурах, объективированных в паремиях о женской речевой деятельности.

Основными задачами являются:

- определение универсальных для трех лингвокультур когнитивных, характеризующих женскую речь;
- выявление общих характеристик женщины и женского характера в паремиях русского, американского английского и мексиканского испанского языков, выражающих речевое поведение;
- дефиниция стилистических различий реализации образа женщины в соответствии с национальной спецификой каждой лингвокультуры.

Описание национальных образов русской, американской и мексиканской женщин, выявление их места и роли в обществе с помощью когнитивно-прагматического анализа гендерных паремий, выражающих стереотипы женского речевого поведения, имеют важное значение для понимания языкового менталитета каждой лингвокультуры, для постижения своеобразия национального характера и национальной системы ценностей.

Актуальность исследуемой проблемы. Знания и представления об окружающем мире, типичные для носителей национальных языков, создают национальную языковую картину. Моделирование образов, которые составляют языковые картины различных народов, является одной из задач наиболее интенсивно развивающегося направления современного языкознания – лингвокультурологии. Сопоставительные исследования паремиологического материала различных лингвокультур позволяют определить исторические, культурные и социоэкономические факторы формирования национального характера и национального мировосприятия. В этой связи актуальность темы настоящего исследования обусловлена необходимостью проведения дополнительных научных изысканий, направленных на описание национального характера русского, американского и мексиканского народов. Проведение сопоставительного исследования на материале паремиологических единиц позволяет определить стереотипы речевого поведения, свойственные определенному этнокультурному социуму. Сопоставительное изучение языкового материала является основой для понимания национального характера. Практическая значимость работы объясняется возможностью применения результатов исследования в лекционных курсах по сопоставительному языкознанию, лексикологии, спецкурсах по русской и сопоставительной паремиологии, лингвофольклористике, гендерной лингвистике, а также в практическом курсе английского и испанского языков.

Материал и методы исследования. Для описания достоверного образа речевого поведения женщины в русской, американской и мексиканской лингвокультурах мы используем паремии сопоставляемых народов. Материалом исследования выступают русские, американские и мексиканские паремии, объективирующие женскую речь. Для сбора паремиологического материала мы использовали словари русских пословиц и поговорок под редакцией В. П. Аникина [1], В. И. Даля [3], В. И. Зиминой [4], Л. М. Михайловой [13], И. М. Снегирева [17], словарь американских пословиц под редакцией В. Мидера, С. А. Кингсбури, К. Б. Хардера [26], словарь современных американских пословиц, составленный Ч. Дойлом, М. Мидером, Ф. Шапиро [23], словарь пословиц серии «Пигвиниг» под редакцией Р. Фергюссон [24], словарь мексиканских пословиц под редакцией Х. Перон Мартинеса [27], словарь пословиц, поговорок и фразеологизмов под редакцией Л. Хунседы [25] и сборник мексиканских пословиц под редакцией С. Вимана [28]. Данные источники предоставляют проверенную базу для паремий русского, американского и мексиканского происхождения. Намеренное ограничение изучаемого материала паремиями, объективирующими речевые стереотипы поведения с гендерным компонентом, позволяет провести уникальный анализ гендерных стереотипов в русской, американской и мексиканской лингвокультурах. Одновременно мы понимаем, что ограничение рассматриваемого материала пословицами определенной категории лимитирует количество анализируемого паремиологического материала. Несмотря на немногочисленность пословиц, характеризующих женскую речь и язык женщины, имеющиеся паремии позволяют создать национальный образ женщины в каждом языке. Основными методами исследования выступили метод специальной выборки, позволивший отобрать паремии, содержащие описание женской речевой деятельности; метод сравнительно-сопоставительного анализа паремиологического материала, благодаря которому были выявлены некоторые национальные гендерные стереотипы. Таким образом, настоящее исследование, проведенное на паремиологическом материале русского, американского, английского и мексиканского

испанского языков, позволяет выявить универсальные и уникальные характеристики образа женщины в каждом этнокультурном социуме. В качестве теоретической базы исследования послужили труды А. В. Кирилиной [8], Н. Н. Фаттаховой [20], [21], М. А. Кульковой [9], [10], [21], Е. В. Ивановой [6], Б. Т. Кашароковой [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Исследователь А. В. Кирилина определяет гендер как продукт культуры, который «отражает представления народа о женственности и мужественности», зафиксированный в фольклоре, сказках, традициях и, разумеется, в языке. В коллективном сознании присутствуют гендерные стереотипы – упрощенные и заостренные представления о свойствах и качествах лиц того или иного пола. Гендерные стереотипы – это «культурно и социально обусловленные и прочно закрепленные в общественном сознании мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов» [8, с. 189]. В настоящем исследовании мы используем понятие когнитемы как пропозициональной единицы знания. Когнитема как единица знания реконструируется при анализе семантического пространства одной или нескольких паремий и является функционально значимой для описания когнитивной модели одной пословицы, фрагмента паремиологической картины мира или всей пословичной картины мира. Е. В. Иванова определяет когнитему как второй после пословицы «строительный блок» пословичной картины мира. «Если представить себе пословичную картину мира как пропозициональное дерево, существующее в трехмерном пространстве и состоящее из узлов-концептов и связей между ними, то основными конструирующими отдельными компонентами этого дерева будут когнитемы» [5, с. 118–119]. Когнитема является средством когнитивного анализа и имеет методологическое значение. Определение общей когнитемы в паремиологических фондах анализируемых языков является намеренным, так как она является основной составляющей единицей когнитивного аппарата исследования. Использование когнитемы как единой когнитивной единицы обусловлено стремлением рационально описать и сопоставить паремиологические картины мира исследуемых языков и выявить оригинальность каждого национального паремиологического фонда и общие модели стереотипов речевого поведения, присутствующие в русском, американском английском и мексиканском испанском языках. Анализ пословиц, выражающих стереотипы речевого поведения, позволяет составить национальный образ женщины и ее речи в русской, американской и мексиканской лингвокультурах.

Когнитема – это единица знания и содержания, выражающаяся вербально. Структуру когнитемы можно определить следующим образом: нижняя граница когнитемы соответствует семантической формуле «концепт + ассоциативная связь + концепт». Данная формула вербально выражается как «слово + слово» или «слово + слово + слово» в зависимости от количества слов, необходимых для выражения концепта. Установление границы когнитемы является условным, так как любой концепт состоит из набора признаков, которые можно разложить на когнитемы; составляющие когнитем, в свою очередь, также могут быть разделены на когнитемы [6, с. 126].

Когнитивно-прагматический анализ паремиологического материала русского, американского английского и мексиканского испанского языков позволяет выделить несколько когнитивных ассоциативных коммуникативно-прагматических фреймов для определения национально-культурной специфики. Коммуникативно-прагматический фрейм содержит группы паремий, которые, в свою очередь, объединены когнитемами. Каждая группа паремий, объединенная когнитемой, являющейся элементом семантического пространства и единицей знания, объективирует определенный речевой стереотип поведения. Коммуникативно-прагматический фрейм позволяет объединять несколько когнитем в смысловые группы для обобщения и систематизации паремиологического материала в процессе определения национальной языковой специфики. Выделение общих когнитем

в паремиях, характеризующих женскую речевую деятельность, позволяет выявить общие и национально-специфические черты образа женщины, ее характера и речевого поведения в рассматриваемых лингвокультурах. Установление ассоциативной связи в пределах одной когнитемы дает возможность определить семантику паремиологического материала, стилистический анализ паремий позволяет выделить средства выражения установленной черты женского характера в каждой языковой культуре.

Андроцентричность – явление историческое и универсальное для многих национальных культур. Стереотип «женщина – слабый пол» исторически возник как результат сравнения физических возможностей женщины и мужчины, идиома «слабый пол» отражает андроцентричность мировосприятия. Однако этот стереотип косвенно употребляется и для описания интеллектуальных способностей женщин. Примеры паремий, выражающие когнитему *Женщины не так умны, как мужчины*, присутствуют во всех трех рассматриваемых лингвокультурах. Например, русские паремии *Бабий ум – бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца* [3, с. 245], *Волос долог, да ум короток* [3, с. 244], *Женские умы – что татарские сумы (переметны)* [3, с. 244]; американские паремии *Women are wacky, women are vain: they rather be pretty than have a good brain* [26, с. 669] (*Женщины глупы, женщины тщеславны: они предпочитают быть хорошенькими, нежели умными*) (здесь и далее перевод автора статьи – Л. К.), *Women have long hair and short brains* [24, с. 263] (*У женщин длинные волосы и короткий ум*) демонстрируют второстепенное социальное положение женщины, критикуют женский ум и характер. В мексиканском испанском языке когнитема *Женщины не так умны, как мужчины* выражается в паремиях *Una buena cabra, una buena mula y una buena mujer, son muy malas bestias las tres* [28, с. 94] (*Хорошая коза, хороший осел и хорошая женщина – это три тупых животных*), *La mujer, en sus quehaceres, para eso son las mujeres* [27, с. 316] (*Женщина всегда в своих домашних делах (хлопотах), для этого и существуют женщины*), *La mujer en el hogar, su limpieza, su cocina y su labrar* [28, с. 51] (*Женщина тогда на своем месте, когда она моет, готовит еду и работает*), которые демонстрируют лимитированное социальное положение мексиканской женщины, которая ограничена домашним бытом. Сопоставление женщины с такими животными, как коза и осел, используются для обозначения ограниченных интеллектуальных возможностей женщины. Следует отметить эпитеты *хорошая* женщина и *тупое* животное, которые подчеркивают мексиканский социальный стереотип – «хорошая» женщина не думает, она – «тупое животное». Национальная специфика паремий, объективирующих данную когнитему, проявляется в средствах выражения. Например, русские и американские пословицы используют схожие метафоры: длинные волосы и короткий ум. Ассоциативная связь женщины и коромысла характерна только для русской лингвокультуры, так как коромысло является исконно русским предметом быта. Национальной особенностью русской паремии является сравнение метафора *женский ум – это татарская сума*, выражающая переменчивость женщины, ее непоследовательность. Эта пословица имеет смысл для человека, знающего русскую историю и понимающего исторический контекст, – татары образно характеризуются с помощью метафоры (*сума*) как продажные и переменчивые, ненадежные. Особенностью русских и американских пословиц является использование определенной детали – ум, волос – как определения гендера. Эффект обобщения характерен для русских, американских и мексиканских паремий, в которых описывается не конкретная женщина, а женщины вообще. Использование существительных множественного числа *women* в американских паремиях усиливает эффект обобщения: *все* женщины глупы и тщеславны, это демонстрирует употребление существительного множественного числа – *women* – и придает пословице значение абсолютной истины. Пейоративные коннотации русских, американских и мексиканских паремий о женщинах имеют сходства и различия. Например, в русских паремиях

используются исторически и культурно маркированные метафоры: коромысло, татарские сумы, которые могут быть непонятны представителям других лингвокультур. Американская лингвокультура характеризует женщин как глупых и тщеславных, мотивируя эту оценку желанием женщины быть привлекательной. Это пример национального стереотипа: женщина может быть или только красивой, или только умной, сочетание обоих качеств в женщине невозможно. Мексиканские паремии сравнивают женщину с домашними животными, определяют сферу деятельности женщины утилитарно, женщины – это часть быта в мексиканской культуре. В мексиканских паремиях отсутствуют ссылки на внешность женщины, которые имеются в русских и американских пословицах: долгий волос, длинные волосы. Соответственно, мы не знаем, как выглядит мексиканка, однако паремиологический материал предоставляет сведения о том, что входит в обязанности мексиканской женщины: уборка, приготовление пищи, то есть домашние хлопоты. Таким образом, русские, американские и мексиканские паремии отражают андроцентричность, или мужское мировосприятие: оценка женщины и ее речи производится мужчиной, так как в рассматриваемых культурах традиционно мужчина имеет вышестоящее социальное положение. Современные ученые И. Н. Новикова, Л. Ю. Хамидуллина [14], Е. А. Попова [16], изучая особенности мужской и женской речи, утверждают, что сознание человека «независимо от его пола наскавозь пропитано идеями и ценностями мужской идеологии и ее приоритетами мужского начала, логики, рациональности и объектности женщины» [16, с. 41].

В русской и американской лингвокультурах мы находим многословие как стереотип женского речевого поведения. Данный стереотип речевой деятельности иллюстрируют паремии с когнитивом *Женщины много говорят*. Данная когнитива объективируется в русских паремиях *Ветряна мельница да баба-бездельница мелет без устатку* [13, с. 6], *Две бабы – базар, три бабы – ярмарка* [4, с. 295], *Женщина без разговора – что двор без забора* [1, с. 97], *Не ждет баба спроса, сама все скажет* [1, с. 215], *Где баба, там рынок; где две, там – базар* [3, с. 244], *Три бабы – базар, а семь – ярмарка* [3, с. 244], *Гусь да баба – торг; два гуся, две бабы – ярмарка* [3, с. 244], *Меж бабьим 'да' и 'нет' не проденешь иголки* [3, с. 244] и в американских пословицах *Where there are women and geese, there wants no noise* [24, с. 184] (*Там, где женщины и гуси, там не хочется шума*), *One tongue is enough for a woman* [24, с. 184] (*Женщине одного языка достаточно*), *Three women make a market* [24, с. 184] (*Три женщины – это базар*), *Three women, three geese, and three frogs make a market* [24, с. 184] (*Три женщины, три гуся и три лягушки – это базар*), *Woman's hair is long; her tongue is longer* [24, с. 666] (*Женские волосы длинные, а женский язык еще длиннее*). Следует отметить совпадение метафор в русской и американской лингвокультурах, используемых в создании звуковой ассоциации: женская речь ассоциируется с гусиным гоготом, таким образом, речь женщины характеризуется как шумная и многословная. Сравнение речевой деятельности женщин с базаром и ярмаркой также является акустической метафорой, воспроизводящей образ многословной и эмоциональной речи женщины. Интересно, что в русской и американской лингвокультурах происходит полное совпадение образов, воссоздающих женскую речь, и оценок женской речевой деятельности как шумной и неинформативной. Следует отметить американскую пословицу *Where there are women and geese, there wants no noise* [24, с. 184] (*Там, где женщины и гуси, там не хочется шума*), эта пословица использует ироническое противопоставление в семантике: гуси известны как птицы с громким гоготом, таким образом, логично ожидать от гусей шума, а не тишины. Сопоставление гусей и женщин по количеству производимого звука используется как стилистический прием для создания образа многословной женщины. В прямом значении пословица должна звучать следующим образом: там, где гуси и женщины, там всегда шумно. Использование отрицательной конструкции «не + глагол» в структуре паремии усиливает ироническое противопоставление: ти-

пина там, где гуси и женщины, невозможна. В русских и американских пословицах с когнитивной *Женщины много говорят* используется стилистический прием сопоставления для передачи желаемого образа: количественное – две и три, три и семь – и качественное – торг и ярмарка, рынок и базар. В мексиканском паремиологическом материале мы не нашли паремий, где речь женщины сравнивается с гусящим гогогом или со звуками других домашних животных. Не были обнаружены мексиканские паремии, сопоставляющие женскую речь с базаром или ярмаркой, хотя эти социально-экономические явления существуют в мексиканском социуме. Мы предполагаем, что подобное несоответствие отражает специфику мексиканского мировоззрения и национальной системы ценностей. Например, торговля на рынке и приобретение товара на ярмарке – исконно мужской вид деятельности в мексиканской культуре, женщины, в свою очередь, ограничены домашними и семейными заботами. Мексиканская культура основана на философии «мачизма» – принципа мужского превосходства, в паремиях этот культурный феномен проявляется в сатирической оценке женщины и ее интеллектуальных и физических возможностей, представления женщины как объекта. Мужское превосходство и предвзятость в оценке женской речи проявляется в мексиканских паремиях стилистически, нередко пословицы о женщинах грубы и целенаправленно включают просторечия для создания метафоры. Например, мексиканская паремия *La mujer ha de hablar cuando la gallina quiera tear* [28, с. 51] (*Женщина должна говорить, когда курица захочет совершить акт мочеиспускания*) намеренно строится на сравнении слов женщины и испражнения курицы для создания уничижительного и обесценивающего эффекта. Смысл данной пословицы интерпретируется следующим образом: женщина не должна говорить никогда, так как курица не может совершать «акт мочеиспускания». Мексиканская паремия *La toza parlanchina nunca acaba la tarea* [28, с. 50] (*Болтливая девка никогда дела не заканчивает*) в своем тексте содержит не общепризнанные индикаторы гендера «девушка – la señorita» или «девочка – la chica», а грубое просторечие «девка – la toza», которое усиливает негативную коннотацию в описании разговорчивой женщины. И. В. Гусева утверждает, что излишняя экспрессивность и грубость мексиканских паремий обусловлена осмыслением мексиканцами языковой традиции испанских конкистадоров [2, с. 222]. Использование грубых просторечий как стилистического приема в создании паремии намеренно, этот лингвopsихологический прием применяется для привлечения внимания реципиента. Экспрессивность паремии создает ситуацию шока для слушателя, играет роль своеобразного логического удара. Этот прием намеренного использования вульгарного просторечия характерен для мексиканских паремий и является национально-специфическим для мексиканского испанского языка. Русские пословицы тоже используют просторечия в своей структуре, однако это связано с историческим развитием языка. Так, применение лексемы «баба», которая считается грубой в современном русском языке, не имело негативной коннотации в девятнадцатом веке и ранее. Таким образом, употребление просторечий в тексте русских и мексиканских паремий имеет разные причины и цели: если в русском языке их использование объяснимо историческими процессами в лексике, то в мексиканском испанском языке вульгарные выражения применяются для привлечения внимания реципиента, для создания шокирующего эффекта.

Многословие как характеристика речевой деятельности женщины в мексиканском испанском языке объективируется в когнитивной *Молчание для женщины предпочтительнее, чем речь*. Примером объективации данной когнитивной темы является паремия (*La*) *Mujer y la pera, la que se calla es buena* [25, с. 374] (*Женщина и груша, та, которая молчит, хороша*). Косвенно эта когнитивная тема выражается в мексиканских пословицах *La mujer que te quiere no dirá de ti todo lo que viere* [28, с. 51] (*Женщина, которая тебя любит, тебе не скажет всего, что видит*), которые характеризуют любящую женщину как молчаливую,

молчание приравнивается к выражению любви и заботы. Косвенное выражение мысли является одной из национальных характеристик мексиканских паремий. Например, пословица *La mujer buena no tiene ojos ni orejas* [27, с. 315] (*У хорошей женщины нет ни глаз, ни ушей*) выражает образ идеальной женщины – «*mujer buena*», которая молчит, потому что «не видит, не слышит». Составитель словаря «*Refranero mexicano*» Х. Перон Мартинез так интерпретирует паремию: «Это традиционная пословица в форме полного предложения предлагает образ идеальной женщины, которая не сплетничает» [27, с. 315]. Когнитема *Молчание для женщины предпочтительнее, чем речь* проявляется и в американской лингвокультуре, примером этого является пословица *Silence is a woman's best garment* [24, с. 264] (*Молчание – это лучшее женское украшение*). Исследуемая когнитема объективируется в американской лингвокультуре не только как гендерная, но и как возрастная. В паремиях *Maidens should be seen, and not heard* [24, с. 264] (*Девушек (дев) должно быть видно, но не слышно*), *Maidens must be mild and meek, swift to hear and slow to speak* [24, с. 264] (*Девушки (девы) должны быть мягкими и кроткими, слышать чутко и не торопиться говорить*) используется устаревший термин «*maiden*», который переводится как девушка, дева, невеста. Таким образом, американская культура утверждает, что умение молчать особенно важно для девушек на выданье, которые хотят произвести положительное впечатление на жениха. Умение сдерживать свою речь для женщины в этом контексте является эквивалентом послушания и положительной чертой женского характера. Данные паремии функционируют в языке как совет. Использование модальных глаголов *should, must*, которые грамматически выражают функции совета и долженствования в английском языке, предполагает, что эти паремии употребляются как рекомендация молодых девушкам. Следует отметить различия в реализации когнитемы *Молчание для женщины предпочтительнее, чем речь* в американской и мексиканской лингвокультурах. Американские пословицы прямо проецируют образец речевого поведения для женщины, а мексиканские паремии используют прямое и косвенное выражение сообщения. Так, мексиканские паремии применяют отрицательные конструкции: женщина не скажет, нет ни глаз, ни ушей. Несмотря на изобилие русских пословиц о преимуществе молчания, мы не обнаружили гендерных паремий о женском молчании в сборниках и словарях русского паремиологического материала, используемых в данном исследовании.

В паремиологическом материале русского, американского английского и мексиканского испанского языков можно выделить пословицы, которые выражают когнитему *Содержанию женской речи нельзя доверять*. Примером объективации данной когнитемы являются русские паремии *Не все та правда, что бабы врут* [17, с. 309], *Бабы сплетни хуже плетки секут* [13, с. 5], *Женская лесть без зубов, а с костями сгложет* [3, с. 246] и американские пословицы *A woman's tongue wags like a lamb's tail* [24, с. 264] (*Женский язык виляет, как овечий хвост*), *Women will say anything* [24, с. 264] (*Женщины скажут все что угодно*), *Wherever there is a woman, there is gossip* [26, с. 668] (*Там, где женщина, там сплетни*). В русских паремиях используются сравнительная степень «хуже» и метафоры «сплетни секут», «лесть сгложет», эти стилистические приемы негативно характеризуют женскую речевую деятельность. Следует отметить, что американская паремия тоже содержит метафору «язык виляет» для характеристики недостоверности речи женщины. В мексиканской лингвокультуре данная когнитема объективируется в паремиях *La mujer y la guitarra, responden si se les toca* [27, с. 316] (*Женщина и гитара звучат так, как играющий хочет*), *Chisme de viejas, hasta el infierno no paran* [25, с. 133] (*Старухи сплетничают до тех пор, пока в ад не попадут*), (*El Horno y la vieja, por la boca se calientan* [25, с. 292] (*Печь и старуха ртом греются (согреваются)*). Мексиканцы ассоциируют сплетни как речевую деятельность, характерную для пожилых женщин, которые не обременены домашними заботами. Возрастную специфику в паремии усиливает ссылка

на ад как метафора приближающегося конца жизни. Мексиканские паремии используют в тексте паремий национальные маркеры, например, гитару как популярный инструмент фольклорной музыки мариачи, упоминание печи как элемента мексиканского быта, национального интерьера, проживание с пожилыми родственниками в одном доме как культурной традиции сосуществования нескольких поколений. Паремии с когнитивной *Содержанию женской речи нельзя доверять* являются примером андроцентричного мировосприятия, так как устойчивые языковые выражения определяют содержание речи как неточное, как сплетни. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дает следующую дефиницию сплетни: «слух о ком-чем-н., основанный на неточных или заведомо неверных сведениях» [15, с. 756]. Лесть определяется как «лицемерное, угодливое восхваление» [15, с. 277]. Национальное своеобразие выражения когнитивной мы видим в употреблении национальных маркеров: русская плетка, мексиканская гитара; в использовании зооморфной метафоры «язык виляет как овечий хвост» в американской поговорке. Только в русской лингвокультуре мы видим характеристику женской речи как льстивой, в американских и мексиканских паремиях о лести и льстецах нет гендерного элемента.

Анализ паремий, характеризующих женскую речевую деятельность, продемонстрировал, что женщины используют не только слова для передачи информации. Женская речь – это и громкость, и тон сказанного, и жестикация. Женщины часто не говорят прямо, они используют жестикацию и мимику как средства коммуникации. Американские паремии *What woman has to say above a whisper isn't worth listening to* [26, с. 668] (*То, что женщина говорит громче шепота, не стоит слушать*), *When a woman is speaking, listen to what she says with her eyes* [26, с. 668] (*Когда женщина говорит, слушай, что она говорит глазами*) иллюстрируют многоплановость речи женщины. Например, для описания женской речи используются метафора «говорит глазами» и сравнение «шепот и речь громче шепота». Синтаксическое построение американских поговорок имеет двухчастную конструкцию: описание речи женщины «когда женщина говорит» или содержание сказанного «то, что женщина говорит» является первой частью паремий, вторая часть советует реципиенту – «слушай», «не стоит слушать» – бенефактивное действие. Национальный женский характер иллюстрируют мексиканские паремии: *La mujer habladora, duelos tienen donde mora* [28, с. 51] (*Говорящая женщина всегда на свою жизнь сетует*), *La mujer que de día calla por la noche manda* [28, с. 51] (*Женщина, которая днем молчит, ночью ругается*). Данные поговорки описывают женщину как жалующуюся и недовольную. Следует отметить временную специфику речевого действия: *женщина молчит днем* – подразумевается, что в присутствии посторонних, *ругается ночью* – только мужу высказывает недовольство. Специфику семейной коммуникации демонстрируют мексиканские паремии *Entre marido y mujer nadie se debe meter* [28, с. 39] (*В отношении между мужем и женой никто не должен вмешиваться*), *Entre marido y mujer, sólo paz hay que poner* [28, с. 39] (*Между мужем и женой только согласие (мир) должно быть*). Можно сделать вывод, что мексиканка не будет публично выражать свои мысли, но в кругу близких женщина будет разговорчива и откровенна. В мексиканской культуре общение между супругами является глубоко интимным, поэтому мы можем предположить, что мексиканцы не будут обсуждать определенные темы с посторонними. Только в мексиканском паремиологическом материале мы нашли поговорку, использующую прямую речь для выражения речевой деятельности женщины. Паремия *No creas, marido, lo que vieres, sino lo que os dijere* [25, с. 391] (*Не верь, муж, тому, что видишь, а верь тому, что я тебе говорю / Не верь, муж своим глазам, а верь моим словам*) уникальна, так как это единственная паремия, в которой женская речь воспроизведена от первого лица. Мексиканская поговорка является иллюстрацией семейной динамики и одновременно демонстрирует

национальный женский характер. Паремия использует синтаксический параллелизм и антитезу – «не верь – верь; глаза – слова; своим – моим» – для создания образа находчивой и убедительной мексиканской женщины. Использование императивов и прямой речи в структуре данной поговорки усиливает эффект женской речи.

Андроцентрично иллюстрируют семейные взаимоотношения русские паремии *С болтливой женой хлопот не оберешься* [1, с. 275], *Не та хозяйка, которая красно говорит, а та, которая щи хорошо варит* [1, с. 226]. Анализ русского паремиологического материала демонстрирует негативное отношение к женской речевой деятельности. Многословной женщине, жизнь с которой будет хлопотная, противопоставляется положительная «хозяйка», которая хорошо готовит. Негативно описывают женскую речь русские паремии: *Бабий язык – чертovo помело* [4, с. 363], *Не всяку правду жене сказывай* [17, с. 312], *Собака умнее бабы: на хозяина не лает* [3, с. 244]. Сравнение женщины и собаки и применение зооморфной метафоры усиливает негативную характеристику женщины и ее речи. Использование отрицательной конструкции «не всяку правду» и императива «сказывай» усиливает негативную коннотацию возможного речевого действия. Метафора «язык – помело» имеет исконно русскую этимологию, отражает быт русской деревни и также имеет связь с русским фольклором. В русских сказках помело является атрибутом ведьмы, Бабы Яги, таким образом косвенно негативно оценивается женская речь.

Анализ паремий, выражающих речевую деятельность, продемонстрировал, что женская речь в ряде случаев представлена как эффективная. Наряду с паремиями, характеризующими женскую речевую деятельность как малоинформативную, нам встретились поговорки, в которых данный вид деятельности оценивается как достаточно эффективный. Мы нашли доказательства, что женщины, являясь «слабым полом», используют язык и речь как средство защиты и действенное оружие. Когнитема *Язык – это женское оружие / средство защиты* выражается в русской поговорке *Бабий язык, куда не завались, достанет* [3, с. 245] и в американских паремиях: *A woman's tongue is the only sharp-edge tool that grows sharper with use* [26, с. 605] (*Женский язык – это единственный острый инструмент, который становится острее от использования*), *A woman's sword is her tongue, and she does not let it rust* (*Женский язык – это ее меч, и она не дает ему заржаветь*), *A woman's tongue is the last thing about her that dies* [24, с. 264] (*Женский язык – это последнее, что в ней умирает*), *A woman's strength is in her tongue* [26, с. 666] (*Сила женщины в ее языке*), *A woman fights with her tongue* [26, с. 605] (*Женщина воюет своим языком*). Следует отметить, что большинство паремий с данной когнитемой существует в американской лингвокультуре. Метафора как стилистическое средство используется в американских паремиях с когнитемой *Язык – это женское оружие / средство защиты* для создания образа. Американские паремии с данной когнитемой отражают развитие феминизма в США. Эволюцию роли женщины в социальной, политической и экономической сферах демонстрируют американские антипоговорки. Термин «антипоговорки», или anti-proverbs, был создан исследователем В. Мидером, этот термин определяет процесс перефразирования исторических паремий и их функционирования в новом значении. Например, поговорка *A woman's work is never done* [26, с. 666] *Женская работа никогда не заканчивается* в новой интерпретации звучит следующим образом: *A woman's word is never done* [23, с. 280] (*Женское слово никогда не заканчивается*). Новое значение имеет антипоговорка *Woman's place is any place she wants to be* [23, с. 279] (*Женское место везде, где она хочет быть*), которая заменила паремии *A woman's place is in the home* (*Женское место в доме*), *A woman's place is beside her husband* [26, с. 666] (*Женское место рядом с ее мужем*). Процесс переосмысления и перефразирования паремий демонстрирует эволюцию социальных и гендерных отношений в американском обществе, которое исторически является полилингвальным и мультикультурным. Синтез европейских, исконно

американских, африканских и азиатских культур, религий и рас в США создает уникальную полифоничность американской культуры, которая проявляется как черта национального характера американца. Стремление к равнозначной репрезентации всех культур, рас и религий также выражается в тенденции к гендерному равноправию во всех сферах жизни и в мировосприятии. Важно отметить, что эволюция паремиологического материала в американском английском языке задокументирована в словаре современных пословиц «The Dictionary of Modern Proverbs» Ч. Дойла, В. Мидера и Ф. Шапиро [23]. Можно предположить, что процесс переосмысливания и перефразирования исторических паремий универсален для всех лингвокультур, он объективно отражает современное мировосприятие. В сравнении с американской культурой мексиканская и русская культуры более однородны и традиционны, поэтому менее подвержены изменениям. Однако вероятно, что процесс переосмысления и перефразирования паремий возможен и в русском, и мексиканском испанском языках в историческом соответствии с социальными изменениями, хотя в настоящее время у нас нет доказательств того, что данный языковой процесс все-таки происходит в русской и мексиканской лингвокультурах.

Выводы. Сопоставительный анализ русских, американских и мексиканских паремий, объективирующих женскую речевую деятельность, позволяет нам сделать следующие выводы: женский образ в трех лингвокультурах имеет универсальные характеристики для русского, американского английского и мексиканского испанского языков. Женщина представлена как многословная личность, женская речь характеризуется как недостоверная, поэтому женщине и ее словам нельзя верить. Женщина-сплетница также является универсальной характеристикой представительниц слабого пола, однако в мексиканской культуре эта черта женского характера ассоциируется с пожилым возрастом. Женщина представлена как неравнозначный партнер мужчине по социальному положению. Трех сопоставляемым языковым культурам присущ андроцентризм, однако в американском английском языке мы нашли свидетельства феминизации американского сообщества через процесс переосмысления и перефразирования классических пословиц. Эта национальная характеристика обусловлена полифоничностью американской культуры, которая отличается многообразием рас, религий и цивилизаций. Женская речь многопланова, она не ограничивается словами, женщина находит самовыражение в языке. Она использует слова как оружие против мужчин и средство самозащиты. Многообразие стилистических языковых средств, таких как метафора, антитеза, сравнение и синтаксический параллелизм, для создания образа женщины и ее речи в паремиях иллюстрирует многоаспектность женской речи.

Выделение когнитивом для сравнения и сопоставления объединенных общей темой паремий в трех языках позволило выделить общее и национальное в каждой группе паремий о женской речи. Анализ когнитивом позволяет утверждать, что универсальной для трех лингвокультур положительной чертой женского характера является молчание, говорливая жена ассоциируется с потенциальными проблемами и жалобами. Выявление ассоциативных связей в рамках когнитивом позволяет определить стереотипные представления: женская речь недостоверна, считается шумной и многословной. Национальная специфика лингвокультуры проявляется в употреблении национально специфических элементов быта, например, в текстах русских пословиц используются плетка, помело, коромысло, щи и др., в американских пословицах мы находим следующие примеры: *sword, sharp-edged tool, garment*. В мексиканских пословицах упоминаются следующие бытовые реалии: гитара, печь, а также традиция совместного проживания нескольких поколений. Уникальной особенностью мексиканских пословиц является намеренное применение грубых просторечий в тексте паремий для создания шокирующего эффекта. Применение зооморфных метафор и сравнений в паремиях также выражает национальную уникаль-

ность каждой лингвокультуры. Так, в русской поговорке женская речь сравнивается с лаем собаки. В американских поговорках мы находим ссылки на таких животных, как гуси и лягушки, а женский язык сравнивается с хвостом овцы. В мексиканских поговорках упоминаются осел, курица и коза. В русских и мексиканских поговорках активно используются негативные конструкции, в американских поговорках отрицательные конструкции почти не встречаются и употребляются модальные глаголы для описания речевого поведения. Только русская поговорка описывает женскую речь как льстивую, то есть лицемерную. В американских и мексиканских поговорках этот эпитет как гендерный не применяется. Поговорки всех трех рассматриваемых языков активно используют такие стилистические приемы, как эпитет, метафора, сравнение, антитеза и параллелизм для характеристики речевой деятельности женщины. Мексиканские поговорки о женской речи также характеризуют специфику семейной коммуникации, уникальную для этого народа. Следует отметить универсальный характер традиционного стереотипа о женщине как неравнозначном партнере мужчины. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры поговорок в трех рассматриваемых лингвокультурах. Только в американской лингвокультуре мы нашли доказательства изменения национального стереотипа о женщине и ее речи, которое отображает процесс переосмысления и перефразирования традиционных поговорок.

Знание гендерных культурных особенностей является необходимым в современном процессе коммуникации. Изучение поговорок, объективирующих стереотипы речевого поведения в различных лингвокультурах, необходимо для осознания культурных, психологических и социальных факторов глобального общества, выражающихся в современном коммуникативном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Русские поговорки и пословицы. – М. : Художественная литература, 1988. – 431 с.
2. Гусева И. В. Особенности фразеологии мексиканского национального варианта испанского языка // Вестник МГИМО. – 2012. – № 4. – С. 219–223.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М. : Астрель, 2003. – 736 с.
4. Зимин В. И. Словарь-тезаурус русских поговорок, поговорок и метких выражений. – М. : АСТ-Пресс Книга, 2010. – 736 с.
5. Иванова Е. В. Мир в английских и русских поговорках. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та ; Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 280 с.
6. Иванова Е. В. Пословичная концептуализация мира : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04, 10.02.20. – СПб., 2003. – 415 с.
7. Кашарокова Б. Т. Пословицы русского, немецкого и кабардино-черкесского языков как источник изучения культурно-языкового сознания: структурно-семантический и лингвокультурологический аспекты : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20. – Краснодар, 2004. – 283 с.
8. Кирилина А. В. Гендер. Лингвистические аспекты. – М. : Ин-т социологии РАН, 1999. – 155 с.
9. Кулькова М. А. Русские и немецкие поговорки: когнитивно-дискурсивный подход к изучению : учебное пособие. – Казань : Печать-Сервис-XXI век, 2012. – 214 с.
10. Кулькова М. А., Денисова Е. А. Структурно-семантическая характеристика русских и немецких поговорок, содержащих прохибитивные конструкции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12(78) : в 4 ч. Ч. 3. – С. 131–133.
11. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. – М. : Республика, 1994. – 384 с.
12. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М. : Академия, 2001. – 183 с.
13. Михайлова Л. М. 20000 русских поговорок и пословиц. – М. : Центрполиграф, 2010. – 384 с.
14. Новикова И. Н., Хамидуллина Л. Ю. К вопросу об особенностях мужской и женской речи // Наука и современность. – 2013. – № 25. – С. 78–83.
15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
16. Попова Е. А. Об особенностях речи мужчин и женщин // Русская речь. – 2007. – № 3. – С. 40–49.
17. Снегирев И. М. Русские поговорки и притчи. – М. : Эксмо, 2010. – 576 с.
18. Тарасова Е. С. Образы мужа и жены в английской и русской поговорочности: лингвокультурный аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. Выпуск 5. – С. 363–367

19. *Фаттахова Н. Н.* Семантика альтернативной мотивации в народных приметах // Вестник ТГГПУ. – 2015. – № 2(40). – С. 122–126.
20. *Фаттахова Н. Н., Кулькова М. А.* Народные приметы: синтаксис и прагматика (на материале русского, татарского и немецкого языков). – М.: Флинта : Наука, 2015. – 256 с.
21. *Цинеккер Т. Г.* Паремнологические средства экспликации социальных стереотипных представлений русских и немцев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, вып. 7. – С. 284–288.
22. *Шаймарданова М. Р.* Прагмалингвистический анализ паремий с гендерным компонентом, выражающих интенцию предостережения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4(58) : в 3-х ч. Ч. 2. – С. 176–179.
23. *Doyle C., Mieder W., Shapiro F.* The Dictionary of Modern Proverbs. – New Haven ; London. : Yale University Press, 2012. – 294 p.
24. *Fergusson R.* The Penguin Dictionary of Proverbs. – NY : Penguin Books, 1983. – 331 p.
25. *Junceda L.* Diccionario de refranes, dichos y proverbios. – Madrid : Espasa Calpe, 2006. – 750 p.
26. *Mieder W., Kingsbury S. A., Harder K. B.* A Dictionary of American Proverbs. – NY : Oxford University Press, 1992. – 710 p.
27. *Pérez Martínez H.* Refrano mexicano. – México. : Academia Mexicana, 2004. – 458 p.
28. *Viman S. A. de C. V.* El libro de todos los refranes. – México : Galaxia del Libro, 2008. – 96 p.

Статья поступила в редакцию 20.07.2020

REFERENCES

1. *Anikin V. P.* Russkie poslovcy i pogovorki. – М.: Hudozhestvennaya literatura, 1988. – 431 s.
2. *Guseva I. V.* Osobennosti frazeologii meksikanskogo nacional'nogo varianta ispanskogo yazyka // Vestnik MGIMO. – 2012. – № 4. – С. 219–223.
3. *Dal' V. I.* Poslovcy russkogo naroda. – М.: Astrel', 2003. – 736 s.
4. *Zimin V. I.* Slovar'-tezaurus russkikh poslovc, pogovorok i metkih vyrazhenij. – М.: AST-Press Kniga, 2010. – 736 s.
5. *Ivanova E. V.* Mir v anglijskikh i russkikh poslovcach. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta ; Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2006. – 280 s.
6. *Ivanova E. V.* Poslovichnaya konceptualizaciya mira : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.04, 10.02.20. – SPb., 2003. – 415 s.
7. *Kasharokova B. T.* Poslovcy russkogo, nemeckogo i kabardino-cherkesskogo yazykov kak istochnik izucheniya kul'turno-yazykovogo soznaniya: strukturno-semanticheskij i linvokul'turologicheskij aspekty : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.20. – Krasnodar, 2004. – 283 s.
8. *Kirilina A. V.* Gender. Lingvisticheskie aspekty. – М.: In-t sociologii RAN, 1999. – 155 s.
9. *Kul'kova M. A.* Russkie i nemeckie paremi: kognitivno-diskursivnyj podhod k izucheniyu : uchebnoe posobie. – Kazan' : Pechat'-Servic-XXI vek, 2012. – 214 s.
10. *Kul'kova M. A., Denisova E. A.* Strukturno-semanticheskaya harakteristika russkikh i nemeckikh poslovc, soderzhashchih prohibitivnye konstrukcii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 12(78) : v 4 ch. Ch. 3. – С. 131–133.
11. *Levi-Stross K.* Pervobytnoe myshlenie. – М.: Respublika, 1994. – 384 s.
12. *Maslova V. A.* Lingvokul'turologiya. – М.: Akademiya, 2001. – 183 s.
13. *Mihajlova L. M.* 20000 russkikh poslovc i pogovorok. – М.: Centrpoligraf, 2010. – 384 s.
14. *Novikova I. N., Hamidullina L. Yu.* K voprosu ob osobennostyah muzhskoj i zhenskoj rechi // Nauka i sovremennost'. – 2013. – № 25. – С. 78–83.
15. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. – М.: Azbukovnik, 1997. – 944 s.
16. *Popova E. A.* Ob osobennostyah rechi muzhchin i zhenshchin // Russkaya rech'. – 2007. – № 3. – С. 40–49.
17. *Snegirev I. M.* Russkie poslovcy i pritchi. – М.: Eksmo, 2010. – 576 s.
18. *Tarasova E. S.* Obrazy muzha i zheny v anglijskoj i russkoj paremiologii: linvokul'turnyj aspekt // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2019. – Т. 12. Vypusk 5. – С. 363–367.
19. *Fattahova N. N.* Semantika al'ternativnoj motivacii v narodnyh primetah // Vestnik TGGPU. – 2015. – № 2(40). – С. 122–126.
20. *Fattahova N. N., Kul'kova M. A.* Narodnye primety: sintaksis i pragmatika (na materiale rus-skogo, tatarskogo i nemeckogo yazykov). – М.: Flinta : Nauka, 2015. – 256 s.
21. *Cinekker T. G.* Paremiologicheskie sredstva eksplikacii social'nyh stereotipnyh predstavlenij russkikh i nemcev // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2019. – Т. 12, vyp. 7. – С. 284–288.

22. Shajmardanova M. R. Pragmalingvisticheskiy analiz paremij s gendernym komponentom, vyrazhayushchih intenciyu predosterezheniya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2016. – № 4(58) : v 3-h ch. Ch. 2. – S. 176–179.

23. Doyle C., Mieder W., Shapiro F. The Dictionary of Modern Proverbs. – New Haven ; London. : Yale University Press, 2012. – 294 p.

24. Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. – NY : Penguin Books, 1983. – 331 p.

25. Junceda L. Diccionario de refranes, dichos y proverbios. – Madrid : Espasa Calpe, 2006. – 750 p.

26. Mieder W., Kingsbury S. A., Harder K. B. A Dictionary of American Proverbs. – NY : Oxford University Press, 1992. – 710 p.

27. Pérez Martínez H. Refrano mexicano. – México. : Academia Mexicana, 2004. – 458 p.

28. Viman S. A. de C. V. El libro de todos los refranes. – México : Galaxia del Libro, 2008. – 96 p.

The article was contributed on July 20, 2020

Сведения об авторе

Касерта Лилия Фидарисовна – соискатель кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Института филологии и международной коммуникации Казанского (Приволжского) Федерального университета, старший преподаватель английского языка кафедры английского языка, литературы и мировых языков государственного университета им. В. Ферриса, г. Биг Рапидс, штат Мичиган, США; e-mail: casertal@ferris.edu, casertalilia91@gmail.com

Author information

Caserta, Lilia Fidarisovna – Applicant of the Department of Theory and Practice of Teaching Foreign Languages, Institute of Philology and International Communication, Kazan (Volga region) Federal University, Senior Lecturer of the Department of English, Literature and World Languages, Ferris State University, Big Rapids, Michigan, USA; e-mail: casertal@ferris.edu, casertalilia91@gmail.com

В. В. Катермина, А. А. Гнедаш, М. В. Николаева

**КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ
КОММУНИКАЦИИ ТОПОВЫХ РОССИЙСКИХ ЖУРНАЛИСТОВ
В ОФИЦИАЛЬНЫХ АККАУНТАХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ВКОНТАКТЕ,
FACEBOOK, INSTAGRAM, TWITTER**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Отделение гуманитарных и общественных наук) в рамках научного проекта № 20-012-00033 «Лингвистические модели социально-политической коммуникации в online-пространстве: дискурсивные поля, паттерны и гибридная методология анализа сетевых данных» (2020–2022 гг., рук. В. В. Катермина).

Аннотация. В статье приводятся результаты комплексного анализа лингвистических паттернов коммуникации топовых российских журналистов в официальных аккаунтах социальных платформ ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter. Целью данной статьи является изучение лингвистических паттернов, продуцируемых топовыми журналистами в своих онлайн-аккаунтах, способных задавать векторы восприятия политического контента, создаваемого главными лидерами государств, и приводящих к трансформации дискурсивных полей как в онлайн-, так и в офлайн-пространстве. Среднестатистический россиянин тратит почти половину дня на онлайн-взаимодействие, почти 50 % этого времени приходится на популярные социальные медиа, в том числе интернет-серфинг в среде официальных аккаунтов топовых журналистов. Потребление данных паттернов рядовыми пользователями / читателями, находящимися под «силовым» влиянием дискурсивного поля, становится определяющим фактором в процессе выработки и принятия индивидуальных / коллективных решений, реализация которых формирует то или иное социальное действие как в онлайн-, так и в офлайн-пространстве. Согласно данным мониторинга социальных медиа и СМИ компанией «Медиалогия», нами были выбраны аккаунты Алексея Венедиктова, Владимира Соловьева, Владимира Познера, Маргариты Симоньян и Ксении Собчак в ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter. Эмпирической базой (дата-сеты) стали все посты, комментарии и ветки дискуссий, отражающие реакцию данных журналистов и общественности на Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию РФ от 15 января 2020 г. Дата-сеты были получены машинным методом сплошной выборки и подвергнуты комплексному анализу, включившему сетевой, лингводискурсивный, фолксономический анализ. В результате проведенного исследования были сделаны выводы о том, какими лингводискурсивными особенностями характеризуются посты топовых журналистов в популярных социальных сетях; как характеризуются лингвистические паттерны, продуцируемые топовыми журналистами в онлайн-пространстве; как различается контент, создаваемый журналистами в разных социальных сетях; каковы особенности этих различий в зависимости от специфики самих социальных платформ; как влияет политический контекст на лингвистические паттерны, продуцируемые топовыми журналистами в онлайн-пространстве.

Ключевые слова: *сетевая лингвистика, онлайн-пространство, лингвистический паттерн, сетевой анализ, лингводискурсивный анализ, фолксономический анализ, дискурсивные поля, топовые журналисты, ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter, Послание Президента РФ 2020.*

V. V. Katermina, A. A. Gnedash, M. V. Nikolaeva

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF LINGUISTIC COMMUNICATION PATTERNS OF TOP RUSSIAN JOURNALISTS IN THE OFFICIAL ACCOUNTS OF SOCIAL PLATFORMS VKONTAKTE, FACEBOOK, INSTAGRAM, TWITTER

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Acknowledgement

The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (Department of Humanities and Social Sciences) within the framework of scientific project No. 20-012-00033 “Linguistic Models of Social and Political Communication in the Online Space: Discursive Fields, Patterns and Hybrid Methodology of Network Data Analysis” (2020-2022, research advisor is V. V. Katermina).

Abstract. The article presents the results of a comprehensive analysis of the linguistic communication patterns of top Russian journalists in the official accounts of the social platforms VKontakte, Facebook, Instagram, Twitter. The purpose of this article is to study the linguistic patterns which are produced by the top journalists in their online accounts and which can set vectors of interpretation of political content created by state leaders and cause the transformation of discourse fields both in online and offline spaces. The average Russian spends almost half a day on online interaction, almost 50% of this time is spent on popular social media, including surfing the top journalists’ official accounts. The linguistic patterns produced by journalists in their online accounts are capable of transforming discursive fields both online and offline. The consumption of these patterns by ordinary users / readers who are under the influence of the discourse field becomes a determining factor in the process of making individual / collective decisions, the implementation of which forms a particular social action both in online and offline spaces. According to “Mediologia” monitoring data of social and mass media, the authors selected the accounts of Aleksey Venediktov, Vladimir Solovyev, Vladimir Pozner, Margarita Simonyan, and Ksenia Sobchak in VKontakte, Facebook, Instagram, Twitter. The data sets of the study are all the posts, comments, and threads of discussions that reflect the reaction of the above-mentioned journalists and the public to the Presidential Address to the Federal Assembly on 15 January 2020. The data sets were gained through a continuous sampling method and underwent a comprehensive analysis including network, linguo-discursive, folksonomic analyses. As a result of the study, the authors have drawn the conclusions on what linguistic and discursive features characterize the posts of the top journalists in popular social networks; the way the linguistic patterns produced by the top journalists in online space are characterized; the way the content created by the journalists in various social networks differs; what is the specificity of these differences depending on the specificity of the social platforms themselves; the way a political context affects the linguistic patterns produced by the top journalists in online space.

Keywords: *network linguistics, online space, linguistic pattern, network analysis, linguo-discursive analysis, folksonomic analysis, discursive fields, top journalists, VKontakte, Facebook, Instagram, Twitter, 2020 Presidential Address to the Federal Assembly.*

Введение. Каждый день в онлайн-пространстве генерируется, передается и воспроизводится 3 млрд гигабайт различного контента, пользователи посылают 195 млрд электронных писем, просматривают и размещают 5 млрд видеофайлов на YouTube, осуществляют 4 млрд запросов в поисковых системах [8]. Онлайн-пространство стало неотъемлемой частью социального пространства, делая его сложным (с точки зрения разнообразия данных и способов их производства и воспроизводства, включая BigData), нелинейным, многомерным объектом исследования – глобальным пространством, представляющим собой сеть пересекающихся дискурсивных полей (сформированных пользователями, социальными сетями и/или сетевыми сообществами) [27], которые являются одновременно

отражением социальной действительности и инструментом ее конструирования посредством продуцирования лингвистических паттернов.

Каждую секунду в онлайн-пространстве производится колоссальное количество сетевых данных, потенциал влияния которых сложно оценить или предсказать [6]. Цифровые технологии формируют новую культуру взаимодействий – коллаборации, обмен информацией и ресурсами, интерактивность и мультимедийность – и позволяют формироваться новому типу контента по форме, содержанию, лингвокультурным особенностям и имплицитным смыслам. Коллективное сознание, ввиду функционирования сетевых сообществ в «пузыре фильтров», становится доминирующей формой «мысли» в современном мире: индивидуальность перестает быть добродетелью, а дивергентность, инакомыслие, подход «сделай сам» и «самостоятельные расследования» воспринимаются как деструктивная составляющая дискурсивного взаимодействия [11], [17], так как приводят к трагическим последствиям, угрожают безопасности и подрывают доверие к государственной власти, моральным устоям, что несет деструктивный потенциал в плане влияния на развитие социально-политических систем в современном мире.

Целью данной статьи является изучение лингвистических паттернов, продуцируемых топовыми журналистами в своих онлайн-аккаунтах, способных задавать векторы восприятия политического контента, создаваемого главными лидерами государств, и приводящих к трансформации дискурсивных полей как в онлайн-, так и в офлайн-пространстве.

Актуальность исследуемой проблемы. Развитие социальных медиа в первой четверти XXI века изменило качество и уровень политического участия всех субъектов публичной политики. Функцию формирования политической повестки дня разделили между собой СМИ, журналисты, медийные личности, известные публичные деятели, гражданские активисты и топовые блогеры, способные создавать и транслировать лингвистические паттерны, которые наполняют современные масс-медиа источники, отражаясь в постах, репостах и комментариях поклонников в реальной жизни и подписчиков в социальных сетях и блогосфере [16], [25]. Особенностью коммуникации между топовыми журналистами и пользователями журналистского контента является лингвистический паттерн – способ представления мнения журналиста, маркирования текста, выделения наиболее значимой, по его мнению, информации, в которой расставлены акценты на моментах, требующих внимания и дискуссии. Лингвистические паттерны, продуцируемые российскими журналистами в своих онлайн-аккаунтах, требуют изучения и анализа в связи с их способностью создавать и трансформировать дискурсивные поля как в онлайн-, так и в офлайн-пространстве [23], [26]. Потребление лингвистических паттернов как рядовыми пользователями, так и представителями социальных медиа, находящимися под «силовым» влиянием дискурсивного поля, становится определяющим фактором в процессе выработки и принятия индивидуальных/коллективных решений, реализация которых формирует то или иное социальное действие [4], [24].

Среднестатистический россиянин тратит почти половину дня на онлайн-взаимодействие, в том числе более 50 % этого времени приходится на популярные социальные медиа. При этом чем моложе поколение, тем больше уровень доверия к социальным медиа как к основному источнику информации по сравнению с традиционными [3].

Российские журналисты являются основными инфлюенсерами современного информационно-новостного поля как в офлайн-, так и в онлайн-пространстве. Основная тенденция развития информационно-новостного поля следующая: журналисты порождают контент в своих аккаунтах в социальных сетях; затем этот контент цитируется и распространяется пользователями и официальными СМИ. Точка зрения топовых журналистов становится доминирующим способом восприятия гражданами социально-политических событий в онлайн- и офлайн-СМИ. Лингвистические паттерны, продуцируемые популяр-

ными российскими журналистами в своих онлайн-аккаунтах, потребляются пользователями и СМИ, влияя тем самым на политическую повестку дня, развитие общественного мнения и формирование социально-политического поведения граждан.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии трансформируют социальную действительность и ставят перед наукой новые исследовательские вопросы, связанные с тем, как именно дискурсивные поля и контент, содержащийся в них, и продуцируемые ими лингвистические паттерны инициируют социальное действие, влияющее на развитие и трансформации социально-политических систем современных государств.

Основной исследовательской задачей стал поиск ответов на следующие вопросы:

1. Какими лингводискурсивными особенностями характеризуются посты топовых журналистов в популярных социальных сетях?

2. Как характеризуются лингвистические паттерны, продуцируемые топовыми журналистами в онлайн-пространстве?

3. Отличается ли контент, создаваемый журналистами, в разных социальных сетях? Каковы особенности этих различий в зависимости от специфики самих социальных платформ?

4. Как влияет политический контекст на лингвистические паттерны, продуцируемые топовыми журналистами в онлайн-пространстве?

Именно сетевые формы взаимодействия между журналистом и его публикой представляются нам актуальным предметом для исследования, так как данная модель коммуникации становится традицией для принципиально нового вида коммуникации в онлайн-пространстве. Исследуемые нами аккаунты топовых журналистов в России отражают определенный тип социального поведения в ответ на политическую повестку дня. Каждый журналист как общественный и публичный деятель, заинтересованный в публикации актуального контента, ведет активную деятельность на социальных платформах, пользуясь и руководствуясь собственным стилем изложения материала и личным мнением, которое вызывает у общества ответную реакцию. В свою очередь, потребление пользователями лингвистических паттернов, создаваемых популярнейшими журналистами, приводит к формированию определенного социального поведения за пределами социальных сетей и может стать определяющим фактором в процессе выработки и принятия конструктивных / деструктивных индивидуальных / коллективных решений в городе, регионе, стране.

Материал и методы исследования. Для анализа лингвистических паттернов коммуникации в социальных аккаунтах топовых российских журналистов (согласно индексу цитируемости компании «МедиаЛогия» за период 1–30 января 2020 г.) [9] мы выбрали аккаунты Алексея Венедиктова, Владимира Соловьева, Владимира Познера, Маргариты Симоньян и Ксении Собчак в ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter (последовательность указана согласно рейтингу популярности социальных сетей в России) [7]. Социально-политическим контекстом сформированных дата-сетов стала реакция журналистов и общественности на Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию РФ от 15 января 2020 г. [5]. Далее были выбраны все посты данных журналистов из аккаунтов в указанных социальных сетях ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter за период 15–30 января 2020 г. Полученные дата-сеты были подвергнуты сетевому, лингводискурсивному, фолксономическому анализу.

У анализируемых топовых российских журналистов не только самый высокий индекс цитируемости (база СМИ системы «МедиаЛогия» включает более 54 тыс. источников: ТВ, радио, газеты, журналы, информационные агентства, интернет-СМИ), но и самая широкая интернет-аудитория пользователей и подписчиков: Алексей Венедиктов – ок. 740 тыс. подписчиков в Twitter и ок. 120 тыс. подписчиков в Instagram, Владимир Соловьев – 1,4 млн подписчиков в Twitter и ок. 740 тыс. подписчиков в Instagram, Владимир

Познер – ок. 200 тыс. подписчиков в Twitter и ок. 1 млн подписчиков в Instagram, Маргарита Симоньян – ок. 550 тыс. подписчиков в Twitter и ок. 270 тыс. подписчиков в Instagram, Ксении Собчак – 1,3 млн подписчиков в Twitter и 7,9 млн подписчиков в Instagram. Учитывая сетевой характер коммуникации в онлайн-пространстве и взаимодействие исследуемых журналистов с другими инфлюенсерами, примерное число потребителей (подписчики + фолловеры+ потенциальные и случайные просмотры) продуцируемого ими (топовыми журналистами) контента увеличивается в 10 раз: примерное число пользователей, прочитавших приводимые ниже посты, оценивается в 60 млн граждан (более подробно методика подсчета охватов аудитории в [10]). Эти факторы обеспечивают указанным журналистам 2 канала влияния на общественное мнение и политическую повестку дня: формальный канал – через СМИ; неформальный канал – через пользователей и подписчиков.

Лингвистический паттерн мы (исследовательская группа в составе В. В. Катерминой, Н. А. Рябченко, А. А. Гнедаш, О. П. Малышевой) определяем как креолизованный контент, имеющий повторяющийся эмоциональный компонент и оказывающий эффективное влияние на образное мышление реципиента, его когнитивные установки, в том числе принятие решений, а также обуславливающий высокий прагматический потенциал и устойчивую тональность дискурсивного поля, порождающего данный паттерн.

Результаты исследования и их обсуждение. 1. Лингвистические паттерны коммуникации Алексея Венедиктова [1], Владимира Соловьева [2], Владимира Познера, Маргариты Симоньян и Ксении Собчак в социальных онлайн-аккаунтах ВКонтакте.

1.1. Топовые российские журналисты Владимир Познер, Маргарита Симоньян и Ксения Собчак не ведут деятельность на социальной платформе ВКонтакте, отсутствуют страницы с их именем, а сообщества, представленные ВКонтакте, организованы не самими журналистами, а их поклонниками, которые перестали вести активную публичную деятельность.

1.2. Аккаунты Алексея Венедиктова и Владимира Соловьева в ВКонтакте ведутся нерегулярно и не могут быть достоверным полем для сбора и обработки данных.

2. Лингвистические паттерны коммуникации Алексея Венедиктова, Владимира Соловьева [12], Владимира Познера [14], Маргариты Симоньян [13] и Ксении Собчак [15] в социальных онлайн-аккаунтах Facebook.

2.1. Аккаунт Алексея Венедиктова в Facebook отсутствует.

2.2. Аккаунты Владимира Соловьева (последний пост от 8 февраля 2018 г.) и Ксении Собчак (последний пост от 4 сентября 2019 г.) актуализируются нерегулярно.

2.3. Аккаунт Владимира Познера в Facebook в основном представляет собой гиперссылки на его публикации на ресурсе <https://pozneronline.ru/> (рис. 1), анонсы собственных телепередач либо интервью других журналистов с Познером в традиционных медиа (журналы, газеты, ТВ-передачи), а также репосты интересных ему статей и постов других пользователей Facebook.

2.4. Аккаунт Маргариты Симоньян в Facebook в основном представляют собой ретвиты собственных сообщений из аккаунтов в Twitter и репосты интересных ей статей и постов других пользователей Facebook.

3. Лингвистические паттерны коммуникации Алексея Венедиктова [18], Владимира Соловьева [20], Владимира Познера [19], Маргариты Симоньян [22] и Ксении Собчак [21] в социальных онлайн-аккаунтах Instagram.

3.1. Алексей Венедиктов ведет личный онлайн-аккаунт в Instagram, посты напрямую не связаны с политической тематикой и не отражают политическую повестку дня.

3.2. В своих постах в Instagram Владимир Соловьев приводит выдержки из послания Президента В. В. Путина, не высказывая своего личного мнения и отношения.



Рис. 1. Гиперссылка из аккаунта Владимира Познера в Facebook на ресурсе <https://pozneronline.ru/>

3.3. Владимир Познер обычно начинает свои посты в Instagram при помощи формы личного местоимения первого лица «Я», таким образом с самого начала усиливая свои позиции. Его посты построены логично – вступление, основная часть, в которой четко изложены несколько аргументов «за» и «против», выводы. Посты про Послание Президента РФ начинаются с критики работы правительства – Познер использует лексику с отрицательной коннотацией: *недовольный* и *отправить в отставку*. Далее идет критика работы бывшего премьер-министра, выраженная имплицитно. Познер открыто не критикует ни личность самого премьера, ни его работу. Он всего лишь говорит о должности. Следующий аргумент – описание личности нового премьер-министра. Его характеристика положительна. Единицы, которые используются при его описании, полны мелиоративной окраски: *толковый, деятельный, конкретный*. Работа учреждения под его руководством оценивается как *отличная*. Последний аргумент в данном посте – изменения Конституции, предложенные Президентом. Познер описывает их как *разумные*, смещая акцент с эмоций на деловой и рабочий процесс. Заключает он свой пост тем, что называет и речь, и выводы *правильными*, таким образом, соглашаясь с вышесказанным.

3.4. Посты Маргариты Симоньян в Instagram концентрируются вокруг личности кандидатуры нового премьер-министра, чья фотография предваряет пост. Она дает исключительно положительные характеристики: *четкий, умный, порядочный, современный, невероятно профессиональный, потрясающий управленец*. Она заверяет, что это лучший выбор, с чем она и поздравляет все население.

3.5. Предложение, которым открывает Ксения Собчак свой пост в Instagram, связано непосредственно с фотографией, чему она и дает комментарий: *Мое лицо, когда прочитал новости о конституционной реформе*. Далее она использует фразу *А если совсем просто попытаться прояснить происходящее для неполитических подписчиков моего инстаграмма*, таким образом пытаясь расширить круг читателей и показать, что именно она сможет доступно и популярно разобраться в ситуации. В посте она достаточно четко определяет свою позицию и видение экономической ситуации (используются сокращения и прозвища политических деятелей, а также заимствования, популярные в народе (*вэлком, дримтим*)), что позволяет ей рассчитывать на поддержку подписчиков).

не только анализирует создавшуюся ситуацию, но и предлагает свое решение, используя в конце риторический вопрос *А ваша идеальная картинка не лучшего будущего?* Еще одна фотография, характерная для постов Ксении Собчак, показывает данную медийную фигуру в царских одеждах (рис. 2). Тень усиливает эффект значимости. Сам пост длинный, она объясняет свое понимание *политического популизма*. В нем К. Собчак использует сниженную лексику, лексемы с отрицательной коннотацией (*взяточник, вор*), терминологию (*пенсионная реформа, властная вертикаль, конституционный переворот*), риторические вопросы (*И что? Где призывы «пламенных революционеров?»*), аллюзию («*пламенные революционеры*»), декларативные предложения (*Это сложно. Поэтому неинтересно. Объяснять надо много*), графические стилистические средства (*ПОПУЛЯРНО*).



Рис. 2. Пост Ксении Собчак в Instagram

4. Лингвистические паттерны коммуникации Алексея Венедиктова [28], Владимира Соловьев [30], Владимира Познера [29], Маргариты Симоньян [32] и Ксении Собчак [31] в социальных онлайн-аккаунтах Twitter.

4.1. Алексей Венедиктов использует в своих постах в Twitter игру слов: реакцией на пост Смирнова *Так волнительно перед посланием Президента* он совмещает две фамилии: *Смирнов + Миронов (Смиронов)*, а также использует отсылку на детскую считалку «Море волнуется – раз»: *Смиронов волнуется – раз*. Также следует отметить логичный план, который А. Венедиктов «выстраивает» после прослушивания послания Президента, облакая все в четкий и лаконичный вид:

Так.

Конституционные поправки.

1. Приоритет национального права над международным.

2. Усиление вертикали власти (местное самоуправление включается в вертикаль).

3. Утверждение министров Думой.

4. Отрешение судей по представлению президента Советом Федерации.

Через референдум пакетом.

Таким образом, мобилизация произойдет не через досрочные выборы, а через референдум, на который пакетом вынесут разные конституционные изменения.

Вводя первым словом разговорное «так», А. Венедиктов настраивает читателя на определенную тональность и кратко и ясно излагает свои мысли. Более того, в конце он делает выводы, к которым приходит после прослушивания доклада Президента.

Еще одним из способов организации постов данного журналиста можно считать личный комментарий в скобках: *Путин оставляет за собой возможность (с учетом конституционных изменений) возглавить Госсовет (функции пока неизвестны)*.

В следующем посте комментарий в скобках способствует созданию контраста, указывающего на особое отношение Президента к бывшему премьер-министру: *Путин не приехал представлять Мишустина в Думу (а Медведева представлял в свое время лично)*.

Прием сравнения присутствует и в высказывании *система а-ля Петр Первый*, а также устойчивого выражения *Око государево*, для понимания которого необходимы фоновые знания и вертикальный контекст.

Аллюзия на передачу «Большой дозор» также требует от читателя определенных знаний и отсылает его к радио «Эхо Москвы».

Сравнение идет и на уровне хобби нового премьер-министра и нового посла США в Москве (рис. 3). Журналист Венедиктов делает язвительный вывод: *А, вот как их подбирают* (то есть вот что является основанием для сравнения) и помещает фотографию игрока в хоккейной форме.

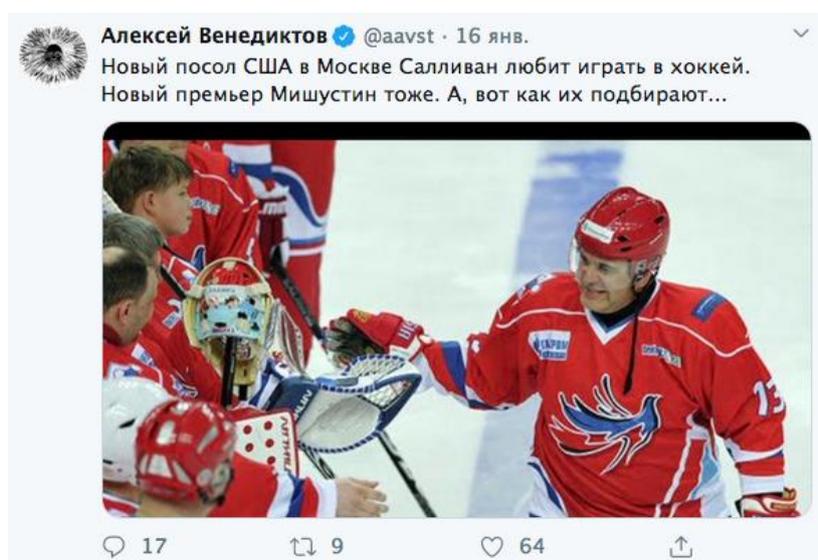


Рис. 3. Пост А. Венедиктова в Twitter

Необходимо также отметить и использование метких слов, которыми Венедиктов называет новую должность Дмитрия Медведева (*прокси-вице-президент*): прокси – доверенное лицо; обычно этот термин используют в компьютерных технологиях. В данном примере термин употреблен иронически.

Характерными чертами для постов А. Венедиктова в Twitter являются ссылки на свои интервью, а также видеозаписки, указывающие названия тех радиостанций, на которых проходили эти интервью. Давая гиперссылку, журналист делает перепост, цитируя ключевое предложение: *«А. Венедиктов: Путин усиливает силовую составляющую. Что такое Совет Безопасности? Это нынешнее Политбюро»*. Интересным лингвистическим приемом является схема «информация – вопрос – ответ», что также формирует особый лингвистический паттерн данной медийной личности.

4.2. Стилистические особенности лингвистических паттернов Владимира Соловьева в Twitter можно охарактеризовать следующим образом: использование графических средств как стилистического приема письменной речи при оформлении своих постов (например, заглавные буквы).

Для идентификации цитат журналист ставит фамилию либо в начале: ПУТИН: НАЗРЕЛ СЕРЬЕЗНЫЙ РАЗГОВОР О СТАБИЛЬНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ МИРОПОРЯДКА, либо после самой цитаты: САМОЕ ВАЖНОЕ – СНЯТЬ БАРЬЕРЫ ДЛЯ БИЗНЕСА И СОКРАТИТЬ ЕГО ИЗДЕРЖКИ (МИШУСТИН). Также для него характерно использование обыкновенного шрифта: *Фракции поддержат кандидатуру Мишаила Владимировича Мишустина на пост председателя правительства РФ.*

Как экстралингвистические приемы в своих постах В. Соловьев использует символы, визуализацию и гиперссылки. Например, важные сообщения он обозначает символами (молния или восклицательный знак).

Визуализация как прием акцентуации своих слов также используется журналистом (рис. 4).



Рис. 4. Пост В. Соловьева в Twitter

Владимир Соловьев использует гиперссылки как «взгляд со стороны»: например, показывается мнение *главного норвежского налогового* о Мишустине. Таким образом, Соловьев показывает объективную картину происходящего. Стоит также отметить и гиперссылку на собственное интервью: помещена фотография журналиста и ключевая фраза, стилистически яркая и броская: *Я даже боюсь того оптимизма, который вселяет в меня состав правительства.*

4.3. Аккаунт Владимира Познера в Twitter (так же, как аккаунт в Facebook) в основном представляет собой гиперссылки на его публикации на ресурсе <https://pozneronline.ru/>, анонсы собственных телепередач либо интервью самого Познера с другими журналистами в традиционных медиа (журналы, газеты, ТВ-передачи).

4.4. Аккаунт Маргариты Симоньян в Twitter наполнен односложными комментариями «по ходу дела». Наблюдается сочетание формального и неформального стилей:

– *Судьба России зависит от того, сколько нас будет.*

... *Такое отраслевое комильфо.*

Короче, всем рожать. Придется идти на четвертого;

– На самом деле, вероятность его назначения премьером взрослые обсуждают уже несколько лет;

– В московских гостиных не отмечено ни одного человека, который не был бы рад назначению Мишустина.

Для выражения собственного мнения журналистка использует эмоционально-оценочную лексику (*самое сильное послание за все время, лучшее решение*), гиперболизацию (*не представляете, сколько людей мне сейчас позвонили с текстом*).

В своих постах Симоньян дает своеобразную стилистическую характеристику премьер-министру, больше описывая его не как человека, а как ситуацию: *Мишустин – это цифровизация, четкость, современный профессионализм.*

В одном из постов она отмечает деталь, которая имплицитно также характеризует премьер-министра: *Все сыновья Мишустина учатся в России. Если вдруг кому интересно.*

Интересны также ее прогнозы-ставки:

– *Если б я был Султан, я бы сделал так ...;*

– *Мининдел – Песков;*

– *Кого из министров прежнего правительства*



Рис. 5. Пост М. Симоньян в Twitter

В данном примере следует отметить использование особого шрифта М. Симоньян, что выделяет ее среди рассматриваемых персоналий как принципиального и смелого журналиста (рис. 5).

4.5. Аккаунт Ксении Собчак в Twitter ведется нерегулярно и не может быть достоверным полем для сбора и обработки данных.

Выводы. В результате проведенного исследования лингвистических паттернов коммуникации в социальных онлайн-аккаунтах топовых российских журналистов мы пришли к следующим выводам. Социальная сеть и аккаунты ВКонтакте фактически не используются топовыми российскими журналистами для формирования и отображения публичного политического дискурса и политической повестки дня. Социальная сеть и аккаунты Facebook используются российскими журналистами в основном для анонсирования постов (передач, интервью и т. д.) в других социальных и в традиционных медиа, а также для репостов интересных им статей и постов других пользователей Facebook.

Наибольшей популярностью среди топовых российских журналистов обладает Instagram для опубликования личной (о себе и своей повседневности, «что мне нравится в данный момент»; «мой взгляд на что-то»; «мои фото») информации.

Аккаунты в Twitter российскими топовыми журналистами в максимальной степени используются как политический дайджест с активным отображением их политической позиции и для формирования собственных лингвистических паттернов коммуникации в онлайн-пространстве.

Как было выяснено в ходе проведенного исследования, специфика контента, продуцируемого топовыми журналистами, напрямую зависит от особенностей самих социальных платформ. ВКонтакте является наиболее молодежной площадкой и используется аудиторией, с одной стороны, для личного общения и обсуждения (поэтому журналисты не используют эту сеть для артикуляции политических вопросов); с другой – фрилансеры используют данную социальную сеть для продвижения своего микро-бизнеса и различных платных услуг. Специфика Facebook состоит в распространении информации, новостей, статей и знаний, поэтому она используется журналистами для привлечения внимания аудитории к своим основным материалам на других сайтах / платформах / площадках / СМИ. Instagram – это фактически фотосервис, в котором визуальный контент имеет наибольшее значение; также соцсеть активно используется пользователями и компаниями для ведения бизнеса. Специфика Instagram основывается на «продаваемости» и «продажности» визуального контента, в том числе и «опубличивании» приватной информации о себе известными людьми, поэтому журналисты и используют эту площадку для публикаций личной информации. Отдельно можно выделить Ксению Собчак: за полгода ее аудитория в Instagram выросла почти в 10 раз, и можно отметить ее аккаунт как площадку для ведения бизнеса, посредством которой она капитализирует и монетизирует свой контент и интерес подписчиков. Наша гипотеза о том, что микроблоги Twitter – это «политический рупор» журналистов – подтвердилась. Связано это также со спецификой самой сети: моментальность публикаций как потока «живой речи»; ограничение в количестве публикуемых символов вынуждает авторов постов упрощать и концентрировать смысл своего текста; в эпоху «клипового мышления» и процессов ускорения жизни твиты позволяют вести «текстовую трансляцию», дополняемую различными лингвистическими и экстралингвистическими приемами и средствами. Именно Twitter лучше всего позволяет лингвистическим паттернам, продуцируемым топовыми журналистами в своих онлайн-аккаунтах, задавать векторы восприятия политического контента, создаваемого главами государств.

Отметим, что влияние политического контекста (в исследуемом случае контекстом является Послание Президента РФ) на лингвистические паттерны, продуцируемые топовыми журналистами в онлайн-пространстве, огромно. Во-первых, этот контекст является отправной точкой для формирования самих паттернов; во-вторых, контент и паттерны, создаваемые топовыми журналистами, распространяются, тиражируются и цитируются как пользователями, так и СМИ; в-третьих, потребление пользователями / читателями данных паттернов приводит к формированию определенных взглядов и позиций в отношении политического контекста (политических событий, политической повестки дня, политических решений, имиджа и т. д.); в-четвертых, фактически точка зрения топовых журналистов становится доминирующей при восприятии гражданами социально-политических событий; в-пятых, усвоение заданного паттерна приводит к определенному политическому поведению граждан как онлайн, так и в офлайн.

Основные характеристики лингвистических паттернов коммуникации журналистов в социальных онлайн-аккаунтах: логичный план постов; личный комментарий в скобках;

аллюзии на современные и исторические факты, известные события; привлечение технической терминологии для иллюстрации своих мыслей; заголовки-гиперссылки по схеме «информация – вопрос – ответ»; использование графических средств при оформлении своих постов; использование символов для привлечения внимания; визуализация основного смысла текста фотографиями; гиперссылки как «взгляд со стороны»; сочетание формального и неформального стилей в описании ключевых событий; использование эмоционально-оценочной лексики и гиперболизации.

Исследуемые нами аккаунты топовых журналистов в России отражают определенный тип социального поведения в ответ на политическую повестку дня. Каждый журналист как публичное лицо, заинтересованное в публикации актуального контента, ведет активную деятельность на социальных платформах, пользуясь и руководствуясь собственным стилем изложения материала и собственным мнением, которое вызывает у общества ответную реакцию, в дальнейшем также требующую изучения в зависимости от специфики ролевого положения пользователя в процессе политической коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВКонтакте Веник вещает [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vk.com/public66813338>.
2. ВКонтакте Владимир Соловьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://vk.com/vrsoloviev_com.
3. Как меняется медиапотребление и контент. Диджитал-тренды 2019 в цитатах и комментариях [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.sostav.ru/publication/skuchno-ne-budet-kak-menyuetsya-mediapotreb-lenie-i-vidy-kontenta-v-tsitatakh-i-kommentariyakh-36583.html>.
4. Катермина В. В., Гнедаш А. А. Формирование политического контента в онлайн-пространстве: структурно-сетевой и лингводискурсивный анализ современных социальных движений (на примере “Women’s March”) // Политическая лингвистика. – 2018. – № 4(70). – С. 103–111.
5. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию РФ от 15 января 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>.
6. Рябченко Н. А., Малышева О. П., Гнедаш А. А. Управление политическим контентом в социальных сетях в период предвыборной кампании в эпоху постправды // Полис. Политические исследования. – 2019. – № 2. – С. 92–106.
7. Социальные сети: список популярных в России, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://relevant.ru/blog/1081/>.
8. Тенденции монетизации контента в Интернете. Медиапотребление в России, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/media-consumption-in-russia.html#>.
9. ТОП-15 самых цитируемых журналистов. Медиалогия, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.mlg.ru/ratings/>.
10. About your activity dashboard. – URL : <https://help.twitter.com/en/managing-your-account/using-the-tweet-activity-dashboard>.
11. Benamara F., Inkpen D., Taboada M. Introduction to the Special Issue on Language // Social Media: Exploiting Discourse and Other Contextual Information. Computational Linguistics. – 2018. – № 44(4). – P. 663–682.
12. Facebook Владимир Соловьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.facebook.com/vrsoloviev/>.
13. Facebook Маргарита Симоньян [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.facebook.com/margarita.simonyan.5>.
14. Facebook Познер Онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.facebook.com/poznerонлайн/>.
15. Facebook Политик Ксения Собчак [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.facebook.com/kandidatprotivvseh/>.
16. Feezell J. T. Agenda Setting through Social Media: The Importance of Incidental News Exposure and Social Filtering in the Digital Era // Political Research Quarterly. – 2018. – № 71(2). – P. 482–494.
17. González-Bailón S., Wang N. Networked discontent: The anatomy of protest campaigns in social media // Social Networks. – 2016. – № 44. – P. 95–104.
18. Instagram Алексей Венедиктов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.instagram.com/aavst/?hl=ru>.

19. Instagram Владимир Познер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.instagram.com/pozneronline/?hl=ru>.
20. Instagram Владимир Соловьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.instagram.com/vrsoloviev/?hl=ru>.
21. Instagram Ксения Собчак [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.instagram.com/xenia_sobchak/?hl=ru.
22. Instagram Маргарита Симоньян [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.instagram.com/_m_simonyan_/?hl=ru.
23. Jones R. H., Chik A., Hafner C. A. Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age. – New York : Routledge, 2015. – 96 p.
24. New Directions in Media and Politics. / Ed. by Travis N. Ridout. – London : Routledge, 2018. – 342 p.
25. Ott B. L. The Age of Twitter: Donald J. Trump and the Politics of Debasement // Critical Studies in Media Communication. – 2017. – № 34(1). – P. 59–68.
26. Solmaz O. Discourse of Twitter and social media: How we use language to create affiliation on the Web // CALICO Journal. – 2014. – № 31(3). – P. 412–414.
27. The age of perplexity: rethinking the world we knew. – New York : Penguin, 2018. – 373 p.
28. Twitter Алексей Венедиктов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://twitter.com/aavst?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
29. Twitter Владимир Познер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://twitter.com/vladimirpozner?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
30. Twitter Владимир Соловьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://twitter.com/VRSoloviev?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
31. Twitter Ксения Собчак [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://twitter.com/xenia_sobchak.
32. Twitter Маргарита Симоньян [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://twitter.com/M_Simonyan?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.

Статья поступила в редакцию 02.11.2020

REFERENCES

1. VKontakte Venik veshchaet [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://vk.com/public66813338>.
2. VKontakte Vladimir Solov'ev [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://vk.com/vrsoloviev_com.
3. Kak menyaetsya mediapotreblenie i kontent. Didzhital-trendy 2019 v citatah i kommentariyah [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.sostav.ru/publication/skuchno-ne-budet-kak-menyaetsya-mediapotreb-lenie-i-vidy-kontenta-v-tsitatakh-i-kommentariyakh-36583.html>.
4. Katermina V. V., Gnedash A. A. Formirovanie politicheskogo kontenta v onlajn-prostranstve: strukturno-setevoj i lingvodiskursivnyj analizy sovremennyh social'nyh dvizhenij (na primere “Women’s March”) // Politicheskaya lingvistika. – 2018. – № 4(70). – S. 103–111.
5. Poslanie Prezidenta RF V. V. Putina Federal'nomu Sobraniyu RF ot 15 yanvarya 2020 g. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://kremlin.ru/events/president/news/62582>.
6. Ryabchenko N. A., Malysheva O. P., Gnedash A. A. Upravlenie politicheskim kontentom v social'nyh setyah v period predvybornoj kampanii v epohu postpravdy // Polis. Politicheskie issledovaniya. – 2019. – № 2. – S. 92–106.
7. Social'nye seti: spisok populyarnyh v Rossii, 2020 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://relevant.ru/blog/1081/>.
8. Tendencii monetizacii kontenta v Internetе. Mediapotreblenie v Rossii, 2019 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/media-consumption-in-russia.html#>.
9. TOP-15 samyh citiruemyh zhurnalistov. Medialogiya, 2020 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.mlg.ru/ratings/>.
10. About your activity dashboard. – URL : <https://help.twitter.com/en/managing-your-account/using-the-tweet-activity-dashboard>.
11. Benamara F., Inkpen D., Taboada M. Introduction to the Special Issue on Language // Social Media: Exploiting Discourse and Other Contextual Information. Computational Linguistics. – 2018. – № 44(4). – P. 663–682.
12. Facebook Vladimir Solov'ev [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.facebook.com/vrsoloviev/>.
13. Facebook Margarita Simon'yan [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.facebook.com/margarita.simonyan.5>.
14. Facebook Pozner Onlajn [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.facebook.com/pozneronline/>.
15. Facebook Politik Kseniya Sobchak [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.facebook.com/kandidatprotivvseh/>.

16. *Feezell J. T.* Agenda Setting through Social Media: The Importance of Incidental News Exposure and Social Filtering in the Digital Era // *Political Research Quarterly*. – 2018. – № 71(2). – P. 482–494.
17. *González-Bailón S., Wang N.* Networked discontent: The anatomy of protest campaigns in social media // *Social Networks*. – 2016. – № 44. – P. 95–104.
18. Instagram *Aleksei Venediktov* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.instagram.com/aavst/?hl=ru>.
19. Instagram *Vladimir Pozner* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.instagram.com/pozneronlajn/?hl=ru>.
20. Instagram *Vladimir Solov'ev* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.instagram.com/vrsoloviev/?hl=ru>.
21. Instagram *Kseniya Sobchak* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.instagram.com/xenia_sobchak/?hl=ru.
22. Instagram *Margarita Simon'yan* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.instagram.com/_m_simonyan_/?hl=ru.
23. *Jones R. H., Chik A., Hafner C. A.* Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age. – New York : Routledge, 2015. – 96 p.
24. *New Directions in Media and Politics.* / Ed. by Travis N. Ridout. – London : Routledge, 2018. – 342 p.
25. *Ott B. L.* The Age of Twitter: Donald J. Trump and the Politics of Debasement // *Critical Studies in Media Communication*. – 2017. – № 34(1). – P. 59–68.
26. *Solmaz O.* Discourse of Twitter and social media: How we use language to create affiliation on the Web // *CALICO Journal*. – 2014. – № 31(3). – P. 412–414.
27. *The age of perplexity: rethinking the world we knew.* – New York : Penguin, 2018. – 373 p.
28. Twitter *Aleksei Venediktov* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://twitter.com/aavst?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
29. Twitter *Vladimir Pozner* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://twitter.com/vladimirpozner?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
30. Twitter *Vladimir Solov'ev* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://twitter.com/VRSoloviev?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
31. Twitter *Kseniya Sobchak* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://twitter.com/xenia_sobchak.
32. Twitter *Margarita Simon'yan* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://twitter.com/M_Simonyan?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.

The article was contributed on 02.11.2020

Сведения об авторах

Катермина Вероника Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: veronika.katermina@yandex.ru

Гнедаш Анна Александровна – кандидат политических наук, доцент кафедры государственной политики и государственного управления Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: anna_gnedash@inbox.ru

Николаева Мария Витальевна – аспирант кафедры государственной политики и государственного управления Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: masha_pershina93@mail.ru

Author information

Katermina, Veronika Viktorovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: veronika.katermina@yandex.ru

Gnedash, Anna Aleksandrovna – Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Public Policy and Public Administration, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: anna_gnedash@inbox.ru

Nikolaeva, Maria Vitalyevna – Post-graduate Student, Department of Public Policy and Public Administration, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: masha_pershina93@mail.ru

И. В. Кузнецова, М. С. Хмелевский

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ОРИЕНТАЛИЗМАМИ, НАЗЫВАЮЩИМИ ЧЕЛОВЕКА, В РЕЧИ БОСНИЙСКИХ МУСУЛЬМАН

*Чуваши́ский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

*Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы боснийского языка с семантически однотипным компонентом-антропонимом ориентального происхождения. Анализируются как устаревшие фразеологизмы, так и активно употребляющиеся в наши дни. Ввиду обширности ориентализмов как особого генетического пласта южнославянской лексики в статье анализируются заимствования, называющие человека по таким параметрам, как интеллект, титул, административные и военные должности, род занятий и т. п., частотно употребляемые в повседневной речи славянских мусульман, проживающих в Боснии и Герцеговине.

Заимствованию южнославянскими языками тематически разнообразных ориентализмов способствовали исторические события и языковые контакты. Итог пятивекового господства Османской империи на Балканском полуострове – заимствования из староосманского (старотурецкого) языка, являвшегося как языком-источником, так и (часто) языком-посредником, через который в южнославянские языки-реципиенты вошли арабизмы и персизмы. Помимо арабо-персидских элементов староосманский язык насыщен заимствованиями и из других языков. Под термином «турцизмы» обычно подразумевается лексика из староосманского, а не современного турецкого языка. Ориентальная лексика проникала в языки южных славян в основном через устный разговорный язык. В силу исторических причин наибольшее количество заимствований из турецкого языка в составе фразеологизмов наблюдается в Боснии и Герцеговине.

В статье приводятся возможные культурологические и историко-этимологические комментарии к фразеологическим единицам, толкуется значение оборотов и компонентов, входящих в них. Фразеологизмы со структурой сравнения не рассматриваются.

Ключевые слова: *фразеология, южнославянские языки, восточные заимствования, турецкий язык, литературный язык, диалекты, антропоним.*

I. V. Kuznetsova, M. S. Khmelevsky

PHRASEOLOGISMS WITH ORIENTALISMS DENOTING A PERSON IN THE SPEECH OF BOSNIAN MUSLIMS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article considers the Bosnian phraseological units with anthroponymic orientalisms. The authors deal with both outdated phraseological units and those that are actively used nowadays. Due to the vastness of orientalisms as a special genetic layer of South Slavic vocabulary, the authors analyze the expressions that denote a person in such aspects as intellect, title, position, occupation and etc., which Slavic Muslims (those living in Bosnia and Herzegovina) frequently use in their everyday speech.

Historical events and language contacts contributed to the borrowing of thematically diverse orientalisms by the South Slavic languages. The five-century domination of the Ottoman Empire in the Balkan Peninsula resulted in borrowings from the Old Ottoman (Old Turkish) language, which became both the source language and (often) the intermediate language through which Arabisms and Persisms entered the South Slavic recipient languages. In addition to the Arab-Persian elements, the old Ottoman language is rich in borrowings from other languages. The term *Turkish* usually refers to the vocabulary of the old Ottoman rather than the modern Turkish language. Oriental vocabulary penetrated into the languages of the southern Slavs mainly through oral spoken language. Due to historical reasons, the greatest number of borrowings from the Turkish language as a part of phraseological units is observed in Bosnia and Herzegovina.

In addition to this, the authors give possible cultural, historical and etymological comments on phraseological units; show the meaning of the units and components of phraseological units. Phraseological units with a comparison structure are not considered.

Keywords: *phraseology, South Slavic languages, oriental loanwords, Turkish, standard language, dialects, anthroponym.*

Введение. Словарная дефиниция лексемы «ориентальный» (от лат. *orientalis*) – восточный, свойственный странам Востока [7, с. 351]. К ориентализмам обычно относят заимствования из тюркских, а также иранских и арабского языков [1, с. 25]. Процессу заимствования южными славянами тематически разнородных ориентализмов способствовали многовековые исторические события и тесные языковые контакты (использование турецкого языка в административной и образовательной сферах, проникновение арабизмов посредством турецкого, использование арабского языка в религиозной сфере, а также персидского языка как языка поэзии у славян, принявших в 15–17 вв. ислам) [8, с. 78]. Итог пятивекового владычества султанской Турции на Балканах – заимствования, обозначающие реалии, пришедшие вместе с принятием ислама или османской культурой и традициями в языки южнославянских народов. В наши дни «впервые делается вывод о том, что помимо традиционно принятых в науке понятий *Slavia Orthodoxa* (“православная Славия”) и *Slavia Romana* (“католическая Славия”) на Балканах с XV века начал формироваться третий мир – *SlaviaMuslim* (“мусульманская Славия”) со своим особым своеобразным и локально ограниченным менталитетом, культурой, религией и языком» [5, с. 546]. Цель нашего исследования – выявить ориентализмы, называющие человека, в составе фразеологических единиц (ФЕ) боснийцев, в средние века принявших ислам и впитавших мусульманскую культуру, а также в лингвокультурологическом ракурсе показать роль восточной лексики в формировании образности ФЕ.

Актуальность исследуемой проблемы. Язык османских турок являлся языком-источником и (часто) языком-посредником, через который в южнославянские языки-реципиенты проникли арабизмы и персизмы. Как отмечает И. А. Седакова, «наличие турцизмов – существенная черта словарей всех языков, входящих в балканский языковой союз. Изучение турцизмов, по мнению многих ученых, является одной из самых актуальных задач балканистики» [6, с. 557]. Это относится и к использованию ориентализмов в составе ФЕ, о чем пойдет речь в настоящей статье.

Материал и методы исследования. Основные лингвистические методы обработки фразеологического материала – это метод компонентного анализа, синхронно-описательный метод, а также метод лексического и фразеологического описания с приведением сравнительно-сопоставительных параллелей из других языков. Методика выборки материала включала в себя анализ не только языковых единиц, зафиксированных в разноплановых работах [12], [14], [15], [16], но и сделанных во время полевых исследований в 2007–2017 гг. записей разговорной речи жителей Сараева, Мостара, Яйце, Травника, Витеза и других населенных пунктов Боснии и Герцеговины – местах компактного проживания славян-мусульман, где распространен так называемый «боснийский турецкий язык» [9].

Результаты исследования и их обсуждение. Язык славян-мусульман Боснии и Герцеговины уже привлекал внимание лингвистов [14], не осталась в стороне и самобытная фразеология региона [11], [13], [16], анализируемая с позиций истории и лингвокультурологии [8] и воздействия на фразеологический корпус ориентализмов – наследства присутствия на Балканском полуострове османских турок [10], [12]. Ориентализмы, называющие человека по каким-либо основаниям и являющиеся компонентами ФЕ, рассматривались на материале устойчивых сравнений [3], [4], в том числе и боснийских (по этой причине в данную работу они не вошли). Мы остановим свое внимание на наиболее частотных и употребительных в речи боснийских мусульман ФЕ, в которых присутствует компонент ориентального происхождения, называющий человека.

ФЕ с ориентализмами, называющими человека с точки зрения интеллектуальных способностей. Турцизм *budala* ‘глупец, дурак, ненормальный’ (< осм.-тур. *budala*, *büdelā*, *büdalā* < араб. мн. *buladā*’ от ед. *balīd* ‘глупец, дурак’) – настолько освоенная южными славянами лексема, что носители языка не воспринимают ее как заимствование, – встречается во многих ФЕ, например: *praviti se budala* ‘казаться непонимающим, наивным или неучем, притворяться непонимающим, прикидываться дураком’, (*na*)*praviti od sebe (iz sebe) budalu* ‘издеваться, надсмехаться над собой, намеренно делать из себя посмешище, дурачиться’; *glumiti budalu* ‘играть / строить из себя дурака’ (ср. макед. *se pravi budala* ‘прикидывается дурачком’); (*na*)*praviti koga budalom (od koga budalu)* ‘сделать / делать кого-н. дураком, посмешищем’, а также в переносном значении «обмануть кого-н. в открытую, очевидным способом обвести вокруг пальца». В этой связи приведем также ФЕ *šeret budala* ‘тот, кто намеренно прикидывается дурачком, чтобы можно было безнаказанно сказать или сделать то, что хочется’ (ср. образ блаженного в русской культуре. Здесь слово *šeret* употреблено в значении «хитрый, изворотливый человек, ловкач, озорник, проказник, большой шутник, весельчак» (< осм.-тур. *şerret*, *şirret* ‘драчливый, беспокойный, непослушный, упрямый’ < араб. *šärr*, *šärrä* ‘зло’ [12, с. 586])). Нельзя обойти вниманием такое устойчивое сочетание, как *dvorska budala* ‘человек, всегда являющийся объектом насмешек’ (ист. «придворный шут», а в современном переносном значении «паяц», что можно сопоставить с концептом русского юродивого и связанными с ним ФЕ *что с дурака возьмешь?*, *дуракам закон не писан*, *на дураков не обижаются* и т. п. В речи боснийцев (а также у соседних южнославянских народов независимо от вероисповедания) в разговорной речи фиксируются также и такие частотные жаргонные выражения, как *budala na kvadrat* (соответствующее шутливому разговорному рус. *дурак в квадрате* (*в кубе* – большой дурак, очень глупый) или *teška budala* (букв. ‘тяжелый’) – круглый, полный дурак (ср. рус. жарг. о человеке: *тяжелый случай*)). Частотна в современной речи боснийских мусульман (и не только) и такая ФЕ, как *ispasti budala* – глупо повести себя, неразумно поступить, чем оставить о себе впечатление как о человеке, который не знает, что он вытворяет (ср. макед. *испадна (по/нај)будала*). Приведем шутливое обыгрывание в разговорной речи глагола *ispasti* (букв. ‘выпасть’, перен. «оказаться»): *bolje ispasti budala nego iz aviona* (букв. ‘лучше выпасть (т. е. оказаться) дураком, чем из самолета’).

Для негативной характеристики умственных способностей и интеллекта человека в разговорном языке боснийских мусульман фиксируется также разговорное экспрессивное *ahmak* – глупый, ограниченный человек, глупец, дурак, безумный: *ne znati koliko ahmak* ‘абсолютно ничего не знать’. Слово *ahmak* заимствовано из старотурецкого языка, в который оно пришло из арабского (*aḥmaq* ‘глупый, слабоумный, придурковатый; глупец, ненормальный, дурак; своенравный, вспыльчивый’); оно известно многим тюркским языкам: азерб. *ахмаг*, башк., тат., уйг. *ахмак*, казах., кирг., туркм. *акмак*, кумык. *агмак*, узб. *ахмок*, чув. *ухмах* [2, с. 280]. Эта лексема встречается в языках народов бывшей Югославии, например, в сербском она зафиксирована в выражении *акмаку бре ниједан*.

Арабизм *mahnit* (< осм.-тур. *muannid* или *anūt, anūd*< араб. *mu 'ānid* 'свое нравный, упрямый; упорный, настойчивый; делающий наперекор, непослушный' или *anūd* 'упрямый, делающий назло, наперекор') имеет значения 'придурковатый, слабоумный; сумасшедший, умалишенный; бешеный, взбешенный' и частотен в компаративизмах южных славян. В боснийском языковом ареале лексема зафиксирована в жаргонном *trešten mahnit* 'человек с неуравновешенным, неадекватным поведением' (где *treštav* 'оглушительный, треснутый', т. е. «не в своем уме» (ср. русск. жарг. *бахнутый*). Для пояснения модели возникновения образа с экспрессивным интенсификатором ср. серб. *трештан пијан* 'пьян вдребезги' или рус. как [пыльным (мучным)] мешком ударенный – о странном, придурковатом человеке и т. п., в которых присутствует сема удара как способа приведения человека в состояние сумасшествия, бешенства или непонимания происходящего.

ФЕ с ориентализмами, называющими человека по должностям. Османцы принесли с собой новые военную и чиновничью иерархии. С системой администрирования в эпоху османского господства связано немало титулов и должностей, часть из них вошла в состав ФЕ; обратимся к ним.

Паша – один из высоких титулов в политической системе султанской Турции и некоторых других мусульманских странах и лицо, пожалованное этим чином. В Боснии турцизм *paša* – это не только историзм (<осм.-тур. *paša* 'высокопоставленный чиновник, авторитетный гражданский и военный сановник в период Османской империи, паша'; воен. 'генерал'; морск. 'адмирал'), но и (в переносном значении) «тот, кто живет в свое удовольствие, наслаждается беззаботной жизнью», «главный в чем-л.»; в разговорном языке – слово-обращение лицам мужского пола [12, с. 217]. Благодаря расширению семантического наполнения фиксируется такая ФЕ, как *ima paša svih rasa* 'есть много разных народов и разных вероисповеданий; кого угодно'. ФЕ *biti pravi paša* 'быть очень богатым' употребляется как боснийскими мусульманами, так и сербами и хорватами: *pravi je paša* (букв. 'он настоящий паша') – живет как паша, т. е. в свое удовольствие, беззаботно.

В разговорном языке употребляется ФЕ *smarašli Ali-paša* – о человеке, забывшем обо всех своих обязанностях (вплоть до бытовых дел, например, купить кефир в магазине или сделать домашнее задание) и наслаждающемся настоящим моментом, сидя в кафе, попивая кофе или ракию (*smarašli* – производное от глагола *smarati* 'бездумно наблюдать, быть уравновешенным, спокойным, смиренным'). ФЕ связана с историческим лицом XIX в., ставшим в сознании боснийцев легендой, – Али-пашой Ризванбеговичем, принявшим ислам и получившим должность османского капитана. За помощь в подавлении боснийского восстания против Османской империи султан присвоил ему звание визиря и позволил выбрать территорию для правления. Али-паша попросил выделить из состава Боснийского пашалыка Герцеговину и сделать его новым визирем этой земли. Пожелание было исполнено, Али-паша стал полунезависимым визирем, ибо султан предоставил новому образованию большую автономию. Однако когда османские власти обнаружили, что Али-паша вынашивает планы управлять Герцеговиной независимо от Порты, он был низложен и казнен.

Далее рассмотрим ст.-осм., общетюрк. *bek / be* – родоплеменной титул, звание или чин высокопоставленного человека; *bey* – титул родоплеменной, а затем феодальной знати, а у османов слово употреблялось как название титула высших офицеров и чиновников, «господин, состоятельный человек, военный предводитель» [12, с. 122]. Слово зафиксировано в некомпаративной ФЕ *beg legne, paša ustane* (букв. 'когда бег ляжет [спать], паша встанет / проснется') с семантикой «не иметь никаких забот, быть беспечным» (ср. со строкой из «Сказки о золотом петушке» А. С. Пушкина «царствуй лежа на боку!»).

Тюркизм *алайбег* исторически означал: 1) начальник, крупный землевладелец в санджаке, т. е. административно-территориальной единице Османской империи, в частности Бос-

нии; 2) командир военного отряда, полковник османского войска; 3) старейшина, руководитель, главный мастер эснафа, т. е. ремесленного цеха или общины (< осм. тур. *alaybeyi* – ист. ‘военная община людей, связанных одним феодальным правом на имущество, командир жандармского полка’). Прилагательное *alajbegov* ‘принадлежащее алайбегу’ (производное от турцизма *alajbeg*) встречается у боснийских мусульман в ФЕ *alajbegova slama* (букв. ‘солома алайбега’), т. е. бесхозное имущество; то, что не имеет хозяина, о чем никто не беспокоится. Эта ФЕ известна также сербам, македонцам и хорватам, но высокая частотность ее употребления и узнаваемости отмечается именно в балканских регионах компактного проживания славян-мусульман.

Прямое значение глагола *agovati* – ‘быть в статусе аги’ (от *aga* ‘зажиточный землевладелец, на которого работают другие’, ‘уважаемый турок: господин, хозяин, богатый человек’); в султанской Турции – это титул военачальника или начальника некоторых групп придворных слуг (< осм.-тур. *ağa* ‘видный, влиятельный человек, господин, землевладелец, хозяин’); исторически это звание, которое давалось некоторым офицерам; переносное значение – «бездельничать, наслаждаться жизнью в праздности», «жить в свое удовольствие, блаженствовать, пребывая в богатстве; ничего не делать». Сочетание двух глаголов-синонимов в ФЕ *agovati i blagovati* ‘бездельничать и получать удовольствие от праздности’ подчеркивает высшую степень наслаждения жизнью, удовлетворения ею, беззаботности. Приведем еще одно переносное значение турцизма *agovati* – «приказывать, распоряжаться, ожидая послушания и выполнения требований от других людей; раздавать поручения и самому блаженствовать в бездельи». Семантический компонент «ничего не делать» актуализируется в ФЕ *sa duška agovati* ‘раздать указания и пребывать в праздности’. В состав этой ФЕ входит еще один турцизм – *dušek* 1) толстая, мягкая подстилка (обычно набитая вычесанной шерстью), на которой лежат; ковер для лежания; 2) подстилка на кровати, матрац, соломенный матрац, тюфяк (< осм.-тур. *döşek* с теми же значениями). Образ восходит к традиции турецкого быта, где было и остается обычным времяпрепровождением возлежание на матрацах и коврах за чашкой чая либо с кальяном как некий вид бездумного отдыха или пребывания в философских размышлениях об абстрактных материях.

Многим народам, исповедующим христианство, известно новозаветное выражение *Кесарю кесарево* [*а Божие Богу (Богу Богово)*] – каждому по его заслугам, общественному положению, рангу – в разных вариациях (рус. *Богово Богу, а кесарево Кесарю; Божье Богу, а цареву царю*; серб. *цару цареву, а богу божје навјек и амин; цару цареву, Богу Божјие; цару цареву, нама наше; ћесарево ћесару и Божје Богу*; польск. *Cesarzowi, co cesarskie, a Bogu, co boskie* и т. д.), но только в языке боснийских мусульман наряду с *caru carevo, kralju kraljevo, bogu božje; evo caru carevo, evo bogu božije* «мы находим варианты конструкции со специфичными для рассматриваемого региона компонентами-ориентализмами <...> *agi agino, begu begovo* <...> или <...> *hadžiji hadžijino... a menitoje*» [8, с. 82].

ФЕ с ориентализмами, называющими человека в связи с мусульманскими константами. Персизм *hodža* (от осм.-тур. *hoca, hāce* < перс. *xāḡe* – ‘почетный титул мусульманина, совершившего паломничество в Мекку и Медину’; ‘человек высокого положения’; ‘великий, известный человек, выделяющийся своими способностями’; ‘праведный человек’; ‘авторитетный человек, образец для подражания; тот, с кого берут пример’, ‘богатый человек’, ‘торговец’). Исторически это слово имело терминологическое значение «высокий государственный чиновник в бывшей Османской империи; министр; губернатор края». В речи боснийских мусульман эта лексема встречается в следующих значениях: 1. а) О том, кто образован и профессионально уполномочен выступать предводителем верующих в различных религиозных обрядах; следит за религиозной жизнью в рамках джамаата; имам, эфенди; б) тот, кто образован в религиозном плане; 2. Преподаватель

мусульманского религиозного учения; преподаватель религии; 3. Тот, кто составляет записки людям, чтобы защитить их от разных болезней, сглаза, заговоров и т. п. [12, с. 173]. Переносное жаргонное значение – богатый, знатный, влиятельный человек – обыгрывается в босн. *Ili si bos, ili si hadžija* (букв. ‘или ты бос, или хаджи’), синонимичном рус. *либо пан, либо пропал*. Слово встречается на боснийском ареале в ФЕ *učiti hodžu da klanja raditi* (букв. ‘учить хаджи делать поклоны’), т. е. о том, кто делает бесполезную и напрасную работу. В этой связи следует также привести еще одну ФЕ с этим компонентом – *igra oko hodžina jorgana* (букв. ‘играет, т. е. заигрывает около одеяла ходжи’, где турцизм *jorgan* – ‘стеганое хлопковое или шелковое одеяло’). Данное устойчивое выражение употребляется в значении «соперничать с кем-либо в стремлении обмануть, оставить в дураках».

Для человека, совершающего хадж (т. е. паломничество) вместо другого, употребляется лексема *bedel* (< араб. мн. *badal* ‘замена; компенсация’, а также в переносном значении «возмещение убытка, вознаграждение за потери»). В речи боснийских мусульман это слово имеет и другое значение, ныне устаревшее, – наемник (напр., в войске). Слово встречается в таких ФЕ, как *isturiti ispred sebe bedele* (букв. ‘выдвинуть перед собой беделя’), а также *zakloniti se iza koga bedele*, т. е. в фразеологизированном значении «спрятаться за кем-либо». Перенос значения ФЕ объясняется ассоциацией «сделать что-л. важное для кого-л.», например, пойти служить (что было обычным в австро-венгерской армии) или совершить паломничество вместо кого-л.

Часть боснийских ФЕ содержит в своем составе мусульманские культурологические концепты. Так, ФЕ *ni šehid ni gazija* (букв. ‘ни шахид ни газий’) употребляется в значении «бесхарактерный человек, ничего не стоящий человек» (ср. рус. *ни то ни се, ни рыба ни мясо*). Два значения в арабском языке могут прояснить мотивировку возникновения образа этой ФЕ: *šehid* (< осм.-тур. *şehit, şehid* < араб. *šahīd* ‘свидетель, мученик, умерший, жертва’) – 1) верующий, погибший на войне, защищая ислам; 2) погибший на войне, защищая свою родину, семью, честь и т. п.; 3) тот, кто убит, казнен за что-то, будучи невиновным, невинным; мученик и *gazija* (от осм.-тур. *gāzī* < араб. *gāzīn* ‘завоеватель, захватчик; нападающий; воин’), т. е. воин за веру.

Слово *dušman* (< осм.-тур. *düşman* < перс. *došman* ‘враг, душман’) употребляется в языке боснийцев в значении «заклятый, жестокий враг; злодей, мучитель» и имеет переносную семантику «рак, опухоль». В прямом значении лексема употребляется в ФЕ *dušmanu kesu puniti* (букв. ‘душману кошелек / пакет с продуктами наполнить’), т. е. материально помогать врагу, *davati dušmanu mač (pušku, sablju)* (букв. ‘давать душману меч / ружье / саблю’) – помогать врагу своей неосмотрительностью, *potoći (dati) i crnom dušmanu* (букв. ‘помочь (дать, подать) грязному, несчастному, обездоленному врагу / душману’). Эта ФЕ употребляется в переносном значении «помочь всякому, любому, кто этого не заслуживает». Устойчивая единица с тем же компонентом фиксируется в форме *biti sam svoj dušmanin* (букв. ‘быть самому себе душманом, т. е. врагом, пришельцем, чужаком’) – эгоистично делать что-л. только для себя (ср. рус. *сам себе король*). ФЕ *nek puknu dušmani* (букв. ‘пусть треснут, исчезнут враги’) – сделать назло что-л. всем врагам, завистникам – также содержит в себе эту лексему. Вариант данной ФЕ – *nek odu svi dušmani* ‘пусть исчезнут все враги, уйдут все чужаки’. У южных славян христианского вероисповедания слово *dušmanin* имеет дополнительную сему «человек другой веры, т. е. мусульманин».

В разговорном языке и жаргоне есть ФЕ *bečki kaur* (букв. ‘венский гяур’) – хитрый, коварный, умеющий приспособиться ради собственной выгоды человек, жулик, лицемер. Образ мотивирован, вероятнее всего, историческими событиями: по Сан-Стефанскому миру, заключенному между Россией и султанской Турцией после Русско-турецкой войны 1877–1878 гг., Босния и Герцеговина стали автономиями, но затем Австро-Венгрия сначала оккупировала их в 1878 г. по Берлинскому трактату, а позже (в 1908 г.) аннексировала эти

земли, что не могло не вызвать недовольство населения. Слово *kaur*, *kaurin* (*đaur*, *đaurin*) (< осм.-тур. *gāvur* < перс. *gabr* ‘астролог, звездочет’, а также ‘иноверец’) имеет семантику «человек немусульманского вероисповедания» (ср. рус. *зюур*).

Выводы. Вышеизложенный и прокомментированный с лингвистической и культурологической точек зрения языковой и фразеологический материал демонстрирует, как заимствования из ориентальных языков проникали через турецкий в южнославянские, в частности в речь славян, принявших ислам. У последних частотность употребления ориентализмов выше, чем у соседних народов, исповедующих другие религии. Несмотря на то что некоторые проанализированные в статье ФЕ фиксируются также в сербских, хорватских и македонских лексикографических источниках, их узнаваемость и широта использования в живой разговорной речи типична именно для языка боснийских мусульман. А лексика, застывшая в ФЕ, ярко иллюстрирует факт проникновения османской культуры, ее обычаев, традиций и реалий в быт народов Южной Славии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушеева А. И. Еще раз об ориентализмах // Материалы научной конференции ТГГПУ. – Казань : Изд-во ТГГПУ, 2006. – С. 23–27.
2. Егоров В. Г. Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1964. – 355 с.
3. Кузнецова И. В. Ориентализмы-антропонимы в южнославянских устойчивых сравнениях // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – Т. 64, № 1. – Budapest : Akadémiai Kiadó, 2019. – P. 71–83.
4. Кузнецова И. В. Ориентализмы-названия титулов и должностей в устойчивых сравнениях южных славян (на фоне других языков) // *Slavia: Časopisproslavanskoufilologii*. – 2019. – Т. 88, № 4. – P. 432–439.
5. Савченко А. В., Хмелевский М. С. Босния и Герцеговина – исторический мост между балканскими культурами, религиями и нациями // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2020. – Т. 11, № 3. – С. 546–560.
6. Седакова И. А. Балканизмы и турцизмы: новые подходы к проблеме // *Славянский альманах*. – 2014. – № 2013. – С. 553–562.
7. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1988. – 608 с.
8. Хмелевский М. С. Отражение истории, культуры и традиций Боснии в языке и фразеологии // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – 2015. – Т. 60, № 1. – P. 79–86.
9. Čaušević E. ‘Bosanski’ turski i njegova autentična obilježja // *Prilozi za orijentalnu filologiju*. – 1991. – Vol. 41. – S. 385–394.
10. Solak E., Bašić M. Motiviranost značenja turskih i bosanskih somatskih frazema koji se povezuju s čovjekovim osobinama // *Književni jezik*. – 2019. – Vol. 30. – S. 301–328.
11. Šehović A. Društveno-politička stvarnost – izvorište nastanka novih frazema u kolokvijalnom bosanskom jeziku // *Pismo*. – 2005. – Vol. I–II/1. – S. 109–115.
12. Šehović A., Haverić Đ. Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika. – Sarajevo : Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.
13. Šiljak-Jesenković A. Nad turskim i bosanskim frazikonom: semantički, sintaktički, lingvostilistički i sociolingvistički aspekt. – Sarajevo : Orijentalni institut u Sarajevu, 2003. – 324 s.
14. Škaljić A. Turcizmi u narodnom govoru i narodnoj književnosti Bosne i Hercegovine. Т. 1–2. – Sarajevo : Institut za proučavanje folkloru: Dopunska izdanja, 1957.
15. Škaljić A. Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. – Sarajevo : Svjetlost, 1966. – 662 s.
16. Tanović I. Frazеологija bosanskog jezika. – Zenica : Dom štampe, 2001. – 160 s.

Статья поступила в редакцию 31.08.2020

REFERENCES

1. Busheeva A. I. Eshche raz ob orientalizmah // *Materialy nauchnoj konferencii TGGPU*. – Kazan' : Izd-vo TGGPU, 2006. – S. 23–27.
2. Egorov V. G. Etimologicheskij slovar' chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1964. – 355 s.

3. *Kuznecova I. V.* Orientalizmy-antroponimy v yuzhnoslavjanskijh ustojchivijh sravnenijah // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – T. 64, № 1. – Budapest : Akadémiai Kiadó, 2019. – P. 71–83.
4. *Kuznecova I. V.* Orientalizmy-nazvaniya titulov i dolzhnostej v ustojchivijh sravnenijah yuznyh slavjan (na fone drugih jazykov) // *Slavia: Časopisproslavoslavskoufilologii*. – 2019. – T. 88, № 4. – P. 432–439.
5. *Savchenko A. V., Hmelevskij M. S.* Bosniya i Gercegovina – istoričeskij most mezhdju balkanskimi kul'turami, religijami i nacijami // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya jazyka. Semiotika. Semantika*. – 2020. – T. 11, № 3. – S. 546–560.
6. *Sedakova I. A.* Balkanizmy i turcizmy: novye podhody k probleme // *Slavyanskij al'manah*. – 2014. – № 2013. – S. 553–562.
7. *Slovar' inostrannyh slov*. – 15-e izd., ispr. – M. : Russkij jazyk, 1988. – 608 s.
8. *Hmelevskij M. S.* Otrazhenie istorii, kul'tury i tradicij Bosnii v jazyke i frazeologii // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – 2015. – T. 60, № 1. – R. 79–86.
9. *Čaušević E.* 'Bosanski' turski i njegova autentična obilježja // *Prilozi za orijentalnu filologiju*. – 1991. – Vol. 41. – S. 385–394.
10. *Solak E., Bašić M.* Motiviranost značenja turskih i bosanskih somatskih frazema koji se povezuju s čovjekovim osobinama // *Književni jezik*. – 2019. – Vol. 30. – S. 301–328.
11. *Šehović A.* Društveno-politička stvarnost – izvor ište nastanka novih frazema u kolokvijalnom bosanskom jeziku // *Pismo*. – 2005. – Vol. I–II/1. – S. 109–115.
12. *Šehović A., Haverić Đ.* Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika. – Sarajevo : Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.
13. *Šiljak-Jesenković A.* Nad turskim i bosanskim frazikonom: semantički, sintaktički, lingvostilistički i sociolingvistički aspekt. – Sarajevo : Orijentalni institut u Sarajevu, 2003. – 324 s.
14. *Škaljić A.* Turcizmi u narodnom govoru i narodnoj književnosti Bosne i Hercegovine. T. 1–2. – Sarajevo : Institut za proučavanje folkloru: Dopunska izdanja, 1957.
15. *Škaljić A.* Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. – Sarajevo : Svjetlost, 1966. – 662 s.
16. *Tanović I.* Frazeologija bosanskog jezika. – Zenica : Dom štampe, 2001. – 160 s.

The article was contributed on August 31, 2020

Сведения об авторах

Кузнецова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: irinak47@yandex.ru

Хмелевский Михаил Сергеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: chmelevskij@mail.ru

Author information

Kuznetsova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: irinak47@yandex.ru

Khmelevsky, Mikhail Sergeevich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Slavic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: chmelevskij@mail.ru

Н. С. Курникова

ПОЭТИКА РАССКАЗОВ РЭЙЧЕЛ ДЖОЙС

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию поэтики «малой прозы» Рэйчел Джойс – яркой представительницы современной британской литературы. Автор статьи рассматривает художественные особенности семи рассказов из сборника «Заснеженный сад и другие истории» (2015). Сюжетообразующую роль в этих рассказах играет Рождество, что позволяет рассматривать их как проявление литературного архетипа «рождественского рассказа». Герои Рэйчел Джойс – «маленькие» люди, которые в канун Рождества оказались в сложной жизненной ситуации. Их частные истории о крахе и возрождении звучат на фоне предпраздничной рождественской суевы и всеобщего ожидания чуда. Используя сравнительно-сопоставительный и филологический анализ текстов рассказов, а также применяя методологию исторического и типологического подходов к рассматриваемым текстам, автор статьи выявляет и анализирует такие нарративные техники Рэйчел Джойс, как обращение к внутренней жизни и интимным переживаниям нестатусных героев; расширение границ жанра рассказа за счет взаимодействия с романной повествовательной формой; кинематографическая техника монтажа; иронические аллюзии на прецедентные тексты и явления массовой культуры; нарушенная хронология событий и преобладающее использование настоящего времени. Анализ поэтики рассказов Р. Джойс позволяет говорить о влиянии модернистских и постмодернистских эстетических традиций на жанр рождественской истории.

Ключевые слова: *Рэйчел Джойс, поэтика, рассказ, малая проза, рождественский рассказ, модернизм, постмодернизм.*

N. S. Kurnikova

POETIC STYLE OF RACHEL JOYCE'S SHORT STORIES

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the poetic style of “flash fiction” of Rachel Joyce, an outstanding representative of modern British literature. The author of the article analyzes the expressive manner and peculiarities of style of seven short stories collected in the book “A Snow Garden and Other Stories” (2015). The plot of these stories is centered on Christmas, which is reasonable ground to consider them as a manifestation of the archetype of a Christmas story, a long-standing literary tradition. Joyce’s characters are every men who found themselves in a difficult situation on Christmas Eve. Their private and intimate stories are told against the festive background and longing for a miracle. The comparative and philological analysis of Joyce’s short stories, as well as the methodology of the historical and typological approaches to the texts under consideration enable the author of the article to reveal and dwell on such narrative techniques in Joyce’s arsenal as addressing the inner life and intimate feelings of non-status characters; expansion of the genre of a short story through its interaction and contamination with the genre of a novel; cinematographic montage; ironic allusions to precedent texts and objects and phenomena of mass culture; distorted chronology of events and prevalence of the present tense. All these techniques testify to the influence of modernist and postmodernist aesthetic traditions on the genre of a Christmas story.

Keywords: *Rachel Joyce, poetic style, short story, flash fiction, Christmas story, modernism, postmodernism.*

Введение. Данное исследование посвящено изучению «малой прозы» и индивидуальной повествовательной манеры современной британской писательницы Рэйчел Джойс (Rachel Joyce). Публикация ее дебютного романа «Невероятное паломничество Гарольда Фрая» (“The Unlikely Pilgrimage of Harold Fry”, 2012) принесла ей признание не только читательских кругов, но и критиков, и оказалась в лонг-листе премии Man Booker Prize-2012. Вскоре за первым романом последовали еще два – «Операция “Перфект”» (“Perfect”, 2013) и «Песнь любви мисс Куини Хеннесси» (“The Love Song of Miss Queenie Hennessy”, 2014). Затем, по признанию автора, возникла идея рассказать истории второстепенных персонажей из ее романов [11, с. 3]. Несмотря на отдельные попытки отечественных исследователей (Е. Г. Галицына, Е. С. Пургина, М. Ю. Фирстова и др.) осмыслить художественный мир писательницы, ее творчество остается малоизученным.

Актуальность исследуемой проблемы вызвана необходимостью изучения специфики новой художественной парадигмы, сложившейся в начале XXI в. в английской малой прозе. Литература этого периода демонстрирует разнообразие эстетических структур и богатство индивидуальных художественных систем. Ярким образцом современной британской новеллы являются рассказы Рэйчел Джойс. Это обуславливает потребность в литературоведческом анализе структуры, тематики и проблематики рассказов писательницы, что позволило бы определить эстетические особенности индивидуальной авторской концепции человека и современного общества. Цель настоящего исследования – определить характерные художественные принципы и элементы поэтики рассказов Р. Джойс.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили семь рассказов из сборника «Заснеженный сад и другие истории» (“A Snow Garden and Other Stories”, 2015). Истории условно связаны между собой темпоральными характеристиками (время действия – католическое Рождество и несколько дней после него). Их также объединяет присутствие нескольких сквозных персонажей. В своем сборнике Р. Джойс исследует возможности и границы жанра рассказа, расширяя его пределы.

В ходе исследования «малой прозы» Р. Джойс были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный и филологический анализ художественного текста, типологический и исторический подходы, благодаря которым прослеживается взаимосвязь поэтики рассказов Р. Джойс с традициями английской классики.

Результаты исследования и их обсуждение. Рождество, как уже было отмечено, играет в сборнике Р. Джойс важную сюжетобразующую роль, что позволяет рассматривать новеллы как современный вариант рождественского рассказа.

В мировой литературе основателем жанра является Ч. Диккенс. Его «Рождественская песнь в прозе» (1843) описывает духовное перерождение скряги Эбенезера Скруджа и его превращение в щедрого, доброго и заботливого человека. В ряде более поздних произведений («Колокола» (1844), «Сверчок за очагом» (1845), «Битва жизни» (1846) и др.) Ч. Диккенс разрабатывает эту тему и привносит социальную проблематику в рассказы о Рождестве. Как отмечает П. Басинский, именно Ч. Диккенс «задал постулаты “рождественской философии”»: ценность человеческой души, тема памяти и забвения, любовь к «человеку во грехе», тема детства [2], [4]. Эта традиция получила дальнейшее развитие в европейской и русской литературе [7, с. 84]. Н. С. Лесков первым выделил следующие характерные признаки рождественских рассказов: «...в них есть однообразие; однако в этом винить автора нельзя, потому что это такой род литературы, в котором писатель чувствует себя невольником слишком тесной и правильно ограниченной формы. От святочного рассказа непременно требуется, чтобы он был приурочен к событиям святочного вечера – от Рождества до Крещения, чтобы он был сколько-нибудь фантастичен, имел какую-нибудь мораль, хоть вроде опровержения вредного предрассудка, и наконец – чтобы он оканчивался непременно весело» [8, с. 4].

Если в самом начале становления жанра почти обязательной была тема ребенка и чуда, связанного с судьбой ребенка, то вместе с героями Р. Джойс мы все чаще ждем чуда в жизни взрослого человека. Доминантной темой становится мимолетность, хрупкость, недолговечность счастья и надежда на то, что оно повторится. Так, главная героиня рассказа “A Faraway Smell of Lemon” Бинни переживает измену и расставание с ее давним партнером; супружеская пара, казавшаяся всем идеальной, переживает серьезный кризис, который обнаруживает отсутствие искренности в их отношениях (“The Marriage Manual”); отец пытается наладить отношения с детьми после развода (“A Snow Garden”); уставший от славы и знаменитости молодой исполнитель Х, чье имя находится в топе рождественских плей-листов, приезжает в отчий дом, чтобы провести с семьей Рождество (“I’ll Be Home for Christmas”); взрослый сын прощает отца, которого всю жизнь считал никудышным (“Trees”).

Несмотря на то что автор следует традиции рождественского рассказа, очевидно, что произведения, созданные в начале XXI в., не могут не отражать дух той литературной эпохи, в контексте которой они родились. Это неизбежно ведет к тому, что в рассказах так или иначе присутствуют модернистские и постмодернистские черты. Известно, что литература модернизма тесно взаимодействует с другими видами искусства – живописью, музыкой, скульптурой, ориентируется на достижения и открытия в науке, философии и психологии. Модернистов объединяет обостренный интерес к внутренней жизни каждого человека, миру его чувств, особенностям восприятия окружающего, к работе памяти и сознания [6], а также ощущение трагического одиночества человека и подчеркнутая аполитичность. Один из «отцов модернизма», Джеймс Джойс, утверждает в своем творчестве новые принципы подачи материала – «поток сознания», параллельное и перекрещивающееся движение нескольких потоков мыслей, монтаж и фрагментарность действия [6]. Постмодернизм, который распространяется в литературе во второй половине XX в., привносит в нее такие черты, как ироничность, пародирование, интертекстуальность, смешение и сложное взаимодействие стилей и жанров, «двойной культурный код» и др. [5].

Типичные герои Джойс – люди среднего возраста, жители города, название которого нигде не упоминается. Читатель понимает, что для автора не имеет значения та социальная функция, которую выполняют герои рассказов: за редким исключением, мы не знаем, чем они занимаются. Автору интересны глубоко частные переживания ее персонажей, эмоциональный кризис, напряженный эпизод из их жизни. Кроме того, что персонажи новелл могут эпизодически появляться в истории, посвященной другому человеку, всех их роднит то, что они живут жизнью современного города с его звуками, огнями рекламы и афиш, ночной жизнью, спешкой и урбанистическими амбициями.

Внешний вид и возраст героев также мало интересуют автора. Преобладает косвенная характеристика героев через их слова, мысли, поступки и, разумеется, чувства. Отношение автора к героям напрямую не декларируется, автор использует способность читателя к эмпатии, которая мгновенно «включает» нас в историю. И вот мы уже сочувствуем склонной к полноте немолодой женщине, уставшей от забот и одиночества, или супружеской чете, чье счастье рушится на глазах, или матери, чье сердце переполнено нежностью и тревогой за сына, или пожилому человеку, переживающему из-за того, что он был плохим отцом.

Автор следует одному из важных принципов модернистской поэтики и методично создает образ «обыкновенного, каждого, любого человека (a commonplace)» [9, с. 309], с которым мы знакомы благодаря произведениям Дж. Джойса, В. Вулфа, Т. Элиота и др.

Большое значение в рассказах Рэйчел Джойс играют художественные детали и символы. В первую очередь, истории изобилуют рождественской символикой. Так, например, во всех рассказах перед глазами героев мелькает плакат, изображающий девушку в красном

плаще с капюшоном на фоне заснеженного пейзажа. Никто толком не знает, что рекламирует этот плакат. Возможно, само Рождество. Кроме того, вместе с Рождеством он объединяет персонажей всех рассказов и помещает их в единое географическое и темпоральное пространство. В первом рассказе героиню повсюду сопровождает покровительственный взгляд сверкающего, сделанного из дождя ангела (*tinselangel*). В рассказе “A Snow Garden” снег символизирует волшебство обновления жизни. В финальном рассказе деревья выступают как символ жизни: ведь они будут жить после того, как не станет людей, посадивших их.

В рассказе “The Marriage Manual” муж и жена, долгие годы считавшие себя идеальной семьей и бывшие таковой в глазах их друзей и знакомых, собирают велосипед в подарок своему сыну на летней веранде. Неожиданно из-за сухой и ветреной погоды в стене появляется трещина. Между супругами вспыхивает ссора, они то и дело присматриваются к трещине, которая продолжает расти. Благодаря поистине хемингуэйвским повторам, щель в стене перестает быть предметом материального мира и обретает символическое значение. С одной стороны, это символ пропасти непонимания и взаимных обвинений между супругами, с другой – крах их семейной жизни, с третьей – пошатнувшая их картину мира новость о том, что их сын-подросток мечтает получить в подарок от Санты Клауса не что иное, как платье, а это вызывает вопросы о его сексуальном самоопределении.

С точки зрения композиции рассказы Джойс роднит то, что все они начинаются «с середины»: автор делает акцент на тех чувствах и эмоциях, которые испытывают персонажи, и только потом разворачивает события в прошлое, объясняя, чем вызваны эти эмоции. Таким образом, в самом начале рассказов несколько нарушается обычная сюжетная схема, и завязка предшествует предыстории. В финале рассказов неизменно звучит мажорный аккорд, и та деструктивная эмоция, которую испытывает персонаж в начале истории, постепенно отпускает его. Все рассказы носят заверченный характер, но при этом их итог не окончателен и означает лишь финал одного эпизода из жизни героев.

Интересен прием «рамочной конструкции», который использует Рэйчел Джойс: Оливер, с которым читатель лишь косвенно знакомится сквозь воспоминания Бинни, героини первого рассказа, становится центром повествования последнего рассказа, в котором автор щедро дает ему второй шанс. Вначале Оливер предстает перед нами как 33-летний мужчина, поедающий кашу из своей любимой тарелки с изображением Астерикса; за пару дней до этого он ушел от одной женщины к другой, потому что последняя ждет от него ребенка. В финале заключительной истории Оливер – заботливый сын, прощающий отца за недостаток внимания и любви, несущийся к нему с охапкой саженцев деревьев неизвестного сорта, растерянный, запутавшийся, осознавший свои ошибки.

Благодаря подобному «замыканию цикла» и тому, что персонажи всех рассказов так или иначе присутствуют в жизни друг друга, возникает ощущение, что мы имеем дело не с отдельными историями, а с цельным, завершенным текстом с несколькими сюжетными линиями и идейными центрами. Таким образом, можно говорить о контаминации жанров рассказа и романа, что является отражением модернистской эстетики.

С первых же страниц возникает ощущение, что автор умышленно «карнавализует» (термин М. М. Бахтина [3, с. 15]) некоторые из своих историй. Так, например, дети главной героини первого рассказа “A Faraway Smell of Lemon” готовятся к традиционной рождественской постановке в школе. Только она теперь официально называется “a Winter Celebration” вместо “the nativity play”. По словам директора школы, “Nativity is not so multicultural and also there are no parts for girls” [11, с. 17]. В попытке придать библейской легенде о рождении младенца Иисуса современное звучание и воспитать молодое поколение в духе мультикультурализма, равноправия полов и толерантности, администрация школы добавляет к рождественским духам персонажей, растиражированных в массовой

культуре начала XX в. – База Лайтера, межгалактического рейнджера из анимационного сериала «История игрушек» (1995–2010) и его приятелей. Но в остальном традиции жанра рождественской истории здесь соблюдены: в жизни главной героини Бинни накануне Рождества происходит чудо, и она возвращается к жизни после затяжной депрессии, связанной с расставанием с любимым человеком.

Еще громче ирония автора звучит в рассказе “ChristmasDayattheAirport”. У лесбийской пары, застрявшей в аэропорту из-за нелетной погоды, рождается ребенок. Читатель невольно проводит параллели с библейским сюжетом, а именно с животными в хлеву (в центре передержки животных застряли овцы, козы, осел и гепард), в результате чего словно бы повторяется история рождения младенца Иисуса. Одна из женщин выглядит вызывающе: “*Her arms and neck are blue with tattoos: painted birds and mermaids and dragons. You wouldn’t know, but on her back, she has a painted warrior with hair to her waist... Her hair is dyed punk-pink and shaved to fuzz*” [12, с. 82]. Пассажиры бросают на нее неодобрительные взгляды, а когда она на ломаном английском просит уступить место «ее беременной жене», люди начинают перешептываться, и кто-то из толпы предлагает им обеим убраться восвояси (“*Go home!*”). На какое-то мгновение Магда задумывается о том, что значит слово «дом» в этих словах – то место, где они живут сейчас в Лондоне, или Восточная Европа, откуда обе они приехали. Как справедливо отмечает М. Ю. Фирстова, Джойс поднимает вопрос о положении иммигрантов в Великобритании, подчеркивая их маргинальное положение и незащищенность в обществе [10, с. 98]. Ребенок рождается в туалете пункта передержки животных, в воздухе смешались запах навоза и чистящих средств. Уборщица, которая по случаю праздника одета в костюм ангела, помогает Джоанне при родах как самый настоящий ангел-хранитель. Рождается «Иисус XXI века» (по законам современной феминистской истории это, конечно же, девочка), и это обещает искупление и надежду на новую жизнь. Пассажиры, вынужденные встречать Рождество в аэропорту, прежде не желавшие уступить место беременной женщине, объединяются, чтобы помочь ей, и вместе радуются рождению малыша. Все – пассажиры и служащие аэропорта в костюмах Санта Клаусов и ангелов – устремляются к младенцу, несут ему свои «дары волхвов» (шоколад, крем от морщин и духи – все, что удалось купить для себя в магазине беспошлинной торговли). Девочки-хористки, которые успели всей группой совершить набег на магазин duty-free и приобрести одинаковые игрушки и кока-колу, поют аллилуйю. Луч света проникает сквозь густые тучи в здание аэропорта и ложится на чело новорожденной: “*The light lands inside the opened door of the ladies’ toilet. It shines*” [11, с. 111]. Несмотря на весь этот карнавал и грусть оттого, что мы так далеки от истинных моральных ценностей, изложенных в Новом Завете, финал произведения оставляет очень теплые и светлые чувства: “*It doesn’t matter where a birth happens – in a stable, in an airport, or even in the more conventional settings – it is a miracle each time*” [11, с. 112]. «Рождение ребенка – всегда чудо», – заключает автор.

В рассказе “A Snow Garden”, который дает название всему сборнику, рождественское чудо имеет техногенную природу. Отец, уговоривший бывшую жену привезти к нему сыновей на рождественские каникулы, опрометчиво пообещал им снег и катание на санках. Только это, по его мнению, может растопить лед в отношениях с сыновьями. Он верит, что снег выпадет несмотря на то, что зима была хмурой и абсолютно бесснежной. В финале снег – искусственный – появляется на соседнем участке, который используется в качестве съемочной площадки. Это позволяет отцу восстановить свой авторитет и отношения с сыновьями. Но что еще более важно, этот снег возвращает самому Генри веру в чудо, несмотря на то что, взрослея, он постепенно терял все иллюзии относительно существования Деда Мороза, Бога, Ангелов, Зубной Феи: “*It was like walls toppling down, first one truth and then another, until there was nothing left but grown-upwasteland*” [11, с. 155].

Следует отметить, что категория времени в рассказах Джойс имеет специфическое выражение. Две истории (“Christmas Day at the Airport” и “Faraway Smell of Lemon”) рассказываются преимущественно с использованием настоящего времени (*Binny now has five hours to fix Christmas; He has no regular habits but these; It is early Christmas morning at the airport; Travellers gather beneath the departures board and gaze upwards*). В остальных, несмотря на то что рассказ ведется в прошедшем времени, все события поминутно и даже посекундно протоколируются, благодаря чему именно текущий момент времени находится в постоянном фокусе. Рассказ “A Boxing Day Ball” несколько выбивается из всего цикла, поскольку события в нем происходят не в наши дни, а в 60-е гг. XX в. Но при этом возникает ощущение, что они являются логической предпосылкой для того, что описано в других рассказах. Активно используются флешбэки и флешфорварды, которые фрагментируют пространство и время, позволяют нам заглянуть в прошлое и будущее и оказаться в нескольких местах одновременно. Таким образом создается эффект кинематографичности, когда литературный текст не ограничивается сам собой, он трансформируется, видоизменяется, вступает в диалог с визуальными видами искусства [1, с. 8], и в первую очередь – с кино.

По мнению Е. С. Пургиной, кинематографичность рассказов Джойс проявляется также на уровне визуальных образов, постоянного чередования крупных и дальних планов, монтажа [12, с. 70]. Например: “*The place was heaving with Christmas travellers...She wore a dark lipstick, a color he had never seen her use before, so that her mouth looked as though she had eaten to many blackberries*” [11, с. 145]. “*While he drove, Oliver wondered whether things would go back to being as they had always been... And then he noticed the pips of water on the windscreen, the smudging around the wipers, the splashing on the tarmac*” [11, с. 222]. С помощью слова автор передает не только визуальные, но и звуковые образы и даже запахи. Так, например, повсюду слышны рождественские песнопения, звуки рекламы, радио, песни популярного рэпера X, треск и грохот рушащейся стены; Бинни преследует аромат лимона, в магазине пахнет чистящими средствами; в родительском доме Оливера пахнет куриным бульоном, который всегда готовила его мама и др. Мир, окружающий персонажей Джойс, очень материален и осязаем, читатель может себе представить его в мельчайших деталях благодаря длинным перечислительным рядам: “*There are shelves and shelves of cleaning products. They come in jars, canisters and bottles, some plastic, some glass ... There are displays of brushes, cloths, scourers, dusters ... There are boxes of gloves – heavy-duty, latex, nitrile, polythene – as well as Kentucky mops, squeegees, litter-pickers and brooms*” [11, с. 19]. Таким образом, используя приемы кинематографии и апеллируя к разным органам чувств читателя, автор погружает нас в ту атмосферу, в которой обитают ее герои.

В пространстве рассказов Джойс постоянно происходит смена угла зрения. В каждой истории есть свой протагонист, но его перспектива часто сменяется позицией одного или нескольких других персонажей (например, сюжетные линии всех пассажиров, застрявших в аэропорту; поочередно взгляд Аллана, Элис или их сына Уилла на происходящую ссору), а затем слово снова предоставляется протагонисту – вероятнее всего, не окончательно. Вездесущий рассказчик также обнаруживает свое присутствие в тексте в виде философских обобщений, рассуждений и выводов о течении времени, неизбежности перемен и неизбывной вере в чудо.

Выводы. Анализ рассказов Р. Джойс позволяет утверждать, что в них прослеживаются традиции старинного жанра рождественского рассказа. События в них происходят в канун или после Рождества. Рассказы описывают бытовую, социальную сторону жизни и лишены какой-либо мистики. Волшебство носит техногенный характер или является плодом литературной условности. В рассказах звучит жизнеутверждающий рождественский пафос, имеются элементы морализаторства. Однако, несмотря на все канонические

черты рождественско-святочной литературы, рассказы Джойс воспринимаются как исключительно современные произведения. Влияние модернистской эстетики проявляется на уровне композиции и жанра (происходит нарушение хронологии событий, наблюдается взаимопроникновение жанров рассказа и романа), на уровне кинематографичности текста (техника монтажа, крупный план, преобладание настоящего времени). Традиционное для модернизма разрушение (распад пары, семьи; крушение здания, надежд; смерть) тоже присутствует, но не является финальным аккордом: во всех рассказах на смену старому приходит новое. Общая тематика рассказов также соотносится с тем, что находится в фокусе модернистов – частный, интимный опыт человеческого существования, опыт простого обывателя. Элементы карнавального сознания, гротеск и аллюзии на прецедентные тексты и объекты массовой культуры в рассказах Р. Джойс также позволяют говорить о влиянии постмодернистских традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева О. А. Феномен литературной кинематографичности в современном литературном процессе // Вестник УлГТУ. – 2010. – № 3 (51). – С. 8–11.
2. Басинский П. Рождественский или святочный рассказ в мировой и русской литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2020/01/07/v-chem-osobennost-rozhdestvenskih-rasskazov.html>.
3. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М. : Художественная литература, 1990. – 545 с.
4. Безбородина Е. С. Обсуждение вопросов жизни и смерти при изучении рождественских рассказов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://palomnic.org/bibl_lit/bibl/edu_svyat/.
5. Голованова И. С. История мировой литературы. Постмодернизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/golovanova/postmodernizm.htm>.
6. Дудова Л. В., Михальская Н. П., Трыков В. П. Модернизм в зарубежной литературе: литература Англии, Ирландии, Франции, Австрии, Германии : учебное пособие. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 240 с.
7. Козина Т. А. Метаморфозы рождественского архетипа в современном рассказе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/metamorfozy-rozhdestvenskogo-arhetipa-v-sovremennom-rasskaze>.
8. Лесков Н. С. Жемчужное ожерелье // Собрание сочинений : в 12 т. Т. 7. – М. : Правда, 1989. – 367 с.
9. Рейнгольд Н. И. Модернизм в английской литературе. История. Взгляды. Программные эссе. – М. : РГГУ, 2017. – 557 с.
10. Фирстова М. Ю. Рождественская история в сборнике рассказов Рэйчел Джойс «Снежный сад и другие истории» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.rfp.psu.ru/archive/2019_8\(14\)worldlit.pdf](http://www.rfp.psu.ru/archive/2019_8(14)worldlit.pdf).
11. Joyce R. A Snow Garden and other stories. – London : Black Swan, 2015. – 223 p.
12. Purgina E. Cinematographic techniques in “A Snow Garden” by Rachel Joyce // Тропа. Современная британская литература в российских вузах. – 2018. – № 11. – С. 68–76.

Статья поступила в редакцию 01.09.2020

REFERENCES

1. Aseeva O. A. Fenomen literaturnoj kinematografichnosti v sovremennom literaturnom processe // Vestnik UIGTU. – 2010. – № 3 (51). – S. 8–11.
2. Basinskij P. Rozhdestvenskij ili svyatochnyj rasskaz v mirovoj i russkoj literature [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rg.ru/2020/01/07/v-chem-osobennost-rozhdestvenskih-rasskazov.html>.
3. Bahtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Rennessansa. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1990. – 545 s.
4. Bezborodina E. S. Obsuzhdenie voprosov zhizni i smerti pri izuchenii rozhdestvenskih rasskazov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://palomnic.org/bibl_lit/bibl/edu_svyat/.
5. Golovanova I. S. Istoriya mirovoj literatury. Postmodernizm [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/golovanova/postmodernizm.htm>.
6. Dudova L. V., Mihal'skaya N. P., Trykov V. P. Modernizm v zarubezhnoj literature: literatura An-glii, Irlandii, Francii, Avstrii, Germanii : uchebnoe posobie. – M. : Flinta : Nauka, 1998. – 240 s.

7. *Kozina T. A.* Metamorfozy rozhdestvenskogo arhetipa v sovremennom rasskaze // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. – 2012. – № 2 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/metamorfozy-rozhdestvenskogo-arhetipa-v-sovremennom-rasskaze>.

8. *Leskov N. S.* Zhemchuzhnoe ozhere'e // Sobranie sochinenij : v 12 t. T. 7. – М. : Pravda, 1989. – 367 s.

9. *Rejngol'd N. I.* Modernizm v anglijskoj literature. Istoriya. Vzglyady. Programmnye esse. – М. : RGGU, 2017. – 557 s.

10. *Firstova M. Yu.* Rozhdestvenskaya istoriya v sbornike rasskazov Rejchel Dzhojs «Snezhnyj sad i drugie istorii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [http://www.rfp.psu.ru/archive/2019_8\(14\)worldlit.pdf](http://www.rfp.psu.ru/archive/2019_8(14)worldlit.pdf).

11. *Joyce R.* A Snow Garden and other stories. – London : Black Swan, 2015. – 223 p.

12. *Purgina E.* Cinematographic techniques in “A Snow Garden” by Rachel Joyce // Tropa. Sovremennaya britanskaya literatura v rossijskih vuzah. – 2018. – № 11. – S. 68–76.

The article was contributed on September 1, 2020

Сведения об авторе

Курникова Наталия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kurnikova.n@gmail.com

Author information

Kurnikova, Natalya Sergeevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: kurnikova.n@gmail.com

Н. В. Малышева, М. А. Осорова

ФОНОСТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯКУТСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛЕКАРСТВЕННЫХ И ПИЩЕВЫХ РАСТЕНИЙ В СРАВНЕНИИ С ЭВЕНКИЙСКИМИ ЛЕКСЕМАМИ

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

Благодарность

Статья выполнена за счет средств гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 19-09-00361 «Растения в традиционной медицине и системе питания коренных народов Якутии, перспективы их использования в настоящее время: этнография, этнолингвистика и этнофармакология».

Аннотация. В статье рассматриваются фоноструктурные особенности якутских наименований лекарственных и пищевых растений в сравнении с эвенкийскими лексемами. С глубокой древности растительный мир играет важную роль в деятельности коренных народов Севера. Лексика растительного мира якутского языка, в частности лекарственные и пищевые фитонимы, как отдельная лексико-семантическая группа вызывает огромный интерес в связи со своей малоизученностью. До настоящего времени якутская лексика растительного мира не являлась объектом специального научного исследования в сопоставлении с языком эвенков, проживающих по соседству на территории Якутии. Цель данного исследования – выявление фоноструктурных особенностей якутских наименований лекарственных и пищевых растений в сравнении с эвенкийскими лексемами. Материалом исследования послужили лексикографические источники по якутскому и эвенкийскому языкам, а также языковой материал, собранный нами в ходе полевых работ и экспедиционных исследований в районах Республики Саха (Якутия). В статье использованы сравнительно-сопоставительный, типологический, структурный, описательный и количественно-статистический методы. В ходе анализа было выявлено 25 основ, относящихся к якутско-эвенкийским лексическим параллелям, обозначающих наименования лекарственных и пищевых растений в рамках следующих тематических групп: «хвощ» (2), «боярышник» (4), «кедровый стланик» (2), «ягель / мох» (4), «красная смородина» (2), «осока» (2), «черная смородина» (2), «лиственъ» (3), «осина» (2), «ревень» (2). Фоноструктурный анализ лексических параллелей якутского языка в сравнительном плане с эвенкийским также позволил выявить устойчивость фоноструктурных оформлений основ; особенности изменений фоноструктурных типов якутских форм в сравнении с эвенкийскими основами; основные причины неустойчивости фоноструктур именных основ эвенкийского языка в якутском языке; соответствия согласных / гласных.

Ключевые слова: якутский язык, эвенкийский язык, фоноструктурные особенности, фонема, фитонимы, лекарственные растения, пищевые растения, лексические параллели.

N. V. Malysheva, M. A. Osorova

PHONOSTRUCTURAL FEATURES OF THE MEDICINAL AND EDIBLE PLANTS' NAMES IN THE YAKUT LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE EVENK LEXEMES

North-Eastern Federal University in Yakutsk, Yakutsk, Russia

Acknowledgments

The article was supported by the grant of the Russian Foundation for Basic Research No. 19-09-00361 "Plants in traditional medicine and the nutritional system of the indigenous

peoples of Yakutia, prospects for their use at present: ethnography, ethnolinguistics and ethnopharmacology”.

Abstract. The article considers the phonostructural features of the medicinal and edible plants' names in the Yakut language in comparison with the Evenk lexemes. Since ancient times, plants have been playing an important role in the activities of the indigenous peoples of the north. The lexis of the Yakut plants (medicinal and edible phytonyms), being a separate lexical-semantic group, is of great interest due to its being studied rather poorly. The vocabulary of plants' names in the Yakut language has not been the object of specific scientific research in a comparative aspect with the Evenk language until now. The purpose of this study is to identify the phonostructural features of the Yakut medicinal and edible plants' names in comparison with the Evenk lexemes. Lexicographic sources on the Yakut and Even languages, as well as the linguistic material collected in the course of the field work and expeditionary research in the regions of the Republic of Sakha (Yakutia) served as the material for the research. The article employs comparative, typological, structural, descriptive and quantitative-statistical methods. The analysis revealed 25 main lexical stems related to the Yakut-Even lexical parallels, denoting the names of medicinal and edible plants within the following thematic groups: “horsetail” (2), “hawthorn” (4), “dwarf cedar” (2), “reindeer moss/moss” (4), “red currant” (2), “sedge” (2), “black currant” (2), “larch” (3), “aspen” (2), “rhubarb” (2). The phonostructural analysis of the lexical parallels of the Yakut language in comparison with the Evenk language also revealed the stability of the phonostructural designs; peculiarities of the changes in the phonostructural types of the Yakut forms in comparison with the Evenk stems; the main reasons for the stability of the phonostructures of the nominal foundations of the Evenk language in the Yakut language; consonant/vowel correspondence.

Keywords: *Yakut language, Evenk language, phonostructural features, phoneme, phytonyms, medicinal plants, edible plants, lexical parallels.*

Введение. С древнейших времен растительный мир играет важную роль в жизнедеятельности коренных народов Севера. Лексика растительного мира якутского языка как отдельная лексико-семантическая группа представляет собой большой интерес в связи с ее малоизученностью. Проблема комплексного исследования якутской лексики живой природы в современном языкознании является одной из наименее разработанных и требующих специального лингвистического изучения. Важно отметить, что в результате языковых контактов между якутами и эвенками сложился уникальный пласт якутского языка. Г. В. Попов рассмотрел лексику якутского языка неизвестного происхождения, проанализировав более 6200 корневых и неразложимых основ, и определил, что 9 % из этих основ лексики якутского языка составляют тунгусо-маньчжурские заимствования [9, с. 38]. И. Н. Новгородов в своей работе «Якутско-эвенкийские языковые взаимосвязи» выявил около 600 эвенкизмов в якутском языке и его говорах [4, с. 38]. В результате проведенного исследования ученый определил периоды заимствования эвенкизмов в якутский язык: 1) «когда якуты жили довольно компактной массой в Центральной Якутии после их переселения с юга в 14 веке», 2) «когда эвенкизмы проникли в отдельные говоры якутского языка в ходе расселения якутов в период после 17 века, после вхождения Якутии в состав России» [5, с. 38], [6]. Согласно теории А. М. Щербака, языковые контакты между якутами и эвенками берут свое начало с XIV–XV вв., о чем свидетельствуют тунгусо-маньчжуризмы, выявленные исключительно в якутском и долганском языках, и отсутствие лексических параллелей у других языков тюркской языковой семьи [15, с.124]. Тем не менее существуют другие предположения, например, Е. И. Убрятова [11, с. 9], В. И. Рассадин [10, с. 82] и Н. Н. Широбокова [14, с. 44] считали, что еще в XIII в. якуты и эвенки заложили начало своих языковых контактов. В лексике эвенкийского языка отслеживаются архаизмы якутского, вошедшие в ее строй на самых ранних этапах становления якутской народности [12].

Различные языковые контакты между якутами и эвенками как на бытовом, так и на культурном уровнях оставили неизгладимый след в языках двух народностей. Так, названия растений в якутском и эвенкийском языках представляют собой особый пласт лексики. Роль растений в жизни данных этносов всегда была исключительно велика, так как растения служили для них лекарственными средствами, а также использовались в качестве пищи. Названия лекарственных растений олицетворяют собой определенные характеристики народа, отражают их духовную и материальную культуры.

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на то что якутская лексика растительного мира представляет собой интереснейший пласт, раскрывающий отношение носителя языка к живой природе через призму народных номинаций растений, до настоящего времени якутская лексика растительного мира не была объектом специального научного исследования в сопоставлении с языком эвенков, проживающих на территории Якутии. Издревле оба народа живут и развиваются в гармонии с природой, активно используя ее биологические ресурсы в хозяйственной деятельности. Так, важное место в жизнедеятельности якутов и эвенков занимают лекарственные и пищевые растения, которые используются северными народами в традиционной медицине, ритуально-религиозных мероприятиях и значимы в пищевой культуре двух народов. В соответствии со стратегией развития арктических территорий Российской Федерации в данное время идет активная работа по освоению северных территорий, на которых проживают различные народы, в том числе якуты и эвенки. В условиях интенсивного развития северных территорий, стремительной глобализации и урбанизации наблюдается разрушение языковой среды, последствием которого является выход из обихода слов, заимствованных из тунгусо-маньчжурских языков, обогащающих лексическое разнообразие языка народа саха. В связи с этим остро стоит вопрос сохранения и развития языкового и культурного многообразия коренных народов Севера, проживающих на территориях промышленного освоения, что соответствует направлению Стратегии НТР РФ: «возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе с применением методов гуманитарных и социальных наук». Так, цель исследования заключается в выявлении фоноструктурных особенностей якутских наименований лекарственных и пищевых растений в сравнении с эвенкийскими лексемами.

Материал и методы исследования. В качестве материала исследования были привлечены лексикографические источники по якутскому и эвенкийскому языкам, а также языковой материал, собранный авторами в ходе полевых и экспедиционных исследований по районам Республики Саха (Якутия). В соответствии с рассматриваемыми аспектами и поставленными задачами в статье использованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный, типологический, структурный, описательный и количественно-статистический.

Результаты исследования и их обсуждения. В ходе исследования нами было выявлено 25 основ, относящихся к якутско-эвенкийским лексическим параллелям, обозначающих наименования лекарственных и пищевых растений в рамках следующих тематических групп, согласно биологическим названиям растений: «хвош» (2), «боярышник» (4), «кедровый стланик» (2), «ягель/мох» (4), «красная смородина» (2), «осока» (2), «черная смородина» (2), «листвен» (3), «осина» (2), «ревень» (2).

При проведении фоноструктурного анализа якутско-эвенкийских лексических параллелей структурные типы рассмотрены в следующем порядке: 1) с абсолютным совпадением (например, [CVC]→[CVC]); 2) с частичным совпадением (например, [CVC]→[CV:C], [CVC]→[CV,C]; 3) подвергшиеся структурным изменениям (например, [CVC]→[VCC]). При помощи данного вида анализа выявляется устойчивость и изменчивость структурных типов рассматриваемых репрезентаций.

Якутские основы, обозначающие наименования пищевых и лекарственных растений, представлены следующими структурными типами: CVCV (1): як. *боруу* «хвощ полевой» [1, Т. 2, с. 410], CVCVCCV (1): як. *ньалыкта* «боярышник» [7, Т. 2, с. 1709], CVCCVCCV (1): як. *болбукта* «кедровый стланик», «ягода морошки» [1, Т. 2, с. 410], CVCVCCV (3): як. *лабыкта* «лишайник», «олений мох», «ягель», «белый мох», «кладина оленья» [1, Т. 5, с. 70; 2, Т. 2, с. 66; 7, Т. 2, с. 1459], як. *мучукта*, *мутукча* «листвень молодая» [7, Т. 2, с. 1644], CVCCVCVC (1): як. *хаптаҕас* «красная смородина» [7, Т. 3, с. 3324], CVCCV:CV (1): як. *манчаары* «осока», «водяная осока», «зубровник», «водяной пырей», «аир болотный», «ирный корень», «татарское зелье», «лепеха» [1, Т. 5, с. 221; 7, Т. 2, с. 1519], CV:CCVCVC (1): як. *моонньоҕон* «кустарник черной смородины; черная смородина» [1, Т. 5, с. 290], CVCVC (1): як. *тэтин* «осина» [1, Т. 11, с. 523], V:CCV(1): як. *аахта* «ревень», «название растения (вид щавеля, употребляется в пищу якутами и тунгусами)» [1, Т. 1, с. 220].

Распределение эвенкийских репрезентаций по структурным типам выглядит следующим образом: CVCV (1): эвенк. *бору* «хвощ полевой» [13, Т. 1, с. 97], CVCVCCV (5): эвенк. *лабыкта* «ягель, олений мох», эвенк. *лавикта*, *лавукта* «ягель (олений корм)» [13, Т. 1, с. 485], эвенк. *ньаликта* «багульник», «азалия», эвенк. *дяликта* «боярышник» [13, Т. 1, с. 656], CVCCVCCV (1): эвенк. *нямникта* «гибкий, тонкий тальник, растущий на горах» (информант – МАН), эвенк. *болгикта* «кедровый стланик», «кедровый орех», «тальник» [8, с. 144], CVCCVCVC (1): эвенк. *каптаҕас* «красная смородина» [3, с. 16], CVCCVCCV (1): эвенк. *манчарэ* «ситник (трава)» [7, Т. 2, с. 1519], CVCCVCVC (1): эвенк. *моннёгон* «черная смородина (ягода)», «крыжовник (ягода)» (информант – ВПА), CVCV:CCV (1): эвенк. *Мучууктэ* «хвоя лиственницы», «почки (на дереве)», «шишка (еловая, кедровая)» [13, Т. 1, с. 562], CVCVC (1): эвенк. *тэтың* «алданский тополь» [13, Т. 2, с. 241], VCCV (1): эвенк. *акта* «алданское название растения; лопух» [13, Т. 1, с. 26].

Из зафиксированных 25 лексических единиц, обозначающих лекарственные и пищевые фитонимы, двусложными являются 6 основ (24 %), трехсложными – 19 (76 %). Наибольшее количество лексических параллелей обнаруживается в структурном типе CVCVCCV, в котором зафиксировано всего 8 фитонимов: як. *лабыкта* «лишайник», «олений мох», «ягель», «белый мох», «кладина оленья», як. *мучукта*, *мутукча* «листвень молодая», эвенк. *лабыкта* «ягель, олений мох», эвенк. *лавикта*, *лавукта* «ягель (олений корм)», эвенк. *ньаликта* «багульник», «азалия», эвенк. *дяликта* «боярышник». Из анализируемых фитонимов абсолютное совпадение структурных типов лексем отмечается в 5 рефлексах: як. 1) *ньалыкта* // эвенк. *ньаликта*, *дяликта*, 2) як. *болбукта* // эвенк. *болгикта*, 3) як. *лабыкта* // эвенк. *лабыкта*, *лавикта*, *лавукта*, 4) як. *хаптаҕас* // эвенк. *каптаҕас*, 5) як. *тэтин* // эвенк. *тэтың* «алданский тополь». С абсолютными сопадающими по структуре эвенкийско-якутскими основами наблюдаются следующие фонетические процессы: а) соответствие эвенкийской согласной [д] и якутской согласной [нь] в анлаутной позиции и вокального эвенкийского элемента [я] и якутского гласного [а] в инлаутной позиции, при этом наблюдается устойчивое сохранение лексического значения фитонима: эвенк. *дяликта* «боярышник» // як. *ньалыкта* «боярышник»; б) наблюдается соответствие гласного [и] в эвенкийской основе и гласного [ы] в якутской основе в инлаутной позиции, при этом происходит изменение семантического значения основ: эвенк. *ньаликта* «багульник», «азалия» // як. *ньалыкта* «боярышник»; в) соответствия эвенкийского согласного [г] с якутским согласным [б] и эвенкийского гласного [и] с якутским гласным [у] в инлаутной позиции с сохранением семантического значения основ: эвенк. *болгикта* «кедровый стланик», «кедровый орех», «тальник» // як. *болбукта* «кедровый стланик», «ягода морошки»; г) соответствия инлаутных согласных элементов – [в] в эвенкийских диалектных основах и [б] в якутской основе, а также соответствие

в инлаутных позициях вокальных элементов [у], [и] в эвенкийском с [ы] в якутском, при этом наблюдается также расширение значения основы в якутском по сравнению с эвенкийским вариантом: эвенк. *лабикта* «ягель, олений мох», эвенк. *лавикта*, *лавукта* «ягель (олений корм)» // як. *лабыкта* «лишайник», «олений мох», «ягель», «белый мох», «кладина оленья»); д) сохранение семантического значения основ, но при этом наблюдается соответствие ауслатных согласных элементов [к] в эвенкийском с [х] в якутском языке и согласного [г] в эвенкийском с [ҕ] в якутском языке в инлаутной позиции: эвенк. *каптагас* «красная смородина» // як. *хаптаҕас* «красная смородина»; ж) соответствие гласного элемента [ы] в эвенкийском с гласным [и] в якутском в инлаутной позиции, при этом наблюдается изменение семантического значения фитонимов: эвенк. *тэтың* «алданский тополь» // як. *тэтинг* «осина *populus tremula* L.».

Частичные изменения структурных типов якутских форм в сравнении с эвенкийскими основами произошли в следующих лексических параллелях: а) в двусложных основах с ауслатным вокальным элементом происходит изменение эвенкийского вокализма в долгий гласный в якутском языке без изменения семантического значения слова: [CVCV→CVCV:] эвенк. *бору* «хвошь полевой» // як. *боруу* «хвошь полевой»; б) наблюдается образование в якутской основе долгого вокального элемента [aa] в инлаутной позиции и соответствие эвенкийского ауслатного вокального элемента [э] и якутского конечного гласного [э], при этом наблюдается изменение семантического значения основ – [CVCCVCV→CVCCV:CV] эвенк. *манчарэ* «ситник (трава)» // як. *манчаары* «осока», «водяная осока», «зубровник», «водяной пырей», «аир болотный», «ирный корень», «татарское зелье», «лепеха»; в) в якутском варианте фитонима образован долгий вокальный элемент [oo], а также наблюдается соответствие эвенкийского гласного [ё] с якутским [о] и эвенкийского согласного [г] с якутским [ҕ], при этом необходимо отметить, что по семантическому значению якутская вариация имеет узкое значение, чем эвенкийская вариация, т. е. в эвенкийском языке фитоним обозначает наименования двух разных ягод, а в якутском варианте фитоним «*моонньоҕон*» обозначает наименование только черной смородины – [CVCCVCVC→CV:CCVCVC] эвенк. *моннёгон* «черная смородина (ягода)», «крыжовник (ягода)» // як. *моонньоҕон* «кустарник черной смородины; черная смородина»); г) наблюдается переход ауслатного краткого гласного в долгий вокальный элемент в якутском языке, а также сужение лексических значений якутских основ по сравнению с эвенкийскими основами: [CVCV:CCV→CVCVCCV] эвенк. *мучуктэ* «хвоя лиственницы», «почки (на дереве)», «шишка (еловая, кедровая)» // як. *мучукта*, *мутукча* «лиственница молодая»); д) в двусложных основах с ауслатным вокальным элементом происходит переход эвенкийского [а] в долгий гласный [aa] в якутском языке без больших изменений семантического значения слова, при этом наблюдается соответствие инлаутных согласных элементов – эвенкийского [к] с якутским [х]: [VCCV→V:CCV] эвенк. *акта* «алданское название растения; лопух, ревень» // як. *аакта* «ревень», «название растения (вид щавеля), употребляется в пищу якутами и тунгусами».

Изменение структурных типов якутских форм в сравнении с эвенкийскими основами произошло в рефлексе эвенк. *нямникта* «гибкий, тонкий тальник, растущий на горах» // як. *ньалыкта* «боярышник» – [CVCCVCCV→CVCVCCV].

Выводы. Фоноструктурный анализ лексических параллелей якутского языка в сравнительном плане с эвенкийским языком позволяет сделать следующие выводы:

а) на основе лексикографических источников в ходе исследования было выявлено 25 основ, относящихся к якутско-эвенкийским лексическим параллелям, обозначающих наименования лекарственных и пищевых растений;

б) устойчивость фоноструктурных оформлений основ наблюдается в структурном типе CVCVVC (8): як. *лабыкта* «лишайник», «олений мох», «ягель», «белый мох»,

«кладина оленья», як. *мучукта, мутукча* «лиственъ молодая», эвенк. *лабикта* «ягель, олений мох», эвенк. *лавикта, лавукта* «ягель (олений корм)», эвенк. *нваликта* «багуль-ник», «азалия», эвенк. *дяликта* «боярышник»;

в) частичные изменения фоноструктурных типов якутских форм в сравнении с эвенкийскими основами произошли в структурных основах [CVCV→CVCV:], [CVCCVCV→CVCCV:CV], [CVCCVCVC→CV:CCVCVC], [CVCV:CCV→CVCVCCV], [VCCV→V:CCV];

г) основными причинами неустойчивости фоноструктур именных основ эвенкийского языка в якутском языке являются образование вторичных монофтонгов (долгие гласные): эвенк. *бору* // як. *боруу*, эвенк. *манчарэ* // як. *манчаары*, эвенк. *моннэгон* // як. *моонньогон*, эвенк. *акта* // як. *аахта*; опущение консонантного элемента в инлаутной позиции;

д) наблюдаются частые соответствия согласных элементов в инлаутной позиции – эвенкийский [н] и якутский [нь], эвенкийский [г] и якутский [ҕ], эвенкийский [т] и якутский [ч], эвенкийский [к] и якутский [х];

ж) наблюдаются частые соответствия гласных элементов в инлаутной позиции – эвенкийский [ё] и якутский [о], а также в ауслатной позиции – эвенкийский [э] и якутский [ы], эвенкийский [э] и якутский [а].

Таким образом, анализ 25 якутских и эвенкийских лексем определил тесные языковые контакты между двумя народами, проживающими на одной территориальной зоне. Выявленное количество лексических единиц, обозначающих различные наименования пищевых и лекарственных растений, свидетельствуют о тесной связи якутов и эвенков с природой, для которых она является главным источником существования. Вследствие языкового взаимодействия якутов с эвенками лексический пласт якутского языка обогатился за счет эвенкизмов, которые устойчиво вошли в ее состав и употребляются по сей день.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь якутского языка в XV томах / под ред. П. А. Слепцова. – Новосибирск : Наука, 2006–2017.
2. Кузнеця Л. В., Исаев А. П., Тимофеев П. А. и др. Лекарственные растения Якутии : атлас. – Якутск : Бичик, 2016. – 96 с.
3. Мыреева А. Н. Эвенкийско-русский словарь для начинающих. – Якутск : Северовед, 2000. – 43 с.
4. Новгородов И. Н. Якутско-эвенкийские языковые взаимосвязи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02. – Казань, 2009. – 43 с.
5. Новгородов И. Н. Якутско-эвенкийские языковые контакты. – Якутск : SMYK-Master, 2009. – 248 с.
6. Новгородов И. Н. Якутизмы эвенкийского языка. – Якутск : SMYK-Master, 2008. – 104 с.
7. Пекарский Э. К. Словарь якутского языка в III томах. – Л. : Изд-во АН СССР, 1959.
8. Попов Г. В. Этимологический словарь якутского языка = Саха тылын этимологическай тылдьыта. Ч. 1. – Новосибирск : Наука, 2003. – 179 с.
9. Попов Г. В. Слова «неизвестного происхождения» якутского языка (сравнительно-историческое исследование). – Якутск : Якут. кн. изд-во, 1986. – 148 с.
10. Рассадин В. И. Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках. – М. : Наука, 1980. – 113 с.
11. Убрятова Е. И. Опыт сравнительного изучения фонетических особенностей языка населения некоторых районов Якутской АССР. – М. : Наука, 1960. – 147 с.
12. Ушницкий В. В., Алексеева С. А. Эвенки и саха: общие моменты в этногенезе сибирских народов // Общество : философия, история, культура. – 2016. – № 2. – С. 74–76.
13. Цинциус В. И. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: материалы к этимологическому словарю в III томах. – Л. : Наука, 1975.
14. Широбокова Н. Н. Историческое развитие якутского консонантизма. – Новосибирск : Наука, 2001. – 149 с.
15. Щербак А. М. Введение в сравнительное изучение тюркских языков : учебное пособие. – СПб. : Наука, 1994. – 192 с.

СОКРАЩЕНИЯ

Информант МАН: Михайлова Анна Николаевна, 19.05.1953 г.р., Верхоянский район Республики Саха (Якутия).

Информант ВПА: Винокурова Прасковья Алексеевна, 10.01.1949 г.р., Верхоянский район Республики Саха (Якутия).

Статья поступила в редакцию 19.11.2020

REFERENCES

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' yakutskogo yazyka v XV tomah / pod red. P. A. Slepцова. – Novosibirsk : Nauka, 2006–2017.
2. Kuzneca L. V., Isaev A. P., Timofeev P. A. i dr. Lekarstvennyye rasteniya Yakutii : atlas. – Yakutsk : Bichik, 2016. – 96 s.
3. Myreeva A. N. Evenkijsko-russkij slovar' dlya nachinayushchih. – Yakutsk : Severoved, 2000. – 43 s.
4. Novgorodov I. N. Yakutsko-evenkijskie yazykovye vzaimosvyazi : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.02. – Kazan', 2009. – 43 s.
5. Novgorodov I. N. Yakutsko-evenkijskie yazykovye kontakty. – Yakutsk : SMYK-Master, 2009. – 248 s.
6. Novgorodov I. N. Yakutizmy evenkijskogo yazyka. – Yakutsk : SMYK-Master, 2008. – 104 s.
7. Pekarskij E. K. Slovar' yakutskogo yazyka v III tomah. – L. : Izd-vo AN SSSR, 1959.
8. Popov G. V. Etimologicheskij slovar' yakutskogo yazyka = Saha tylyn etimologicheskaj tyld'yta. Ch. 1. – Novosibirsk : Nauka, 2003. – 179 s.
9. Popov G. V. Slova «neizvestnogo proiskhozhdeniya» yakutskogo yazyka (sravnitel'no-istoricheskoe issledovanie). – Yakutsk : Yakut. kn. izd-vo, 1986. – 148 s.
10. Rassadin V. I. Mongolo-buryatskie zaimstvovaniya v sibirskih tyurkskikh yazykah. – M. : Nauka, 1980. – 113 s.
11. Ubryatova E. I. Opyt sravnitel'nogo izucheniya foneticheskikh osobennostej yazyka naseleniya nekotoryh rajonov Yakutskoj ASSR. – M. : Nauka, 1960. – 147 s.
12. Ushnickij V. V., Alekseeva S. A. Evenki i saha: obshchie momenty v etnogeneze sibirskih narodov // Obshchestvo : filosofiya, istoriya, kul'tura. – 2016. – № 2. – S. 74–76.
13. Cincius V. I. Sravnitel'nyj slovar' tunguso-man'chzhurskikh yazykov: materialy k etimologicheskomu slovarju v III tomah. – L. : Nauka, 1975.
14. Shirobokova H. H. Istoricheskoe razvitie yakutskogo konsonantizma. – Novosibirsk : Nauka, 2001. – 149 s.
15. Shcherbak A. M. Vvedenie v sravnitel'noe izuchenie tyurkskikh yazykov : uchebnoe posobie. – SPb. : Nauka, 1994. – 192 s.

The article was contributed on November 19, 2020

Сведения об авторах

Мальшева Нинель Васильевна – кандидат филологических наук, доцент Института языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова г. Якутск; докторант Института языкознания РАН, г. Москва, Россия; e-mail: ninel_malysheva@mail.ru

Осорова Марина Анатольевна – аспирант Института языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: me.marine@mail.ru

Author information

Malysheva, Ninel Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Institute of Languages and Cultures of the Peoples of the Northeast, North-Eastern Federal University in Yakutsk, Yakutsk; Doctoral Candidate, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia; e-mail: ninel_malysheva@mail.ru

Osorova, Marina Anatolyevna – Post-graduate Student, Institute of Languages and Cultures of the Peoples of the Northeast, North-Eastern Federal University in Yakutsk, Yakutsk, Russia; e-mail: me.marine@mail.ru

УДК [398.61:81.161.1'37](470.62)

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.010

Л. Б. Мартыненко, Е. А. Жиркова

КУБАНСКИЕ ЗАГАДКИ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Аннотация. В системе фольклорных жанров особое место отводится жанровым формам, сохраняющим свою актуальность в современной культуре. Данная статья посвящена изучению современного бытования одного из малых нелирических фольклорных жанров – загадки. В работе раскрывается своеобразие загадок, зафиксированных в различных районах Краснодарского края в 70–90-е гг. XX века. Авторы исследования исходят из постулата, что в основе формирования языка фольклора лежит картина мира, которая отражает определенные ментальные установки. В фольклорном дискурсе особенно отчетливо проявляются миромоделирующие потенции языка. Тезаурус кубанских загадок связан со структурой мифопоэтической картины мира, отраженной в фольклоре Кубани. В данной статье миромоделирующая функция описана на материале народных паремий: малый нелирический жанр загадки рассмотрен в сопоставительном аспекте – сравнительно-типологический метод послужил исследовательским инструментарием данной работы. Этот метод позволил выявить сходства и различия загадок русского и украинского народов в специфической языковой контаминации говоров Кубани, определить их художественно-поэтическое своеобразие. Слияние двух языковых культур, русской и украинской, особым образом выразившееся в создании кубанского диалекта, обусловило специфику региональных вариантов общерусских загадок.

Ключевые слова: *загадки, народная паремия, малые нелирические фольклорные жанры, кубанский диалект, казачья культура, региональные особенности, региональный фольклор, фольклор Кубани.*

L. B. Martynenko, E. A. Zhirkova

KUBAN RIDDLES: REGIONAL FEATURES OF SEMANTICS

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. In the system of folklore genres, a special place is given to the genre forms that retain their relevance in modern culture. This paper dwells upon the study of the current form of existence of folklore genres – a riddle. The work reveals the peculiarity of riddles recorded in various regions of Krasnodar Krai in the 70–90s of the 20th century. The authors claim that the formation of the folklore language is based on the picture of the world which reflects certain mental attitudes. In the folklore discourse the world-modeling potentials of a language are particularly clearly manifested. The thesaurus of Kuban riddles is connected with the structure of the mythopoetic picture of the world reflected in the folklore of Kuban. This paper describes the world-modeling function on the basis of the folk paremia: a small non-lyric genre of riddles is considered in a comparative aspect – the comparative-typological method served as the research tool for this work. This method made it possible to identify similarities and differences in the riddles of the Russian and Ukrainian peoples in the specific language contamination of the dialects of Kuban, to determine their artistic and poetic specifics. The merger of the two language cultures – Russian and Ukrainian – which was particularly expressed in the creation of the Kuban dialect and which determined the specificity of the regional variants of common Russian riddles.

Keywords: *riddles, folk paremia, small non-lyric folklore genres, Kuban dialect, Cossack culture, regional features, regional folklore, Kuban folklore.*

Введение. Фольклор «речевых ситуаций» охватывает самые разнообразные стороны окружающего мира. Это так называемые малые нелирические жанры – загадки, поговорки и пословицы. «Загадка выступает в качестве учебника жизни, представляя мир с точки зрения фольклорного социума, отражая коллективную систему ценностей» [1, с. 15]. Базовые труды по специфике жанра народной паремии и сборники фольклорных загадок созданы во второй половине XX века (В. В. Митрофанова [4], В. П. Аникин [8], Д. Н. Садовников [3] и др.); в первой четверти XXI столетия многие исследователи обращаются к изучению фольклорной загадки с актуальным методологическим «инструментарием» (М. О. Абдрашитова [1], О. Н. Говоркова [2], М. О. Смоляр [9], А. А. Солдаева [10]). Предмет исследования в настоящей работе – этно-социальные элементы картины мира, «сконденсированные» в народной загадке, малом фольклорном жанре, отражающем хозяйственно-бытовой уклад, обычаи и нравы региона. Цель работы – исследование художественно-поэтического языкового своеобразия основных тематических групп кубанских загадок в сравнительно-типологическом аспекте, обусловленном сходством и различием кубанских и украинских народных паремий.

Актуальность исследуемой проблемы. Данная работа является одной из первых попыток обобщить накопленный материал и проанализировать типологию и поэтику загадок Кубани, которые в силу специфики жанра буквально «каталогизируют» бытовые и природные реалии, позволяя сложить элементы национальной картины мира в оригинальной региональной версии.

Материал и методы исследования. Фольклор Кубани – устное народное творчество самых разных жанров, созданное на характерном диалектном языке и зафиксированное на территории одноименного историко-географического региона. В связи с тем что основной пласт населения Кубани составляют потомки казаков, которые переселились из Украины и самых разных российских губерний, местный диалект сложился в результате смешения русского и украинского языков с «примесью» южнорусского диалекта. Подобная языковая специфика определила региональные особенности устного народного творчества Кубани, включающего как собственно русские и украинские произведения, так и произведения, созданные непосредственно на территории Краснодарского края на особом «кубанском» диалекте, возникшем в результате слияния двух языковых культур – русской и украинской. Как отмечает С. Ю. Неклюдов, «диалектность есть естественная форма бытия фольклора, а единственной реальностью устного текста является его присутствие в конкретном фольклорном диалекте» [6, с. 8]. Базовым материалом исследования послужили тексты, записанные во время студенческих фольклорных практик, зафиксированные в кафедральных сборниках [7] и архиве фольклорной лаборатории (Ф. А. КубГУ). Компаративный аспект исследования, продиктованный спецификой генезиса южнорусских говоров, своеобразием исторического развития и взаимодействия русскоязычного и украинскоязычного населения на Кубани, определил основную методологию работы.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследователи народных загадок М. А. Рыбникова, В. В. Митрофанова, С. Г. Лазутин отмечают, что в загадках отражена повседневная жизнь человека в самых конкретных формах ее проявления. Так, В. В. Митрофанова считает, что, «изучая загадки, мы можем составить представление о том, как и какими орудиями трудился крестьянин, какие животные и птицы окружали его в домашнем хозяйстве и с какими дикими животными он чаще всего сталкивался, что росло в поле и огороде, как выглядела деревня, как строилась изба, как обставлялась, какая домашняя утварь, предметы труда и обихода окружали крестьянина...» [5, с. 142]. Эти слова в полной мере характеризуют и основные тематические группы кубанских загадок.

Материалы фольклорных полевых практик показали, что наиболее полно тематически представлены группы загадок, отображающих орудия земледельческого труда (что объясняется особенностями региона), флору и фауну, явления природы.

Известно, что загадки отражают не родовые, а видовые понятия, и потому, например, при описании земледельческого труда можно встретить поэтические тексты о различных злаках (пшеница, ячмень, просо), орудиях крестьянского труда (коса, серп, цеп, телега, бричка, плуг), о процессе некоторых сельскохозяйственных работ. Например:

*Идут овсяники (лошади),
Идут отрубьяники (быки),
Везут рогатого (вилы),
Колоть пузатого (сноп)* [7, с. 110. № 359].

Подобная детализация при описании конкретных объектов характерна для всех тематических групп кубанских загадок.

Интересны немногочисленные загадки о таких отвлеченных понятиях, как жизнь, смерть, эхо, тень, время, имя, отражение и другие. Они глубоко раскрывают философские взгляды народа. Так, в загадке *Не помню, не вижу, не знаю* [7, с. 96, № 214] лаконично, но точно сказано о рождении, росте и смерти человека. Тень поразила составителей загадок своей «всесущностью»: *И у тэбэ есть, и у мэнэ есть, у дуба в поле, и у рыбы в море* [7, с. 98, № 229], неуязвимостью: *Лежит на земле – не закрасить, не соскоблить, не завалить* [7, с. 98, № 226], неуловимостью: *Ты – за ней, она – от тебя, ты – от нее, она – за тобою* [7, с. 98, № 228].

Иногда загадки об отвлеченных понятиях имеют форму вопроса, что придает им еще большую философичность: *Кто идет, не двигаясь с места?* – время [7, с. 97, № 218] или

*Що растэ бэз кориння,
Що горыть бэз польмя?* – любовь [7, с. 99, № 239].

Исследователи неоднократно отмечали, что загадки по преимуществу отражают крестьянский быт и миропонимание, сугубо городских загадок мало. Но они, возникшие сравнительно недавно, также очень интересны. Вот загадка о самолете:

*Трещит, а не кузнечик,
Летит, а не птица,
Везет, а не лошадь* [7, с. 143, № 738].

Очевидно, что она составлена по традиционной форме – описание свойств умалчиваемого предмета путем противопоставления его нескольким объектам, обладающим теми же функциями. Загадке крайне важно точно передать внешние и функциональные особенности новых объектов, входящих в жизнь человека: если самолет – это «птица – небылица», внутри которой «народ сидит, меж собой говорит», то ракета – «без крыльев птица, улетит и приземлится» [7, с. 144, № 752]; современный корабль – это «лебедь без крыльев» [7, с. 143, № 740]. Загадки отмечают необыкновенную мощь современной техники: комбайн (трактор) – это «силач, добывающий калач» [7, с. 143, № 741], бульдозер – «воин со щитом» [7, с. 144, № 751].

Наблюдения показывают, что большинство кубанских загадок – это загадки метафорические. И метафоры порой могут быть самыми неожиданными. Так, стены дома сравниваются с конями на привязи: *Стоят кони на прыпони* (прыпона – укр. «привязь»), *нэ пьют, нэ йидять, а поныне стоять* [7, с. 79, № 20]. Очевидно, что данная загадка образовалась в результате сопоставления предметов по особенностям их движения, соотношению подвижного и неподвижного.

Веник по характеру действия (поведения) сравнивается с неким живым существом: *Пидтыкано, пидимыкано, а по хате бегае* [7, с. 90, № 150] или *Штатається, мотається, под плиту ховається* [7, с. 91, № 152]. Интересно, что в некоторых загадках этот незамысловатый предмет получает имя и еще в большей степени уподобляется человеку: *Кучерявый Иван усю хату обскакал* [7, с. 90, № 147], *Гольый Степан пахатъ стрыбал* (стрыбати – укр. «прыгать») [7, с. 90. № 149]. Метла же – «Федосья»: *Бежит Федосья, растрепаны*

волосья (Ф. А. КубГУ). Веник и метла выполняют аналогичную работу, но внимательным творцам фольклорных текстов важно точно подобрать метафорические эквиваленты даже по родовому признаку.

Нередко предмет и его метафора в загадках сопоставляются на основе их общего внешнего сходства: *Нэсуть свыню до тына, на обох концах по рылу* (корыто) [7, с. 85, № 92] или *Чэрэз морэ сынэ горло журавлинэ* (дужка у ведра с водой) [7, с. 88, № 118].

Помимо трех рассмотренных выше способов их создания для кубанских загадок характерны также случаи, когда предметы сопоставляются по цвету: *Девка красна, а сердечко било* (редиска) [7, с. 114, № 414], *Красный петушок в землю поет* (бурак) [7, с. 114, № 406]. Объекты могут сближаться на основе признаков их внутренней организации: *В одной дижке* (дижа – укр. «кадка, квашня») *две приспишки* (яйца) [7, с. 101, № 265]; в некоторых случаях образы объектов сравниваются по их функции в бытовой жизни народа: *Сама не ем, а людей кормлю* (ложка) [7, с. 86, № 100].

Следует отметить, что загадки нередко очень трудно отгадать, так как их создатели нарочито старались усложнить путь расшифровки загадок. Вот, например, загадка о сельском кладбище:

*Стоит село,
Все заселено.
Петухи утром поют,
Да люди не встают* (Ф. А. КубГУ).

Хотя по форме это положительная загадка, в ней явно не сопоставляются, а противопоставляются живой и неживой миры: кладбище – не село, где избы да хаты, оно густо «заселено» могильными холмами. Вот почему горластые петухи не могут утром разбудить людей, ведь они не уснули, а умерли.

Очень часто, чтобы загадка было сложнее отгадать, предметы и явления неживого мира сопоставляются с живыми существами. В этом случае возникают олицетворения. Так, плетень уподобляется стоящим в ряд крепким «хлопцам», которые преграждают путь непрошеным гостям: *Сталы хлопци в ряд, проходыть нэ велять* [7, с. 85, № 86]. Ведра в загадке представлены как живые существа, причем точно подмечены особенности их действий: «Идут вперед – смеются», потому что пустые и при покачивании издают звон. «Идут назад – плачут» [7, с. 88, № 116], так как переполнены, и при движении из них на землю проливается вода.

Однако иногда при составлении загадки, напротив, живые существа уподобляются неживым. Так, гусь сравнивается с белыми хоромами с красными подпорами. Очевидно, в загадке учтено не только цветовое сходство двух сопоставляемых объектов, но и их эмоционально-смысловая близость: «величественная», важная птица напоминает не просто крестьянскую хату, а именно хоромы – роскошное жилище имущих классов.

Интересна загадка с отгадкой «человек», когда живое существо передано через несколько метафорических образов, большинство из которых также принадлежит неживому миру:

Стоят вилы (ноги).
На вилах – бочка (туловище).
На бочке – кочка (голова).
На кочке – осока (волосы).
А там, в осоке, звери живут (вши) [7, с. 95, № 198].

Эта загадка невольно напоминает детский рисунок, когда малыши пытаются изобразить человека.

Чтобы опять-таки затруднить процесс отгадывания, народ нередко сопоставляет объекты, существенно отличающиеся по размерам, то есть при создании загадок часто

используются такие тропы, как гиперболы и литоты. Вот наиболее интересные примеры образования кубанских загадок с использованием поэтических преувеличений: *Лежит кучка поросят, кто их тронет – завизжат*(пчелы) [7, с. 127, № 550];

Лежит колода средь огорода.

Ни взять, ни поднять,

Ни собакам отдать (язык) [7, с. 94, № 183].

Приведем примеры поэтических преуменьшений при сопоставлении двух объектов: *Кругом горшка обтянута кишка* (завалинка) [7, с. 78, № 5]; *На крайчику, на сарайчику две куколки сидят, врозь глядят* (горы) [7, с. 136, № 657].

Следует обратить внимание на особую экспрессивно-эмоциональную окрашенность многих текстов загадок. Часть из них имеет юмористическую окраску. Так, например, ушат сравнивается с тушей, у которой есть уши, но нет головы:

У нашей туши

Выросли уши,

А головы нет [7, с. 87, № 112].

Маленькая миска уподобляется огромной яме, которую наполняют не ложками, а кочергами. Без сомнения, тут обыгрывается «неиссякаемый» аппетит едоков: *Вокруг ямы с коцюбами* (коцюба – укр. «кочерга») [7, с. 86, № 102]. А вот как звучит на Кубани загадка о всеми любимом варенике: *Вареное ухо просится в брюхо* [7, с. 101, № 270].

Иногда загадки нарочито эротичны, хотя их отгадки самые невинные:

Сутулый бес на бабу влез,

На бабе посидел,

На девку пересел (Ф. А. КубГУ).

Не сразу догадаешься, что это обычное коромысло. На первый взгляд, неприличной кажется загадка с совсем безобидной отгадкой «рушник»:

Висит, телпеается,

Всяк за него хватается [7, с. 84, № 78].

Нередко в загадках дается поэтическое описание самых обычных предметов быта или явлений природы. Например, поезд с вагонами уподобляется сказочному чудовищу:

Хвост длинный,

Глаза огненные.

Идет пыхтит, покрикивает [7, с. 144, № 748].

Сено противопоставлено пуху, перине, хлебу и солнцу:

Легкое, но не пух,

Мягкое, но не перина,

Душистое, но не хлеб,

Желтое, но не солнышко [7, с. 109, № 355].

Загадка о росе – это лирическая миниатюра, передающая богатый духовный мир народа:

Заря – заряница,

Красная девица

По лесу ходила,

Ключи обронила,

Месяц видел, не сказал,

Солнце увидело и подняло [7, с. 137, № 674].

Среди рассмотренных загадок большинство метафорического характера. Но иногда встречаются и другие их виды: счет и задачи, затейливые вопросы и игра слов. Это в большинстве своем загадки – шутки, развивающие внимательность, сообразительность. Например:

*Я и Тарас,
Да и тот хлопец,
Що у нас,
Да четыре брата,
А у братьев по жинци,
А у жинци по дытынци.*

Сколько всего человек в семье? [7, с. 147, № 777].

Ответ – 12: четверо братьев, у каждого по жене и ребенку.

Приведем пример загадки, заключающей в себе затейливый вопрос: *Що в нашей хати за поцелувайло?* [7, с. 87, № 105]. Ответ – кружка: кружку всякий прижимает к губам, «целуется» с ней. Форма «поцелувайло» (тот, кто целует) – диалектная, ср., в шуточной кубанской песне «Я ж тэбэ, жиночка, нэ лаю» – «Михайло – гарный запевайло», т. е. запевала. А вопрос *Когда лошадь покупают, какой она бывает?* основан на многозначности слова «покупают». Невольно задумываются над значением «приобретают», даются неверные ответы: молодой, красивой, сильной и т. д. А ответ связан с другим значением слова – «мыть в воде», а значит, лошадь становится чистой.

Загадки могут быть очень короткими, когда они рисуют какой-либо один образ-картину: *Кругом хаты сыни лопаты* (окна) [7, с. 80, № 22]. Но иногда загадки представляют собой сложный рассказ. Такова, например, «драматическая история» о том, как волки похитили овец, а собаки лаем предупредили людей, и те, сев на лошадей, бросились вдогонку серым разбойникам:

Прыбигли штрыкибрики (волки),
Похваталы хвабрики (овцы),
Почулы мя кыныки (собаки) –
«Сидайте на вывсяныкив (коней),
Догоняйте штрыкибрикив,
Отымайте хвабрики» [7, с. 122, № 495].

Любопытно, что в этой загадке поэтические эквиваленты загадываемых предметов по существу помогают процессу разгадывания: штрыкибрики (от укр. «штрикати» *ткнути, колоть*) – те, что колют, волки; хвабриками (фабриками) названы овцы, из шерсти которых изготавливают различную одежду; мякыныки – те, что любят мякоть (собаки) и, наконец, вывсяныками условно обозначены кони, предпочитающие овес другим видам корма. «В народной речи “загадать” означает задумать, замыслить, предложить что-либо неизвестное для отгадки» [2, с. 4].

В. В. Митрофанова пишет: «Репертуар загадок, художественные особенности их, иногда даже смысл и значение связаны с той местностью, где загадки бытуют» [4, с. 113]. Это действительно так. В сборнике Д. Н. Садовникова приводится загадка «Дыр много, а вылезть некуда» с отгадкой «решето», зафиксированная в Самарской губернии [3, с. 68, № 391(а)]. На Кубани известен более пространственный вариант этой загадки «Хата не хата: викон богато; е, кудыулизты, тай некуда вылизты» [7, с. 92, № 165], имеющий иную отгадку – «сеть для ловли рыбы».

Значительно реже в Краснодарском крае встречаются варианты украинских загадок. Так, кубанская загадка о колоде *Лежит баран, на нем тысяча ран* [7, с. 119, № 465] – это вариант украинской загадки *Е у нас такій баран, що у него сорок ран* (ковбича) [3, с. 375, № 43], бытующий на русском языке. Между тем варианты украинской загадки о месяце – «Лесом идэ, нэтреснэ, водою идэ, нэплюснэ» [8, с. 32, № 10] в Краснодарском крае продолжают бытовать на украинском языке [7, с. 132, № 608], также как и варианты украинской загадки о солнце *Стоит дерево середь села, а в кождїй хатце по гияльце* [8, с. 374, № 33]. Кубанская загадка о волке, собаке и свинье *Прийшла темнота пид наши ворота,*

пытае лепех: «Чи дома понура?» [7, с. 122, № 494] ситуативно напоминает украинскую загадку о мышке и кошке *Пыталася швидка сверка: чи е хатко дома* [8, с. 375, № 42].

Следует отметить, что порой трудно с полной уверенностью сказать о той или иной загадке, где она возникла: у русских или у украинцев, столь длительны и широки русско-украинские фольклорные связи. Например, на Кубани очень популярная загадка о яблоке и свинье:

Хода – ходэ, выса – высэ,

Выса впала – хода зыла [7, с. 120, № 472].

Ближкий вариант этой загадки с аналогичной отгадкой есть в сборнике И. П. Сахарова в разделе «Червоно-русские загадки»: *Виса висить, хода ходить; виса впала, хода взяла* [8, с. 372, № 6], а в сборнике Д. Н. Садовникова даны два варианта этой же загадки: новгородский *Виса висит, хода ходит; виса пала, хода съела* [3, с. 111, № 846] и калужский *Хода ходит, виса висит; виса пала, хода съела* [3, с. 120, № 933]. Калужский вариант имеет несколько иную отгадку – «свинья и желуди».

На Кубани широко известна и загадка о дороге *Лежит Ася (Гася), простяглася, як устанэ – нэбо достанэ* [7, с. 136, № 652], варианты этой загадки есть у Сахарова в разделе «Червоно-русские загадки» *Довга Гася (Лася) простяглася, кобы встала, то бы неба достала* [8, с. 373, № 25] и у Садовникова (зафиксирован в Псковской губернии) *Лежит Гася простяглася; как встанет – небо достанет* [3, с. 159, № 1379(в)]. В примечании к загадке в сборнике Д. Н. Садовникова указано, что она распространена и у украинцев (приведен вариант из сборника А. М. Сементовского «Малорусские загадки», 1872) и у белорусов (дан вариант из сборника И. И. Носовича «Белорусские пословицы и загадки», 1869).

Особый интерес представляют те кубанские загадки, варианты которых не найдены нами в фундаментальных сборниках этого жанра, а судя по лексике, они имеют местный, региональный характер: о подсолнечнике *Под одним колпаком семьсот казаков* [7, с. 112, № 388], о колоколе *Лезу, лезу по железу, как залезу я на мост, как схвачу быка за хвост, как мой бык заревет, всю станицу соберет* [7, с. 145, № 756], о дожде *Длинный, цыбулястый, с травы не видать* [7, с. 138, № 677], о рыбе *Иихала пани у серебряном жупани, як вышла у сад, нэвэрнула назад* [7, с. 125, № 527] и др. Очень оригинальной представляется кубанская загадка о решете *Дай, кума, богита, богита живита* [7, с. 88, № 125]. Смысл ее становится понятен, если вспомним, что в старину приехавших от венца жениха и невесту родители обсыпали хмелем, зернами, монетами, которые брали из решета, приговаривая: «Живите богато, дружно!» Таким образом, загадка возникла в результате изменения звуковой структуры слов «богато живите». «Вариативность загадок – это рефлексия и над языком, и над существующей фольклорной традицией» [10, с. 135].

Наблюдения показывают, что в тех районах края, где преподавателями и студентами филологического факультета Кубанского государственного университета были проведены фольклорные практики, активно бытуют варианты общерусских загадок, зафиксированных в сборниках И. А. Худякова, Д. Н. Садовникова, М. А. Рыбниковой, В. В. Митрофановой: *Брат с сестрой видятся, а не сходятся* (пол и потолок), *Черный конь скачет в огонь* (кочерга), *Семь одежек и все без застежек* (лук), *Не живой, а дышит* (опара), *Шел долговяз, в сыру землю увяз* (дождь) и другие. Однако для многих кубанских вариантов общерусских загадок характерны весьма существенные местные особенности.

Во-первых, нередко встречаются случаи двойного звучания одинаковых по смыслу загадок. Так, повсеместно бытующая загадка об огурце в нашем крае известна на русском языке: *Без окон, без дверей полна горница людей* [7, с. 111, № 370] и на местном диалекте – *Бэз викон, без двэрэй повна хаточка людэй* [7, с. 111, № 371], а широко распространенная загадка о соли *В воде родится, а воды боится* [7, с. 100, № 255] в Краснодарском крае имеет диалектный вариант *В води растэ, в води кохается, а кынь в воду – злякается*

[7, с. 100, № 253]; загадка о моркови *Сидит девица в темнице, а коса на улице* [8, с. 113, № 402] может звучать иначе: *Дивка у комори, а коса на двори* [7, с. 113, № 403].

Во-вторых, некоторые общерусские загадки могут развиваться, усложняться, в результате чего возникают их новые оригинальные варианты. Всем известна загадка о лапше *Сидит на ложке, свесив(ши) ножки*, именно в такой форме загадка представлена во всех фундаментальных сборниках этого жанра. В Тимашевском районе был зафиксирован более пространственный вариант загадки, в котором лапша показана не просто как некое живое существо, а важная и всем необходимая персона:

Така госпожа

Усим гожа:

Сыдытьу ложке,

Звисыла ножки [7, с. 101, № 268].

В этом же районе записана интересная загадка о репе:

Кругла бочина,

Та нэ дивчина,

С хвостыком,

А нэ мышка [7, с. 114, № 411].

В сборнике Д. Н. Садовникова «Загадки русского народа» наиболее близкий вариант нашему кубанскому тексту звучит так:

Кругла, да не девка;

С хвостом, да не мышь [1, с. 108, № 816(a)].

По существу, местный вариант отличается от общерусского лишь одним словом «бочина» (бок), но для такого небольшого по объему жанра, как загадка, и это существенно: вводится новая уточняющая деталь о загадываемом предмете и создается своеобразный ритмический рисунок самого поэтического текста: «бочина– дивчина».

В-третьих, под влиянием местного диалекта могут варьироваться и отгадки. Так, загадка *Без рук, без ног на горнице влез* встречается на Кубани с общеизвестной отгадкой «арбуз» [7, с. 111, № 376] и в то же время с диалектной – «кавун» [7, с. 111, № 375]; загадка *Красный петушок в землю поет* имеет синонимические отгадки: «свекла» [7, с. 114, № 406] и «буряк» [7, с. 114, № 406].

В-четвертых, некоторые общерусские загадки и прежде всего о растениях, овощах, бахчевых бытуют на Кубани с иными отгадками, что объясняется особенностью растительного мира данного региона. Повсеместно в России известна загадка об огурце (арбузе) *Без окон, без дверей полна горница людей*. В Краснодарском крае она имеет и другую отгадку – «кабачок» [7, с. 111, № 370]. Этот овощ произрастает не везде, поэтому в фундаментальных сборниках русских загадок такой отгадки нет. Также широко популярная загадка о камыше *Стоит дед (мужик) над водою, трусит бородою* на Кубани бытует с иной отгадкой – «ива» [7, с. 116, № 436], а загадка о тыкве *Желтая курица под плетнем дуется* в Краснодарском крае чаще имеет отгадку «дыня» [7, с. 111, № 381]. Кубанские информанты не помнят загадок о морозке, рябине, но знают оригинальный текст о калине:

Стоит дид над водою

С червонной бородою.

Кто нэидэ, нэминэ:

За бородочку щипнэ [7, с. 116, № 432].

Выводы. Загадка – один из самых архаичных фольклорных жанров. Народные паремии вербализуют ряд концептов, которые сформировались в сознании носителей определенной этнокультуры и отражают национальное своеобразие их мировосприятия. Несмотря на обширный корпус кубанских загадок метафорического характера, в связи с тем что загадка как жанр относится к фольклору «речевых ситуаций», встречаются и другие

их виды: счет и задачи, затейливые вопросы, игра слов; особую группу составляют загадки-шутки. Под влиянием местного диалекта многие общерусские загадки претерпели существенные изменения, в результате чего возникли их новые оригинальные варианты. Некоторые общерусские загадки, прежде всего о растениях, овощах, бахчевых культурах, бытуют на Кубани с иными отгадками, что объясняется особенностью растительного мира данного региона.

Кубанские пословицы, поговорки и загадки – ценный материал для изучения региональной традиции бытования общерусских малых нелирических жанров, а также для исследования взаимосвязи фольклора русского и украинского народов.

АРХИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Фольклорный архив Кубанского государственного университета (Ф. А. КубГУ). – 1970–1975 гг. – Д. 2. – Л. 4–6.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдрашитова М. О.* Своеобразие загадки как жанра фольклорного дискурса // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – Тамбов : Грамота, 2013. – Т. 22. – С. 15–18.
2. *Говоркова О. Н.* Русская народная загадка (история собирания и изучения) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.09. – М., 2004. – 162 с.
3. Загадки русского народа: сборник загадок, вопросов, притч и задач / сост. Д. Н. Садовников ; вступ. ст. и примеч. В. Аникина. – М. : ТЕРРА, 1996. – 335 с.
4. *Митрофанова В. В.* Вопросы публикации и текстологического изучения русских народных загадок // *Принципы текстологического изучения фольклора.* – М. ; Л. : Наука, 1966. – С. 102–123.
5. *Митрофанова В. В.* Художественный образ в загадках // *Современные проблемы фольклора.* – Вологда : Вологод. гос. пед. ин-т, 1971. – С. 141–151.
6. *Неклюдов С. Ю.* Диалектность – региональность – универсальность в фольклоре // *Универсалии русской литературы.* Вып. 4. – Воронеж : Научная книга, 2012. – С. 8–38.
7. *Пословицы, поговорки и загадки Кубани* / сост. Л. Б. Мартыненко, И. В. Уварова. – Краснодар : КубГУ, 2000. – 167 с.
8. *Сказания русского народа, собранные И. П. Сахаровым* : сборник / вступ. ст. и примеч. В. Аникина. – М. : Художественная литература, 1990. – 398 с.
9. *Смоляр М. О.* Миромоделирующая функция жанра загадки в фольклорном дискурсе // *Вестник Томского государственного университета.* – 2007. – № 304. – С. 18–21.
10. *Солдаева А. А.* Русская традиционная загадка: вариативность и интертекстуальность // *Актуальные проблемы языкознания.* – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ун-т «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), 2016. – Т. 1. – С. 135–138.

Статья поступила в редакцию 17.11.2020

REFERENCES

1. *Abdrashitova M. O.* Svoeobrazie zagadki kak zhanra fol'klornogo diskursa // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* – Tambov : Gramota, 2013. – T. 22. – S. 15–18.
2. *Govorkova O. N.* Russkaya narodnaya zagadka (istoriya sobiraniya i izucheniya) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.09. – M., 2004. – 162 s.
3. *Zagadki russkogo naroda: sbornik zagadok, voprosov, pritch i zadach* / sost. D. N. Sadovnikov ; vstup. st. i primech. V. Anikina. – M. : TERRA, 1996. – 335 s.
4. *Mitrofanova V. V.* Voprosy publikacii i tekstologicheskogo izucheniya russkih narodnyh zagadok // *Principy tekstologicheskogo izucheniya fol'klora.* – M. ; L. : Nauka, 1966. – S. 102–123.
5. *Mitrofanova V. V.* Hudozhestvennyj obraz v zagadkah // *Sovremennye problemy fol'klora.* – Vologda : Vologod. gos. ped. in-t, 1971. – S. 141–151.
6. *Neklyudov S. Yu.* Dialektnost' – regional'nost' – universal'nost' v fol'klоре // *Universalii russkoj literatury.* Vyp. 4. – Voronezh : Nauchnaya kniga, 2012. – S. 8–38.
7. *Poslovicy, pogovorki i zagadki Kubani* / sost. L. B. Martynenko, I. V. Uvarova. – Krasnodar : KubGU, 2000. – 167 s.

8. Skazaniya russkogo naroda, sobrannyye I. P. Saharovym : sbornik / vstup. st. i primech. V. Anikina. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1990. – 398 s.

9. *Smolyar M. O.* Miromodeliruyushchaya funkciya zhanra zagadki v fol'klornom diskurse // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 304. – S. 18–21.

10. *Soldaeva A. A.* Russkaya tradicionnaya zagadka: variativnost' i intertekstual'nost' // Aktual'nye problemy yazykoznaniya. – SPb. : Sankt-Peterburgskij gos. un-t «LETI» im. V. I. Ul'yanova (Lenina), 2016. – T. 1. – S. 135–138.

The article was contributed on November 17, 2020

Сведения об авторах

Мартыненко Лариса Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета, заведующая фольклорной лабораторией Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: pavel_lider@mail.ru

Жиркова Евгения Алексеевна – доктор филологических наук, заведующая кафедрой истории русской литературы, теории литературы и критики Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: kalin_tsar@list.ru

Author Information

Martynenko, Larisa Borisovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of History of Russian Literature, Theory of Literature and Criticism, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: kalin_tsar@list.ru

Zhirkova, Yevgenia Alekseevna – Doctor of Philology, Head of the Department of History of Russian Literature, Theory of Literature and Criticism, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: kalin_tsar@list.ru

Б. К. Миннуллин

**ФОРМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ЖЕЛАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ
В ТЕКСТАХ ТАТАРОЯЗЫЧНОЙ АРАБОГРАФИЧЕСКОЙ
ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ НАЧАЛА XX ВЕКА**

*Институт языка, литературы и искусства
им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия*

Благодарность

За активное участие в научном обсуждении проблем, затронутых в настоящей статье, и всеобщую поддержку в разработке рассматриваемой темы выражаем свою благодарность всему коллективу отдела общей лингвистики ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, в частности, главному научному сотруднику, доктору филологических наук, профессору Башировой Илиде Басыровне. За высказанное профессиональное мнение по отдельным вопросам функционирования элементов грамматической системы татарского литературного языка выражаем благодарность доктору филологических наук, профессору Юсупову Фариту Юсуповичу.

Аннотация. Настоящая статья является попыткой научного исследования вопросов функционирования элементов грамматической системы старотатарского письменного литературного языка начала XX века. В работе выявлены и проанализированы грамматические формы, участвующие в реализации желательного наклонения глаголов, функционирующих в текстах органов татароязычной арабографической периодической печати межреволюционного периода 1905–1917 гг.

Научное изучение текстов периодической печати рассматриваемого периода является актуальным, так как именно в текстах газет и журналов, наряду с текстами художественных произведений, происходило развитие старотатарского письменного литературного языка и его дальнейшее преобразование в национальный язык татарского народа.

В качестве фактического материала были использованы морфологические показатели, зафиксированные в текстах газет «Борхане таракки» и «Кояш». В ходе исследования текстов газет нами были применены методы лингвистического описания, генетического отождествления установленных фактов, а также методы сравнительно-исторического и сравнительно-сопоставительного анализа.

В результате исследования мы обнаружили, что в изученных текстах для реализации желательного наклонения употребляется ряд синтетических и аналитических форм. Наиболее употребительной является синтетическая форма на *-aj*, *-uj*. В текстах газеты «Борхане таракки», в отличие от текстов газеты «Кояш», реализация первого лица множественного числа желательного наклонения происходит посредством традиционной общетюркской грамматической формы на *-lym/-lem*.

Ключевые слова: *старотатарский литературный язык, язык газеты, грамматическая система, желательное наклонение, «Борхане таракки», «Кояш».*

FORMS OF FUNCTIONING OF THE OPTATIVE MOOD IN THE TEXTS OF TATAR-LANGUAGE ARABIC SCRIPT PERIODICAL PRESS OF THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

*G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art,
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia*

Acknowledgement

For active participation in scientific discussion of the issues raised in this article and general support in the development of the topic, we express our gratitude to all the staff of the Department of General Linguistics of G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, in particular, the Senior Researcher, Doctor of Philology, Professor Bashirova Iida Basyrovna. We express our gratitude to Doctor of Philology, Professor Yusupov Farit Yusupovitch, for the professional opinion expressed on the issues of functioning of the grammatical system of the Tatar literary language.

Abstract. This article examines the functioning of the grammatical system of the Old Tatar written literary language of the beginning of the 20th century. The article identifies and analyzes the grammatical forms involved in the implementation of the Optative Mood of the verbs that function in the texts of the Tatar-language Arabic script periodical press of 1905–1917.

The scientific study of the texts of the periodical press is relevant. In the texts of newspapers and magazines, along with the literary texts, there was a development of the Old Tatar written literary language and its transformation into the national language of the Tatars.

Morphological indicators recorded in the texts of the newspapers “Borkhane Tarakki” and “Koyash” were used as factual material. During the scientific development, the author applied the methods of linguistic description, genetic identification of facts, the methods of comparative and comparative historical analysis.

As a result of the research, the author has identified that a number of synthetic and analytical forms of the Optative Mood are used in the studied texts. The most common is the synthetic *-aj, -yj* form. In the texts of the “Borkhane Tarakki”, in contrast to the texts of the “Koyash”, the traditional general-Turkic grammatical *-lym/-lem* form is used.

Keywords: *Old Tatar literary language, newspaper language, grammatical system, the Optative Mood, “Borkhane Tarakki”, “Koyash”.*

Введение. Настоящая работа направлена на лингвистическое исследование текстов письменных памятников, созданных на старотатарском литературном языке начала XX века. В частности, в статье на примере текстов газет «Борхане таракки» (Астрахань, 1906–1911 гг.) и «Кояш» (Казань, 1912–1918 гг.) осуществляется изучение функционирования форм желательного наклонения в текстах органов татарской периодической печати межреволюционного периода (1905–1917 гг.).

Теоретической основой исследования послужили такие академические труды, как «Татар грамматикасы» [16], «Татар эдэби теле тарихы (XIII–XX йөз башы)» [17], а также труды ученых-языковедов Н. А. Баскакова [1], А. Н. Кононова [10], Ф. Ю. Юсупова [21], И. Б. Башировой [4], Ф. М. Хисамовой [19] и др. Среди наиболее значимых научных работ, посвященных изучению языковых особенностей татарской периодической печати начала XX века, следует выделить работы Л. И. Гимадеевой [6], Ф. М. Мухаметшина [12], Р. М. Хуснетдинова [20], Б. К. Миннуллина [11] и др.

Целью настоящего исследования является изучение форм функционирования желательного наклонения в текстах татарской периодической печати начала XX века.

Актуальность исследуемой проблемы. К началу XX века старотатарский литературный язык преодолел несколько этапов развития и характеризуется наличием определенного количества арабографических письменных памятников, наиболее ранние из которых относятся к периоду Волжской Булгарии и Золотой Орды. Тексты, оформленные в ранние периоды, характеризуются наличием традиционных общетюркских лексико-грамматических элементов [26, р. 186], [25, р. 225]. Начало XX века в России определяется как специфический исторический период, обусловленный определенными общественно-политическими и экономическими изменениями. Данные изменения приводят к росту национального самосознания у народов России, в том числе и у татар.

Одним из показателей такого рода изменений является возникновение необходимости в создании национальной периодической печати. В результате старотатарский литературный язык наиболее активно начинает развиваться на двух платформах: в текстах художественных произведений и текстах периодической печати. В начале прошлого столетия обе эти платформы в языковом плане все еще характеризуются наличием определенного количества традиционных общетюркских лексико-грамматических элементов, усложняются огузским компонентом, вошедшим в употребление из османско-турецкого языка, имеют в своем составе долю арабо-персидской лексики и начинают активно пополняться формами народно-разговорного языка и русскоязычной лексикой.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью изучения грамматической системы текстов старотатарских письменных памятников начала XX века на фактическом материале, функционирующем в текстах татарской периодической печати рассматриваемого периода. Впервые в татарском языкознании изучение грамматических норм письменных памятников проводится на материале газет «Борхане таракки» и «Кояш», что позволяет включить в научный оборот неизученный прежде языковой материал. Благодаря исследованию указанных текстов возникает дальнейшая возможность воссоздать этапы функционирования форм желательного наклонения во всех стилях татарского литературного языка.

Материал и методы исследования. Материалом для настоящего исследования послужили тексты газет «Борхане таракки» и «Кояш», издававшихся, соответственно, в Астрахани и Казани в межреволюционный период (1905–1917 гг.). В работе использованы методы лингвистического описания, генетического отождествления установленных фактов, а также методы сравнительно-исторического и сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Как известно, основным условием функционирования в тексте глагола в желательном наклонении является наличие необходимости в передаче значения желания повествующего лица. В зависимости от контекстуального фона семантические границы, охватываемые желательным наклонением, могут иметь разные оттенки: мечтания, намерения, желания, колебания и т. д.

Для реализации желательного наклонения в текстах газет «Борхане таракки» и «Кояш» используется ряд грамматических показателей. Среди них обнаруживаются как формы, характерные для современного татарского литературного языка и его диалектов, так и являющиеся особенностью огузских языков.

Наиболее употребительной формой желательного наклонения, функционирующей в текстах газет, является синтетическая форма на *-aj*, *-uj*, которая выступает исключительно в первом лице обоих чисел, принимая различные фонетические варианты. Данная форма является видоизмененным вариантом причастия на *-gai* [1, с. 301] и, как и в современном татарском литературном языке [16, с. 150], имеет основу на *-a*, *-ä*, *-uj*, *-i*. При этом основы на *-uj* и *-i* омонимичны с формой настоящего времени на *-a* в первом лице единственного числа.

Первое лицо единственного числа желательного наклонения реализуется посредством аффикса *-m*, который присоединяется к форме желательного наклонения в варианте с узкими гласными *-uj*, *-i*, употребительной в современном татарском литературном языке [16, б. 150]: *Pravitelstva qartajsa da üzeneñ törle raxät tormyşyndan ajrylasy kilmäjençä az bulsa da toryb qalyjm diheb xalyqqa üzgärülär wäğdä iteb veksəl birde* [18] ‘Несмотря на то что правительство уже постарело, оно, не желая лишаться сытой жизни, с целью хоть немного продлить ее, раздало вексель, обещая народу перемены’ (здесь и далее перевод выполнен автором статьи – Б. М.); *Sezgä Bulair janynda ğosmanlylar ilä bolğarlar arasyndağy suğuşny da xikäjüt itim:...* [3] ‘Расскажу-ка я вам и о столкновении между османами и болгарами около Булаира ...’.

При реализации первого лица единственного числа посредством показателя лица *-m* в текстах газеты «Борхане таракки» наблюдается активное функционирование формы желательного наклонения в варианте с широкими гласными *-aj*, *-äj*: *Äğär bänem qalbemdä sezneñ bereñezä, doşmanlyqdan ber nöktä var isä bän imansyz ulajym* [23] ‘Если в моем сердце по отношению к одному из вас есть хоть одно замечание во вражде, я буду бессовестным’. В настоящее время данный вариант аффикса характерен для мензелинского, касимовского, каринского, ичкинского, глазовского, уфимского, златоустовского говоров, говора оренбургских татар и некоторых говоров сибирских татар [21, с. 476]. Кроме того, он употребляется в современном турецком литературном языке [10, с. 246].

Как видно из материала, формы желательного наклонения в первом лице единственного числа выражают желание или побуждение говорящего лица (*sezgä xikäjüt itim* ‘расскажу-ка я вам’) либо его намерение или решимость совершить то или иное действие в обозримом будущем (*az bulsa da toryb qalyjm diheb* ‘с целью хоть немного продлить жизнь’).

Рассмотренные формы желательного наклонения также могут употребляться и в несобственном значении. Посредством формы желательного наклонения может быть выражено значение изъявительного наклонения: *Fevralneñ 13 nçe jaumendä bän Kiläçe qarjasyna aqrabalaryma zıjarät vardyqymda nü kürim Kiläçeneñ juğarğy awylynda uramdan juldaşym ilä uzdyqda tula Möxtär äfändene kürdem* [15] ‘В 13 день февраля, когда я навещал родных в селе Килинчи, что я вижу: когда мы с моим спутником шли по улице верхней части Килинчей, я увидел муллу Мухтара эфенди’.

Первое лицо множественного числа в текстах газет оформляется при помощи показателя лица *-q/-k*, который присоединяется к форме желательного наклонения в варианте с узкими гласными *-uj*, *-i*, характерной для современного татарского литературного языка [16, б. 150]: *Vi xosusda ber beremez ilä täğazi äfkarda bulynyjq* [2] ‘В таком случае давайте будем поддерживать друг с другом духовную связь’; *Menä bez eşne şundan başlyjq. Xalyqğa şularny aqlatyjq, berberebezne qystaşyb, jäşüsmärläbezne şularğa ozatqalyjq* [24] ‘Давайте-ка мы начнем работу с этого. Давайте объясним это народу, давайте, уговаривая друг друга, отправим туда своих подростков’.

Тексты газеты «Борхане таракки» характеризуются наличием формы желательного наклонения в варианте с широкими гласными *-aj*, *-äj*, после которой следует личный аффикс *-q/-k*: *Jazajyq qardäşlär fikerläremezne taratajyq insanıyatymızny arajyq itifaq wä töxıt käseb itäjek!* [7] ‘Давайте, друзья, будем писать, будем распространять свои мысли, будем искать свою человечность и создавать единоподушие и окружающую среду!’. Такой фонетический вариант показателя желательного наклонения не характерен для современного татарского литературного языка, где активен вариант показателя с узкими гласными. Однако он характерен для грамматической системы диалектов татарского языка [21, с. 477].

Как видно из последнего примера, глаголы в желательном наклонении могут выражать оттенок призыва, что подчеркивает наличие активного взаимодействия между желательным и повелительным наклонениями на семантическом уровне.

Между тем отличительной особенностью грамматической системы газеты «Борхане таракки» в плане реализации желательного наклонения в первом лице множественного числа является ее оформление посредством традиционного общетюркского грамматического показателя *-lym/-lem*, который был активен и в составе османско-турецкого литературного языка [22, с. 121]: *Imdi bu jyl **aldanmajalym** berberemezä doşmanlyq ideb wä berberemezän ajrylyşyb ötmät möxämädijäneñ jözenä **qara jaqmajalym*** [13] *‘Давайте же в этом году не будем обмануты, давайте не будем очернять последователей пророка Мухаммада, враждуя друг с другом и отделяясь друг от друга’*;

Как видно из материалов, основным значением, которое передают рассмотренные формы желательного наклонения первого лица множественного числа, является выражение призыва совершить то или иное совместное действие (*qarab qaryjq* ‘*давайте посмотрим*’, *aldanmajalym* ‘*давайте не будем обмануты*’ и т. д.).

Помимо употребления синтетических форм желательного наклонения в текстах газет также зафиксирована реализация рассматриваемого типа наклонения посредством целого ряда грамматических форм аналитического характера. В частности, наиболее активно обнаруживаются синонимичные друг другу формы на *-yrğa telä*, *-maq telä*, *-maq istä*. Причем последние две формы, созданные в результате сочетания с общетюркскими и огузскими элементами соответственно, характерны для текстов газеты «Борхане таракки»: *Jaz başlarynda härkemneñ künelendän qajğylarñy jebärä torğan, jäşel jafraqlar... wä jäşel çirämlär ilä qyjtgä kebi tüşälmeş çirämleklärne **kürmük telär*** [9] *‘В начале весны все хотят наблюдать покрытые зеленой листвой деревья ... и покрытые зеленой травкой лужайки’*; ... *hiç kemsäjä tärilkä **totmaq istämüz*** [5] *‘... ни под кого не захочет подстраиваться’*; *Alar kontr revolutsionerlar ilä bergä eşlilär, xalyq hakimijäten **beterergü telilär fälän, dib sojli, eşçelärneñ järdämen soryj*** [14] *‘Он говорит, что они работают совместно с контрреволюционерами, хотят развалить народное правительство, и просят помощи рабочих’*.

В текстах газеты «Кояш» для передачи значения желания активно употребляется аналитическая форма на *-asy kil*, образованная от причастия будущего времени на *-asy* и вспомогательно глагола *kil* ‘*хотеть*’, которая в рассматриваемый период воспринималась в качестве народно-разговорного элемента: *Samaradan kilgän deputat Minle ğaliev oktäbristlardan sajlanyb kilgängä kürä, möselman fraksijasyna **quşylasy kilmäde*** [8] *‘Депутат из Самары Миннеғалиев, по причине избрания от октябристов, не пожелал вступить в мусульманскую фракцию’*.

Следует отметить, что функционирующие в текстах газет формы желательного наклонения с разной частотностью употребления обнаруживаются в текстах древнетюркских и старотатарских письменных памятников начиная с периода Золотой Орды. Так, в письменных текстах, относящихся к периоду Золотой Орды и Казанского ханства, наряду с более ранними формами зафиксировано употребление форм на *-aj* и *-lym*. В письменных памятниках, относящихся к XVII–XVIII вв., зафиксировано функционирование формы *-aj*. С точки зрения передачи в текстах значения желания посредством наибольшего количества разных грамматических форм выделяются тексты, оформленные в XIX – начале XX в. При этом данный период, в отличие от более ранних этапов развития старотатарского письменного литературного языка, характеризуется применением в письменных текстах большого количества аналитических форм желательного наклонения [17, с. 176, 233–234, 275, 641–642].

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что исследовательский инструмент, выработанный в рамках изучения фактического материала,

может быть использован в дальнейшем при научном анализе грамматики текстов периодической печати, а также в научных трудах по истории татарского литературного языка и при составлении исторической грамматики татарского языка. Кроме того, работа может быть применена в вузовской преподавательской практике в ходе изучения истории татарского литературного языка либо истории формирования и развития языка татарской периодической печати начала XX века.

Дальнейшие исследования по данной теме могут быть сопряжены с изучением грамматического строя текстов татароязычной периодической печати послереволюционного периода и современной татарской периодической печати. В рамках такого научного изыскания существует возможность установить развитие грамматического построения текстов татарской периодической печати в диахроническом аспекте в рамках меняющейся политической и языковой ситуации.

Выводы. В результате настоящего исследования мы пришли к следующим выводам. Как видно из материалов, в плане реализации желательного наклонения тексты газет «Борхане таракки» и «Кояш» характеризуются функционированием ряда синтетических и аналитических грамматических показателей.

Наиболее употребительной является синтетическая форма на *-aj*, *-uj*. В газете «Борхане таракки» при реализации первого лица множественного числа желательного наклонения зафиксировано функционирование традиционной общетюркской грамматической формы *-lum/-lem*, характерной как для современного турецкого литературного языка, так и для османско-турецкого литературного языка начала XX века. Данный факт может служить подтверждением наличия влияния османско-турецкого литературного языка рассматриваемого периода на функционирование старотатарского литературного языка и языка татарской периодической печати в частности.

Определенную роль в формировании грамматической системы текстов газеты «Борхане таракки» мог иметь и географический фактор. Астрахань начала XX века, где издавалась указанная газета, характеризуется как уникальная территория, где связи с туркестанскими мусульманами и представителями Турции были налажены лучше, чем в какой-либо другой точке России. Кроме того, просветительское движение мусульман Астраханской губернии было связано с издательской и педагогической деятельностью Исмаила Гаспринского, который, как известно, выпускал в Бахчисарае газету «Тарджеман». Как результат, вышеуказанные факторы нашли отражение и в грамматической системе текстов газеты «Борхане таракки», которые, в отличие от текстов газеты «Кояш», где преобладают кыпчакские лексико-морфологические формы, характеризуются активным употреблением традиционных общетюркских и огузских грамматических элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков Н. А. Система спряжения или изменения слов по лицам в языках тюркской группы // Сравнительная грамматика тюркских языков. Морфология. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – Ч. II. – С. 266–285.
2. Безнең хәлләр ни улачак? // Борхане таракки. – 1906. – № 49. – 10 декабря.
3. Булаир мөхәррәбәсенәң тәфсиләтә // Кояш. – 1913. – № 53. – 02 февраля.
4. Бәширова И. Б. XIX гасыр ахыры – XX йөз башы татар әдәби теле: жанр стильләре, аерым грамматик категорияләрдә норма һәм вариантлылык. – Казан : Алма-Лит, 2008. – 340 б.
5. Газеталардан // Борхане таракки. – 1907. – № 81. – 11 марта.
6. Гыймадиева Л. И. Исмәгыйль Гаспралының «Тәржеман» газетасы (1883–1918) теленә тарихи-лингвистик анализ : филол. фән. канд. ... дис : 10.02.06. – Казан, 2000. – 164 б.
7. Дугрымы? // Борхане таракки. – 1906. – № 57. – 31 декабря.
8. Дума члены Әхтәмөв берлә ултырышу // Кояш. – 1913. – № 26. – 16 января.
9. Инсаният алкыны // Борхане таракки. – 1906. – № 54. – 22 декабря.
10. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1956. – 569 с.

11. Миннуллин Б. К. Татарская газета «Борхане таракки». Лингвистические исследования. – Казань : ИЯЛИ, 2012. – 300 с.
12. Мухаметшин Ф. М. Лексико-грамматические особенности газеты «Нур» : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – Казань, 2007. – 171 с.
13. Мөселманларның иң кирәкле нәрсәләре // Борхане таракки. – 1906. – № 51. – 15 декабрь.
14. Самара фронты // Кояш. – 1918. – № 1242. – 13 июня.
15. Тасыфлы вакыйга // Борхане таракки. – 1907. – № 75. – 21 февраля.
16. Татар грамматикасы / баш. ред. М. З. Зәкиев. – Казан : ТӘҺСИ, 2016. – т. II. – 432 б.
17. Татар әдәби теле тарихы (XIII–XX йөз башы). Морфология. Грамматик категорияләренң структур-субстанциональ үзенчәлеге һәм функциональ-стилистик мөмкинлекләре: язма традицияләр, норма һәм вариантлылык / фән. ред. Х. М. Хисамова. – Казан : ТӘҺСИ, 2017. – II т. – 888 б.
18. Хажитархан октябрь 11 // Борхане таракки. – 1906. – № 33. – 11 октябрь.
19. Хисамова Ф. М. Татарский язык в восточной дипломатии России. – Казань : Мастер Лайн, 1999. – 408 с.
20. Хуснетдинов Р. М. Проблемы татарского литературного языка на страницах журнала «Шура» : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – Казань, 2011. – 184 с.
21. Юсупов Ф. Ю. Морфология татарского диалектного языка. Категории глагола. – Казань : Фэн, 2004. – 592 с.
22. Языки мира: Тюркские языки / гл. редкол. В. Н. Ярцева. – М. : Индрик, 1997. – 542 с.
23. Әстерханда жәмгыять // Борхане таракки. – 1906. – № 49. – 10 декабрь.
24. Һөнәрханәләр // Кояш. – 1913. – № 49. – 14 февраля.
25. Kuzmina G. K., Galiullina G. R., Kajumova Z. M., Kamaliev A. M. Allusive proper names in the 13th century poem «Kissa-i Yusuf» by Kul Gali [Nombres propios alusivos en el poema del siglo XIII Kissa-i Yusuf por Kul Gali] // Utopia y Praxis Latinoamericana. – 2020. – Vol. 25, Iss. Extra 7. – P. 224–230.
26. Shakirova G. R., Gaynullina G. F., Giniyatullina L. M., Shakurova M. M. Functional-semantic mutual Substitution of Cases in the turkic-speaking literary Monuments of the Golden Horde period // ИОАВЖ. – 2018. – Vol. 9, S. 2. – P. 186–188.

Статья поступила в редакцию 01.10.2020

REFERENCES

1. Baskakov N. A. Sistema spryazheniya ili izmeneniya slov po licam v yazykah tyurkskoj grupy // Sravnitel'naya grammatika tyurkskih yazykov. Morfologiya. – М. : Izd-vo AN SSSR, 1956. – Ch. II. – S. 266–285.
2. Bezneң hällär ni ulachak? // Borhane tarakki. – 1906. – № 49. – 10 dekabrja.
3. Bulair möharabäsenen täfsilatı // Koyash. – 1913. – № 53. – 02 fevralya.
4. Bashirowa I. B. XIX gasyr ahyry – XX jöz bashy tatar әdәbi tele: zhanr stil'läre, aerym grammatik kategoriyälärdä norma һәм variantlylyk. – Kazan : Alma-Lit, 2008. – 340 b.
5. Gazetalardan // Borhane tarakki. – 1907. – № 81. – 11 marta.
6. Gyjmadieva L. I. Ismägyl' Gaspralynuң «Tärjeman» gazetasy (1883–1918) telenä tarihi-lingvistik analiz : filol. fән. kand. ... dis : 10.02.06. – Kazan, 2000. – 164 b.
7. Dugrymy? // Borhane tarakki. – 1906. – № 57. – 31 dekabrja.
8. Duma chleny Әhtәmov berlä ulytyryshu // Koyash. – 1913. – № 26. – 16 yanvarya.
9. Insaniyat yalkyny // Borhane tarakki. – 1906. – № 54. – 22 dekabrja.
10. Kononov A. N. Grammatika sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyka. – М. ; L. : Izd-vo AN SSSR, 1956. – 569 s.
11. Minnullin B. K. Tatarskaya gazeta «Borhane tarakki». Lingvisticheskie issledovaniya. – Kazan' : IYALI, 2012. – 300 s.
12. Muhametshin F. M. Leksiko-grammaticheskie osobennosti gazety «Nur» : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. – Kazan', 2007. – 171 s.
13. Mөselmanlarның иң кирәкле нәрсәләре // Борхане таракки. – 1906. – № 51. – 15 декабрь.
14. Samara fronty // Koyash. – 1918. – № 1242. – 13 iyunya.
15. Tasyfly vakyjga // Borhane tarakki. – 1907. – № 75. – 21 fevralya.
16. Tatar grammatikasy / bash. red. M. Z. Zäkiev. – Kazan : TӘҺSI, 2016. – т. II. – 432 b.
17. Tatar әdәbi tele tarihy (XIII–XX jöz bashy). Morfologiya. Grammatik kategoriyälärneң struktur-substancional' үzenchәleге һәм funksional'-stilistik мөмкинлекләре: yazma tradiciyalär, norma һәм variantlylyk / fән. red. H. M. Hisamova. – Kazan : TӘҺSI, 2017. – II т. – 888 b.
18. Наҗитархан октябр' 11 // Борхане таракки. – 1906. – № 33. – 11 октябрja.
19. Hisamova F. M. Tatarskij yazyk v vostochnoj diplomatii Rossii. – Kazan' : Master Lajn, 1999. – 408 s.

20. *Husnetdinov R. M.* Problemy tatarskogo literaturnogo yazyka na stranicah zhurnala «SHura» : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. – Kazan', 2011. – 184 s.
21. *Yusupov F. Yu.* Morfologiya tatarskogo dialektного yazyka. Kategorii glagola. – Kazan' : Fen, 2004. – 592 s.
22. Yazyki mira: Tyurkskie yazyki / gl. redkol. V. N. Yarceva. – M. : Indrik, 1997. – 542 s.
23. Əsterhanda жәмгыят' // Borhane tarakki. – 1906. – № 49. – 10 dekabrya.
24. һөнәрһанәләр // Койаш. – 1913. – № 49. – 14 fevralya.
25. *Kuzmina G. K., Galiullina G. R., Kajumova Z. M., Kamaliev A. M.* Allusive proper names in the 13th cen-tury poem «Kissa-i Yusuf» by Kul Gali [Nombres propios alusivos en el poema del siglo XIII Kissa-i Yusuf por Kul Gali] // Utopia y Praxis Latinoamericana. – 2020. – Vol. 25, Iss. Extra 7. – P. 224–230.
26. *Shakirova G. R., Gaynullina G. F., Giniyatullina L. M., Shakurova M. M.* Functional-semanticmutual Sub-station of Cases in the turkic-speaking literary Monuments of the Golden Horde period // ИОАБЖ. – 2018. – Vol. 9, S. 2. – P. 186–188.

The article was contributed on October 1, 2020

Сведения об авторе

Миннуллин Бахтияр Кимович – кандидат филологических наук, заведующий отделом общей лингвистики Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: bahtiyar1986@yandex.ru

Author information

Minnullin, Bakhtiyar Kimovich – Candidate of Philology, Head of the Department of General Linguistics, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia; e-mail: bahtiyar1986@yandex.ru

Н. Н. Осипов

КОНЦЕПТ «РОДНОЙ КРАЙ» В ПЕСЕННОЙ ПОЭЗИИ САНДОРА АКСАРА

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению концепта «родной край» в песенной поэзии. В работе на основе анализа текстов песен Сандора Аксара, вошедших в книги «Акăшсем те ишеççĕ пĕрле» («И лебеди плавают парами»), «Саламлаççĕ çăлтăрсем пире» («Нас приветствуют звезды») и в другие его сборники, определяется место темы малой родины в творчестве поэта, раскрывается ее своеобразие. В работе исследуется полифункциональность образов родного края, показывается роль автора (лирического «я») в поэтических произведениях. Обращается внимание на воспитательные функции и художественные особенности стихотворений. Рассматриваются основные смыслы и представления, связанные с концептом «родной край», и определяется группа ценностей, с которыми он традиционно ассоциируется в языковом и поэтическом сознании Сандора Аксара. Для описания концепта «родной край» нами выделяются разнообразные художественные средства выразительности и ключевые образы, отражающие и репрезентирующие концепт, рассматриваются универсальные и специфические приемы и средства выражения концепта в творчестве поэта-песенника.

Ключевые слова: *Сандор Аксар, Родина, родной край, природа, чувашский язык, родители.*

N. N. Osipov

CONCEPT OF “NATIVE LAND” IN SONG POETRY OF SANDOR AKSAR

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the concept of “native land” in song poetry. Based on the analysis of the lyrics of Sandor Aksar included in the books “Akashsem te isheshe perle” (“and swans swim in pairs”), “Salamlashe shaltarsem pire” (“we are greeted by the stars”) and other collections, the author determines the place of the theme of the small homeland in the poet’s work and reveals its originality. The paper explores the polyfunctionality of images of the native land, shows the role of the author (the lyrical “I”) in poetic works. Attention is drawn to the educational functions and artistic features of the poems. The article considers the main meanings and ideas associated with the concept of “native land” and determines the group of values with which it is traditionally associated in the linguistic and poetic consciousness of Sandor Aksar. To describe the concept of “native land”, the author selects a variety of artistic means of expression and key images-symbols that reflect and represent the concept, considers universal and specific methods and means of expression of the concept in the works of the lyric writer.

Keywords: *Sandor Aksar, Motherland, native land, nature, Chuvash language, parents.*

Актуальность исследуемой проблемы. Чувашская оригинальная письменная поэзия, сформированная в середине XIX века на фундаменте фольклора, с начального этапа ее становления бережно сохраняла дух народного творчества, по форме и содержанию была близка к песенному стилю. Это отметили в свое время многие чувашские исследователи, в числе которых М. Я. Сироткин [10], В. Я. Канюков [5], А. И. Мефодьев [7], И. В. Софронова [11] и др.

В советский период чувашская поэзия ознаменовалась целой плеядой талантливых поэтов-песенников, в числе которых И. Н. Ивник, И. С. Тукташ, Ю. И. Скворцов, В. И. Давыдов-Анатри, Ю. П. Петров-Вирьял, М. Н. Юхма, Ю. С. Семендер, Р. В. Сарби, В. Д. Шекеев, В. И. Тарават и др. В последнее время их отряд пополнился новыми именами. В этом славном ряду находится и поэт Сандор Аксар, являющийся автором более 200 песен. Только композитор И. Р. Степанов на слова поэта сложил 63 песни и издал в соавторстве с ним две книги. Поэт плодотворно сотрудничает со многими видными композиторами Чувашии, такими как Ю. Д. Кудakov, Ю. Н. Жуков, Н. Л. Эриванов, Н. И. Заводскова, В. И. Адюков, Е. И. Кузьмина-Тивлет и др. Большой популярностью в народе пользуются его песни «Чебоксарские рябины», «Родная сторонка», «Протекали юные годы», «Любимая тропинка», «Нет у меня ни золота, ни серебра», «День рождения» и др. Его поэтическим текстам присущи лиричность и напевность, глубокий национальный колорит, патриотизм. Через все песенное творчество поэта красной нитью проходит концепт «родной край».

Творчеству Сандора Аксара посвящено немало исследований, в которых рассмотрены многие грани его самобытного таланта [1], [2], [6], [4], [12], [9], [13]. Тепло отозвались о его литературной и научной деятельности известные писатели и ученые страны, такие как Сергей Баруздин [3] и Владислав Шошин [16]. В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева о нем издана монография [9]. Однако в национальном литературоведении поэзия Сандора Аксара исследована недостаточно, слабо изучена лирико-патриотическая направленность его песенных текстов, обильное присутствие в них образов родного края, в то время как поэт внес заметную лепту в развитие современной чувашской песенной поэзии. Изучение его поэтической деятельности в этом ракурсе весьма актуально, однако до сего времени ученые не уделяли данным аспектам должного внимания. Цель нашего исследования – определить способы и средства выражения концепта «родной край» в песенной поэзии Сандора Аксара и раскрыть ее своеобразие, выявить изобразительно-выразительные средства, помогающие создать образ малой родины.

Материал и методы исследования. Материал исследования составили тексты песен Сандора Аксара из его книг «И лебеди плавают вместе» и «Нас приветствуют звезды», изданных в соавторстве с композитором И. Р. Степановым, а также отдельные стихотворные произведения, вошедшие в другие сборники. В числе основных методов исследования – изучение литературных источников, анализ стихотворений, описание результатов исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Первая публикация А. И. Мефодьева (Сандора Аксара) относится к 1954 году. Это было стихотворение, напечатанное в батыревской районной газете «Авангард». Затем в республиканской печати был выпущен ряд его поэтических и публицистических произведений. Им издано 27 книг. Это – стихи и песни, очерки и рассказы, учебные пособия для школ и вузов по проблемам литературы. Особое место в его художественном творчестве занимает поэзия. Любимыми темами являются чувашский край, отчий дом, труженики-земляки, родная природа, красота полей и лесов юга республики. Еще в 1957 году в одном из первых сюжетных стихотворений «Була – река любимая» поэт трогательно рисует родные просторы, отображает их нежное теплое веяние на душу молодого человека:

Пáла мана суратнá юханшыв.
Кунта иртнэ ман манáсми ачалáх.
Эп сáкáнта мён чульт чúхеннэ-ши?
Чáп-чáпáл шывэ кáмáллá та лайáх [8, с. 6].

(Була – родившая меня река.
Здесь прошло мое незабываемое детство.

Ох, сколько я плескался здесь.
Была тепла ее вода для тела.)

(Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи – Н. О.).

В произведении образ автора умело сочетается с образом лирического героя. Можно действительно полагать, что молодой поэт, служивший тогда в Советской Армии на далекой Украине, возможно, приехал в отпуск на родину и стоял у берега дорогой и близкой ему с детства реки и от души любовался ею.

Объединяя отдельные линии-сцены (характеристика водной глади, изображение берегов, повадки гусей, уток и ласточек) в одно целое, поэт достоверно воссоздает завораживающий людей портрет реки, раскрывает красоту родного края.

Образы родного края мы видим и в других стихотворениях, написанных в первый период его творческой деятельности («Песня Акагуя», «Весенние мотивы» (1956), «Матери» (1958)).

На стыке 80–90-х годов XX века в его песенной поэзии частотны мотивы родного края. Пространства, отраженные в песнях, условно можно разделить на три группы: территории в широком, среднем и узком смыслах. В первом случае – это республика в целом, вся местность, населенная сородичами. Здесь автором в основном применяются понятия «*сёршывăм*» («родина»), «*ман сёршывăм*» («моя родина»), «*Атăл тăрăхĕ*» («родное Поволжье»). К среднему уровню пространства относятся территория района, группа деревень с одинаковыми для их населения жизненными условиями, обычаями и традициями. В этом случае наиболее применимы понятия «*тăван сёршыв*» («родной край»), «*анат ен*» («южная сторона»), «*Юхма таврашĕ*» («Юхминский край»). В третьем ряду, в узком смысле под малой родиной подразумевается родная деревня, родимый угол, отчий дом. В данном случае для поэта более близки словосочетания «*тăван кил*» («родной дом»), «*тăван кĕтес*» («родимый уголок»), «*атте сурчĕ*» («отчий дом»).

Пространство в широком плане наиболее ярко и выразительно отражается в песенных текстах «*Ман сёршывăм*» («Моя родина»), «*Эй тăван халăх, эй тăван сёршыв*» («Эх ты мой народ, эх ты родина»), «*Атăл тăрăхĕ, Атăл таврашĕ*» («Поволжье ты мое родное»).

В первой строфе стихотворения «Моя родина» точно изображена общая панорама чувашского края:

Анлă уй-хирсем, сĕм вăрмансем,
Тăрă кўлĕсем, таса сăлсем,
Ват йăмралă ёмĕрхи ялсем,
Эрешленĕ хăтлă сурт-йĕрсем [15, с. 7].

(Широкие поля, луга, леса,
Чистые озера. Родники,
Деревни в ветлах вековых,
Нарядные, узорчатые дома.)

В последующих строфах показан облик современных деревень, приведены сюжеты из сегодняшней жизни сельчан. Читатель видит, как «приветствуют приезжих чистые сады, полные спелых фруктов и ягод, хмельники со своими золотистыми шишками; кланяются головой подсолнухи, растущие в огородах каждого хлебороба». Затем автор переносит внимание читателя на жизнь и быт своих земляков, знакомит его с их праздниками. Убедительно показывает, как женщины в национальном одеянии угощают гостей сладким пенным напитком *сăра* и вкусной едой *шăрттан*. Молодежь под звуки музыкальных инструментов играет и веселится в хороводе.

В фабуле произведения постоянно ощущается присутствие самого автора (лирического героя). Его приподнятым, окрыленным настроением пронизаны все строки припева:

Чăвашсем пурнаççĕ çак енче.
Ку вăл –ман çĕршывăм, ман тĕнче.
Çакантан эп тухнă çĕр çине,
Çакантан çул хывнă инçене [15, с. 7].

(Живут чуваша на этой стороне.
Это – моя родина, мой мир.
Отсюда я вышел на эту землю,
Отсюда проложил дорогу вдаль.)

Для изображения гордости лирического героя за свою родину поэт умело использует местоимения (*я, он, мой, вам*). Наличие в сюжете образа любимого всеми чувашами дерева *йăмра* (*ветла*), также национальных музыкальных инструментов (*шăпăр, сăрнай, кĕсле, тăмра*), одежды (*хушпу, сурпан*), еды и напитков (*сăра, шăрттан*) придают песне особенно торжественный смысл, вдохновенное патриотическое и национальное звучание.

Автор использует богатый арсенал изобразительно-выразительных средств. Имеются оригинальные эпитеты (*сĕм вăрман* «темный лес», *тăрă куĕ* «прозрачное озеро», *эрешленĕ хăтлă сурт* «разукрашенный, отделанный орнаментом уютный дом», *йăмраллă ял* «деревня в ветлах (вся в зелени)», *таса çăл* «прозрачный ключ, родник»), *олицетворения* (*хĕвел çаврăнăш пуç тайса кĕтсе илет* «подсолнух встречает, кланяясь головой», *çакантан эп тухнă çул çине* «отсюда я вышел в жизнь»), сравнение (*çăтмахри пек ыра* «превосходно как в раю»).

В стихотворении «Поволжье, ты мое родное» поэт (лирический герой) выражает глубокую благодарность родине за воспитание его настоящим человеком:

Кун курса эп, пултăм çын çаканта,
Кашни утăм кунта паллă маншăн.
Пĕчĕкрĕн вай парса çитĕнтерчĕ патвар
Атăл тăрăхĕ, Атăл таврашĕ [8, с. 5].

(Родился я здесь, стал человеком.
Каждый шаг для меня здесь известен.
С молодых лет мне давал силу
Поволжский мой родимый край.)

Изображение пространства в среднем плане ярко иллюстрирует стихотворение «Юхатъ Пăла» («Течет Була»). В тексте из трех строф емко и лаконично изложена вся долгая и богатая история юга Чувашии: ровные поля, чернозем, чистые реки. Здесь жили предки волжских булгар, они истинные хлеборобы, наделенные исключительным трудолюбием, выносливостью и терпением, скромностью и простотой, духовным богатством.

Турхан та Сăкăт, Патăрьел...
Кунта кăшт ашăрах хĕвел,
Вĕресçĕ кантăр çилĕсем,
Пуян чĕреллĕ çыннисем [8, с. 373].

(Тарханы, Сугуты и Батырево...
Здесь греет солнышко тепло,

Дуют южные ветра,
Богаты люди душой и сердцем.)

Благодаря ударному ритму (ямб), неповторимым ярким изобразительно-выразительным средствам – эпитетам (*кӑнтӑр ҫилӗсем, хура тӑпра, тӑрем уй-хир, мухтавлӑ Атӑлҫи пӑлхар*), метафорам (*пӑлхар аннемӑр пирӗн*), кратким безглагольным предложениям (*Турхан та Сакӑт, Патӑрьел ...*, *Тӑп еҫӗмӑр – ҫӗрпе вӑрман, Кӑршӗмӑрсем – ирҫе, тутар*), коротким ритмично звучащим сочетаниям (*юхатӑ Пӑла, юхатӑ Хырла, хура тӑпра, тӑрем уй-хир*) сложился гимн родному краю, возникло патриотическое произведение величественно-возвышенного звучания.

Список песен, изображающих родину в узком плане, по сравнению с широким и средним намного обширнее. В них, как мы уже подчеркивали, в центре внимания находятся родное село, отчий дом, родители. Песня Сандора Аксара «Юкса иртрӑс ҫулсем» («Протекали наши годы»), написанная совместно с композитором Н. Л. Эривановым, звучит как монолог достойно прожившего жизнь немолодого человека, честно выполнившего все наказы своих родителей:

Юкса иртрӑс ҫулсем,
Кӗмӗлленчӑс ҫӗҫсем.
Пит-куҫра халь самана йӑррисем.
Ҫук, манмарӑм яла,
Асра тӑчӑс ялан
Ытарми атте-анне, тӑван кил [8, с. 60].

(Мои годы пролетели,
Волосы побелели.
На лице – морщинки и следы времени.
Не забыл свою деревню
Я, родителей, родню.
Выполнял все их заветы.)

Из фабулы стихотворения перед читателями предстают полнокровные образы отца, матери и их сына, наделенные лучшими национальными качествами чувашского народа. На первом плане, конечно же, образ сына, человека исключительно трудолюбивого, честного и правдивого, нравственно чистого, духовно богатого. Он же, проживший долгую и непростую жизнь, с удовлетворением докладывает теперь родному селу, что до конца выполнял заветы его и своих родителей, «приложил все силы для того, чтобы народ поднимался, страна развивалась». Песня звучит лирично и эмоционально. Строфы, состоящие из коротких 6 строк, содержащие оригинальные длинные рифмы (*мӑнланаса – ан мансам, вӑшават – тарават, пултӑртаса – тап таса, пиллӗхне – имлӗхне, ҫӗклеме – ҫӗнелме*), ассонанс и аллитерацию, органичное сочетание в одном и том же тексте разных стихотворных размеров, двухсложных (хорей) и трехсложных (анapest), придают тексту нежную напевность и лиричность.

В произведении «Эх, маттур та эс, тӑван кӗтесӗм!» («Родная сторона») поэт изображает чувашскую деревню на закате лета в разное время суток – утром, днем и вечером. Из четырех пятистрочных строф каждая описывает отдельные стороны жизни села, поднимающие настроение земледельцам. Первая из них посвящена светлому трудовому утру, вторая – приветливо колышущимся в объятиях теплого ветра золотистым хлебам, третья – обыденным житейским ситуациям крестьянского быта, четвертая – сценкам дружбы и любви молодежи.

Так, в первой строфе ярко описывается раннее утро жаркой уборочной страды: «Просыпается деревня. То там, то тут открываются ворота, заводятся машины. Везде слышны приятные звуки и шумы. Люди торопятся, спешно направляются в поле, оставляя за собой клубок пыли». У людей начинается горячий жизнерадостный трудовой день:

Хапха уҗалать-и шәлтәр-шәлтәр,
Машина кёрлет-и хәлтәр-хәлтәр,
Тусан җөкленет-и пәлтәр-пәлтәр,
Эх, хастар та эс, тәван кетесәм! [14, с. 9].

Такие моменты, включенные в разные строфы, внутренне связаны между собой и составляют единое целое, создают полную картину жизни родного края.

Сандор Аксар является мастером мини-сюжетов. Каждая строфа его состоит из нескольких таких маленьких сцен типа «Воет теплый ветерок...», «Приближается свадебная конница...», «Радуют глаз озимые...» и т. д. И ценно еще то, что он обязательно прикрепляет к таким мини-сюжетам и присущие только им, созвучные подражательные слова. В результате серебряная водица течет у него как *шәнкәр-шәнкәр*, красавица девица спускается к реке за водой, звеня ведрами как *чәнкәр-чәнкәр*, барабан гремит как *тәнкәр-тәнкәр*. В строфах каждая последняя (пятая) строка выступает в роли рефрена. Притом каждый раз он полностью не повторяется, изменяется одна фраза, рефрен принимает новый оттенок. Используя рефрены, автор как бы подчеркивает положительные национальные черты родного народа, отчего дома. Чередование их в строфах выглядит так: «Ох, какой же трудолюбивый ты, край мой родной!» (1), «Ох, какой же добрый и богатый ты, край мой родной!» (2), «Ох, какой же красивый и приятный ты, край мой родной!» (3), «Ой, какой же веселый и жизнерадостный ты, край мой родной!» (4). Помимо эстетической, это стихотворение выполняет когнитивную функцию: с его помощью молодой читатель и слушатель познает окружающую среду, родимый край и его роль в мире.

Во многих текстах песен Сандора Аксара присутствует концептама «Тәван кил» («Родной дом»). По суждению автора, родной дом ценен и дорог для человека не только как священное место, давшее ему жизнь, вырастившее его, но и как постоянный источник энергии, излучающий свет, тепло и добро.

Так, в песнях «Поет перепел» и «Я спою вам песню», «Я иду домой» лирический герой, приезжая в родимый дом, безмерно радуется, окрыляется:

Хәнара эп тәван җуртәмра,
Ват аттемпә аннем умәмра.
Ирәке ярам-и чунәма –
Саванса юрлам-и юррәма [14, с. 34].

(Нахожусь я в родном доме,
Передо мной пожилые отец и мать.
Позвольте мне изливаться душой:
Спеть вам песню мою сердечную.)

Концепт «родной край» тесно связан у автора с мотивом матери и отца. Родители выступают у него как составная часть малой родины. Зачастую эти понятия становятся в его поэзии синонимичными. Образы отца и матери у лирика автобиографичны. Строются произведения в основном в форме диалога автора (лирического героя) с матерью, центральным местом в котором занимают воспоминания. В стихотворении «Аннемёр, эсё сар хёвел» («Матушка, ты солнце золотое»), написанном в такой форме, образ матери

создан как дань благодарности сына близкому человеку, на что указывает и используемое автором сочетание «моя матушка». Поэт называет ее «дорогой», «единственной в мире». Он благодарен матери за то, что она с малолетства прививала ему любовь к родному языку, дала возможность познакомиться с красотой мира. Автор сравнивает свою героиню со светлой зарей, золотистым солнцем, серебряным родником. Сопоставляя образ матери с солнцем, поэт констатирует: «не будь этого небесного светила, ни одно растение не возшло бы на земле, ни одна почка не раскрывалась бы на дереве, так и без матери не появится ни один ребенок, не родится ни один герой». Описывая облик матери, лирик делает акцент на ее глазах и руках:

Çиçеçе ашшан куçусем –
Мён чуль ачашлăх вёсенче.
Вăр-вар та çепеç аллусем –
Çук ун пекки тек çёр çинче [14, с. 7].

(Сияют теплые глаза,
Ах, сколько в них тепла и света!
Ласковы, проворны твои руки,
Похожих в мире не найти.)

Мать в поэзии Сандора Аксара – человек сильный, негибемый, искренний, жертвенный, любвеобильный.

Сюжет песни «Спасибо, папа» построен также в стиле разговора автора (лирического «я») с отцом. Перед нами яркий примечательный образ отца – ветерана, который прошел всю войну, награжден медалями. И в мирное время он трудится самоотверженно. Создал семью, построил дом, вырастил детей, воспитывает внуков. Текст стихотворения завершается благодарственными словами детей:

Çук, çунмасть вутра эс панă пил,
Çук, путмасть шывра вăл нихăçан
Ачусен чун ашшине эс ил!
Тăр чипер! Илем кўр пурнăçа! [14, с. 7].

(Нет, не сгорят твои слова в огне,
В воде никогда не утонут.
Принимай пока тепло детских сердец,
Будь здоров! Обогащай ты жизнь!)

Создавая образ отца, поэт предельно искренен в своих чувствах. Описывая образ, Он подчеркивает его чувство ответственности перед семьей. Женившись по любви, отец своими руками поднял дом для потомков. Приложил все силы для того, чтобы создать нормальные условия для семьи, дать детям достойное образование. Отличительными чертами образа отца у автора являются трудолюбие и работоспособность, считающиеся характерными национальными чертами чувашского народа. Поэт при этом акцентирует внимание на руках героя: «Руки у него золотые, он обустроил ими все свое хозяйство, разукрасил жилище. Славится в деревне он также как отличный садовод-хмелевод». Другой составляющей образа отца у лирика являются ноги. Они у него крепкие, здоровые: «в праздники он надевает ордена и медали, идет по улице вместе с внуками, шагает смело и уверенно, увесисто и размашисто». В тексте песни присутствует немало ярких образительно-выразительных средств: эпитетов, олицетворений, метафор, сравнений (*шурă*

сұрт – кермен, аллусем ылтайран, сунмасть вутра тил, чун айишине ил, кайраймър вёссе, вёсертмен чёписене, йаваран ўкермен). Припев, содержащий краткую и емкую характеристику портрета героя, усиливает лирический и эмоциональный настрой песни:

Кил пусламаш те – атте,
Кил малашё те – атте,
Эсё пирён чёрере,
Чи хакли сак тёнчере [15, с. 11].

(Начало дома – ты, отец,
Будущее наше – ты, отец.
Дорогой на свете человек,
Не забудем мы тебя вовек.)

Образы родителей поэт развивает также в произведении «Ытарайми атте-анне» («Дорогие мои родители»). На этот раз он направляет внимание читателя и слушателя на богатство их души. Видит папу и маму в роли сеятелей добра, призывает дорожить полученным от них нравственным багажом, дальше приумножать его и щедро передать своим потомкам:

Атте-анне ирёкёнчен
Тухмастпър хамър виличчен.
Ачамърсен чун-чёрине
Акар-и пин ахах-мерчен [15, с. 9].

(Светлы родителей наказы,
Их не забудем никогда.
Мильоны россыпей добра
Посеем в детские сердца.)

В лирике поэта тема малой родины воедино слита с картинами родной природы. В стихотворении «Я иду домой» им делается акцент на деревьях, народных сравнениях их с близкими людьми (поэт сравнивает дуба с отцом, липу – с матерью, березу – с любимой, ветлу – с родным домом). Лирический герой изображается здесь в пути, он возвращается домой из дальних краев. Так, герой идет по проселочной дороге, радуясь просторам родных полей, наслаждаясь теплой летней погодой. Проходя мимо одинокого крепкого дуба, вспоминает своего отца, работающего на пахоте, видит рядом с ним и самого себя – восьмилетнего мальчика, крутившегося вокруг него. Дойдет герой до липы, растущей на краю дороги, – перед его глазами появляются образы матери и самого себя (мальчика, убирающего серпом рожь). На окраине деревни земляка приветствует береза, под которой в 17 лет он впервые поцеловал девушку. Так кадр за кадром идет в такой последовательности, и в конце образует единый образ родного края.

Хумханать кил умёнче йамра.
Ун сәнарё ёмёр асамра.
Аван-и, мана суратна пұрт,
Шурә сұслё ывална эс кұрт [15, с. 5].

(Кольшется перед домом ветла.
Я его никогда не забуду.
Здравствуй же, родимый ты мой дом,
Принимай ты сына белобрысого.)

Выводы. В песенной поэзии Сандора Аксара, посвященной малой родине, концепт «родной край» подчеркнуто реализуется в основном в ходе деления пространства на три области: республика (край), район (поселение), село (дом). Преимущество дается последнему, при этом чаще всего используются понятия «родной край» и «отчий дом». Концепт малой родины является определяющей тональностью всего творчества поэта. Тяга к родной земле, к любимым местам для его лирического героя – священное чувство. Эта тема неразрывно связана у него с темами отчего дома, отца и матери, родного языка и родной природы. В произведениях они слиты воедино. Своим творчеством писатель помогает нам увидеть прекрасное, стать духовно богаче, воспитывать в наших сердцах любовь к родной земле. Поэзия эта наряду с изображением богатого мира родного края несет в себе идеи справедливости и добра, чувство дружбы и сплоченности, патриотизма, любви к родному языку. В произведениях Сандора Аксара объединены эстетическая, когнитивная, дидактическая составляющие.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьев П. Ф.* Мефодьев Александр Иванович // Писатели Чувашии : библиографический справочник. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2006. – С. 265–266.
2. Батыревская энциклопедия. – Чебоксары : ИПК «Чувашия», 2005. – 376 с.
3. *Баруздин С.* Ответственность за судьбы мира и прогресса. – Содружество литературы и труда : материалы всесоюзных творческих конференций писателей и критиков 1978–1980 гг.». – М. : Сов. писатель, 1981. – С. 305.
4. *Васильев Н. А.* «Ку вӑл ман çĕршывӑм, ман тĕнче» // Тантӑш. – 2003. – Раштавӑн 4-мӗшĕ. – № 49 (3851).
5. *Канюков В. Я.* Дореволюционная чувашская детская литература // Ученые записки НИИЯЛИ. Вып. X. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1954. – С. 91–196.
6. *Метин П. Н.* Вӑрман та хунавран чĕрĕлет // Хыпар. – 1998. – Чӳкĕн 25-мӗшĕ. – № 236 (22652).
7. *Мефодьев А. И.* Детский фольклор. Чувашия энциклопедия. Т. 1. А – Е. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2012. – С. 509.
8. *Мефодьев А. И.* Юхӑть Пӑла. – Шупашкар : Чуваш. кн. изд-во, 1998. – 98 с.
9. *Осипов Н. Н.* Художественный мир Сандора Аксара. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – 198 с.
10. *Сироткин М. Я.* Очерки дореволюционной чувашской литературы. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1967. – 238 с.
11. *Софронова И. В.* Чӑваш ача-пӑча тата самраксен литературин аталанӑвĕ: ача-пӑча валли сырӑн хайлавсем. – Шупашкар : Чуваш. кн. изд-во, 2015. – С. 5–22.
12. *Смолин А.* Буйство красок и чувств // Сантӑр Аксар. Силпи çӑлкуçĕ = Силбийский родник. – Шупашкар : Новое время, 2006. – С. 5–7.
13. *Степанова О.* Александр Мефодьев // Çилçунат. – 2002. – № 6. – С. 52–53.
14. *Степанов И. Аксар Сантӑр.* Акӑшсем те ипешçĕ пĕрле. – Шупашкар : Новое время, 2007. – 51 с.
15. *Степанов И. Аксар Сантӑр.* Саламлаççĕ çӑлтӑрсем пире. – Шупашкар : Сервис-центр, 2015. – 72 с.
16. *Шошин В. А.* Проблемы взаимодействия советских национальных литератур. – М. : Наука, 1989. – С. 140.

Статья поступила в редакцию 15.10.2020

REFERENCES

1. *Afanas'ev P. F.* Mefod'ev Aleksandr Ivanovich // Pisateli Chuvashii : biobibliograficheskiy spravochnik. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2006. – S. 265–266.
2. *Batyrevskaya enciklopediya.* – Cheboksary : IPK «Chuvashiya», 2005. – 376 s.
3. *Baruzdin S.* Otvetstvennost' za sud'by mira i progressa. – Sodruzhestvo literatury i truda : materialy vsesoyuznykh tvorcheskikh konferencij pisatelej i kritikov 1978–1980 gg.». – M. : Sov. pisatel', 1981. – S. 305.
4. *Vasil'ev N. A.* «Ku vӑl man çĕrshyvӑm, man tĕnche» // Tantӑsh. – 2003. – Rashtavӑn 4-mĕshĕ. – № 49 (3851).
5. *Kanyukov V. Ya.* Dorevolucionnaya chuvashskaya detskaya literatura // Uchenye zapiski NIYYALI. Vyp. X. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1954. – S. 91–196.
6. *Metin P. N.* Vӑrman ta hunavran chĕrĕlet // Hypar. – 1998. – Chӳkĕn 25-mĕshĕ. – № 236 (22652).

7. *Mefod'ev A. I.* Detskij fol'klor. Chuvashskaya enciklopediya. T. 1. A – E. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2012. – S. 509.
8. *Mefod'ev A. I.* Yuhat' Pála. – Shupashkar : Chuvash. kn. izd-vo, 1998. – 98 s.
9. *Osipov N. N.* Hudozhestvennyj mir Sandora Aksara. – Cheboksary : Chuvash.gos. ped. un-t, 2020. – 198 s.
10. *Sirotkin M. Ya.* Ocherki dorevolucionnoj chuvashskoj literatury. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1967. – 238 s.
11. *Sofronova I. V.* Chävash acha-pächa tata çamräksen literaturin atalanävë: acha-pächa valli çyrnä hajlavsem. – Shupashkar : Chuvash. kn. izd-vo, 2015. – S. 5–22.
12. *Smolin A.* Bujstvo krasok i chuvstv // Santär Aksar. Silpi çälkuçë = Silbijskij rodnik. – Shupashkar : Novee vremya, 2006. – S. 5–7.
13. *Stepanova O.* Aleksandr Mefod'ev // Çilçunat. – 2002. – № 6. – S. 52–53.
14. *Stepanov I.* Aksar Santär. Akäshsem te isheççë përlë. – Shupashkar : Novee vremya, 2007. – 51 s.
15. *Stepanov I.* Aksar Santär. Salamlaççë çältärsem pire. – Shupashkar : Servis-centr, 2015. – 72 s.
16. *Shoshin V. A.* Problemy vzaimodejstviya sovetskih nacional'nyh literatur. – M. : Nauka, 1989. – S. 140.

The article was contributed on 15 October, 2020

Сведения об авторе

Осипов Николай Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nikolay.osipov.1978@mail.ru

Author information

Osipov, Nikolay Nikolaevich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: nikolay.osipov.1978@mail.ru

Б. М. Раджабов

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ ЛОИКА ШЕРАЛИ

*Худжандский государственный университет
имени академика Бободжона Гафурова, г. Худжанд, Таджикистан*

Аннотация. В статье предпринимается попытка определения направлений и особенностей литературной критики таджикского поэта Лоика Шерали, который начиная со второй половины 60-х годов XX века до конца своей творческой деятельности, кроме поэтических произведений, написал около 150 критических и публицистических работ – статей, рецензий, интервью, выступлений, вступительных слов, предисловий, писем, послесловий и т. п., подтверждающих его значительное место в литературно-критической публицистике и литературной критике. Благодаря своей деятельности в качестве публициста, критика, историка и социолога Л. Шерали завоевал особое место не только в поэзии, но и в литературоведении, лингвистике, публицистике и литературной критике.

Основными методами исследования послужили историко-сравнительный анализ материалов и описательный метод. Материал исследования составили сборники научно-публицистических статей Л. Шерали, публицистические произведения и литературно-критические статьи его современников.

Размышляя над проблемами художественной литературы и литературной критики, Лоик Шерали акцентирует внимание на роли поэта и назначении поэзии, особенно с учетом социально-политических условий. В статьях Л. Шерали значительное место занимает критика творчества начинающих поэтов. В своих рассуждениях он настаивает на необходимости искусного владения языком, эрудированности, знания творчества классиков и правил сочинения стихов, законов аруза, метрики, логики, средств художественного выражения и т. п. В его критических произведениях прослеживаются социальные мотивы, отражаются проблемы национальных традиций и родного языка, имеют место проявление патриотизма и обращение к исторической теме, а также осмысливаются вопросы литературных взаимосвязей и перевода.

Ключевые слова: *Лоик Шерали, писательская критика, публицистика, идейно-эстетический аспект, художественное мышление.*

B. M. Radzhabov

PECULIARITIES OF LOIK SHERALI'S LITERARY CRITIQUE

*Khujand State University named after academician B. Gafurov,
Khujand, Tajikistan*

Abstract. The author of the article makes an attempt to determine the streamlines and peculiarities of literary criticism of the Tajik poet Loik Sherali, who had written (besides poetic works) about 150 critical and publicistic literary works (articles, reviews, interviews, speeches, welcoming remarks, prefaces, letters, epilogues, etc.) since the late 60s of the 20th century to the end of his career, thus, confirming his significant place in literary critical journalism and literary criticism, in general. Owing to his activity as a publicist, critic, historian and sociologist, Sherali holds a special place not only in poetry, but in literary criticism, linguistics, journalism and literary criticism.

The main research method is a comparative-historical analysis of materials as well as a descriptive one. The research material was compiled by the collections of L. Sherali's scientific-journalistic articles, his contemporaries' publicistic works and literary critical articles.

Reflecting on the problems beset with belles-lettres literature and literary criticism, Loik Sherali pays his particular attention to the poet's role and his poetry target taking into consideration socio-political conditions. Criticism of the works of novice poets occupies a significant place in L. Sherali's articles. Sherali insists on the need for erudition, knowledge of the classics and the rules for composing poetry, the laws of aruz, metrics, logic, means of artistic expression, language, etc. in his reasoning. The influence of social motives and the problems of national traditions and the native language, manifestation of patriotism, an appeal to a historical theme are reflected in his critical literary works. The issues in regard to literary interrelations and translation are taken into account as well.

Keywords: *Loik Sherali, critique, journalism, ideologic and aesthetic aspect, imaginative thinking.*

Введение. Писательская критика наравне с профессиональной литературной критикой стремится представить и определить ценность литературных произведений на уровне, соответствующем требованиям времени. Исследование особенностей развития таджикской литературной критики 60–80-х годов XX века, в которой прослеживается заметный вклад Лоика Шерали, способствует пониманию мировоззрения и эстетических взглядов того времени, а также уровня восприятия литературы.

Цель настоящего исследования – определение направлений и особенностей литературной критики таджикского поэта Лоика Шерали.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность выбранной темы обосновывается тем, что, хотя исследованию поэтического наследия Л. Шерали посвящены многочисленные работы [2], [4], [10], его роль и место в развитии литературно-критической мысли и писательской критики до сих пор не становились объектом специального изучения. Л. Шерали благодаря своей деятельности в качестве публициста, критика, историка и социолога, завоевав особое место не только в поэзии, но и в литературоведении, лингвистике, публицистике и литературной критике, оставил многочисленные радио- и телевыступления, интервью, письма, статьи, рецензии и т. п., отражающие социальные проблемы своего времени.

Материал и методы исследования. Основным методом исследования послужил историко-сравнительный анализ материалов, а также применялся описательный метод. Материал исследования составили сборники научно-публицистических статей Л. Шерали, публицистические произведения и литературно-критические статьи его современников.

Результаты исследования и их обсуждение. Лоик Шерали создал цикл интересных публикаций, способствующих обновлению формы и содержания писательской критики. В его критических работах рассматривается широкий круг вопросов, касающихся литературы и поэзии, творчества и литераторов.

Одна из программных статей Л. Шерали – «Имтизочи эхсосу афкор» («Соединение чувств и мыслей»), написанная на основе его доклада на VIII съезде Союза писателей Таджикистана, была опубликована в журнале «Садои Шарк» [6, с. 35–43]. В ней оцениваются место и роль поэтического наследия таджикской литературы с позиций его общечеловеческой ценности.

Историческая тема, ставшая доминирующей в поэзии 80-х годов, влечет за собой обращение к теме самосознания и истории нации, в том числе и в литературной критике, что свидетельствует о масштабном стремлении к духовному совершенствованию личности современника. Несмотря на это, литераторы и критики осознали недостаточность описания истории в художественной литературе [3]. Л. Шерали подчеркивает: «...В художественной литературе наша история зафиксирована не в полной мере, а если и зафиксирована, то лишь следуя исторической необходимости. И хотя исторические лица, как Муканна', Рудаки, Темурмалик, Зебуннисо, Ахмад Дониш, Восе' и другие обрели вторую жизнь, до настоящего времени наша славная история не изучена и не отображена для сегодняшнего и будущего поколения» [6, с. 35].

Заслуживают внимания размышления литератора-критика о поэме «Гахвораи Сино» Му'мина Каноата, высказанные при ее обсуждении в редакции журнала «Садои Шарк» с участием нескольких поэтов и литературных критиков [9]. Лоик Шерали приходит к выводу, что «В поэме нашли яркое изображение торжество разума над невежеством, справедливости над низостью, правды над скудоумием, и все это воплощается именно в личности Сино как могущественного мудреца, ученого-теоретика и практика, человека-гуманиста» [6, с. 36].

Л. Шерали, определяя историческую и литературную ценность поэмы «Гахвораи Сино», подчеркивает присущий ей характер современной публицистики. Таким образом, он своим ответом наносит сокрушительный удар по идеологическим врагам таджикского народа 70–80-х гг. XX века, которые отрицали богатое историческое наследие таджиков, считали его далеким и непостижимым для современников.

На основе знакомства с рядом произведений Бозора Сабира, в особенности с его стихотворениями «Бухоро», «Забони Ватан» («Язык Родины»), «Шахри оси» («Непокорный город»), «Мучассамаи устод Айни» («Памятник Айни»), а также с некоторыми стихотворениями Кутби Киромы, Гулрухсор Хакназара Гоибаи др., Л. Шерали приходит к мысли, что «каждый народ, если достигнет какого-либо статуса, стадии зрелости, на основе своего достойного прошлого достигнет и полного надежд настоящего» [6, с. 37].

При определении идейно-эстетического аспекта стихотворений Г. Мирзо, Г. Сулаймоновой, Гулназара, У. Раджаба, М. Шерали, М. Феофановой, У. Джамола, С. Ма'мура, М. Хайдаршо, С. Халимшо, М. Хакимовой, О. Аминзаде, А. Бободжана, Х. Гоиба, Ш. Ёдгори и др., посвященных воспеванию родины, Л. Шерали указывает, что «Гаффор Мирзо радуется благоустроенности одного из уголков Родины – Ховалинга, Гулназар называет рубежи Родины рубежами своего сердца, Саидали Ма'мур место своего рождения считает началом пути в необъятный мир, Хабибулло Файзулло называет себя наследником павших за Родину, для Убайда Раджаба любовь к Родине – путеводитель по жизни, и, таким образом, в сборнике стихотворений каждого нашего поэта можно найти страницу, посвященную любви к Родине» [6, с. 37]. По мнению критика, происходит процесс постепенного избавления поэтов от «собственных тем», о чем свидетельствуют поэмы Г. Мирзо, стихотворения Гулрухсор, С. Ма'мура, Х. Файзулло, Гулназара о Хатыни, стихотворения М. Шерали, М. Хакимовой и К. Насрулло на тему БАМа.

В таджикской литературной критике известны дискуссии и споры между Лоиком Шерали и Кутби Киромом, которые демонстрируют уровень теоретических знаний и эстетических идеалов литераторов, их взгляд на историю и современность [1].

Л. Шерали – сторонник поэтов, которые, «выйдя за пределы своих кабинетов, в сегодняшнем мире, полном борьбы и изменений, пером и словом принимают участие в борьбе и сражениях народов Чили, Вьетнама, Ирана и Афганистана» [6, с. 38].

Л. Шерали критикует так называемую «семейную поэзию», порицает некоторых таджикских поэтов за то, что они мало обращаются к значительным темам. Он предпочитает стихотворения-посвящения, герои которых имеют какие-либо заслуги перед обществом. На его взгляд, удачными образцами таких посвящений являются поэмы М. Турсунзаде «Чони ширин» («Душа моя»), стихотворения М. Каноата «Мавчхой бародари» («Волны братства») и К. Киромы «Бачагонам чангбози мекунанд» («Мои дети играют в войну»).

Статья содержит возражения критика, отметившего заблуждения К. Киромы в оценке событий XX века. В частности, по мнению Л. Шерали, не столь приятны на слух такие строки К. Киромы: «Асри бистум, таркиши ядрову атом, Хавфи марги мудхиш аз сархо бадар кард» («Век двадцатый, взрыв ядерный и атомный, Заставили забыть о страхе перед страшной смертью»). «Тот, кто знает обстановку сегодняшнего мира, сразу понимает неправильность этого убеждения поэта. Напротив, ядерный и атомный взрывы увеличили опасность страшной смерти, и каждый миг на человека обрушиваются страх и смятение» [6, с. 40].

По мнению Л. Шерали, один из недостатков поэзии – неполное исследование темы или предмета разговора. «На первый взгляд, некоторые строки Убайда Раджаба, Мухаммадшо Хайдаршо, Али Бободжана, Шохмузаффара Ёдгори, Хакназара Гоиба, Саидала Ма'мура кажутся простыми и изящными, однако более внимательное углубление в них не обнаруживает никакой новизны» [6, с. 41–42].

Называя общим недочетом поэзии тех лет «нарушение языка и логики», Л. Шерали пишет: «Поэт и писатель – хранители и попечители языка, а язык является прекрасной тканью для поэзии, завтра по современному стиху будут оценивать состояние таджикского языка в XX веке, и мы – литераторы – будем ответственны перед историей». Поэт – это тот, которому «никто не мог бы сделать замечание в плане языка, ибо он должен знать язык лучше всех своих современников, мало того, беречь его, обогащать, улучшать согласно требованиям времени, одним словом, быть абсолютным носителем языка». Далее он пишет: «в стихотворениях дореволюционных таджикских поэтов-подражателей редко встречаем ошибки в языке и хромающую логику» [6, с. 42].

Л. Шерали часто подвергает газеты критике из-за того, что они публикуют образцы рифмоплетства «псевдопоэтов». Он считает, что «в их стихах много шума, а голос притязания звучит громче, чем само стихотворение, их манера отражает больше безвкусыя, чем одаренности. Цель поэзии и стихотворства – воспитание вкуса и культуры народа, но псевдопоэты и их защитники оказывают медвежью услугу». По Л. Шерали, школа не является местом воспитания поэтического вкуса, «ибо язык и индивидуальный стиль того или иного поэта формируются не на основе учебников, более того, язык стиха – это язык ума и сердца, поэтому поэт должен самостоятельно создавать стиль и язык собственного мира чувств и мыслей» [6, с. 42].

В этот период важную роль приобретает тенденция «самосознания критики», поэтому в критических замечаниях Л. Шерали не наблюдается чрезмерное идеологическое политиканство в осмыслении отдельных литературных вопросов и оценке поэзии и поэтов, что составляет одну из особенностей писательской литературной критики 30–50-х гг. XX века. В этом смысле особенностью литературной критики Л. Шерали является независимость суждений и принятие традиций критики прошлого, в ней отсутствуют поверхностность, бедность мысли, недостаток вкуса, бесцветные выражения и т. д. По мнению Л. Шерали, при оценке произведения литератора следует принять во внимание время его создания, поэт должен объективно воспринимать справедливую критику и не обязан отвечать ей.

В своих публикациях Л. Шерали останавливается и на проблемах перевода и издания произведений русских поэтов В. Маяковского, С. Есенина, Е. Евтушенко, Р. Рождественского и других советских поэтов: Э. Межелайтиса, Р. Гамзатова, К. Кулиева, Н. Хазри, Б. Олейника.

Выводы. Таким образом, размышляя над проблемами художественной литературы и литературной критики, Лоик Шерали акцентирует внимание на роли поэта и назначения поэзии, особенно с учетом социально-политических условий [5], [6], [7], [8], [9].

В статьях Л. Шерали значительное место занимает критика творчества начинающих поэтов. Он настаивает на том, что поэту необходимо быть эрудированным, знать творчество классиков и правила сочинения стихов, законы аруза, метрики, логики, грамотно и уместно употреблять средства выразительности и т. п. Его критические произведения пронизывает социальная тематика, отражаются проблемы национальных традиций и родного языка; автор обращается к истории, его труды наполнены патриотическим духом. В качестве критика Л. Шерали также осмысливает вопросы литературных взаимосвязей и перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Киром К.* Мавкё ва масъулияти суханвар // Адабиёт ва санъат. – 1986. – 6 марта. – № 10(230). – С. 8–9.
2. *Кулябин А. М.* Литературно-критическая публицистика периода Великой Отечественной войны (на материале творчества К. Симонова, А. Толстова, И. Эренбурга) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Вологда, 2009. – 24 с.
3. *Суровцев Ю. И.* О научно-публицистической природе критики // Современная литературная критика. Вопросы теории и методологии. – М. : Наука, 1977. – С. 15–52.
4. *Хамраев Дж.* Таджикская литературная критика в 60–80-х годах XX века (самосознание критики, критика поэзии, критика прозы) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.03. – Душанбе, 2006. – 52 с.
5. *Шерали Л.* Дарё равон аст... . Ответ на статью Кутби Кирома “Мавкё ва масъулияти суханвар” // Адабиёт ва санъат. – 1986. – 23 апреля. – № 17(237). – С. 10–11.
6. *Шерали Л.* Имтизочи эхсосу афкор. Доклад на VIII съезде Союза писателей Таджикистана // Садои Шарк. – 1981. – № 6. – С. 35–43.
7. *Шерали Л.* Моя первая книга // В мире Есенина. – М. : Советский писатель, 1986. – С. 111–114.
8. *Шерали Л.* Четыре стихии стиха // Литературная газета. – 1977. – № 28(13 июля). – С. 2.
9. *Шерали Л., Каноат М., Ходизода Р., Хакимов А., Диноршоев М., Бакозода Дж.* Симои Сино: Обсуждение поэмы «Гавхораи Сино» М. Каноата в редакции журнала «Садои Шарк» // Садои Шарк. – 1980. – № 5. – С. 115–123.
10. *Шукуров М.* Художественное исследование и публицистичность // Художественные искания современной советской многонациональной литературы : материалы II всесоюз. науч. конф. – Одесса : Черноморська комуна, 1976. – С. 140–149.

Статья поступила в редакцию 03.09.2020

REFERENCES

1. *Kirom K.* Mavke" va mas"uliyati suhanvar // Adabiyot va san"at. – 1986. – 6 marta. – № 10(230). – S. 8–9.
2. *Kulyabin A. M.* Literaturno-kriticheskaya publicistika perioda Velikoj Otechestvennoj vojny (na materiale tvorчества K. Simonova, A. Tolstova, I. Erenburga) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Vologda, 2009. – 24 s.
3. *Surovcev Yu. I.* O nauchno-publicisticheskoy prirode kritiki // Sovremennaya literaturnaya kritika. Voprosy teorii i metodologii. – M. : Nauka, 1977. – S. 15–52.
4. *Hamraev Dzh.* Tadjhikskaya literaturnaya kritika v 60–80-h godah XX veka (samosoznanie kritiki, kritika poezii, kritika prozy) : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.03. – Dushanbe, 2006. – 52 s.
5. *Sherali L.* Daryo ravon ast... . Otvét na stat'yu Kutbi Kiroma “Mavke" va mas"uliyati suhanvar” // Adabiyot va san"at. – 1986. – 23 aprelya. – № 17(237). – S. 10–11.
6. *Sherali L.* Imtizochi ekhsosu afkor. Doklad na VIII s"ezde Soyuza pisatelej Tadjhikistana // Sadoi Shark. – 1981. – № 6. – S. 35–43.
7. *Sherali L.* Moya pervaya kniga // V mire Esenina. – M. : Sovetskij pisatel', 1986. – S. 111–114.
8. *Sherali L.* Chetyre stihii stiha // Literaturnaya gazeta. – 1977. – № 28(13 iyulya). – S. 2.
9. *Sherali L., Kanoat M., Hodizoda R., Hakimov A., Dinorshoev M., Bakozoda Dzh.* Simoi Sino: Obsuzhdenie poemy «Gahvorai Sino» M. Kanoata v redakcii zhurnala «Sadoi SHark» // Sadoi SHark. – 1980. – № 5. – S. 115–123.
10. *Shukurov M.* Hudozhestvennoe issledovanie i publicistichnost' // Hudozhestvennye iskaniya so-vremennoj sovetsoj mnogonacional'noj literatury : materialy II vsesoyuz. nauch. konf. – Odessa : Chornomors'ka komuna, 1976. – S. 140–149.

The article was contributed on September 3, 2020

Сведения об авторе

Раджабов Бохир Мукаммилович – кандидат филологических наук, доцент кафедры современной таджикской литературы Худжандского государственного университета имени академика Бободжона Гафурова, г. Худжанд, Таджикистан; e-mail: bohir-1988@mail.ru

Author information

Radzhabov, Bokhir Mukammilovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Modern Tajik Literature, Khujand State University named after Academician B. Gafurov, Khujand, Tajikistan; e-mail: bohir-1988@mail.ru

A. B. Savchenko

**СТИЛИСТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРМЕЙСКОГО ДИСКУРСА
КАК ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕГО ЭЛЕМЕНТА***Государственный университет Чжэнчжи, г. Тайбэй, Тайвань*

Аннотация. Художественное произведение представляет собой сложный комплекс текстообразующих элементов, связанных друг с другом различными видами контекстуальных, образных, интертекстуальных отношений. Одним из композиционных приемов построения текста является цитация уже существующих текстов, относящихся к разным жанрам литературы, в том числе и имеющих официально-деловой характер.

Объектом нашего внимания являются случаи цитирования так называемого военного языка (геср. обиходного языка военных) в художественном тексте. Одной из основных функций использования элементов военного языка, как и в любом произведении военной тематики, является создание эффекта аутентичности происходящего. В художественном произведении, как правило, используется целый спектр разнородных по типу и различных по стилистико-прагматическим характеристикам элементов языка армейского дискурса, которые подвергаются контекстуальным трансформациям и обыгрываниям, создавая тем самым определенные смысловые контрасты. Подобные контрасты возникают благодаря игре стилей: лаконичный, обезличенный, лишенный образности язык различных военных сообщений сопровождается или шутливо-ироничным авторским комментарием, или оказывается в заведомо комичном, а порой и откровенно абсурдном контекстуальном окружении (в нелепой по своей сути контекстуальной ситуации), благодаря чему комический эффект многократно усиливается.

В статье рассмотрены основные типы цитации элементов военного языка, включая единицы так называемого армейского фольклора, и их стилистико-прагматическая роль в структуре художественного произведения.

Ключевые слова: *армейский дискурс, военный дискурс, военный язык, идиостиль, стилистика и прагматика художественного текста.*

A. V. Savchenko

**STYLISTIC AND PRAGMATIC FEATURES
OF THE ARMY DISCOURSE AS A TEXT-FORMING ELEMENT***National Chengchi University, Taipei, Taiwan*

Abstract. A work of fiction represents a complex of text-forming units. Such units are connected with each other by various types of contextual, figurative, intertextual relations. One of the compositional methods of constructing a text is the citation of already existing texts belonging to different genres of literature, including those of an official manner style.

The author regards the cases of citation of the so-called *military language*. One of the basic functions of using elements of the military language, as in any work of military subjects, is to create an effect of authenticity of what is happening. In a literary text, as a rule, a whole range of elements of the language of army discourse that are heterogeneous in type and different in stylistic and pragmatic characteristics are employed. Such units are subject to contextual transformations, thereby creating certain semantic contrasts. Such contrasts arise due to the play of styles: laconic, impersonal, deprived of imagery language of various military commands and reports is accompanied either by a jokingly ironic author's commentary, or it appears in a deliberately comical, and sometimes frankly absurd contextual environment (in an inherently absurd contextual situation), due to which comic effect increases.

The article also considers the main types of the citation of the elements of the military (army) language, including units of the so-called “army folklore”, and their stylistic and pragmatic role in the structure of the work of fiction.

Keywords: *army discourse, military discourse, military language, idiostyle, stylistics and pragmatics of literary text.*

Введение. Проблеме особенностей функционирования языка в разных слоях общества, социальных группах или (закрытых) подсистемах в лингвистике всегда уделялось большое внимание. Целью статьи является рассмотрение вопроса, касающегося специфики языкового выражения в одной из значимых и многочисленных по своему составу социальных подсистем – армии – со свойственным для данного социального института «военным языком», который используется в специфической сфере профессиональной формальной и неформальной коммуникации и выполняет целый ряд различных функционально-прагматических задач в зависимости от степени официальности ситуации, интенции говорящего, особенностей данной коммуникативной ситуации и т. д.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования объясняется тем, что данный тип языкового выражения может служить специфическим текстообразующим элементом и особым экспрессивно-выразительным средством в рамках художественного текста.

Рассмотрение поставленной проблемы представляется логичным в рамках армейского (и шире – военного) дискурса. Основными чисто лингвистическими составляющими данного дискурса являются специфические (узнаваемые и вне пределов этого дискурса) особенности языкового выражения его представителей [9]. Оговоримся, что термины «армейский дискурс» и «военный дискурс», по нашему мнению, схожи, но не тождественны: армейский дискурс представляет собой профессиональное (в т. ч. и неформальное) общение внутри армии как в закрытой социальной подсистеме, выражает и отражает различные реалии повседневной армейской жизни. Военный дискурс, в свою очередь, является родовым понятием для армейского и включает в себя все элементы и черты, связанные с армией и выполняемыми ей задачами (включая, в частности, непосредственное ведение боевых действий: военные конфликты, войны и т. д.).

Материал и методы исследования. В качестве анализируемого материала выбрано произведение, автором которого является кадровый военный, выпускник Военно-медицинской Академии В. Пухов [6]. Многие случаи, впечатления и воспоминания из своей армейской жизни он положил в основу рассказов, составивших «роман в рассказах» (формулировка самого В. Пухова), в названии которого уже заложена игра слов: «За щитники». В ходе исследования мы ориентировались на основные методы анализа художественного текста с точки зрения контекстуальных и интертекстуальных связей, их стилистических и прагматических особенностей. Теоретической базой явились, в частности, работы [1], [5], а также исследования в области изучения особенностей функционирования лексики в армии [2], [3], [4], [10], [11], [12].

Итак, для армии, как и фактически любой закрытой социальной подсистемы, характерен особый тип языкового выражения, которому свойственны, с одной стороны, лаконичность, четкость формулировок, емкость изложения сообщения в формальной коммуникации, с другой – широкая палитра лексических и образно-стилистических средств в неформальном, «неуставном» общении (включая арго как один из главных инструментов подобного общения). Можно предположить, что особенности так называемого «военяза» формируют военных и как языковую личность, оказывая влияние не только на форму их языкового выражения, но и на некоторые особенности, связанные с мышлением

и логикой. Определенный отпечаток также накладывает и сам характер повседневной воинской службы.

Результаты исследования и их обсуждение. Одним из элементов военного языка в тексте рассматриваемого художественного произведения являются команды. В. Пухов отражает интересную и довольно распространенную особенность произнесения команд в армии: в «канонический» уставной текст говорящим вносится какое-либо авторское добавление или комментарий с целью придать дополнительную экспрессию, достичь определенного комического или иного прагматического эффекта: [полковник] *Бывало построит на плацу личный состав, да и закричит подобно Ричарду Львиное Сердце, от голоса которого, как известно, приседали кони: «Сегодня – вторник! Вчера был понедельник! В походную колонну, на стрельбище, бе-гом!»*, или *«Полк, смирно! Вчера два солдата пытались изнасиловать старушку! В походную колонну, на учения, ари!»* Здесь переданы фонетические особенности произнесения команд: акцентированное растягивание слога – *бе-гом!* и характерное для устной армейской речи выпадение начального [м] в слове [м]арш! как элемент дополнительной экспрессии при отдаче команды. Или еще один пример, где воспроизводится фонетически искаженное звучание команды «Смирно!»: *Хи-р-на! – кричит Беда. – Товарищ генерал! Личный состав на инструктаж собран. Заместитель начальника полигона полковник Беда.* В следующем примере также сохраняется особенность произношения команды с эмфатическим растягиванием звуков и слогов слова: *Солдаты стоят в две шеренги. Шумок командует: «Первое. Снег вокруг дома уб-рать! До земли. Чтобы ни снежинки. Второе: крышу о-чис-тить! Кто есть с техническим образованием? Два шага вперед!»*.

Вероятно, следуя уставной лаконичности, но желая при этом максимально повысить экспрессивность, в устной речи военные часто используют емкие и весьма колоритные образные выражения, в частности: [маршал] *любил дисциплину, и поэтому в самом начале совещания предупредил: «Вопросы задавать не будем. Нечего мастурбировать!»* Многие высказывания и команды не просто заключают в себе экспрессию, но и свидетельствуют о некоторых ментальных качествах (ум, логика) отдельных военнослужащих. Узкоспецифическая сфера их деятельности и интересов, уровень образования, социальная принадлежность, среда жизнедеятельности и ряд прочих факторов оказывает очевидное воздействие на характер их языкового выражения, например: *Генерал собрал врачей, назвал их «эскалонами»; «Вы что, каркадилы, делаете? <...> Чему вас на гражданке учили?!»; [генерал] обращает внимание на группу солдат, спрятавшихся за кустом. «Эй, вы, трое! Бежите ко мне оба! Чего смотришь? Это я тебе говорю»; «Сымай костюм, а то кондратий хватит. <...> Отдыхай, да гляди, не прозевай. Сигнал химической атаки будет со стороны березового ельника. Три зеленых свистка вверх».* Отметим, что иногда такое «аберрированное» метаязыковое выражение представляет собой умышленный прием и способ общения между начальником и подчиненным. Такие фразы относятся к области армейского фольклора, нередко становятся крылатыми, составляют основу анекдотов, баек, становятся расхожими шутками. Такие ставшие прецедентными фразы довольно часто встречаются у В. Пухова: *Товарищ Беда, почему такой неровный квадрат нарисовали? Дальтоник что ли?; Запомните, Беда, на моем полигоне существуют только два мнения: одно – мое, другое – неправильное; Сапоги положено чистить не сегодня, а вчера, с вечера, чтобы утром надеть на свежую голову; Полковник придирчиво смотрит на его действия, одобрительно произносит: «Вот так-то! Запомните: голова у солдата, чтобы думать, а мозги, чтобы соображать».* *Товарищ солдат, вы что за ногти отрастили? Как у орла, хоть по деревьям лазай; Почему нет пуговицы? Пуговицы должны быть пришиты намертво ... Как шлагбаум!; Медицинский начальник успокоил: «Ты – в армии. Мысли не нужны»; Наши командарм говорит: «У меня лишних извилин нету,*

и вам иметь не советую. Раздражают». Подобные неправильно построенные фразы (в т. ч. «невольные» оксюмороны, контаминации, «экспрессивная редупликация», фонетическое «коверкание» слов, характерное для просторечия и т. п.), считающиеся в армии привычными (как правило, для достижения определенных коммуникативно-прагматических эффектов), для читателя представляют объект насмешки, иронии: *Успех Зубакина означал для Костромитина, как говорят в армии, «чреватые последствия», ибо список мог оказаться на столе главкома; Не влияет значения, – с улыбкой на зеленовато-сером лице ответил Угнич; Та-а-к. Из-за отсутствия времени буду говорить не думая. Полковник Беда, доложите о наличии личного состава; Тогда почему пуговицу не застегнули? Много думали? Литовская песня «Думай-думай» специально для вас написана? – шутит Кормушкин; Кормушкин не может обойтись без шутки: «Ну, что, историки-замудорики, юристы-замудисты, очкарики-уярики, пригодилась гражданская специальность? Поете как Чайковские, остановиться не можете?»; [полковник] морщит лоб, на секунду задумывается, снова шутит: «Пусть уставы учит, [нога] болеть не будет»; Генерал рассмеялся: «Тожже побежал пешим по конному?»; [старший лейтенант] Втаскивал ректора в квартиру, вручал «сувениры», сотворенное солдатами умельцами. Таких умельцев он величал ласково: «Хулибины!».*

Упомянув выше об армейском фольклоре (АФ), отметим, что это еще одна неотъемлемая реалья армейской жизни, достойная отдельного исследования и анализа (подробнее в [7]). Тематика таких текстовых единиц, традиционно относимых к малым формам фольклора, может быть разделена на следующие категории.

– АФ «общего» характера, тематически связанный непосредственно с армией: повседневная служба и солдатский быт, превратности военной службы, особенности взаимоотношений между военнослужащими разных периодов службы; единицы АФ, тематически связанные с ожиданием окончания срока службы, а также единицы, в которых отражается отношение солдат к тем, кто не служил (госр. к гражданским лицам). Приведем примеры: *И спать хочется, и Родину жалко; Если только не убьюсь, с койки вниз сползая, обязательно вернусь я к тебе, родная; А вот вам солдатские шуточки. <...> «Всякое безобразие, доведенное до единообразия – это есть воинский порядок». <...> «Армия — это роца, где все — дубы, и все шуршат» <...> «Здесь могут нас назвать собакой, и наплевать на нашу честь, но мы в душе пошлем всех на ..й, и как всегда ответим: «Есть!» (о службе в карауле); 2 года – без дома. 24 месяца – без девушки. 104 недели – без паспорта. 730 дней – без друзей. 17520 часов – без водки. 1612000 минут – без свободы. 96720000 секунд – без матери (о срочной службе в армии).*

– Единицы АФ, связанные с образом матери: *«Не грусти, моя мама, не надо, скоро кончится служба моя», «Меня ты, мама, воспитала, благословила жизнь мою», «И только здесь, вдали от дома, я понял, что такое мать».*

– Образы «экспрессивно-сексуального» характера, в которых, образно выражаясь, выражается «тоска по женщине», ожидание встречи с любимой: *Лучший способ от любви – бег в противогазе. Пробежал кружок, другой, и уже в экстазе.*

– Единицы АФ, тематически связанные с местом прохождения, характером несения службы: *Судьба забросила Зубакина в гарнизон, о котором <...> сочинили присказку: Кто не был, тот побудет, кто был, тот хрен забудет;* [карьере генерала можно описать] одним из армейских афоризмов: *«Он прошел путь от сперматозоида до генерала».*

Некоторые единицы АФ не принадлежат к какой-либо определенной группе, их можно отнести к числу бродячих армейских образов и сюжетов, передающихся из поколения в поколение, «от призыва к призыву» (см. об этом подробнее в [8]). Такие элементы выполняют, скорее, «ритуальные» функции и посвящены определенным событиям (в частности, демобилизации) или создаются как короткие шуточные произведения, написанные с целью просто убить время.

Выводы. Различные по типу и содержанию единицы языка армейского дискурса (resp. военного языка) в художественном тексте, с одной стороны, являются неотъемлемым атрибутом-реалией армейской (и шире – военной) жизни, без них невозможно полноценно воссоздать картину описываемых в произведении событий, ситуаций, образов, персонажей т. д. С другой стороны, подобные единицы, будучи помещенными в определенный контекст и дополнительно конкретизированными авторским комментарием, могут служить ярким средством эмоционального воздействия на читателя, содержать различные коннотации, аллюзии и реминисценции интертекстуального и прецедентного характера. Нередко они являются ключевым средством создания юмора, иронии вплоть до сарказма. Автор прибегает к использованию фонетических, синтаксических, лексических и прочих специфических особенностей военного языка как для максимально глубокого погружения читателя в атмосферу происходящего, так и для создания эмоционально-экспрессивного напряжения в художественном тексте.

В результате взаимодействия рассматриваемых языковых единиц с другими текстообразующими элементами на фоне общего контекста создаются определенные стилистические контрасты; как правило, это связано с намеренным смещением «высокого» и «низкого», приводящего в итоге к «абсурдизации» происходящего – тому, что, по выражению М. М. Бахтина, можно назвать «эффектом карнавальности» [1]. Исследование механизма функционирования единиц языка, свойственного армии, по нашему убеждению, может способствовать более глубокому пониманию многих процессов и в общенародной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы эстетики Достоевского. – СПб. : Азбука, 2016. – 416 с.
2. Бойко Б. Л. Экспрессивная лексика русской военно-профессиональной речи // Исследование славянских языков в русле традиций сравнительно-исторического и сопоставительного языкознания : информационные материалы и тезисы докладов международной конференции. – М., 2001. – С. 17–18.
3. Дьячок М. Т. Солдатский быт и солдатское аргю // Русистика. – 1992. – № 1. – С. 35–42.
4. Коровушкин В. П. Русский военный жаргон XVIII–XX вв. // Новый часовой. – 1994. – № 2. – С. 76–81.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб. : Искусство, 1998. – С. 14–285.
6. Пухов В. За щитники. Роман в рассказах. – М. : Локис, 1998. – 271 с.
7. Савченко А. В. Армейский дискурс в структуре художественного произведения (на материале чешской и русской прозы) // III Славистические чтения памяти проф. П. А. Дмитриева и проф. Г. И. Сафронова : материалы Междунар. научн. конф. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2002. – С. 66–68.
8. Савченко А. В. Элементы «военного языка» в структуре художественного произведения (на материале романа И. Шкворецкого «Танковый батальон») // Bohemistika III. – 2003. – № 2. – С. 128–139.
9. Юсупова Т. С. Структурные особенности военного дискурса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. Вып. 4. – С. 1055–1057.
10. Kohout V. Příručka pro vojínu. Recenze // Naše řeč. – 1934. – Č. 9. – Roč. XVIII. – S. 273–275.
11. Nekvapil J. K dnešnímu stavu vojenského slangu // Naše řeč. – 1979. – Č. 3. – Roč. 62. – S. 130–141.
12. Peňáz P. Poznámky k češtině ve vojenském prostředí // Naše řeč. – 1987. – Č. 3. – Roč. 70. – S. 131.

Статья поступила в редакцию 14.10.2020

REFERENCES

1. Bahtin M. M. Problemy estetiki Dostoevskogo. – SPb. : Azbuka, 2016. – 416 s.
2. Bojko B. L. Ekspressivnaya leksika russkoj voenno-professional'noj rechi // Issledovanie slavyanskijh yazykov v rusle tradicij sravnitel'no-istoricheskogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija : informacionnye materialy i tezisy dokladov mezhdunarodnoj konferencii. – M., 2001. – S. 17–18.
3. D'yachok M. T. Soldatskij byt i soldatskoe argo // Rusistika. – 1992. – № 1. – S. 35–42.
4. Korovushkin V. P. Russkij voennyj zhargon XVIII–XX vv. // Novyj chasovoj. – 1994. – № 2. – S. 76–81.

5. *Lotman Yu. M.* Struktura hudozhestvennogo teksta // Lotman YU. M. Ob iskusstve. – SPb. : Iskusstvo, 1998. – S. 14–285.
6. *Puhov V.* Za shchitniki. Roman v rasskazah. – M. : Lokis, 1998. – 271 s.
7. *Savchenko A. V.* Armejskij diskurs v strukture hudozhestvennogo proizvedeniya (na materiale cheshskoj i russoj prozy) // III Slavisticheskie chteniya pamyati prof. P. A. Dmitrieva i prof. G. I. Safronova : materialy Mezhdunar. nauchn. konf. – SPb. : Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2002. – S. 66–68.
8. *Savchenko A. V.* Elementy «voennogo yazyka» v strukture hudozhestvennogo proizvedeniya (na materiale romana I. Shkvoreckogo «Tankovij batal'on») // Bohemistyka III. – 2003. – № 2. – S. 128–139.
9. *Yusupova T. S.* Strukturnye osobennosti voennogo diskursa // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – 2009. – T. 11. Vyp. 4. – S. 1055–1057.
10. *Kohout B.* Příručka pro vojíny. Recenze // Naše řeč. – 1934. – Č. 9. – Roč. XVIII. – S. 273–275.
11. *Nekvapil J.* K dnešnímu stavu vojenského slangu // Naše řeč. – 1979. – Č. 3. – Roč. 62. – S. 130–141.
12. *Peňáz P.* Poznámky k češtině ve vojenském prostředí // Naše řeč. – 1987. – Č. 3. – Roč. 70. – S. 131.

The article was contributed on October 14, 2020

Сведения об авторе

Савченко Александр Викторович – кандидат филологических наук, ассистент-профессор факультета славянских языков и литератур Государственного политического университета (Чжэнчжи), г. Тайбэй, Тайвань; e-mail: savchenko75@mail.ru

Author information

Savchenko, Aleksandr Viktorovich – Candidate of Philology, Assistant Professor of the Department of Slavic Languages and Literatures, National Chengchi University, Taipei City, Taiwan; e-mail: savchenko75@mail.ru

Е. В. Скуднякова

**ПРИРОДА И ЧЕЛОВЕК В ПОВЕСТЯХ И. С. ТУРГЕНЕВА:
ГЕРОИ С «РАЗДВОЕННОЙ ДУШОЙ»***Московский государственный университет технологий и управления
им. К. Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема природы и человека в тургеневских повестях («Поездка в Полесье», «Довольно», «Призраки», «Фауст»). Подчеркивается роль философско-мировоззренческих установок самого писателя в художественном решении этой проблемы, приводятся данные из эпистолярного наследия.

Анализируются герои с «раздвоенной душой» согласно концепции М. О. Гершензона. Первый тип – персонажи без «внутренней цельности», второй – гармоничные сами с собой и с природой персонажи. Выделяются две репрезентации героя с «раздвоенной душой»: 1) явная – герой резко противопоставляет себя равнодушной природе-владычице; 2) скрытая – черты героев раскрываются по мере развития сюжета. Подробно анализируется способ репрезентации – через любовь персонажей.

Выявляются и исследуются две разновидности указанного типа персонажей: осознанно «переломленные» и неосознанно «надломленные». Первая – герои, которые четко понимают свою душевную двойственность. Они испытывают сильный страх перед природными стихиями и пытаются бороться с ними. Любовь рассматривается как одна из стихий. Вторая – герои, не осознающие своей внутренней раздвоенности. Они исподволь следуют наставлениям персонажей первой разновидности, которые стремятся уберечь их от таинственных сил природы. Для обеих разновидностей персонажей противостояние природе и ее силам заканчивается трагически.

Ключевые слова: *природа и человек, повесть, структура персонажа, диалог с природой, герои с «раздвоенной душой», осознанно «переломленные» герои, неосознанно «надломленные» герои.*

Е. В. Скуднякова

**NATURE AND HUMANS IN I. S. TURGENEV'S NOVELLAS:
CHARACTERS WITH A "SPLIT SOUL"***K. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
(the First Cossack University), Moscow, Russia*

Abstract. Nature and humans in Turgenev's novellas ("The trip to Polesie", "Enough", "Ghosts", "Faust") are in focus. The paper dwells upon Turgenev's philosophy on this issue. The conclusions are partly based on his epistolaria.

The author analyzes the characters with a "split soul". According to Mikhail Gershenzon's theory, the first type contains the characters without "internal consistency". The second type contains the characters of harmonized nature. There are also two types of characters with a "split soul" in Turgenev's novellas: deliberately "cracked" characters, and unconsciously "broken" characters. The characters with a "split soul" are represented as 1) vividly juxtaposed to ignorant nature, and 2) disclose their features in the plots. The characters' love stories play as a representation.

Both types of Turgenev's characters are under analysis. The deliberately "cracked" characters clearly understand their inner ambiguity. They have the strong fear of the elements. The unconsciously "broken" characters are unaware of their inner ambiguity. They unconsciously follow the deliberately "cracked" characters that try to save them from the mysterious forces of nature. This opposition to nature and its forces ends tragically.

Keywords: *Nature and Humans, novella, dialog with nature, structure of character, characters with “a split soul”, deliberately “cracked” characters, unconsciously “broken” characters.*

Введение. На протяжении всей своей жизни И. С. Тургенев осмысливал, как связаны между собой природа и человек. Один из самых сложных вопросов для писателя – есть ли у природы душа, разум; враждебна или дружелюбна она по отношению к человеку. Особенно глубоко эти вопросы обдумывались им в первой половине 1840-х гг.

Эпистолярное наследие И. С. Тургенева также подтверждает, что значительные перемены в его сознании происходили именно в этот период (письмо к М. А. Бакунину и А. П. Ефремову от 8 сентября 1840 г.) [19, с. 162–163]. Особый интерес представляет письмо к Беттине Арнимот от 1840 г. (или начала 1841 г.), в котором он говорит о том, что органичная связь души человека и природы есть «самое прекрасное, самое глубокое явление нашей жизни» [19, с. 351]. При этом И. С. Тургенев отмечал, что гармоничное взаимодействие может иметь место, только если человек будет «таким же правдивым, как сама природа» [19, с. 351].

М. О. Гершензон в своем труде «Мечта и мысль Тургенева» (1919) также писал, что именно в 1840-е гг. у И. С. Тургенева наблюдался глубокий внутренний разлад. «Состояние раздвоенной души» – так обозначил исследователь суть духовных исканий писателя [6, с. 49].

Цель работы – исследовать героев с «раздвоенной душой» в творчестве И. С. Тургенева (на примере повестей «Поездка в Полесье», «Довольно», «Призраки», «Фауст»), выявить и проанализировать разновидности данного типа героев [6, с. 49].

Актуальность исследуемой проблемы. В современном литературоведении представляется актуальным исследование тургеневской традиции в аспекте «человек и природа», так как это дает более глубокое понимание основных тенденций развития русской литературы в XX в. (художественное наследие И. А. Бунина, М. М. Пришвина, беллетристов И. С. Соколова-Микитова, В. В. Бианки, К. Г. Паустовского, Ю. П. Казакова, А. А. Кима и постмодернистов (В. Сорокин)) и перспектив ее дальнейшего движения в XXI в.

Концептуальный анализ героев с «раздвоенной душой» в творчестве И. С. Тургенева (на примере повестей «Поездка в Полесье», «Довольно», «Призраки», «Фауст») еще не был предметом специального исследования в отечественной науке о литературе [6, с. 49]. Нами впервые описываются и анализируются разновидности данного типа героев.

Материал и методы исследования. Материалом для изучения стали повести И. С. Тургенева «Поездка в Полесье» (1857), «Фауст» (1856), «Довольно» (1865), «Призраки» (1864), а также письма писателя.

Использованы сравнительно-сопоставительный метод и целостный анализ художественного произведения.

Результаты исследования и их обсуждение. Литературные критики второй половины XIX – начала XX в. уже отмечали особенное мастерство И. С. Тургенева в изображении природы [12], [2], [5], [16].

С. А. Андреевский полагал, что в повестях «Довольно» и «Фауст» четко отражается мирозерцание самого писателя, который «страдал» от «своего безверия в чудесное»: «Поэтому он так болезненно любил и эту родную природу, и эту драгоценную жизнь» [2, с. 268, 278, 287].

Многие исследователи рассматривали данную проблему в контексте философских воззрений И. С. Тургенева. Еще в первой половине XX в. появились работы, в которых отмечались точки соприкосновения между И. С. Тургеневым и А. Шопенгауэром в осмыслении ряда вопросов о человеке и его месте в мире. Это нашло воплощение в проблематике повестей «Довольно» и «Призраки» (Л. В. Пумпянский, М. К. Азадовский,

М. К. Клеман), но, как справедливо подчеркивает А. Батюто, в данных трудах многое трактовалось однобоко и «не без уклона к вульгарно-социологическим построениям, характерным для литературоведения тех лет» [14], [1], [10], [3, с. 119].

Во второй половине XX в. проблема взаимосвязи природы и человека в повестях И. С. Тургенева «Довольно» и «Призраки» также трактуется в русле философского диалога писателя с А. Шопенгауэром [4], [9].

А. И. Батюто рассматривал повести «Призраки», «Поездка в полесье» и «Довольно» в контексте пессимистических воззрений И. С. Тургенева, которые во многом формировались под влиянием А. Шопенгауэра [3]. Ученый подчеркивает, что писателю также в значительной степени «импонировали стихийно-материалистическое мышление античных философов, философия Паскаля, Фейербаха и мироощущение таких художников-мыслителей, как Шекспир, Вольтер, Гете, Пушкин» [3, с. 131].

П. Г. Пустовойт анализировал природу в творчестве И. С. Тургенева (в том числе в повестях «Поездка в полесье», «Фауст») в диапазоне эстетических взглядов писателя [15].

И в тургенеvedении XXI в. исследователи в той или иной степени обращаются к проблеме природы и человека в творчестве писателя. Определенный интерес представляет сборник «Иван Сергеевич Тургенев: философствующий писатель и политический философ. К 200-летию со дня рождения» (2018) [7], [13], [8], [20]. В работе В. К. Кантора специфически трактуется роль трагедии Гете «Фауст» (чтение книги) в раскрытии личности главной героини повести – Веры Николаевны [7].

Б. А. Прокудин, опираясь на труд М. О. Гершензона «Мечта и мысль Тургенева» и идеи Ж. Ж. Руссо, выделяет два типа героев в контексте проблемы «природа и человек». Первый тип – это герои, максимально близкие к природе, второй – герои, поработанные цивилизацией. Автор статьи анализирует эти типы на примере цикла «Записки охотника» [13].

В исследовании Н. А. Касавиной на материале цикла «Стихотворения в прозе» исследуется проблема человеческого одиночества перед лицом всемогущей природы [8].

В статье А. В. Устинова «Дворянская и крестьянская культуры в рассказе И. С. Тургенева “Бежин луг”» анализируются два различных взгляда на природу – дворянский и крестьянский [20]. По мнению исследователя, именно Тургенев открыл такое двойственное восприятие природы, впоследствии оказавшее влияние на русскую литературу XX в., например, на творчество И. А. Бунина. Отчасти эта концепция выглядит отголоском вульгарно-социологических теорий.

Проблема природы и человека в художественном наследии И. С. Тургенева активно исследуется и зарубежными тургенеvedами. Примечательна работа В. Лие (2019), в которой утверждается, что в тургеновской прозе природа и человек взаимодействуют друг с другом в «диалектическом единстве» [11, с. 136]. Анализируя семантическую наполненность (философскую, этическую и эстетическую) пейзажа в повестях писателя, В. Лие приходит к выводу, что «природа порой становится у Тургенева вторым “я” человека, органической частью его существа» («Вешние воды») [11, с. 141].

М. О. Гершензон первым выделил в его творчестве два типа героев. Основной критерий классификации – наличие или отсутствие «внутренней цельности» [6, с. 42]. Первый тип – герои без «внутренней цельности», с «раздвоенной душой» [6, с. 42, 49]. Вторым типом – герои, которые живут в гармонии с природой. Ученый выделил данные типы в рамках одной из ключевых проблем в творчестве писателя – взаимодействия природы и человека.

По М. О. Гершензону, героям первого типа свойственно:

- 1) видеть истинный лик природы;
- 2) страдать от «тяжелой метафизической тоски»;
- 3) жить с чувством «болезненности прошлого» и страхом перед смертью;
- 4) «мучиться вопросом о смысле жизни или сознанием ее бессмысленности» [6, с. 49].

К этому типу героев М. О. Гершензон относит героя-повествователя повести «Поездка в Полесье» (1857), через мысли и чувства которого раскрывается «состояние раздвоенной души» самого И. С. Тургенева [6, с. 49]. Герой-рассказчик видит природу властной и равнодушной по отношению к человеку. Поэтому пейзажные картины Полесья вызывают у персонажа повести мрачные мысли, он не видит в них ничего светлого и радостного: «...Все деревья да деревья <...> и <...> вечный туман Полесья» [17, т. 5, с. 131].

В Полесье тяжелые мысли еще сильнее одолевали героя-рассказчика. Он практически не чувствовал жизненной энергии вокруг себя: «...Отсутствием жизни, чем-то мертвенным, хотя и величавым, веяло мне со всех краев небосклона» [17, т. 5, с. 131]. Летний пейзаж полностью соответствует состоянию персонажа: «жаркий летний день лежал недвижно на безмолвной земле», «мох, весь усеянный мертвыми иглами, покрывал землю»; «красноватая вода речки скользила без плеска» [17, т. 5, с. 131, 136–137].

Лесная стихия так давила на героя, что ему было трудно дышать в лесу. Когда он оказался наедине с лесной стихией, у него возникло неприятное ощущение близкой смерти. Перед его глазами пронеслась вся его жизнь, а сердце защемило от осознания мимолетности жизни человека.

Герой повести «Поездка в Полесье» понимал, что единственным спасением может быть только смирение: «...Приучайся к смирению последней разлуки, к горьким словам: “прости” и “навсегда”» [17, т. 5, с. 139]. Для него осталось только одно слабое утешение – обратиться «к мелким заботам и трудам жизни» [17, т. 5, с. 130].

К первому типу можно отнести и героя-рассказчика повести «Довольно» (1865), который тоже видит настоящее лицо природы, осознает ее холодное безразличие к человеку, его мыслям, духовным исканиям, способностям и т. д. На берегу «тихой речки», «глядя на <...> темные и небыстрые волны», он мучительно осознавал ничтожность человека перед природой [18, т. 7, с. 220].

Спокойный предвечерний пейзаж подчеркивает вечность природных законов и контрастирует с быстротечностью жизни отдельно взятого человека и человечества вообще. Для природы жизнь человека подобна жизни насекомого.

Персонаж этой повести стремится отстаивать право человека быть личностью, что выражается в одном только веском слове: «...Довольно! – и, скрестив на пустой груди ненужные руки, сохранить последнее <...> достоинство сознания собственного ничтожества ...» [18, т. 7, с. 226]. Он твердо убежден, что «там, где нет личности, нет человека, нет свободы» [18, т. 7, с. 229]. Человек принимает вечный круговорот в природе, но ему тяжело осознавать свою роль в нем: «Ему одному дано “творить”... но странно и страшно вымолвить: мы творцы... на час...» [18, т. 7, с. 229].

Итак, героям первого типа открытое природное пространство враждебно, им тяжело находиться лицом к лицу с природными стихиями. Например, герой-рассказчик повести «Поездка в Полесье» «чувствует, что последний из его братьев может исчезнуть с лица земли – и ни одна игла не дрогнет на этих ветвях» [17, т. 5, с. 130]. Ему слышится предостерегающий голос леса: «“Ступайте вон, беспокойные живые”, – казалось, шептал он нам угрюмо из-за каждой сосны» [17, т. 5, с. 140].

Герой-рассказчик повести «Довольно» принимает свое абсолютное бессилие перед «глухонемой слепорожденной силой, которая <...> идет вперед, всё пожирая» [18, т. 7, с. 229]. И герой-повествователь повести «Призраки» (1864) трепещет от страха перед бушующим морем: «Завывание бури, леденящее дыхание расколыхавшейся бездны, тяжкий плеск прибоя <...> всюду <...> смерть и ужас...» [18, т. 7, с. 199]. Такой тяжелый в эмоциональном плане пейзаж описывает остров Уайт, рядом с которым часто происходят кораблекрушения. Рассматриваемые герои чувствуют себя беспомощными перед силами природы, поэтому они стремятся вернуться в пространство дома, где ощущают себя в относительной безопасности.

По И. С. Тургеневу, природа не ограничивается четырьмя традиционными стихиями (вода, огонь, земля и воздух). Еще одна «стихийная, бессознательная и равнодушная к человеку сила природы» – любовь [17, т. 5, с. 419]. Перед ней герои первого типа также абсолютно беспомощны. Как правило, именно любовью писатель проверяет наличие или отсутствие внутренней гармонии у своих героев.

Мы выделяем несколько разновидностей героев первого типа в творчестве И. С. Тургенева. Первая – герои, которые осознают «раздвоенность» своей души и понимают, что это может привести к пагубным последствиям [6, с. 49]. Поэтому они боятся жизни, сил природы (особенно любви), пытаются противостоять ее законам. Обозначим подобных героев как осознанно «переломленных» [17, т. 5, с. 99].

К данной разновидности относится госпожа Ельцова из повести «Фауст» (1856), которой и принадлежит это определение: «Надламывать себя не для чего <...> надо всего себя переломить или уж не трогать...» [17, т. 5, с. 99]. Ее основной жизненный принцип таков: «... Надо заранее выбрать в жизни: или полезное, или приятное» [17, т. 5, с. 98]. Ельцова прямо говорит герою-повествователю о том, что боится «тайных сил, на которых построена жизнь и которые изредка, но внезапно пробиваются наружу» [17, т. 5, с. 98]. Героиня закрылась от жизни, а «ключ бросила в воду»; она «даже стыдилась выказывать страстную любовь свою к дочери» [17, т. 5, с. 98, 99]. Герой-рассказчик (П. Б.) практически сразу отметил ее сдержанность в отношении Веры.

Ельцова всеми силами стремилась уберечь дочь от «тайных сил жизни». Она помнила о судьбах своей матери, отца и мужа [17, т. 5, с. 98]. Однако человек бессилён против законов природы, поэтому воспитание «по системе» не помогло и Вере Николаевне [17, т. 5, с. 98].

Вторая разновидность героев первого типа – неосознанно «надломленные» [17, т. 5, с. 99]. Соответственно, к ним мы относим Веру Николаевну из повести «Фауст». Она слепо следовала всем наставлениям матери, поэтому в душе ее не разгорались сильные эмоции. П. Б. сразу заметил ее непохожесть на других.

Госпожа Ельцова не позволила П. Б. жениться на ее дочери: «...Поезжайте в Берлин, надломитесь-ка еще» [17, т. 5, с. 100]. Но судьба распорядилась так, что он встретил Веру Николаевну спустя девять лет. Герой-рассказчик с удивлением увидел, что она практически не изменилась. Это показалось ему очень странным: «Женщина в двадцать восемь лет, жена и мать, не должна походить на девочку: недаром же она жила» [17, т. 5, с. 101]. Негативные эмоции у него вызвало и то, что молодая женщина так и не прочла «ни одного <...> выдуманного сочинения!» [17, т. 5, с. 101]. Но природу невозможно обмануть, трагедия Гете «Фауст» пробудила в душе Веры Николаевны все те эмоции, которые так долго оставались под запретом. Герой-повествователь сразу заметил в ней перемены, она стала более открыто проявлять свои эмоции по отношению к дочери: «... С какой-то порывистой нежностью обняла свою дочь... Это не в ее привычках» [17, т. 5, с. 110]. Но, несмотря на внутреннее возрождение, Вера Николаевна инстинктивно искала защиты у матери. Дома она всегда сидела под ее портретом, «словно птенчик под крылом матери» [17, т. 5, с. 116].

Тем не менее человек не может сопротивляться одной из самых мощных природных стихий – любви. Любовь обнажила «раздвоенность души» Веры: «Какая-то невидимая сила бросила меня к ней, ее – ко мне <...> и наши губы слились в поцелуй...» [6, с. 49], [17, т. 5, с. 124]. Вера сама назначила свидание П. Б.: «...Я приду... <...> кто бы ни останавливал меня, клянусь!» [17, т. 5, с. 124].

Она разрывалась между любовью и страхом нарушить заветы матери, ей даже привиделся призрак госпожи Ельцовой. Вера Николаевна все время вспоминала ее слова: «Ты как лед: пока не растаешь, крепка, как камень, а растаешь, и следа от тебя

не останется» [17, т. 5, с. 125]. Молодая женщина не справилась с неведомыми ей до сих пор эмоциями – она тяжело заболела и умерла.

Таким образом, герои, «надломленные» не по своей воле, после столкновения с таинственными силами природы, как правило, умирают [17, т. 5, с. 99].

К первому типу героев в повести «Фауст» относится и П. Б. Подчеркнем, что у него, в отличие от персонажей повестей «Довольно», «Поездка в Полесье» и «Призраки», «раздвоенный дух» раскрывается в ходе развития сюжета [6, с. 50]. Два фактора способствуют этому: 1) повествование от первого лица; 2) рассказ написан в эпистолярной форме (девять писем).

В самом начале произведения перед нами герой-рассказчик, который вернулся домой из-за границы после девяти лет отсутствия. У него наблюдаются некоторые симптомы «метафизической тоски»: «Какая-то душевная тишь нашла на меня <...> мечтать не о чем, лень мыслить; но думать не лень...» [6, с. 49], [17, т. 5, с. 92–93].

П. Б. все чаще одолевают воспоминания о детстве. Он чувствует у себя в душе «дремотное бремя», ему хочется побыть наедине со своими мыслями и воспоминаниями: «А все-таки мне кажется <...> есть еще что-то такое на свете <...> чего я не испытал, и это «что-то» – чуть ли не самое важное» [17, т. 5, с. 93, 94].

При этом герой-повествователь еще способен воспринимать красоту природы. Он замечает, каким прекрасным стал сад – «великолепные кусты сирени, акации, жимолости»; сладость «липовых аллей» [17, т. 5, с. 91]. П. Б. в начале рассказа не воспринимает природу как необузданную и враждебную человеку силу. Поэтому он чувствует себя спокойно наедине с природой, испытывает восторг от пения птиц.

По ходу развития сюжета на фоне спокойных вечерних пейзажей появляются описания природных стихий (гроза, сильный ветер). Так, перед чтением трагедии Гете «Фауст» герой-повествователь наслаждается красотой летнего вечера: «Прямо над поляной <...> стояло большое розовое облако <...> на самом краю его <...> дрожала звездочка, а немного подалее виднелся белый серп месяца на слегка поалевшей лазури» [17, т. 5, с. 105]. Но Вера Николаевна обратила его внимание на то, что скоро будет гроза: «...Вздымалась огромная темно-синяя туча; видом своим она представляла подобие огнедышащей горы <...> яркой каймой окружал ее зловещий багрянец...» [17, т. 5, с. 105]. Природная гроза предвещала «грозу» в их душах. После чтения трагедии Вера Николаевна даже заплакала. В душе героя-рассказчика тоже нет покоя: «Я сам чувствую себя смутным. Мне не по себе. Я не знаю, что со мною» [17, т. 5, с. 110–111].

До седьмого письма, в котором герой-повествователь признается в том, что любит Веру, признаки раздвоенности проявляются у него глубоко внутри, на ментальном уровне. С природой он пока еще гармоничен, поэтому описывает ее красоту светлыми и чистыми красками. Например, в шестом письме был летний дневной пейзаж (прогулка по озеру): «Погода была славная <...> большие <...> белые тучи по синему небу, везде блеск, шум в деревьях, плесканье и шлепанье воды у берега, на волнах беглые, золотые змейки, свежесть и солнце!» [17, т. 5, с. 114].

И только любовь высветила внутреннюю дисгармонию у героя-рассказчика: «Как внезапно обрушился этот удар на мою голову! <...> Я наружно спокоен <...> Но червь вполз в мое сердце и сосет его днем и ночью» [17, т. 5, с. 119]. И, несмотря на то что любовь П. Б. была взаимной, он испытывал «тайную, грызущую тоску» [17, т. 5, с. 126].

Предчувствие не обмануло его: Вера Николаевна тяжело заболела и умерла. Трагическая любовь полностью изменила героя-повествователя, он даже перестал с кем-либо общаться, глубоко задумался о жизни, о любви, «о тайной игре судьбы, которую мы, слепые, величаем слепым случаем» [17, т. 5, с. 128]. П. Б. осознает полное бессилие человека перед законами природы: «Кто скажет, какой таинственной цепью связана судьба человека

с судьбой его детей <...> и как отражаются на них его стремления, как взыскиваются с них его ошибки?» [17, т. 5, с.128].

Таким образом, герой-повествователь проходит духовную трансформацию через любовь. В конце рассказа перед нами предстает персонаж первого типа. У П. Б. душевный разлад сопровождается мучительным раскаянием: «...С немим отчаянием гляжу я на дело рук своих» [17, т. 5, с. 129]. Он понимает, что никогда человек не постигнет тайн природы до конца, он для этого слишком мелок и ничтожен. Герой-рассказчик верил и не верил в то, что Вера Николаевна видела призрак своей матери. Он пытался, но так и не нашел ответов на свои вопросы: «Как <...> растолковать это непонятное вмешательство мертвого в дела живых <...> Она сберегла ее до конца и, при первом неосторожном шаге, унесла ее с собой в могилу» [17, т. 5, с. 128, 129].

Как и все герои первого типа, он задумывался о смысле жизни. После столь трагических событий в своей жизни пришел к следующему выводу: «Отречение, отречение постоянное – вот ее тайный смысл <...> исполнение долга, вот о чем следует заботиться человеку...» [17, т. 5, с. 129]. П. Б. четко осознал, что единственный выход для человека – смирение: «Мы все должны смириться и преклонить головы перед Неведомым» [17, т. 5, с. 128].

Выводы. Проблема взаимодействия человека и природы – одна из ключевых в творчестве И. С. Тургенева. Она всегда была тесно связана с мировоззрением самого писателя, его философскими исканиями. В 1840-е гг. происходит особенно активное осмысление данной проблемы, которое продолжается и в дальнейшем творчестве И. С. Тургенева. В нашей работе мы рассмотрели ее отражение в произведениях 1850–1860-х гг.: «Поездка в Полесье» (1857), «Фауст» (1856) и «Довольно» (1865).

В основу исследования положена типология героев в творчестве писателя, которую предложил М. О. Гершензон [6]. Мы проанализировали героев первого типа; выявили и рассмотрели его разновидности. Герои второго типа станут предметом изучения в последующих статьях.

В художественной ткани произведений И. С. Тургенева присутствуют герои «с раздвоенной душой» [6, с. 49]. В повестях «Поездка в Полесье» и «Довольно» этот тип персонажей представлен очень четко (герои-повествователи). Герои находятся в абсолютном разладе с природой, с самими собой; они чувствуют себя ничтожными песчинками в недрах всемогущей и холодной природы.

В повести «Фауст» присутствует не только первый тип героев (П. Б.), но и его разновидности – 1) осознанно «переломленные» (госпожа Ельцова) и 2) неосознанно «надломленные» (Вера Николаевна) [17, т. 5, с. 99].

Отметим, что в повести «Фауст», в отличие от других рассматриваемых произведений, первый тип героя представлен особым образом («скрытая форма») – его «раздвоенный дух» высвечивается постепенно, в ходе развертывания основных событий [6, с. 50]. Подчеркнем, что именно в этом произведении особенности героев первого типа и его разновидностей раскрываются через любовь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азадовский М. К. Три редакции «Призраков» // Ученые записки Ленинградского университета. – 1939. – № 20. – Сер. филологических наук, вып. 1. – С. 123–154.
2. Андреевский С. А. Литературные очерки. – СПб. : Типография А. Е. Колпинского, 1902. – 498 с.
3. Батюто А. И. Тургенев-романист. – Л. : Наука, 1972. – 389 с.
4. Винникова И. А. Об идейных истоках «Призраков» и «Довольно» (Тургенев и Шопенгауэр) // И. С. Тургенев в шестидесятые годы (очерки и наблюдения). – Саратов : Изд-во Саратовск. ун-та, 1965. – С. 53–73.
5. Ганжулевич Т. Я. «Записки охотника» И. С. Тургенева. – СПб. : Издание товарищества «Прогресс нашей жизни», 1908. – 190 с.

6. Гершензон М. О. Мечта и мысль И. С. Тургенева. – М. : Книгоизд-во писателей в Москве, 1919. – 170 с.
7. Кантор В. К. Тургенев: немецкое влияние, или Схождение мирового духа на Россию // Часы Ивана Тургенева. Международная конференция «Иван Сергеевич Тургенев: философствующий писатель и политический философ. К 200-летию со дня рождения». – М., 2018. – С. 73–93.
8. Касавина Н. А. Экзистенциальное одиночество: смирение и миссия (по мотивам произведений И. С. Тургенева) // Часы Ивана Тургенева. Международная конференция «Иван Сергеевич Тургенев: философствующий писатель и политический философ. К 200-летию со дня рождения». – М., 2018. – С. 162–175.
9. Кийко Е. И. «Призраки» реминисценции из Шопенгауэра // Тургеневский сборник. Материалы к полному собранию сочинений и писем И. С. Тургенева / под ред. М. П. Алексеева. – Л. : Наука, 1967. – Вып. 3. – С. 123–125.
10. Клеман М. К. Летопись жизни и творчества И. С. Тургенева. – М. ; Л. : ACADEMIA, 1934. – 373 с.
11. Лие В. Природа и чувство тургеневской повести // Вестник Костромского государственного университета. – 2019. – № 2. – С. 136–145.
12. Незеленов А. И. Тургенев в его произведениях. – СПб. : Типография А. С. Суворина, 1885. – 262 с.
13. Прокудин Б. А. Социально-политический идеал И. С. Тургенева 1840–1850-х гг. (на материале сборника «Записки охотника» и рассказа «Муму») // Часы Ивана Тургенева. Международная конференция «Иван Сергеевич Тургенев: философствующий писатель и политический философ. К 200-летию со дня рождения». – М., 2018. – С. 113–131.
14. Пумпянский Л. В. Тургенев-новеллист // Классическая традиция: собрание трудов по истории русской литературы / отв. ред. А. П. Чудаков. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 864 с.
15. Пустовойт П. Г. И. С. Тургенев – художник слова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 303 с.
16. Собрание критических материалов для изучения произведений И. С. Тургенева / сост. В. А. Зелинский. – М. : Типография Вильде, 1910. – Вып. 1. – 624 с.
17. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 12 т. – Т. 5. – М. : Наука, 1980 – 543 с.
18. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 12 т. – Т. 7. – М. : Наука, 1981. – 559 с.
19. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Письма : в 18 т. – Т. 1. – М. : Наука, 1982. – 607 с.
20. Устинов А. В. Дворянская и крестьянская культуры в рассказе И. С. Тургенева «Бежин луг» // Часы Ивана Тургенева. Международная конференция «Иван Сергеевич Тургенев: философствующий писатель и политический философ. К 200-летию со дня рождения». – М., 2018. – С. 251–262.

Статья поступила в редакцию 26.10.2020

REFERENCES

1. Azadovskij M. K. Tri redakcii «Prizrakov» // Uchenye zapiski Leningradskogo universiteta. – 1939. – № 20. – Ser. filologicheskikh nauk, vyp. 1. – S. 123–154.
2. Andreevskij S. A. Literaturnye ocherki. – SPb. : Tipografiya A. E. Kolpinskogo, 1902. – 498 s.
3. Batyuto A. I. Turgenev-romanist. – L. : Nauka, 1972. – 389 s.
4. Vinnikova I. A. Ob idejnyh istokah «Prizrakov» i «Dovol'no» (Turgenev i SHopengauer) // I. S. Turgenev v shestidesyatyeh gody (ocherki i nablyudeniya). – Saratov : Izd-vo Saratovsk. un-ta, 1965. – S. 53–73.
5. Ganzhulevich T. Ya. «Zapiski ohotnika» I. S. Turgeneva. – SPb. : Izdanie tovarishchestva «Progress nashej zhizni», 1908. – 190 s.
6. Gershenzon M. O. Mechta i mysl' I. S. Turgeneva. – M. : Knigoizd-vo pisatelej v Moskve, 1919. – 170 s.
7. Kantor V. K. Turgenev: nemeckoe vliyanie, ili Skhozhdenie mirovogo duha na Rossiyu // Chasy Ivana Turgeneva. Mezhdunarodnaya konferenciya «Ivan Sergeevich Turgenev: filosofstvuyushchij pisatel' i politicheskij filosof. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya». – M., 2018. – S. 73–93.
8. Kasavina N. A. Ekzistencial'noe odinochestvo: smirenije i missiya (po motivam proizvedenij I. S. Turgeneva) // Chasy Ivana Turgeneva. Mezhdunarodnaya konferenciya «Ivan Sergeevich Turgenev: filosofstvuyushchij pisatel' i politicheskij filosof. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya». – M., 2018. – S. 162–175.
9. Kijko E. I. «Prizraki» reminiscencii iz Shopengauera // Turgenevskij sbornik. Materialy k polnomu sobraniyu sochinenij i pisem I. S. Turgeneva / pod red. M. P. Alekseeva. – L. : Nauka, 1967. – Vyp. 3. – S. 123–125.
10. Kleman M. K. Letopis' zhizni i tvorchestva I. S. Turgeneva. – M. ; L. : ASADEMIA, 1934. – 373 s.
11. Lie V. Priroda i chuvstvo turgenevskoj povesti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2019. – № 2. – S. 136–145.
12. Nezelenov A. I. Turgenev v ego proizvedeniyah. – SPb. : Tipografiya A. S. Suvorina, 1885. – 262 s.

13. Prokudin B. A. Social'no-politicheskij ideal I. S. Turgeneva 1840–1850-h gg. (na materiale sbornika «Zapiski ohotnika» i rasskaza «Mumu») // Chasy Ivana Turgeneva. Mezhdunarodnaya konferenciya «Ivan Sergeevich Turgenev: filosofstvuyushchij pisatel' i politicheskij filosof. K 200-letiyu so dnya rozh-deniya». – M., 2018. – S. 113–131.

14. Pumpyanskij L. V. Turgenev-novellist // Klassicheskaya tradiciya: sobranie trudov po istorii russkoj literatury / otv. red. A. P. Chudakov. – M. : Yazyki russkoj kul'tury, 2000. – 864 s.

15. Pustovojt P. G. I. S. Turgenev – hudozhnik slova. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1987. – 303 s.

16. Sobranie kriticheskikh materialov dlya izucheniya proizvedenij I. S. Turgeneva / sost. V. A. Zelinskij. – M. : Tipografiya Vil'de, 1910. – Vyp. 1. – 624 s.

17. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem : v 30 t. Sochineniya : v 12 t. – T. 5. – M. : Nauka, 1980 – 543 s.

18. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem : v 30 t. Sochineniya : v 12 t. – T. 7. – M. : Nauka, 1981. – 559 s.

19. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem : v 30 t. Pis'ma : v 18 t. – T. 1. – M. : Nauka, 1982. – 607 s.

20. Ustinov A. V. Dvoryanskaya i krest'yanskaya kul'tury v rasskaze I. S. Turgeneva «Bezhin lug» // Chasy Ivana Turgeneva. Mezhdunarodnaya konferenciya «Ivan Sergeevich Turgenev: filosofstvuyushchij pisatel' i politicheskij filosof. K 200-letiyu so dnya rozhdeniya». – M., 2018. – S. 251–262.

The article was contributed on October 26, 2020

Сведения об авторе

Скуднякова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, Россия; e-mail: elenaskudnakova@gmail.com

Author information

Skudnyakova, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, K. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University), Moscow, Russia; e-mail: elenaskudnakova@gmail.com

УДК 821.512.111.09Ижендей

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.016

¹*И. В. Софронова, ¹Ю. М. Артемьев, ²Ю. Н. Исаев*

ПОЭТИКА МИФА В ПОЭМЕ Н. ИЖЕНДЕЯ «ГОЛОС НЕРОЖДЕННОГО РЕБЕНКА»

¹*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский республиканский институт образования, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В научной статье рассматриваются мифологические образы, мотивы, детали, используемые в творчестве чувашского поэта Николая Ижендея (Петрова). Целью работы является определение роли и значения поэтики мифа в поэме «Суралман ача сасси» («Голос нерожденного ребенка»). Посредством поэтики мифа поэт создает новый вариант мифа о происхождении *Арсури* (Лешего), применяет для этого представление народа о добром и злом началах, загробном мире, духах предков, описание обрядов, связанных с рождением ребенка. Нестабильное положение в обществе приводит к разрушению связи между поколениями. На этом фоне автор рассматривает проблему судьбы чувашского языка, будущего нации. Предупреждает нас о возможных трагических последствиях, изображая смерть нерожденного ребенка. Мифологические образы и детали позволили поэту передать специфику смутного, переходного периода развития истории страны и народа. Мифологизм способствует углублению семантического пространства художественного текста, придает трагизм сказанному. Смысловое значение используемых поэтом мифологических образов типично и для других авторов чувашской литературы. В завершение статьи делается вывод о том, что поэт использует поэтику мифа для создания своеобразного художественного мира, для описания актуальных проблем современности.

Ключевые слова: поэма, мифологизм, автор, поэтика, художественный мир, *Арсури* (Леший), Н. Ижендей.

¹*I. V. Sofronova, ¹Yu. M. Artemyev, ²Yu. N. Isaev*

POETICS OF MYTH IN N. IZHENDEY'S POEM "THE VOICE OF THE UNBORN CHILD"

¹*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

²*Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article considers mythological images, motives, details employed in the works of the Chuvash poet Nikolay Izhendey (Petrov). The aim of the work is to determine the role and significance of the poetics of myth in the poem "Shuralmanachasassi" ("The voice of the unborn child"). Through the poetics of the myth, the poet creates a new version of the myth of the origin of *Arshuri* (wood spirit), bases on the idea of the people of good and evil principles, the afterlife, the spirits of ancestors, the description of the rituals associated with the birth of a child. The unstable situation in society leads to the generation gap. Against this background, the author examines the problem of the fate of the Chuvash language, the future of the nation; warns us against possible tragic consequences by depicting the death of an unborn child. Mythological images and details allowed the poet to convey the specifics of the vague, transitional period in the development of the history of the country and the people. Mythologism contributes to the deepening of the semantic space of the literary text, adds tragedy to what was said. The semantic meaning of the mythological images used by the poet is typical for other authors of the Chuvash literature. At the end of the article, the author concludes that the poet uses the poetics of myth to create a kind of artistic world, to describe the pressing problems of our time.

Keywords: *poem, mythologism, author, poetics, artistic world, image, Arshuri (wood spirit), N. Izhendey.*

Введение. В научной статье впервые анализируется роль и значение мифологических образов и мотивов в поэме Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка». Поэма создана в переходный период истории страны, 90-е годы XX века, передает жизненные и идеологические изменения в сознании простых людей. Для художественных произведений некоторых авторов (В. Степанов, Н. Петровская) данного периода характерна активация мистических, мифологических образов и деталей. В них сочетаются детали чувашского мифа с библейскими, древнегреческими мотивами, пересказывается содержание мифологического предания согласно современным жизненным условиям и идеалам, используется определенный образ или деталь в художественном произведении как символ, создается своеобразный художественный мир.

Целью научной статьи является определение роли и значения поэтики мифа в поэме Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка».

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования вызвана возрастающим интересом к проблемам взаимосвязи поэтики мифа и художественного творчества определенного автора в современном литературоведении. До настоящего времени литературоведы и критики уделяли основное внимание актуальности темы аборта, затронутой в поэме. При этом оставалось без внимания выявление роли поэтики мифологических образов и мотивов, особенностей художественного мира поэмы.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужил текст поэмы Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка», а именно отраженные в ней мотивы, образы народного мифа. В ходе работы мы опирались на научные труды ведущих отечественных и чувашских мифологов, фольклористов и литературоведов, использовали типологический, сопоставительный, социокультурный методы исследования. Структурно-семантический анализ позволил осуществить аналитическое описание элементов мифа в произведении Н. Ижендея.

Результаты исследования и их обсуждение. Николай Петрович Ижендей (Петров) является своеобразным автором, который в художественном творчестве активно использует элементы мифологизма. Они характерны для произведений «Суралман ача саси» («Голос нерожденного ребенка», 1993), «Савра кўлэ хёрринче» («На берегу круглого озера», 2001), «Тёрёллэ сыру тёлёнтермёшессем» («Чудо-вышивка», 2005). По словам автора, в поэме «Голос нерожденного ребенка» он постарался выразить тяготы и смутное состояние 90-х гг. XX века. В произведении на этом фоне также затронуты проблемы судьбы чувашского языка и аборт. Так как основная идея произведения сосредоточена на образе ребенка, в ней не последнее место занимает изображение обрядов, использование текстов словесности, сопровождающих беременность и роды. Сюжет произведения заключается в том, что образ недавно зачатого ребенка начинает разговаривать со своими родителями, рассказчиком, читателем. Но тревожная и нестабильная пора 90-х гг. XX в. вынуждает мать сделать аборт. Согласно чувашской мифологии, душа умершего не своей смертью человека превращается в *Арсури* (Лешего).

На сегодняшний день поэма получила весьма высокую оценку в чувашском литературоведении. Г. А. Ермакова [2], А. Ф. Мышкина [5], Е. Р. Якимова [10] и другие исследователи рассматривают ее художественные особенности, ими уделяется особое внимание проблеме абортов. Однако вопрос выявления значения и роли мифологизма в воплощении художественного замысла автора не был раскрыт в полной мере.

Писатели и поэты используют элементы мифологизма «для выражения своих размышлений, углубления художественного замысла произведения или же для создания

новой реальности» [4, с. 211]. В поэме Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка» мифологические элементы способствуют углублению затронутых в ней проблем: прерывание беременности, судьба родного чувашского языка. Можно сказать, что само произведение интерпретируется как новый миф. «Писатель стремится создать новое предание о современной жизни, но акцент у него падает не на “современную” жизнь, а на выявление определенным образом понимаемых им общечеловеческих начал» [7, с. 309].

Нужно отметить, что использование элементов мифологизма каким-либо автором не всегда является результатом его преднамеренного интереса к этой проблеме или же увлечением каким-либо литературным течением. Элементы мифа живы в чувашском сознании. Они живут в памяти каждого представителя нации, особенно у людей старшего поколения, представителей интеллигенции. Они с малолетства впитали в себя образцы словесности, изучали дисциплину «Чувашское устное народное творчество» в вузах. Сюжеты преданий о леших не забываются и благодаря бессмертной поэме «Арсури» («Леший») М. Федорова. Можно сказать, что миф составляет основу мировоззрения и современного чуваша, тем более это характерно для людей творческого склада ума. Для них «миф не является примером создания “второй реальности”, он выступает в качестве формы мировосприятия героев и автора» [1, с. 478].

В чувашском фольклоре немало преданий об *Арсури*. Согласно одному из них «в Арсури превращаются души людей, которые умерли неестественной смертью...» [9, с. 478]. В *Арсури* превращаются и души младенцев, которых родили незамужние девушки и убили их, чтобы избежать позора. Древний миф, с одной стороны, объясняет происхождение злого духа, с другой – предостерегает молодых девушек от возможных ошибок, совершения греховных поступков. Н. Ижендей создает новый, современный вариант этого мифологического предания. В *Арсури* может превратиться не только душа убитого новорожденного ребенка, но и убитого еще до его рождения (аборт).

Сюжетная линия поэмы связана с преданием о происхождении *Арсури*, в связи с этим в повествование введены соответствующие мотивы и образы, в т. ч. духов. Их традиционно можно разделить на добрых и злых. Добрые духи, образы связаны с обрядами и приметами о рождении ребенка: *сёнё каййак* (новая птица), *кёмёл е ылтён каййак* (золотая или серебряная птица), *вут каййак* (огненная птица), *ачана пехил парасси* (благословение ребенка), *ача кёпи* (околоплодная рубашка, т. е. родиться в рубашке), *тэхёр сыпакри асаттене асанне* (дедушка и бабушка в девятом поколении). К злым относятся *акар йытти* (пес преисподней), *шуйттан* (черт), *йытй* (собака), *сэхан* (ворон).

Поэма начинается с упоминания о небесных светилах, солнце и луне. В чувашских мифах о луне и солнце прослеживается анималистическое мировоззрение народа. «Древние чуваша воспринимали их как живые существа, наделяли человеческими качествами. В словесности солнце и луна, образуя неразрывную образную пару, олицетворяют тепло и свет. Солнце почитается как один из Верховных Богов, а луна, будучи его младшим братом, тоже является благодетелем и помощником живущих на земле людей» [8, с. 381]. В поэме «Голос нерожденного ребенка» образы солнца и луны выполняют функцию бога. Они первыми узнают о зарождении новой души:

Пёлмест анне те эпё пуррине,
Пёлмест атте те эпё килнине...
Сут уйях курчё: «Кёмёл каййак пуль».
Хёвел йял кулчё: «Ылтён каййак пуль»

[3, с. 77].

Но и отец не знает, даже мать
Пока не догадалась... Есть я все же...
Луна шепнула ласково: «Мальш».
И солнце улыбнулось: «Это ты ли?»

(Перевод Л. Симоновой.)

Светила рады появлению новой жизни на земле, продолжению рода. Также они свидетельствуют о парности в мировоззрении чувашей. Есть доброе и злое, мужское и женское начала. Обозначенные в верхнем мире пары должны как бы повториться и в мире людей – есть отец и мать. Рождение сына составило бы пару и для второго поколения в семье. Но смутное время заставило родителей избавиться от будущего ребенка, тем самым нарушились мир в их семье, равновесие, т. е. гармония.

Новорожденного ребенка чувашаи называют *çĕнĕ кайăк* (новая птица). В зависимости от того, мальчик это или девочка, уточняют: серебряная или золотая. В поэме лирический герой называет себя огненной птицей, говорит, что его душа подобна огню. Он обещает своим огнем очистить мир людей от зла и несправедливости. Слово *кайăк* (птица) в чувашском языке имеет значение птицы, а также диких животных, на которых охотится человек. В мифологическом представлении народа *ача* (ребенок) заменено на *кайăк* (птица) для обмана злых духов, насылающих болезни или смерть на младенцев. Также для их запутывания новорожденным детям давали в качестве имени названия животных, деревьев, птиц.

В поэме не раз встречается образ ласточки. В чувашской мифологии он имеет доброе значение. Так как ласточка вьет гнездо вблизи хозяйственных построек, люди стараются заботиться о ней. Считается, что дом, где эта птица свила гнездо, наполнится счастьем, благополучием. У чувашей ласточка ассоциируется с трудолюбием и идеалом красоты. Не случайно новорожденным девочкам давали имя *Чĕкеç* (Ласточка), *Чĕкеçти* (девчушка, подобная ласточке), желая, чтобы она была трудолюбива и красива, как эта птица. Щебетанье ласточки отличается от пения других птиц. О человеке, который умеет складно и красиво разговаривать, говорят, что у него речь подобна щебетанию ласточки. Новорожденному давали слушать этот щебет, чтобы его речь была приятной и сладкой. Н. Ижендей использует данную деталь и в произведении «Чудо-вышивка». Здесь осиротевшего мальчика Йавашука ласточка учит разговаривать. В поэме «Голос нерожденного ребенка» ласточка олицетворяет чувашский язык. Мать, почувствовав зарождение новой жизни, поет песни, от которых зарождается чувашское начало в душе лирического героя. В конце сюжета его душа возвращается в родные места в образе ласточки, поет песни для родителей и сестры на чувашском языке. Но они, предавшие родной язык забвению, не признают его, не понимают слов его песен.

В чувашской мифологии мир злых духов весьма своеобразен и многолик. На упоминание их имен существует определенное табу. Поэтому в повседневности мы не произносим имена злых духов. В связи с этим автор использует младших представителей злых духов. Они являются исполнителями наказов, воли главных божеств.

Акар йытти – «злой дух, который вместе с духом смерти Эсрелем забирает души людей» [9, с. 78]. По велению своего верховного начальника он насылает ненастье, беду на людей, забирает их души. Имеет устрашающий вид.

Образ собаки, используемый в тексте поэмы, близок по значению к образу пса преисподней. А. К. Салмин в своем исследовании приводит развернутую характеристику значения образа собаки в чувашской мифологии. «Собака является одним из важнейших знаковых персонажей в традиционных представлениях чувашей. Считается, что она имеет непосредственную связь с верховным божеством *Турă*. Она может быть использована в качестве жертвенного дара, служит заменителем духов предков и входит в связь с иным миром» [6, с. 479]. Исследователь также отмечает, что образ собаки используется чувашами и в негативном значении: «Надобно полагать, что нарицательное имя собаки (*ида*, по-татарски *эт*) сделалось у чуваш бранным словом в позднейшее время, из-за подражания татарам; вероятно, что в древние времена это животное считалось если не священным, то по крайней мере и презренным» [6, с. 137]. В поэме «Голос нерожденного ребенка»

эпитет *собачий* применяется для характеристики изображаемого периода истории. Инфляция, тяготы 90-х годов определяются автором как собачье время. Пес преисподней преследует душу нерожденного ребенка после аборта. Он ходит за ним по пятам, хочет растерзать. В том, что его судьба стала несчастной, он обвиняет лихое собачье время 90-х годов. Из-за этого ему пришлось стать *Арсури*, а не родиться мальчиком. Слово «собака» используется как бранное и в поэме К. Иванова «Нарспи». Жена Мигедера использует его при обращении к непослушной дочери и Сетнеру.

Образ черного ворона также связан с миром мертвых, поэтому вводится в повествование в момент изображения смерти лирического героя. Он прилетает, чтобы вырвать его душу. Поведение хищной птицы дает повод олицетворять его со злыми духами. В разговорной речи слово *çăхан* используется и как бранное слово.

В поэме использован образ *хăлаюнах туха* (буланный / саврасый стригунок, жеребенок). В народной сказке «Хърхăмпа Пике» («Красавица и Хырхым») братья наказывают Хырхым за обман – она выдавала себя за их сестру. Они привязывают ее к хвосту саврасого жеребенка. Вероятно, у кочевых народов такой способ наказания считался самым страшным. Лирический герой поэмы «Голос нерожденного ребенка» боится, что злые духи могут поступить с ним таким же образом.

Для поэмы характерно изображение параллельных миров: реальный мир людей, предков, злых духов. В реальном мире живут мать, отец, сестра Таня и лирический герой. В произведении даны некоторые признаки этого мира: борьба за людские права, упоминание о выборных бюллетенях, пренебрежительное отношение к языкам и культуре нерусских народов, задержка зарплаты рабочим, выезд чувашей за пределы республики на заработки и т. п. Автор выражает недовольство существующим политическим строем, осуждает недостатки общества. Он критикует такую черту национального характера, как терпимость. В тексте не раз проскальзывает эпитет *чăваш – йăваш* (чуваш – кроткий, тихий, смирный и спокойный). В то время когда нужно брать борозды правления в свои руки, чуваш довольствуется малым, он остается дома и бездействует. Лирический герой советует отцу вспомнить об опыте торговых отношений у далеких прадедов и использовать его, чтобы выжить в нелегкое время.

Людской мир наполнен представителями злых духов. Из-за них разгулялась инфляция, ущемляются права человека. В жизни людей проделки *шуйттана* и *акар йытти* проявляются как социальные трудности, уничтожение доброго начала, чувашского языка.

Мир предков представлен через образы прадеда и прабабушки в девятом поколении. Они оберегают своих потомков и помогают им, передают недавно зачатому ребенку разум, силу поколений, осуждают поведение его родителей. Они готовы оберегать младенца в людском мире после рождения. Однако им приходится заботиться о нем в мире мертвых, став липой в поле, т. е. матерью, и дубом в лесу, т. е. отцом. В данном случае проявляется тотемическое представление народа о превращении духов умерших в растения, деревья. Лирический герой находит понимание и поддержку у далеких предков, но у него нет взаимопонимания с родителями. Разрушена гармония в отношениях между поколениями. Так, «желание иметь детей связано с желанием продолжить род. Чувашки верили в продолжение жизни на том свете. Душам родителей, ушедшим в иной мир, нужна помощь со стороны живых потомков. Те, кто не имеет детей, на том свете будут мучиться без поддержки и символического кормления» [9, с. 194]. Родители, убив нерожденного ребенка, лишают себя покоя на том свете. Не только душа сына, но и их собственная может превратиться в *Арсури*. Виной всему является разгул сил зла в данный переходный период, когда сегодняшний день становится важнее, чем размышления о дальнейшей судьбе души в загробном мире.

Лирический герой постоянно разговаривает с родителями. В начале повествования он хочет, чтобы его заметили, чтобы они почувствовали, что он здоровый и умный малыш. Он слушает взрослых, пытается утешить их, просит, чтобы его душу не отдавали злым духам, однако его голос никто не слышит. После аборта голос нерожденного ребенка так же не достигает адресата, он становится неслышимым, неосязаемым и невидимым. Автор приводит представление народа о том, что происходит с душой человека после смерти: она превращается в ветер, филина, ласточку, траву, ветку, ягоду. Душа лирического героя хочет привлечь к себе внимание, обращается к родным на чувашском языке, однако остается неуслышанной и непонятой, так как они позабыли родной язык.

В рассуждениях лирического героя не раз упоминается образ Мирового Древа, родового дерева. Из-за жизненных тягот он видится ему болезненным, с сухими ветками. Такое дерево больше характеризует отца, который опускает руки перед трудностями, готов погубить будущее своего рода. Рождение сына исцелило бы родовое дерево. В данном случае проявляется представление народа о патриархате. Фамилия, кровь рода передаются по мужской линии. С убийством нерожденного ребенка рушится не только жизнь одной семьи, но и всего чувашского мира. Так, родители, чтобы избежать насмешек со стороны других детей в садике, намеренно отказываются от родного языка, начинают учить дочь «благородному» языку. Судьбы нерожденного ребенка и родного языка в поэме идентичны. Автор выбирает трагическую развязку сюжета. Получается, что в смутное время 90-х годов ни новое поколение, ни родной язык становятся ненужными. Оба они как бы превращаются в *Арсури*.

Н. Ижендей использует элементы мифологии и при построении композиции произведения. Так, поэма состоит из десяти частей. Для их названия поэт использует сакральные числа: первая неделя, третья неделя, девятая неделя... В каждой части, в зависимости от названия, описываются особенности, которые характеризуют рост плода в данный период: он начинает ощущать себя ребенком, начинает шевелиться, кувырывается, сосет палец... Повествование прерывается на «Двенадцатой неделе». Вначале номера чисел даны скачкообразно: один, три и сразу семь. После седьмой недели художественное время замедляется: перечисляются все числа до двенадцати. Для этих частей поэмы характерно размышление лирического героя о добре и зле, предназначении, судьбе родного языка, обстановке в стране. Его монолог обращен к родителям, сестренке, поэту, предкам. Произведение завершается монологом новоявленного *Арсури*, который вернулся к родным. Согласно представлениям чувашей душа человека до трех лет может навещать своих родственников. Чтобы его определили в Рай, нужно устраивать поминки, зажигать свечку. Особенно в день годовщины. После указанного периода она находит или вечный покой, или, как в данном случае, вечное скитание: нерожденного ребенка убили насильственно, кроме того, не поминают его душу. Если в начале повествования используются обряды, связанные с рождением ребенка, то в конце – с похоронами, представлением о загробном мире.

Выводы. В поэме Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка» через мифологические образы, детали, описание обрядов, связанных с рождением ребенка и похоронами, сакральные числа воспроизведена действительность конца XX века. Мифологические образы и детали стали востребованными для изображения смутного, переходного периода развития истории страны и народа. В произведении образ нерожденного ребенка, духи далеких предков, образы добрых и злых духов воспринимаются как реальные, полноценные действующие лица. Они углубляют семантическое пространство художественного текста, придают трагизм сказанному. Смысловое значение используемых поэтом мифологических образов и деталей типично и для произведений других авторов чувашской литературы. Поэт рассказывает нам новую, современную версию легенды о происхождении *Арсури*.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аmineva V. P.* Мифологизм в прозе Ч. Айтматова и современных татарских писателей // *Филология и культура*. – 2013. – № 2(32). – С. 45–51.
2. *Ермакова Г. А.* Надломилась древа жизни ветвь (Поэма Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка» как пространство представления глобальной проблемы человечества) // *Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические* : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2015. – С. 54–57.
3. *Ишентей Н. П.* Çуралман ача сасси : поэма. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 1993. – 160 с.
4. *Мелетинский Б. М.* Поэтика мифа. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 407 с.
5. *Мышкина А. Ф., Зайцева Т. И., Емельянова Т. Н.* Проблемы национальной эстетики и литературного творчества в художественном пространстве начала XXI века // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2019. – Т. 12, № 2. – С. 364–367.
6. *Салмин А. К.* Собака в традиционных представлениях чувашей // *Археология, этнография и антропология Евразии*. – 2011. – №1(45). – С. 124–128.
7. *Софронова И. В.* Мотивы мифа о божественном ребенке в чувашской детской литературе // *Мифология чувашей: истоки, эволюция и культурные взаимосвязи* : мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2016. – С. 245–250.
8. *Чекушкина Е. П.* Паянхи чăваш прозинчи мифологизм паллисем // *Языковые контакты народов Поволжья и Урала: проблемы регионального литературоведения и фольклористики* : мат-лы XI Междунар. симпозиума. – Чебоксары, 2018. – С. 166–171.
9. *Чувашская мифология : этнографический справочник*. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2018. – 591 с.
10. *Якимова Е. Р.* Художественный мифологизм в современной чувашской драматургии // *Ашмаринские чтения* : сб. мат-лов XI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. – С. 133–136.

Статья поступила в редакцию 16.11.2020

REFERENCES

1. *Amineva V. R.* Mifologizm v proze CH. Ajtmatova i sovremennyh tatarskih pisatelej // *Filologiya i kul'tura*. – 2013. – № 2(32). – S. 45–51.
2. *Ermakova G. A.* Nadlomilas' dreva zhizni vetv' (Poema N. Izhendeya «Golos nerozhdennogo rebenka» kak prostranstvo predstavleniya global'noj problemy chelovechestva) // *Problemy kul'tury v sovremennom obrazovanii: global'nye, nacional'nye, regional'no-etnicheskie* : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2015. – S. 54–57.
3. *Ishentej N. P.* Çuralman acha sassi : poema. – Shupashkar : Chăvash kĕn. izd-vi, 1993. – 160 s.
4. *Meletinskij B. M.* Poetika mifa. – M. : Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2000. – 407 s.
5. *Myshkina A. F., Zajceva T. I., Emel'yanova T. N.* Problemy nacional'noj estetiki i literaturnogo tvorchestva v hudozhestvennom prostranstve nachala XXI veka // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. – 2019. – Т. 12, № 2. – S. 364–367.
6. *Salmin A. K.* Sobaka v tradicionnyh predstavleniyah chuvashej // *Arheologiya, etnografiya i antropologiya Evrazii*. – 2011. – №1(45). – S. 124–128.
7. *Sofronova I. V.* Motivy mifa o bozhestvennom rebenke v chuvashskoj detskoj literature // *Mifologiya chuvashej: istoki, evolyuciya i kul'turnye vzaimosvyazi* : mat-ly mezhregion. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2016. – S. 245–250.
8. *Chekushkina E. P.* Payanhi chăvash prozinchi mifologizm pallisem // *Yazykovye kontakty narodov Povolzh'ya i Urala: problemy regional'nogo literaturovedeniya i fol'kloristiki* : mat-ly XI Mezhdunar. simpoziuma. – Cheboksary, 2018. – S. 166–171.
9. *Chuvashskaya mifologiya : etnograficheskij spravochnik*. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2018. – 591 s.
10. *Yakimova E. R.* Hudozhestvennyj mifologizm v sovremennoj chuvashskoj dramaturgii // *Ashmarinskije chteniya* : sb. mat-lov XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2019. – S. 133–136.

The article was contributed on November 16, 2020

Сведения об авторах

Софронова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашской филологии и культуры Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: muxtar2@yandex.ru

Артемяев Юрий Михайлович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: yumartemyev@yandex.ru

Исаев Юрий Николаевич – доктор филологических наук, ректор Чувашского республиканского института образования, г. Чебоксары, Россия; e-mail: isaev2828@yandex.ru

Author information

Sofronova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: muxtar2@yandex.ru

Artemyev, Yury Mikhaylovich – Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: yumartemyev@yandex.ru

Isaev, Yury Nikolaevich – Doctor of Philology, Rector of the Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Russia; e-mail: isaev2828@yandex.ru

Шан Вэньцин

**ОТРАЖЕНИЕ ЗАВЫШЕННОЙ САМООЦЕНКИ
В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Отношение к людям и определение своего места в обществе входит в систему нравственных измерений человека, поэтому завышенная самооценка, которая на лексическом уровне номинируется словами *заносчивый, чванливый, спесь, высокомерный* и др., является фактором, привлекающим внимание говорящих. Она влечет за собой определенные последствия, подлежит оценке носителями языка и культуры – преимущественно негативной – и способствует формированию в культуре стереотипных представлений, принимающих форму пословичных обобщений, о поведении и психологии самоуверенных людей.

Анализ массива русских пословиц на фоне китайских с точки зрения выражения в них семантики завышенной самооценки, реализуемой разными средствами, позволяет увидеть расхождения и совпадения в стереотипных представлениях и способах их вербализации. В статье приводятся 7 подгрупп русских паремий, выделенных в соответствии с выражаемыми ими лингвокультурными установками, часть из которых вербализуется и в китайском языке. Вместе с тем несомненны различия в пословицах двух народов, состоящие в отсутствии некоторых представлений у одного из них.

Ключевые слова: *завышенная самооценка, спесь, высокомерие, пословицы, русская и китайская картина мира, лингвокультурные установки.*

Shang Wenqing

**REFLECTION OF OVERESTIMATED SELF-ESTEEM
IN RUSSIAN AND CHINESE PROVERBS: LINGUOCULTURAL ASPECT**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The attitude towards other people and the determination of one's place in society are included in the system of human moral measurements, therefore, overestimated self-esteem, which is lexically nominated by the words *arrogant, snooty, conceited, hubris*, etc., is a factor that attracts the attention of speakers. It entails certain consequences, is subject to assessment by native speakers of a language and culture – mostly negative – and contributes to the formation in culture of stereotypical ideas about the behavior and psychology of self-confident people, which takes the form of proverbial generalizations.

The analysis of the Russian paremias against the background of the Chinese paremias in terms of expressing the semantics of overestimated self-esteem, which is verbalized by different means, makes it possible to see differences and similarities in stereotypical notions and ways of their verbalization. The article presents 7 subgroups of the Russian paremias, distinguished in accordance with the linguocultural ideas expressed by them, some of which are also verbalized in Chinese. At the same time, there are undoubted differences in the proverbs of the two peoples, consisting in the absence of some ideas expressed by proverbs.

Keywords: *overestimated self-esteem, hubris, arrogance, proverbs, Russian and Chinese picture of the world, linguocultural ideas.*

Введение. Одной из базовых ценностей общества, выработанных общественной практикой, является ценность межличностного общения, возможность которого определяется доброжелательностью, бескорыстием, общечеловеческим взаимодействием, уважением к личности [17, с. 65]. При выборе способа общения с окружающими людьми индивид опирается на социально-детерминированные модели поведения, входящие в понятие социальной нормы, а пренебрежение к одобренным обществом образцам поведения, переход границ допустимого воспринимается как нарушение общечеловеческих норм. Важную роль при этом играет связь характера и поступков конкретного индивидуума с системой отношений в социуме, степень его интеграции в социокультурное пространство человеческого мироустройства (свой – чужой, норма – не норма), что отражается в воспитании, уровне культуры, «специфике интернализации духовных и нравственных ценностей общества в моральных и нравственных качествах личности» [7, с. 130].

Подчеркивая важность регулятивных концептов – ментальных образований, связанных с нормами поведения [2], [10], В. И. Карасик включает в кванты ценностной картины мира концепты, в содержании которых зафиксированы нормы – предписания и запреты – применительно к определенным ситуациям («вежливость», «сочувствие», «жадность», «настойчивость» и др.) [8, с. 116].

Актуальность исследуемой проблемы. Представление в обществе о конкретном человеке складывается, как известно, из его манеры поведения, социальных действий (совершаемых поступков и высказываний), привычек и интересов и т. д. При этом характеристика многих качеств индивида на лексическом уровне дается в итоге наблюдения за ним во взаимодействии с другими – через соотнесение с социально-санкционированными поведенческими стереотипами и выявлением степени соответствия / несоответствия им.

Социальное поведение человека – это деятельность, предполагающая личностно значимые социальные результаты, «социальное вознаграждение (в широком смысле этого слова)», которым могут быть признаны слава, власть, деньги, комфорт, уважение – любое «благо», социальное по своему результату [12, с. 8], т. е. полученное в результате деятельности в обществе. Этим во многом объясняется проявление в характере и поведении человека такой яркой черты, как самомнение, самооценка, основанной на представлении о своих заслугах, превосходстве, вербализуемых в языке словами *самоуверенность, амбиции, апломб, зазнайство, гордыня, тщеславие* и др. За словами, называющими эти свойства и трактуемыми с помощью лексем *слишком, чрезмерно, чересчур* и т. п., стоит представление о «превышении допустимого уровня какого-либо в принципе нежелательного свойства» [13, с. 373]. На проявления субъектом высокой оценки себя и своих достоинств указывают и такие слова, как *спесь (спесивый), чванство (чваниться), похвальба (бахвал, хвалиться и др.), зазнайство (зазнаваться, зазнайка)* и т. д.

Если обратиться к понятию «самоуверенность», представленному в словарях существительным *самоуверенность* и прилагательным *самоуверенный*, то семантика чрезмерности отмечена и в толковом словаре С. И. Ожегова (*самоуверенный* – «слишком уверенный в самом себе, в своей непогрешимости» [14, с. 568]), и Д. Н. Ушаковым (*самоуверенный* – «всецело полагающийся на себя, высоко оценивающий свои силы» [19, с. 42–43]), и в словаре под ред. С. А. Кузнецова: *самоуверенность* – «1. Излишне уверенный в себе, в собственных силах, возможностях. 2. Выражающий полную уверенность в себе» [4, с. 1146].

В справочнике «Основы духовной культуры» *самоуверенность* понимается как «слишком большая уверенность в себе, придание своему «я» чрезмерного значения. При этом данное качество сопровождается эгоизмом, безразличием к людям, пренебрежением ими, бахвальством, честолюбием [3, с. 797–798].

Таким образом, анализ словарных дефиниций слова *самоуверенность* позволяет выделить понятийные составляющие, актуализированные в виде следующих семантических

компонентов: 1) уверенность в себе, полагание на свои силы и возможности; 2) переоценка своих сил и возможностей; 3) похвальба, апломб, гордыня.

Материал и методы исследования. Как словарные определения, так и паремиологические единицы (ПЕ) показывают важность параметра трезвой оценки субъектом себя и своих явных или мнимых достоинств – особенно на фоне других, что определенно влияет на характер взаимоотношений между людьми, поскольку возвышение себя нередко явно или косвенно указывает на недооценку других, их принижение. Неслучайно в библейских изречениях зафиксированы такие проявления христианских заповедей, характеризующие «нравственные взаимоотношения с другими», как ПЕ *Не хвали сам себя, есть лучшие тебя; Спесивый высоко взлетает, да низко падает* и др. [15, с. 142]. С психологической точки зрения, самоуверенность тесно связана с «феноменом самоутверждения», основу которого составляет чувство неполноценности и «вырастающее на его основе стремление к превосходству», достигаемое за счет самовозвеличивания и подавления других; таким личностям свойственна самоуверенность [16, с. 140–142]. Неслучайно подобные проявления в поведении людей отмечаются в многочисленных пословицах – как в виде описываемых ситуаций, нуждающихся в трактовке, так и в виде вынесенных из них суждений.

Об актуальности подхода, ориентированного на выявление сходств и различий в видении окружающего мира носителями разных языков и культур, свидетельствуют труды, подтверждающие идею значительного своеобразия этномаркированной ментальности (например, [1], [18] и др.).

В результате анализа почерпнутых нами из [6], [20], [21], [22] 58 русских и 40 китайских ПЕ о проявлениях завышенной самооценки человека и отношении к ней со стороны других людей были выделены несколько разрядов единиц в соответствии с выражаемой в паремии лингвокультурной установкой, под которой понимается, по В. А. Масловой, вырабатываемое на протяжении исторического пути, проходимого народом, и откладывающееся в социальной памяти представление (идея), в соответствии с которой «личность квалифицируется как “достойная / недостойная”» [11, с. 50].

Цель данной работы – выявление важных для носителей русского и китайского языка и культуры стереотипных представлений, вербализуемых в ПЕ и характеризующих завышенную самооценку человека, и используемых для этого образно-выразительных средств.

Результаты исследования и их обсуждение. Многие из слов, названных нами выше, являются компонентами русских пословиц и поговорок, характеризующих поведение человека, уверенного в своих особых достоинствах, проявляющего высокомерие. В ряде выражений (подгруппа 1) лишь **констатируется проявление в поведении порицаемой черты**: *Так зазнался (кто-л.), что и черту не брат; Рыжий да плешивый – люди спесивы; Приказано вам кланяться, да не велено чваниться; Не кичись, лучше в ножки поклонись!* и др.

Среди ПЕ, характеризующих человека с высоким самомнением, четко выделяется группа единиц, в которых **представление о высокомерном человеке реализуется через понятие высоты** как символа завышенной самооценки – в идиомах (*смотреть <на людей> с высоты своего величия; с земли шестом не достигнешь / не достанешь* (до кого-л.); *возноситься до небес*). Представление о высоте обнаруживается и в обороте *приступа нет* (к кому-л.), в основу которого положен образ высоко поднятой головы: при таком положении трудно видеть как собеседника, окружающих, так и то, что находится внизу (даже собственные ноги – ср.: *Ног под собой не чувствует*). Невозможность (нежелание) видеть кого-либо рядом или наравне с собой порождает семантику высокомерия, возвышения себя над другими.

Нос, выступая как метонимическое замещение человека вообще, является «знаком границы внутреннего пространства человека» [5, с. 238–239], и, следовательно, поднятый нос в выражениях *задирать / поднимать <кверху> нос; Нос поднял, а сапоги на посохе* можно рассматривать как указание на нарушение пределов отведенного пространства.

В иных поговорках, помимо устремленного ввысь взгляда, показана – за счет единиц телесного кода – поза заносчивого человека: шутил., ирон. *Руки в боки, глаза в потолок; Руки фертотом в боки, ноги прописным азом.* Символом зазнайства служит и заломленный по-особому колпак (*Ходит Ермак, заломя колпак – гордый*). По свидетельству М. Л. Ковшовой, головные уборы как знаки костюмного кода участвуют в выражении социально-иерархической семантики – роли и значимости в социуме [9].

Помимо характеристики человека как проявляющего спесь, поговорки указывают в форме насмешливого порицания **на отсутствие оснований для гордыни**. С одной стороны, они говорят (подгруппа 2) о несоответствии **амбициозного поведения, показного благополучия, достатка, достоинства реальному положению вещей**, о котором говорящим известно: *На грош амуниции, а на рубль амбиции; Денег ни шиша, зато походка хороша; Шапка в рупь, а суп без круп* и др.

С другой стороны, ПЕ, реализующие представление о высоте как символе претензий, показывают возможную **недолговечность «величия»**, прогнозируют «падение» (подгруппа 3): *Высок каблучок, да подломился набочок; Спесивый высоко мостится, да низко садится; Летала птишка высоко, да села недалеко; Водяной пузырь недолго стоит.*

При этом **высокомерие** порицается (подгруппа 4) и **как проявление недалекости, глупости**: *Гордым быть – глупым слыть; Спесь не ум; Порожний колос высоко голову держит; Пустой человек нос кверху дерет; Пустая бочка громче гремит; Худое колесо пуще скрипит* – именно тот, у кого нет явных достоинств, кому нечем выделиться, выпячивает себя. Образ пустоты в голове осмысливается в русских ПЕ как глупость, несерьезность (ср.: *пустой человек – никчемный, Два фонаря на пустой каланче – красивые глаза, да пустая голова*) – тем отчетливее контраст между попыткой привлечь к себе внимание и отсутствием для этого оснований. Ср.: *Чванство не ум, а недоумье* (т. е. нехватка ума).

Одной из вербализуемых во фразеологии установок является настоятельная **рекомендация отказать от чрезмерных претензий** на свое особое положение **в силу фактического равенства с другими** (подгруппа 5). Ср. ПЕ, в которых на это указывается с помощью единиц пищевого и растительного культурных кодов: *Не чванься, квас, не лучше нас; Не хвались, горох, не лучше бобов.* Яркая ироническая пренебрежительная окраска характеризует выражение *Прочь, грязь, навоз едет*. В ряде ПЕ образно развертываются обстоятельства, при которых может осуществиться неприглядная перспектива уравнивания с другими: *Не смейся, горох, не лучше бобов: размокнешь, и сам лопнешь* ('не насмехайся'); *Не смейся, горох, над нами (над бобами): будешь и ты под ногами*. Идея напрасности гордыни реализуется с использованием и иных фольклорных мотивов: *Сатана гордился, с неба свалился; фараон гордился, в море утонул; а мы гордимся – куда годимся?* Неприемлемость заносчивости подтверждается и выражением *Гордым Бог противится, а смиренным дает благодать*.

Чванство, спесь воспринимаются как поведение, недостойное человека и **связываемое с наущением нечистой силы** (*Ему диавол чванством кафтан подстегал; В убогой гордости дьяволу утеха; Во всякой гордости черту много радости*). Негативная оценка гордыни передается и через образ человека, соперничающего с чертом: *Он и черту не здравствует; Так зазнался, что и черту не брат*.

С помощью разных образов реализуется в поговорках (подгруппа 6) идея о **недостижимости желанного положения** по причине **отсутствия необходимых для этого условий**: *Как ни дуйся лягушка, а до вола далеко; Не ломайся, овсяник, не быть калачом (киселем); ср.: Поешь овсяничка на место пряничка* (овсяник – хлебец из овсяной муки).

Отдельную подгруппу составляют ПЕ (подгруппа 7), которые служат **предостережением относительно негативных последствий завышенной самооценки**: *Спесь не к добру ведет*. К числу нежелательных перспектив гордыни относятся: низвержение с высоты, утрата статуса (*Гордый покичился, да во прах скатился*), неприглядный вид

(*Выше носа плюнешь, себя заплюнешь; Кверху плевать – свою бороду заплевать; Себя жалеючи, кверху не плюй*). Здесь очевиден намек на пренебрежительное отношение к другим людям, выражаемое нередко глаголом (*на*)плевать. Предупреждением служит указание и на иные неприятные последствия высокомерия: *С высока полета вскружится голова; Спесивый дома обедает* (в гости не зовут); *Заносчивого коня построже зануздывают*.

В китайском языке паремии о проявляемых человеком гордыне, самодовольстве, чванстве и их оценке весьма многочисленны, а интерпретации такой модели поведения разнообразны. Большое значение придается в китайской культуре, например, скромности, противопоставляемой надменности, зазнайству – многие единицы этой группы построены по характерному для китайских ПЕ принципу антитезы: *虚心人万事做成, 骄傲人十事九空* (букв. ‘Быть скромным – значит совершить тысячи дел, быть гордецом – неудачно осуществить девять дел из запланированных десяти’), *满招损, 谦受益* (‘Самодовольство / гордость наносит ущерб, скромность пожинает плоды’ и т. д.

Многие из лингвокультурных установок, вербализованных в русском языке, зафиксированы и китайскими ПЕ, что говорит об общности взгляда на завышенную оценку человеком самого себя и принижение других.

Так, совпадают следующие идеи и представления:

– **о негативных последствиях для заносчивого, спесивого:** *傲气大了栽跟头, 架子大了没人理* («Чрезмерно надменный человек полетит вверх тормашками»), *见人不施礼, 多走二十里* («Спрашивая дорогу, не поклонись людям – пройдешь лишних двадцать километров», т. е. спесивец не найдет верного пути), *人狂有祸, 狗狂豹子拖* («Наглость и гордость приносят человеку беды», «заносчивую собаку схватит леопард») – и о том, что и **зазнавшийся может оказаться в неприглядной ситуации:** *马上摔死英雄汉, 河中淹死会水人* («Герой может умереть, упав с лошади, искусный пловец может утонуть в реке» – никто не застрахован от промахов и падений);

– **о глупости, невежестве как причине непомерной гордыни:** *傲慢是无知的兄弟* («Амбиции невежеству брат»), *骄者愚, 愚者骄* («Только невежа и грубиян может кичиться и зазнаваться»);

– **об отсутствии оснований для гордыни, спеси, недооценки окружающих ввиду очевидного сходства (равенства) с ними:** *蝙蝠不自见, 反笑梁上燕* («Летучая мышь себя не видит и смеется над ласточкой, которая сидит на балке»), *老鸭说猪黑, 自丑不觉得* («Ворона насмеяется над черной свиньей, не считая себя некрасивой») и др.

При этом в двух языках обнаруживаются близкие способы образного выражения определенной установки. Так, представление о пустоте / наполненности используется в ПЕ обоих языков, связывающих зазнайство с недалекостью; ср. кит.: *鼓空声高, 人狂语大* («Пустой барабан звучит громко, сумасброд бахвалится»), т. е. выставляет себя пустой человек); *饱谷穗头往下垂, 瘪谷穗头朝天锥* (букв. ‘Полный колос голову вниз клонит, а пустой колос голову носит к небу’) и т. д.

С другой стороны, нами отмечены характерные для китайских ПЕ способы вербализации представлений, отражающих народную мудрость, – например, параллелизм – повторение высказанной в ПЕ идеи образно-наглядными средствами; ср.: *人怕出名猪怕壮* («Человек боится славы, т. к. остерегается падения; а свинья боится потолстеть – тогда ее отведут на убой»); *人不知自丑, 马不知脸长* («Человек не знает о своем уродстве, лошадь не печалится о вытянутой морде») – об отсутствии объективности в оценке себя, и др.

В обеих лингвокультурах актуализируется представление о высоте как символе высокомерия, спеси (ср. компоненты *высокий, высоко, взлететь, недосыгнуть, возноситься* и др.), однако в русских ПЕ чаще встречается образ поднятого носа, а в китайском языке – представление о взгляде, о глазах: *昂首望天* («Задирать голову кверху; возводить глаза

к небесам» – обращать взор вверх, не замечая окружающих); 目无余子 («В (его) глазах нет других людей» – он не воспринимает других всерьез); ПЕ 眼睛长在额角上 («Глаза у человека находятся на лбу» – с высокомерием смотреть на человека без богатства и власти).

В приведенной ниже таблице 1 представлены установки, которые, присутствуя в одном языке, не обнаружены в другом и поэтому отмечены нами как национально-маркированные.

Таблица 1

Лингвокультурные установки, отсутствующие в одном из языков

Лингвокультурные установки русских паремий	Лингвокультурные установки китайских ПЕ
Восприятие <i>спеси как черты, ассоциируемой с нечистой силой</i> : Так зазнался (кто-л.), что и черту не брат	<i>Похвальна скромность, противопоставленная гордыне, спеси</i> : «Если человек относится к другим тепло, его ожидает счастье и удача; заносчивого человека ожидает беда»
<i>Амбиции необоснованны, если отсутствуют необходимые для этого условия</i> : Не ломайся, овсяник, не быть калачом	<i>Разительно отличающийся от других человек</i> вызывает зависть, осуждение, неприятие и <i>может пострадать</i> : «Стреляют по той птице, что выставляет голову»
<i>Амбициозное поведение нередко основано на показном благополучии, достатке</i> : На грош амуниции, а на рубль амбиции; Чванства на сто рублей, а животов на три полушки	Завышенная самооценка связана с <i>отсутствием у человека трезвого взгляда на свои слабые стороны</i> : «Осел не знает о своем уродстве, обезьяна не брезгует своим худом лицом»; «(Его) глаза не видят своих ресниц» – так уверен в себе, что не видит своих недостатков
<i>Основания для высокомерия, зазнайства недолговечны</i> : Летала птишка высоко, да села недалеко; Высок каблучок, да подломился набочок	<i>Высокомерный человек воспринимает себя как самого достойного</i> : «В (его) глазах нет других людей»; «Исходя из своих способностей, пренебрегать всеми остальными»
<i>Смешны непомерные амбиции на фоне очевидной нехватки средств</i> : Денег ни шиша, зато походка хороша	<i>Причиной заносчивости может стать единоряды полученное преимущество</i> : «Победив, кошка считает себя круче тигра»
	Завышенная <i>самооценка, зазнайство видится в демонстрации своих способностей перед мастером</i> : «Человек перед воротами Лу Баня играет топором», т. е. хвастает своим искусством перед умельцем

Выводы. Таким образом, русские паремии – как с прямой номинацией высокомерия и спеси в поведении человека (*На грош амуниции, а на рубль амбиции*), так и с косвенно-образным выражением семантики завышенной самооценки (*Высок каблучок, да подломился набочок; Водяной пузырь недолго стоит*) – характеризуют, как правило, подобные проявления в поведении человека как негативные. ПЕ, разнообразные по структуре и способу передачи идеи, выполняют разные прагматические задачи: служат для констатации чванства, кичливости, но также используются как форма предупреждения о возможных последствиях такого поведения в социуме, для урезонивания и высмеивания (*Не ломайся, овсяник, не быть калачом; Шире, грязь, навоз едет*). Обнаруженные нами лингвокультурные установки весьма разнообразны – от идеи восприятия окружающими проявлений гордыни и заносчивости как глупости (в выражениях *Пустой человек нос кверху дерет, Гордым быть – глупым слыть*) до выражения недоверия человеку, который, будучи таким же, как все, старается пустить пыль в глаза своими мнимыми достоинствами (*Не чванься, квас, не лучше нас*), а эта иллюзия недолговечна (*Не смейся, горох, над бобами: будешь и ты под ногами*).

Китайские представления носителей языка и культуры о заносчивом, высокомерном поведении также отличаются разнообразием вербализуемых в ПЕ лингвокультурных установок, многие из которых обнаруживают сходство с выявленными нами в русской паремике –

например, идея негативных последствий завышенной самооценки, восприятие чванства как глупости, перспектива лишиться из-за спесивого поведения доверия, отсутствие, как правило, оснований для амбиций ввиду ординарности характеризуемого субъекта и проч.

Выявленное сходство между единицами двух языков свидетельствует об общности в оценке чрезмерного самомнения человека, проявление которого расценивается в социуме как нарушение негласных норм сосуществования. Обнаруженные ощутимые расхождения в лингвокультурных установках и формирующих их образно представленных в ПЕ ситуациях объясняются своеобразием культур: принятой в Китае почтительностью к Учителю, признанием скромности как одного из важнейших достоинств человека, с другой стороны – фольклорным восприятием негативных черт русского характера как связанных с нечистой силой, высмеиванием непомерных амбиций на фоне очевидной бедности и т. д. Наличие подобных расхождений несомненно – даже при ощутимой общности взглядов – доказывает самобытность каждой из культур, проявляющуюся в паремиологических единицах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алешин А. С., Зиновьева Е. И.* Стереотипное представление о коте и кошке сквозь призму компаративных фразеологизмов русского и шведского языков // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2019. – № 2. – С. 288–300.
2. *Бабаева Е. В.* Концептологические характеристики социальных норм в немецкой и русской лингвокультурах. – Волгоград : Перемена, 2003. – 171 с.
3. *Безрукова В. С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.
4. Большой толковый словарь русского языка: А – Я / сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
5. *Гудков Д. Б., Ковишова М. Л.* Телесный код русской культуры: материалы к словарю. – М. : Гнозис, 2007. – 288 с.
6. *Даль В. И.* Пословицы русского народа : в 2-х т. – М. : Художественная литература, 1989.
7. *Зиганишина Г. Х.* Концепт «характер человека» через призму сегодняшнего дня // Вестник Башкирского университета. – 2013. – № 1. – С. 125–132.
8. *Карасик В. И.* Языковая матрица культуры. – М. : Гнозис, 2013. – 320 с.
9. *Ковишова М. Л.* Семантика головного убора в культуре и языке: костюмный код культуры. – М. : Гнозис, 2015. – 368 с.
10. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
11. *Маслова В. А.* Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
12. *Наумова Н. Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М. : Наука, 1988. – 197 с.
13. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под ред. Ю. Д. Апресяна. – 2-е изд. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 1488 с.
14. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Азъ, 1994. – 907 с.
15. Паремология без границ / под ред. М. А. Бредиса, О. В. Ломакиной. – М. : РУДН, 2020. – 244 с.
16. *Перевозчикова Л. С.* Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.
17. *Радугин А. А., Радугин К. А.* Социология : курс лекций. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Центр, 2003. – 224 с.
18. *Селиверстова Е. И., Чэнь Вэйцзя.* Этномаркированные представления о пользе и вреде лжи в русских и китайских пословицах // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3(103). – С. 167–175.
19. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь современного русского языка. – М. : Аделант, 2014. – 800 с.
20. 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年951页. (Классификационный словарь китайских пословиц поговорок и идиом. – Хух-Хото : Изд-во «Внутренняя Монголия», 1988. – 951 с).
21. 温端政. 中国俗语大辞典. 上海辞书出版社, 2011年1130页. (Уэнь Дуаньчжэн. Большой словарь китайских пословиц. – Шанхай : Шанхайское словарное издательство, 2011. – 1130 с.).

22. 郑宏峰, 姜瑞良. 中华谚语. 北京: 线装书局, 2008年781页. (Чжэнь Хунфэн; Цзян Жуйлян. Пословицы китайского языка. – Пекин: Книжный дом «Сяньчжуань», 2008. – 781 с.).

Статья поступила в редакцию 17.11.2020

REFERENCES

1. Aleshin A. S., Zinov'eva E. I. Stereotipnoe predstavlenie o kote i koshke skvoz' prizmu komparativnykh frazeologizmov russkogo i shvedskogo yazykov // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. – 2019. – № 2. – S. 288–300.
2. Babaeva E. V. Konzeptologicheskie karakteristiki social'nykh norm v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah. – Volgograd: Peremena, 2003. – 171 s.
3. Bezrukova V. S. Osnovy duhovnoj kul'tury (enciklopedicheskij slovar' pedagoga). – Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. – 937 s.
4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: A – Ya / sost., gl. red. S. A. Kuznecov. – SPb.: Norint, 2000. – 1536 s.
5. Gudkov D. B., Kovshova M. L. Telesnyj kod russkoj kul'tury: materialy k slovarju. – M.: Gnozis, 2007. – 288 s.
6. Dal' V. I. Posloviцы russkogo naroda: v 2-h t. – M.: Hudozhestvennaya literatura, 1989.
7. Ziganshina G. H. Koncept «karakter cheloveka» cherez prizmu segodnyashnego dnya // Vestnik Bashkirskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 125–132.
8. Karasik V. I. Yazykovaya matrica kul'tury. – M.: Gnozis, 2013. – 320 s.
9. Kovshova M. L. Semantika golovnogo ubora v kul'ture i yazyke: kostyumnyj kod kul'tury. – M.: Gnozis, 2015. – 368 s.
10. Larina T. V. Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopotavlenie anglijskikh i russkikh lingvokul'turnykh tradicij. – M.: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009. – 512 s.
11. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M.: Izd. centr «Akademiya», 2001. – 208 s.
12. Naumova N. F. Sociologicheskie i psihologicheskie aspekty celenapravlenno go povedeniya. – M.: Nauka, 1988. – 197 s.
13. Novyj ob'yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka / pod red. Yu. D. Apresyana. – 2-e izd. – M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003. – 1488 s.
14. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. – 2-e izd., ispr. i dop. – M.: Az", 1994. – 907 s.
15. Paremiologiya bez granic / pod red. M. A. Bredisa, O. V. Lomakinov. – M.: RUDN, 2020. – 244 s.
16. Perevozchikova L. S. Konstruktivnoe samoutverzhenie lichnosti kak filosofskaya problema // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2007. – № 1. – S. 138–146.
17. Radugin A. A., Radugin K. A. Sociologiya: kurs lekcij. – 3-e izd., pererab. i dop. – M.: Centr, 2003. – 224 s.
18. Seliverstova E. I., Chen' Vejczya. Etnomarkirovannye predstavleniya o pol'ze i vrede lzhi v russkikh i kitajskih posloviцах // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 3(103). – S. 167–175.
19. Ushakov D. N. Tolkovyj slovar' sovremenno go russkogo yazyka. – M.: Adelant, 2014. – 800 s.
20. 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年951页. (Klassifikacionnyj slovar' kitajskih posloviц pogovorok i idiom. – Huh-Hoto: Izd-vo «Vnutrennyaya Mongoliya», 1988. – 951 s.).
21. 温端政. 中国俗语大辞典. 上海辞书出版社, 2011年1130页. (Uen' Duan'chzhen. Bol'shoj slovar' kitajskih posloviц. – SHanhaj: SHanhajskoe slovarnoe izdatel'stvo, 2011. – 1130 s.).
22. 郑宏峰, 姜瑞良. 中华谚语. 北京: 线装书局, 2008年781页. (CHzhen' Hunfen; Czhan ZHujlyan. Posloviцы kitajskogo yazyka. – Pekin: Knizhnyj dom «Syan'chzhuan'», 2008. – 781 s.).

The article was contributed on November 17, 2020

Сведения об авторе

Шан Вэньцин – аспирант 2 курса филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: 18862001681@163.com

Author information

Shang Wenqing – Second-year Post-graduate Student, Faculty of Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: 18862001681@163.com

УДК 371.3

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.018

И. Б. Адушева^{1, 2}, Н. Б. Смирнова¹

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*¹Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

²Школа №105, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. В статье раскрыта актуальность применения деятельностного подхода в отечественной педагогике и история его развития в системе образования. Определено понятие «деятельности» и деятельностного подхода, рассмотрены этапы претворения в жизнь «развивающего обучения» в педагогической деятельности с точки зрения теории Л. С. Выготского. Рассмотрен переход от знаниевой к личностной парадигме обучения. Определены ведущие роли учителя и ученика в процессе использования деятельностного подхода. Проанализировано развитие психологической, социологической и методологической теорий деятельностного подхода. Обозначены особенности реализации деятельностного подхода от 80-х гг. XX века до наших дней. Выделены проблемные зоны деятельностного подхода в условиях его реализации в общеобразовательной школе.

На сегодняшний день установлена необходимость разработки методики реализации деятельностного подхода в условиях ФГОС нового поколения и создания учебных пособий, а также актуальность применения проблемного урока в учебной деятельности педагога. Также сделаны выводы о необходимости данного подхода в современной педагогике, проведен анализ научной литературы по данному вопросу, сформированы выводы о необходимости дополнить системно-деятельностный подход в условиях современного мира и необходимости внедрения новых путей решения проблемы. ФГОС начального образования предопределяет развитие творческих способностей и духовно-нравственного развития обучающихся, в том числе и на уроках изобразительного искусства при изучении декоративно-прикладного искусства. Сложность заключается в том, что успешное воплощение в жизнь системно-деятельностного подхода в последующем встречает трудности на своем пути. Формирование универсальных учебных действий требует реализации нескольких взаимодополняющих подходов.

Ключевые слова: *деятельность, начальная школа, развивающее обучение, системно-деятельностный подход, система, совместная деятельность, личностный подход, изобразительное искусство.*

IMPLEMENTATION OF SYSTEM- AND ACTIVITY-BASED APPROACH IN SECONDARY SCHOOL

¹*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

²*School № 105, Nizhny Novgorod, Russia*

Abstract. The article reveals the relevance of using the activity approach in Russian pedagogy and the history of its development in the education system. The authors define the concept of activity and an activity-based approach, consider the stages of implementation of “developmental teaching” in the activity of pedagogical society according to L. S. Vygotsky’s theoretical research. They also consider the transition from knowledge to personal paradigm of education; determine the leading role of teacher and student in the process of using the activity-based approach; analyze the development of psychological, sociological and methodological theories of the activity-based approach; determine the features of the implementation of the activity-based approach from the 80s of the 20th century to the present day; reveals the problem areas of the activity-based approach in the conditions of its implementation in a general education school.

Today, there has been established the need for the development of methods for the implementation of the activity-based approach in the context of the new generation FSES and the creation of teaching aids, as well as the relevance of using a problem lesson in the educational activities of a teacher. The authors concluded that the need for this approach in modern pedagogy, carried out the analysis of scientific literature on this issue, drew the conclusions about the need to supplement the system- and activity-based approach in the modern world and the need to introduce new ways to solve the problem. The FSES of primary education predetermines the development of creative abilities and spiritual and moral development of pupils, including the lessons of Fine Arts when studying decorative and applied arts. The difficulty is in the fact that successful implementation of the system- and activity-based approach in primary school subsequently encounters some difficulties. The formation of universal educational actions requires the implementation of several complementary approaches.

Keywords: *activity, primary school, developmental teaching, system- and activity-based approach, system, joint efforts, person-centered approach, art.*

Введение. В современных условиях развития образования использование деятельностного подхода заложено в основу формирования универсальных учебных действий обучающихся [3], [4].

Для более глубокого понимания процессов его использования необходимо провести анализ исторического развития данного подхода и его роли в формировании обучающихся.

Так, в середине 50-х годов ряд ученых (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин) сформулировали основные положения теории деятельностного подхода. В. В. Репкин, Г. П. Щедровицкий раскрыли и углубили разработанные положения, а Ш. А. Амонашвили, С. К. Бондарева, Р. Н. Бунеева, А. В. Горячева, Г. В. Дорофеев, Т. А. Ладыженская, Л. Г. Петерсон, В. Н. Просvirкин реализовали их в способе преподавания отдельных учебных дисциплин.

Таким образом, в качестве цели нашего исследования выступает проведение научного анализа деятельностного подхода, условий и методов его реализации в общеобразовательной школе.

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование универсальных учебных действий, побуждение к действию являются ведущими задачами в общеобразовательной школе, которые осуществляются с помощью системно-деятельностного и личностно-

ориентированного подходов. Деятельностный подход существенно повышает эффективность образования, но предполагает некоторые трудности в плане реализации [16, с. 15].

Материал и методы исследования. В процессе научного обоснования темы исследования нами были проведены педагогический анализ научной литературы в аспекте изучаемой проблемы и опытно-экспериментальная работа с использованием интерактивного метода реализации деятельностного подхода.

Результаты исследования и их обсуждение. Трактовка понятия «деятельность» в отечественной педагогике вытекает из философии И. Канта. Деятельность определена как форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование человека [1, с. 18]; она состоит из более мелких действий, каждому из которых соответствует своя цель и задача; процесс деятельности предполагает цель, способы, условия и результаты [7, с. 48].

Термин «деятельность» появляется в трудах Л. С. Выготского, который постигал развитие высших психических функций [5]. Ученый утверждает, «что всякая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды: поначалу как коллективная деятельность, а потом как индивидуальная. Мышление диктует нам то, что ребенок затем совершает в реальных действиях» [6, с. 199].

Л. Г. Петерсон отмечает, «что при использовании деятельностного подхода ведущая роль в организации учебной деятельности смещается от учителя к ученику по мере роста его личностных качеств, а эффективность определяется характером взаимодействия обучающихся и педагога. Исходя из этого, от собственных сил ребенка зависит результат обучения в процессе реализации деятельностного подхода» [15, с. 96].

В конце 50-х годов группой ученых (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин) начала формироваться теория такого обучения. А затем В. В. Давыдовым был введен термин «развивающее обучение», который быстро вошел в педагогику [8, с. 14].

Главной целью системы Л. В. Занкова было общее психологическое развитие воли, чувств и ума. Под его руководством коллектив приступил к экспериментальному внедрению системы развивающего обучения на практике, положив в основу принципы деятельностного подхода [16, с. 24]. Термин «деятельностный подход» подразумевает создание условий для обучения, выбор определенного набора методов и приемов, побуждающих учащихся к действию, самостоятельному поиску информации.

Следующим этапом в развитии деятельностного подхода стали законы мира деятельности, сформированные Г. П. Щедровицким, который утверждал, «что эти законы независимы от психики человека, а человек в ходе любой деятельности уже следует этим законам неосознанно» [14, с. 66].

Опираясь на научные исследования В. В. Давыдова, В. В. Репкин выделил 3 этапа деятельности: на первом этапе в процессе совместной деятельности педагога и обучающегося происходит превращение практической задачи в учебно-практическую деятельность. На втором этапе учебная задача изменяет свой характер в пользу учебно-исследовательской деятельности, а на третьем этапе происходит переход от учебно-исследовательской к учебно-теоретической задаче [16, с. 111].

В середине 80-х гг. XX века происходит переход от знаниево-ориентированной парадигмы к личностно ориентированной, где лидирует личностный подход. Следствием этого стало создание ассоциаций «Школа XXI века» и «Школа 2000». Основой первой становятся теория Л. С. Выготского, развивающее обучение Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Основой второй – идеи А. А. Леонтьева, который утверждал, что цель школы в том, чтобы обучающийся умел добывать новые знания в учебных, профессиональных и житейских ситуациях [9], [11, с. 47].

Дальнейшие исследования ученых-педагогов, последователей А. А. Леонтьева, привели к тому, что программа «Школа 2000» разделилась на два направления. Первое – программа «Школа 2100», которую разработали и апробировали Ш. А. Амонашвили, С. К. Бондарева, Р. Н. Бунеева, А. В. Горячева, Т. А. Ладыженская и др. Второе – программа «Школа 2000», которая основывалась на деятельностном подходе. Здесь опирались на учебники нового поколения Л. Г. Петерсон, Г. В. Дорофеева, В. Н. Просвиркина и др.

Основой организации обучения по ФГОС, который был принят в 2009 году, становится деятельностный подход. Возникает необходимость разработки методических рекомендаций с учетом новых требований к обучению. Система образования становится способом овладения социальной реальностью [12, с. 42]. Деятельностный подход предполагает создание и организацию определенных условий, побуждающих учащихся к действию.

Так, уже ФГОС начального образования ставит задачу развития творческих способностей и духовно-нравственного развития ребенка в качестве основной задачи системы образования во всех областях его деятельности. По завершении обучения в начальной школе все то, чему способствовало изучение изобразительного искусства, получает свое развитие на уроках, посвященных изучению народного декоративно-прикладного искусства. Так, например, в рамках программы «Изобразительное искусство и художественный труд: 1–9 классы», разработанной авторским коллективом под руководством Б. М. Неменского, изобразительные возможности декоративно-прикладного искусства используются в процессе изучения народных промыслов (городецкой, хохломской, полхов-майданской росписей и др.) [10]. В процессе их изучения у обучающегося формируются знания в области истории развития промыслов, основ композиции и сочетания цветов, вырабатываются практические умения кистевой росписи [6, с. 16].

Программа «Изобразительное искусство» (С. П. Ломов) также обращается к изучению декоративно-прикладного искусства в 5 классе. Один из разделов – «Художественный язык декоративно-прикладного искусства» – раскрывает закономерности, особенности художественного языка, подчиненные декоративным целям. На примере изучения видов декоративно-прикладного искусства – росписи по дереву, глиняной игрушке, богородской резьбы по дереву, матрешки – автор раскрывает перед школьниками особый мир декоративно-прикладного искусства, учит видеть красоту и, самое главное, воспроизводить ее через орнамент, расписные узоры, создание игрушек из различных материалов [12, с. 74].

На уроках изобразительного искусства, раскрывающих особенности изучения декоративной росписи, вышивки, создания декоративных изделий, развиваются эстетическое восприятие и чувство прекрасного, сенсорный опыт; в процессе обсуждения работ обогащается речь, активизируются мыслительные процессы, осуществляются анализ и синтез изучаемого материала, приобретается практический опыт, который возможно получить только в творческой деятельности.

При изучении декоративно-прикладного искусства необходимо практиковать групповые и коллективные виды работ, а также работу в паре. При такой форме проведения уроков обучающимся приходится учитывать мнение товарищей, уметь оказывать помощь. На уроках должен реализовываться метод проблемного урока, где задания даются не в готовом виде, а сами ученики должны приложить усилия для усвоения новых знаний. Процесс обучения должен быть связан с развитием инициативы, мыслительным напряжением, поиском аргументов и догадками. В программе «Школа России» за 5 класс декоративно-прикладному искусству посвящен весь учебный год.

Указанные программы по изобразительному искусству представляют новые формы организации учебного процесса. Наряду с традиционными – беседа об изобразительном искусстве, рисование на темы, рисование с натуры, урок декоративного рисования – предлагают формы, опирающиеся на деятельностный подход: проблемный урок, урок-образ, урок-восхождение, урок-вернисаж, урок-путешествие, урок-диалог [13, с. 16].

В то же время, как показывает практика, системно-деятельностный подход, способствующий решению важных для образования задач, в конечном счете сделал современную педагогическую школу и современного учителя действительно построенными на диалогизме, открытости сознания и коммуникативной толерантности [2, с. 21], [15]. Зачастую учитель подходил к процессу обучения формально, заменяя обучение в деятельности простым заучиванием материала и «натаскиванием» обучающегося по ключевым темам.

В связи с этим в основу последнего ФГОС общего образования была встроена концепция универсальных учебных действий, разработанная А. Г. Асмоловым, и появилось понятие «универсальные учебные действия» с опорой на культурно-деятельностную методологию на основе системно-деятельностного подхода [2, с. 33]. В связи с этим можно говорить об «осовременивании» реализации системно-деятельностного подхода в общем образовании, приводящего к результатам обучения, необходимым для формирования будущего специалиста, способного работать в современных реалиях, предполагающих стремительное развитие науки и техники.

В ходе исследования обнаружили несколько проблем в образовательном процессе: педагоги на уроках действуют шаблонно, происходит подача готового материала, который попросту быстро забывается; информация заучивается, происходит пассивное запоминание при отсутствии побуждения к деятельности; в школе не хватает специалистов, готовых работать по новым стандартам. В связи с этим в педагогической практике преподавания изобразительного искусства сложилась определенная дилемма: современные программы позволяют реализовать данный подход на занятиях. Однако учителя изобразительного искусства в силу некоторых объективных и не очень объективных причин (отсутствие педагогического опыта, высшего профильного образования и др.) испытывают значительные трудности в реализации универсальных учебных действий на уроках, зачастую действуя формально.

В связи с этим перед нами встал вопрос: что может послужить основой для реализации системно-деятельностного подхода на уроках изобразительного искусства? Изучив возможности современных методов обучения, мы провели уроки с применением интерактивных методов. Интерактивный метод обучения предполагает особый вид взаимодействия не только учителя с учеником, но и между самими учащимися тоже. Преподаватель лишь направляет деятельность, а иногда даже уступает свою роль «учителя» ученикам. Главными задачами данного метода являются побуждение к эффективному усвоению материала, самостоятельный поиск решений проблемы урока, установление взаимодействия между учащимися, а также умение формировать свое мнение.

Работая по учебно-методическому комплексу «Школа России», мы в рамках опытно-экспериментальной работы провели уроки изобразительного искусства в 5 классе по теме «Хохломская роспись». В ходе опытно-экспериментальной работы применялись такие виды интерактивного обучения, как работа по инструкции, проведение мастер-класса и метод кейсов.

На первом этапе реализации деятельностного подхода нами был выбран метод «работа по инструкции». Мы ушли от пересказа теории из учебника, задали тему и озвучили ряд инструкций по ней. Путем анализа наглядных материалов (предметов, декорированных хохломской росписью и иллюстраций) предложили самим ученикам определить, какие элементы составляют основу росписи. В процессе данной работы учащиеся участвовали в дискуссии, предлагая варианты выбора колористической гаммы для рисунка, задавая вопросы учителю и друг другу. С помощью картонных заготовок цветов и растительных элементов собирали композицию. Таким образом, знания, полученные на уроке, учащиеся «добыли» в совместной деятельности.

Работа с классом была выстроена на усложнении по возрастающей. Второй этап – проведение урока в форме мастер-класса по отработке отдельных элементов росписи. Использовалась интерактивная доска с наглядными материалами, а также демонстрация техники хохломской росписи учителем на доске при использовании ватмана, гуаши и кисти. В процессе проведения мастер-класса нами особенно тщательно контролировалось осуществление связи «учитель – ученик», комментировались ошибки или недочеты.

На третьем этапе учащиеся действовали по методу кейсов, соединяя теорию и практику. Был подготовлен раздаточный кейс: материал с наглядными пособиями и заданием. Ребятам было предложено работать в микрогруппах по 2–3 человека. Задачи, поставленные перед группами, содержали выбор элементов росписи и создание композиции, выбор цветового решения и выполнение групповой работы.

На конечном этапе (рефлексия) учащиеся отметили первоначальную сложность урока, нестандартную форму проведения, полную вовлеченность в процесс и результат, который им бы хотелось продолжить совершенствовать.

В ходе опытно-экспериментальной работы были сформированы следующие виды универсальных учебных действий:

- познавательные (способность управлять своей умственной деятельностью, произвольной памятью и вниманием);
- личностные (готовность к саморазвитию, реализация творческих способностей);
- регулятивные (целеполагание, планирование, оценка, волевая саморегуляция);
- коммуникативные (обсуждение, диалог со сверстниками и учителем, умение слышать и слушать).

Выводы. После введения школами новых предметов, модернизирующих содержание старых или предполагающих применение электронных средств обучения, концептуальных изменений в образовании не произошло. Становится ясно, что данные изменения затрагивают официальные установки школы, требуют перемен содержания образования и базовых параметров учителя. Это не отменяет необходимости теоретической рефлексии, но дает нам понять, что существует парадигмальная множественность таких теорий.

Необходимо отметить, что системно-деятельностный подход, встроенный в современное общее образование, будет сохранять свои позиции и далее как в начальной школе, где начинают формироваться универсальные учебные действия, так и в последующем обучении. Для этого необходимо применять интерактивные методы обучения, способные раскрыть и реализовать деятельностный подход. Интерактивный метод успешно справился с данной задачей. В средней и старшей школе наряду с системно-деятельностным подходом необходимо использовать такие педагогические технологии, которые будут способствовать дальнейшему формированию универсальных учебных действий, что впоследствии ускорит формирование профессиональных и личностных компетенций в профессиональных учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова Е. А. Личностно-деятельностный подход в обучении студентов технического университета предметам гуманитарного профиля : автореф. ... канд. пед.наук : 13.00.08. – Брянск, 2003. – 23 с.
2. Асмолов А. Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Мир психологии. – 2014. – № 3(79). – С. 17–33.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
4. Булакова Н. Деятельностный подход в обучении педагогов. – М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2018. – 148 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.

6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 239 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Кастель М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М. : ГУВШЭ, 2000. – 423 с.
9. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М. : Смысл, 2001. – 392 с.
10. Неменский Б. М., Горяева Н. А., Неменская Л. А. Программы общеобразовательных учреждений. «Изобразительное искусство и художественный труд» : 1–9 классы. – М. : Просвещение, 2013. – 493 с.
11. Новиков А. Н. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы формирования. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
12. Петерсон Л. Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...». Построение непрерывной сферы образования. – М. : АПКИ ППРО ; УМЦ «Школа 2000...», 2007. – 448 с.
13. Петерсон Л. Г. Теория и практика построения непрерывного образования (на примере курса математики для дошкольников, начальной школы и 5–6 классов средней школы) / под ред. Г. В. Дорофеева. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2001. – 255 с.
13. Петерсон Л. Г. Что значит «уметь учиться». – М. : АПКИ ППРО ; УМЦ «Школа 2000...», 2008. – 80 с.
14. Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
15. Фокин Ю. Г. Краткий справочник по обучению в высшей школе. Деятельностный подход : справочное пособие. – М. : Феникс, 2019. – 128 с.
16. Черникова Т. Деятельностный подход к обучению. – М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2019. – 328 с.

Статья поступила в редакцию 20.09.2020

REFERENCES

1. Akulova E. A. Lichnostno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii studentov tekhnicheskogo universiteta predmetam gumanitarnogo profilya : avtoref. ... kand. ped.nauk : 13.00.08. – Bryansk, 2003. – 23 s.
2. Asmolov A. G. Istoricheskij smysl krizisa kul'turno-deyatelnostnoj psihologii // Mir psihologii. – 2014. – № 3(79). – S. 17–33.
3. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. – M. : Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2008. – 528 s.
4. Bulakova N. Deyatel'nostnyj podhod v obuchenii pedagogov. – M. : LAP Lambert Academic Publishing, 2018. – 148 s.
5. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. – M. : Pedagogika-press, 1999. – 536 s.
6. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya. – M. : Direkt-Media, 2008. – 239 s.
7. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. – M. : INTOR, 1996. – 544 s.
8. Kastel's M. Informacionnaya epoha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura. – M. : GUVShE, 2000. – 423 s.
9. Leont'ev A. A. Deyatel'nyj um (Deyatel'nost', Znak, Lichnost'). – M. : Smysl, 2001. – 392 s.
10. Nemenskij B. M., Goryaeva N. A., Nemenskaya L. A. Programmy obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. «Izobrazitel'noe iskusstvo i hudozhestvennyj trud» : 1–9 klassy. – M. : Prosveshchenie, 2013. – 493 s.
11. Novikov A. N. Rossijskoe obrazovanie v novej epohe. Paradoksy naslediya, vektory formirovaniya. – M. : Egves, 2000. – 272 s.
12. Peterson L. G. Deyatel'nostnyj metod obucheniya: obrazovatel'naya sistema «Shkola 2000...». Postroenie nepreryvnoj sfery obrazovaniya. – M. : APKi PPRO ; UMC «SHkola 2000...», 2007. – 448 s.
13. Peterson L. G. Teoriya i praktika postroeniya nepreryvnogo obrazovaniya (na primere kursa ma-tematiki dlya doskol'nikov, nachal'noj shkoly i 5–6 klassov srednej shkoly) / pod red. G. V. Dorofeeva. – M. : UMC «SHkola 2000...», 2001. – 255 s.
13. Peterson L. G. Chto znachit «umet' učit'sya». – M. : APKi PPRO ; UMC «Shkola 2000...», 2008. – 80 s.
14. Smirnov S. A., Kotova I. B., Shiyarov E. N. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii : ucheb. dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. – 512 s.
15. Fokin Yu. G. Kratkij spravochnik po obucheniyu v vysshej shkole. Deyatel'nostnyj podhod : spravochnoe posobie. – M. : Feniks, 2019. – 128 s.
16. Chernikova T. Deyatel'nostnyj podhod k obucheniyu. – M. : LAP Lambert Academic Publishing, 2019. – 328 s.

The article was contributed on 20 September, 2020

Сведения об авторах

Адушева Ирина Борисовна – магистрант 2 курса факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары; учитель изобразительного искусства школы № 105, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: barbariska-07@list.ru

Смирнова Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smirn.05@mail.ru

Author Information

Adusheva, Irina Borisovna – Second-year Master's Degree Student, Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary; Teacher of Fine Arts, School № 105, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: barbariska-07@list.ru

Smirnova, Natalya Borisovna – Doctor of Pedagogics, Head of the Department of Decorative Art and Methods of Teaching, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: smirn.05@mail.ru

Е. В. Бахшаева

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ В СОДЕРЖАНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается проблема определения содержания региональной программы общего музыкального образования путем обоснования ее социально-культурных доминант. На основе рассмотрения действующих программ «Музыка» в Чувашской Республике в контексте их социально-культурных ориентиров дается описание факультативного курса «Музыкальное путешествие по родному краю» для начальных классов общеобразовательных школ Чувашии, который базируется на национальном музыкально-художественном материале. Данный факультативный курс опирается на результаты факторного анализа, обосновывающего те социально-культурные доминанты содержания курса, которые направлены на формирование у детей комплекса как музыкальных, так и этнокультурных знаний, умений и представлений в области национальной культуры. Основой исследования послужили научные труды по методике и методологии художественного образования Э. Б. Абдуллина, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Л. В. Кузнецовой. В результате исследования был проведен факторный анализ действующих данных программ по музыке, который показал следующее: глобализация образования, затрагивающая школьные предметы гуманитарного и художественно-эстетического циклов, не должна стирать этническое своеобразие народных культур, что ярко представлено их музыкальными традициями, направленными на воспитание в ребенке любви к родному краю, к Отечеству; в некоторых из анализируемых программ не в полной мере применяются принцип художественной интеграции на уроках музыки и метод художественного контекста. Тем самым не уделяется должного внимания культуроемкости региональных программ школьного музыкального образования. Исходя из этого актуальными социально-культурными основами, т. е. доминантами содержания региональной программы общего музыкального образования определены следующие: воспитание патриотов своей малой родины и России; гуманистическая, культуротворческая направленность профессиональной деятельности педагога-музыканта; этнокультурная толерантность как механизм формирования гражданского самосознания обучающихся. Проведенное исследование обладает практической значимостью и может быть использовано в различных образовательных организациях республики: в детских общеобразовательных школах, детских школах искусств, в курсах методики музыкального обучения и воспитания в музыкально-педагогических колледжах, на факультетах музыкального образования и начальных классов педагогических вузов, в содержании курсов специализации и повышения квалификации учителей музыки.

Ключевые слова: *социально-культурные доминанты, региональные программы, общее музыкальное образование, факультативный курс «Музыкальное путешествие по родному краю».*

Е. В. Bakshaeva

SOCIO-CULTURAL DOMINANTS IN THE REGIONAL PROGRAMME OF GENERAL MUSIC EDUCATION

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the problem of determining the content of the regional programme of general music education by substantiating its socio-cultural dominants. Considering of the existing

programmes “Music” in the Chuvash Republic, in the context of their socio-cultural guidelines, the author describes an optional course “Musical Journey to the Native Land” for the primary classes of general education schools in Chuvashia, which is based on national musical and artistic material. This optional course is based on the results of a factor analysis that justifies the socio-cultural dominants of the course content, which are aimed at the formation of a complex of both musical and ethnocultural knowledge, skills and ideas in the field of national culture in children. The research was based on scientific works on methodology of art education: E. B. Abdullin, O. A. Apraksina, L. G. Archazhnikova, L. V. Kuznetsova. As a result of the study, a factor analysis of the current data of music programmes was carried out. It showed that the globalization of education, affecting school subjects of humanitarian and artistic-aesthetic cycles, should not erase the ethnic originality of folk cultures, which is clearly represented by their musical traditions aimed at cultivation of love for their native land in a child, for the Fatherland; in some of the analyzed programmes, the principle of artistic integration in music lessons is not sufficiently used, as well as the method of artistic context. Thus, the cultural intensity of regional school music education programmes is not given due attention. Hence, the following are determined by the relevant socio-cultural foundations, that is, the dominants of the content of the regional programme of general musical education: education of patriots of both their small homeland and Russia; humanistic, cultural and creative orientation of professional activity of teacher-musician; ethno-cultural tolerance as a mechanism for the formation of civic identity of pupils. The study has practical significance and can be used in various educational systems of the republic: at children’s general education schools, children’s art schools, at courses on the methodology of musical education and education in music and pedagogical colleges, faculties of music education and primary classes of pedagogical universities, in the content of courses of specialization and advanced training of music teachers.

Keywords: *socio-cultural dominants, regional programmes, general music education, optional course “Musical Journey to the Native Land”.*

Введение. Предметом наших изысканий стала проблема определения содержания региональной программы общего музыкального образования путем обоснования ее социально-культурных доминант. На основе рассмотрения действующих программ «Музыка» в Чувашской Республике в контексте их социально-культурной ориентированности дается описание факультативного курса «Музыкальное путешествие по родному краю» для начальных классов общеобразовательных школ Чувашии, который базируется на национальном музыкально-художественном материале. Данный факультативный курс опирается на результаты факторного анализа, обосновывающего те социально-культурные доминанты содержания курса, которые направлены на формирование у детей комплекса как музыкальных, так и этнокультурных знаний в целом, умений и представлений в области национальной культуры. Согласно Л. Г. Арчажниковой, «профессия учителя музыки требует от избравшего ее постоянного совершенствования своей личности, развития музыкальных интересов, творческих способностей. Идеалы профессии меняются с развитием общества, зависят от его идеологии и культуры, и вместе с тем основой профессии учителя музыки всегда является гуманистическая устремленность и неразрывная связь с музыкальным искусством» [3]. Цель исследования заключается в научном обосновании и разработке методической системы формирования у детей младшего школьного возраста компетенций в области национальной культуры на основе раскрытия творческого потенциала каждого учащегося в процессе музыкально-творческой деятельности на уроках музыки по разработанной автором данной статьи программе факультативного курса «Музыкальное путешествие по родному краю».

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена высоким интересом к национальной культуре как к значимому для воспитания явлению. Это объясняется тем, что именно культура является содержанием воспитания, материалом, на котором оно строится [4]. Знание культуры родного края, понимание и освоение ее ценностных основ –

важнейшие задачи образования, и в то же время значимое средство воспитания гражданина своего Отечества. По мнению Л. В. Кузнецовой, С. Г. Григорьевой, «Национально-культурная среда является системным образованием в образовательном пространстве современной школы. В ней сконцентрированы регионально-культурные художественные ценности, составляющие учебный и предметный компоненты, отраженные в культурно-исторических традициях» [7]. При всех изменениях, происходящих в политике и социальной сфере, восприятие детьми национальных традиций народов, населяющих Россию, как важнейшей гуманитарной ценности позволяет им ощутить себя частью великой России, ее славной истории и большого будущего. Пониманию всего этого способствует развитая эмоциональная сфера личности ребенка, в формировании которой непреходящее значение имеют музыка, музыкальное образование. Известно, что культурное богатство России составляет ее многонациональность, поэтому региональные программы общего музыкального образования необходимо рассматривать с учетом сложившихся музыкальных традиций, а также в контексте современной социокультурной ситуации, затрагивающей музыкальное образование как важнейшую гуманитарную сферу общества и государства. Из анализа следует, что «с учетом местных условий в Чувашии разработаны учебные пособия и региональные программы по музыке. Это учебное пособие Л. В. Кузнецовой “Художественная культура родного края” (1996 г.), факультативный курс Е. В. Бакшаевой “Музыкальное путешествие по родному краю” для I–III классов (2004 г.), программа по чувашской музыке для 1–8 классов под редакцией Л. В. Кузнецовой (2008 г.)» [9], [10]. Благодаря данным программам и хрестоматиям учителя музыки имеют возможность разнообразить и пополнять репертуар урока музыки в общеобразовательной школе.

Материал и методы исследования. Известный педагог О. А. Апраксина говорила о том, что «главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность» [2]. Целью программы данного курса является «формирование национальной культуры школьника с опорой на межпредметные связи в сфере национальной культуры (изобразительное и декоративно-прикладное искусство, устный и музыкальный фольклор), где главным средством обучения является музыка, способная глубоко затронуть душу ребенка, активизировать мышление, восприимчивость, творческий потенциал, прививая ему хороший музыкальный вкус» [5].

Для реализации данной цели в исследовании были использованы как теоретические (изучение и анализ литературы по проблеме исследования), так и эмпирические методы (наблюдение, опрос, анкетирование; обобщение собственного педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа с учащимися, включающая констатирующий и обучающий этапы, срезы, обследования; анализ опытно-экспериментальных данных).

Результаты исследования и их обсуждение. Программа данного курса представлена таким образом, что в учебной четверти реализуются две темы, представленные в преемственности. К примеру, если первая тема посвящена знакомству детей с традиционными народными музыкальными инструментами, с особенностями праздничной одежды чувашей – чувашского национального костюма, музыкальному оформлению народных праздников и др., то вторая тема имеет деятельностно-творческий характер. Здесь учащиеся уже сами должны участвовать в исполнении произведений музыкального фольклора и традиционных праздников чувашского народа через разыгрывание (инсценирование) праздников, используя элементы народных танцев, подыгрывая на народных инструментах, включая ритмические импровизации. Таким образом, тематическое построение программы каждой учебной четверти в полной мере отражает логику освоения образцов традиционной чувашской музыкальной культуры: от знания о ней – к практическому воплощению знаний на творческой практике.

Как подчеркивает Л. В. Кузнецова, «в качестве фундаментальных основ гуманитарного образования, в частности музыкального, необходимо рассматривать демократичность, гуманизм, учет исторических и культурных ценностей, этнокультурных особенностей народов, что отражает его региональный аспект» [8]. Содержание курса знакомит школьников с чувашскими народными песнями, произведениями композиторов старшего поколения, такими как Г. Лискова, Ф. Павлова, Ф. Лукина, Г. Хирбю, Г. Воробьева, В. Ходяшева и др., с музыкой современных чувашских композиторов: А. Галкина, Л. Быренковой, В. Салиховой, с чувашскими народными сказками о музыке и музыкальных инструментах: «Песня», «Лиса-плясунья», «Волынка с сорока рожками» и т. д. Школьники узнают историю создания первой чувашской оперы и первого чувашского балета. Кроме этого, предлагается знакомство с детскими спектаклями современных чувашских композиторов: Н. Наумова «Старикова дочь», В. Салиховой на текст Р. Сарби «Бабушкина сказка» и т. д. Также в программе предусмотрено знакомство с репродукциями картин чувашских художников: А. Мигтова, М. Спиридонова, Р. Зайцева и других.

Основываясь на утверждении К. А. Кашаевой, Л. В. Кузнецовой о важности «помнить, что конечной целью музыкального образования и воспитания является научить ребенка слышать, любить и понимать музыку, чувствовать ее красоту. При этом необходимо помнить, что лучший способ развития ребенка находится именно в деятельности, когда ребенок сам поет, сам рисует, лепит, танцует, играет» [6]. В основе тематического содержания курса ясно прослеживается принцип связи народного искусства с жизнью, поэтому освоение детьми учебных тем происходит органично, естественным образом на основе дополнения и взаимного обогащения. Отметим, что использование в работе проблемно-поискового метода позволяет рассматривать познание и освоение нового как процессов местной деятельности педагога и детей на основе живого интереса. Дело в том, что направленность программы факультативного курса «Музыкальное путешествие по родному краю» отражает особенности детей младшего школьного возраста, психологию восприятия ими произведений искусства: это синкретизм восприятия, особая эмоциональность, яркая способность к сопереживанию, наконец, отождествление себя с героями сказок.

Познавательная и эвристическая деятельности органически сочетаются на музыкальных занятиях данного курса, в котором методической основой занятий становятся такие формы и методы работы, как диалог-беседа, размышления вслух и т. д. Каждое занятие пронизано атмосферой творчества, так как игровая и импровизационная деятельности являются самыми доступными формами осмысления и отражения действительности в младшем школьном возрасте. Творческие задания программы факультативного курса способствуют формированию и развитию активного восприятия, воображения и на этой основе развитию ассоциативного мышления.

Одним из активных приемов включения детей в творческую деятельность, достаточно эффективным, является движение под музыку, вернее, исполнение музыки в движении. Здесь детям необходимо «войти в образ» путем пластического интонирования, т. е. передачи музыкальной интонации и ее развития в свободном движении руками, всем корпусом, выполнить задание означает «почувствовать музыку всем телом». Здесь важно настроиться на музыку, передать ее настроение через простые, но выразительные движения, в нашем примере – основные элементы чувашских танцев.

С большим интересом дети исполняют чувашские плясовые и наигрыши на детских музыкальных инструментах, и это тоже направлено на активизацию у них музыкального восприятия. Этот вид творческой деятельности ценен и тем, что создает у школьников впечатление непосредственного участия в инструментальном сопровождении какого-либо народного праздника.

Э. Б. Абдуллин утверждал: «Потребность в деятельности выражается в живом увлечении самим его процессом, в желании двигаться, оперировать словами, звуками, красками. Коммуникативная потребность выступает как стремление к эмоциональному общению, как желание испытать, пережить разнообразную гамму эмоциональных состояний, заслужить одобрение взрослого, испытать новые яркие чувства» [1]. Эффективному раскрытию творческого потенциала каждого школьника способствует вовлечение в процесс коллективного творчества: сочинение различных мелодий на предложенный текст, диалогов в инсценировках чувашских народных сказок, выполнение иллюстраций к народным сказкам, музыкальным произведениям, участие в разработке эскизов костюмов, декораций музыкальных сказок и спектаклей. Кульминацией каждого года обучения становится постановка жанрового спектакля: театрализация народной сказки, инсценировки народной сказки, народного праздника, фрагмента детской оперы, музыкальной сказки.

Рассмотрим тематическое содержание программы «Музыкальное путешествие по родному краю». Первый класс объединяет тема «Музыка в жизни чувашей». Учащимся для знакомства предлагаются чувашские народные песни и танцы, а также народные сказки и репродукции картин чувашских художников, в которых рассказывается о природе родного края, национальных музыкальных инструментах, о школе, детских играх и т. д. Таким образом, школьники знакомятся с произведениями разных видов национального искусства на близкие и понятные им темы, гордятся культурой своего народа. Программа второго класса подчинена теме «Народный календарь». Постигая необъятный мир народных праздников, обрядов, традиций, школьники начинают осознавать, что именно им в дальнейшем предстоит быть основными хранителями родной культуры, носителями народной мудрости древних песен и легенд. Обогащается запас полученных в первом классе музыкальных и литературно-художественных впечатлений, закрепляются и развиваются приобретенные умения и навыки.

Программу третьего года обучения объединяет тема «Музыкальные полотна». Школьники получают представление о чувашском музыкальном театре, произведениях чувашских композиторов для детей. Они осознают, что фольклор служит основой для возникновения и развития профессионального музыкального искусства Чувашии» [5].

Таким образом, тематический план программы факультативного курса «Музыкальное путешествие по родному краю» (см. таблицу 1) позволяет проследить логику постижения школьниками народной музыкальной культуры на примере музыкального искусства чувашского народа, ее направленность на освоение традиционных общественных ценностей как неотъемлемой части всей жизни народа.

Таблица 1

**Тематический план программы факультативного курса
«Музыкальное путешествие по родному краю»**

№№ п/п	Класс, название темы	Количество часов
1.	Первый класс: «Музыка в жизни чувашей»	36 ч.
	I четверть.	9 ч.
	Тема 1: «Чувашия – край ста тысяч песен!»	5 ч.
	Тема 2: «Осенний хоровод»	4 ч.
	II четверть.	8 ч.
	Тема 3: «Музыкальные инструменты моего народа»	4 ч.
	Тема 4: «Здравствуй, зимушка-зима!»	4 ч.
	III четверть.	10 ч.
	Тема 5: «Танец в жизни моего народа»	5 ч.
	Тема 6: «Весенняя капель»	5 ч.

	IV четверть. Тема 7: «Музыкальные картинки о нас» Тема 8: «Музыкальные краски лета»	9 ч. 4 ч. 5 ч.
2.	Второй класс: «Народный календарь» I четверть. Тема 1: «Музыкальные краски школы» Тема 2: «Музыкальный карнавал животных» II четверть. Тема 3: «Народный календарь (зима)» III четверть. Тема 4: «Юмор и шутка в музыке» Тема 5: «Народный календарь (весна)» IV четверть. Тема 6: «Народный календарь (лето)» Тема 7: «Музыкальное путешествие в деревню»	36 ч. 9 ч. 4 ч. 5 ч. 9 ч. 9 ч. 10 ч. 4 ч. 6 ч. 8 ч. 4 ч. 4 ч.
3.	Третий класс: «Музыкальные полотна» I четверть. Тема 1: «Инструментальная и вокальная музыка» Тема 2: «Что такое мюзикл?» II четверть. Тема 3: «Чувашские музыкальные сказки». III четверть. Тема 4: «Чувашская опера» Тема 5: «Чувашский балет» IV четверть. Тема 6: «Композиторы Чувашии – детям!» Тема 7: «Что выражает и изображает музыка?»	36 ч. 9 ч. 5 ч. 4 ч. 8 ч. 8 ч. 10 ч. 5 ч. 5 ч. 9 ч. 5 ч. 4 ч.
		108 ч.

Проведенный анализ данных программ показывает следующее: 1) глобализация образования, затрагивающая школьные предметы гуманитарного и художественно-эстетического циклов, не должна нивелировать этническое своеобразие народных культур, которое ярко представлено их музыкальными традициями, направленными на воспитание в ребенке любви к родному краю, к Отечеству; 2) в некоторых из анализируемых программ в недостаточной степени применяется принцип художественной интеграции на уроках музыки, а также метод художественного контекста. Тем самым не уделяется должного внимания культуроемкости региональных программ школьного музыкального образования. Следовательно, актуальными социокультуроемкими основами, т. е. доминантами содержания региональной программы общего музыкального образования, определены следующие: 1) воспитание патриотов своей малой родины и России; 2) гуманистическая, культуротворческая направленность профессиональной деятельности педагога-музыканта; 3) этнокультурная толерантность как механизм формирования гражданского самосознания обучающихся. Необходимо отметить, что данный курс содержит материалы из области чувашской художественной культуры, музыкального искусства, тем самым предоставляет школьникам большие возможности для реализации творческих способностей. В унисон этому положению звучат слова Б. В. Асафьева: «Каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере» [3].

Выводы. Проанализировав региональные программы по музыке, отметим, что разработанная нами методика может быть использована в содержании курсов методики музыкального обучения и воспитания в различных образовательных системах республики, в общеобразовательных школах, детских школах искусств, музыкально-педагогических колледжах, на музыкально-педагогических факультетах и факультетах начальных классов педагогических вузов; может входить в содержание курсов по специализации и повышению квалификации учителей музыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллин Э. Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. *Апраксина О. А.* Из истории музыкального воспитания. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.
3. *Арчажникова Л. Г.* Профессия – учитель музыки. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
4. *Асафьев Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
5. *Бакшаева Е. В.* Методика создания альтернативных программ по предмету «Музыка» с учетом национально-региональных особенностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2003. – 286 с.
6. *Кашаева К. А., Кузнецова Л. В.* Деятельностный подход в музыкальном воспитании школьников // Научное сообщество студентов: проблемы художественного и музыкального образования. – Чебоксары : Чуваши. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 169–174.
7. *Кузнецова Л. В., Григорьева С. Г.* Дидактический анализ национально-культурной среды школьника // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9, № 2(34). – С. 52–57.
8. *Кузнецова Л. В.* Музыкальное образование как отражение этнического в поликультурной общности Россиян // Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации. – Чебоксары : Чуваши. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 5–8.
9. *Кузнецова Л. В.* Художественная культура родного края (1–3 классы) : учебное пособие. – Чебоксары : Клио, 1996. – 40 с.
10. Программа по чувашской музыке для 1–8 классов / под ред. Л. В. Кузнецовой. – Чебоксары : Изд-во ЧРИО, 2008. – 103 с.

Статья поступила в редакцию 17.07.2020

REFERENCES

1. *Abdullin E. B.* Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 112 s.
2. *Apraksina O. A.* Iz istorii muzykal'nogo vospitaniya. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 207 s.
3. *Archazhnikova L. G.* Professiya – uchitel' muzyki. – M. : Prosveshchenie, 1984. – 110 s.
4. *Asaf'ev B. V.* Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii. – L. : Muzyka, 1973. – 144 s.
5. *Bakshaeva E. V.* Metodika sozdaniya al'ternativnyh programm po predmetu «Muzyka» s uchetom nacional'no-regional'nyh osobennostej : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2003. – 286 s.
6. *Kashaeva K. A., Kuznecova L. V.* Deyatel'nostnyj podhod v muzykal'nom vospitanii shkol'nikov // Nauchnoe soobshchestvo studentov: problemy hudozhestvennogo i muzykal'nogo obrazovaniya. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – S. 169–174.
7. *Kuznecova L. V., Grigor'eva S. G.* Didakticheskij analiz nacional'no-kul'turnoj sredy shkol'nika // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2018. – T. 9, № 2(34). – S. 52–57.
8. *Kuznecova L. V.* Muzykal'noe obrazovanie kak otrazhenie etnicheskogo v polikul'turnoj obshchnosti Rossiyan // Muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie: opyt, tradicii, innovacii. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2016. – S. 5–8.
9. *Kuznecova L. V.* Hudozhestvennaya kul'tura rodnogo kraja (1–3 klassy) : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Klio, 1996. – 40 s.
10. Programma po chuvashskoj muzyke dlya 1–8 klassov / pod red. L. V. Kuznecovoj. – Cheboksary : Izd-vo ChRIO, 2008. – 103 s.

The article was contributed on July 17, 2020

Сведения об авторе

Бакшаева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории, методики музыки и хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lenabakshaeva14@gmail.com

Author information

Bakshaeva, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Theory, History, Methods of Music and Choral Conducting, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, Cheboksary, Russia; e-mail: lenabakshaeva14@gmail.com

Р. М. Васильева

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

*Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств. Актуальность проблемы обоснована недостаточной ее разработанностью и отсутствием целостной, педагогически обоснованной системы формирования этнокультуры студентов.

В статье рассматривается авторская программа «Мой Этномир», в которой предложены основные ориентиры формирования этнокультуры студентов при изучении дисциплин с национальным компонентом в вузе и во внеучебное время. Дано определение понятий «этнос», «этнокультура», «этнокультурные ценности», «этнокультурное воспитание», «формирование этнокультуры». Показана возможность формирования этнокультуры студентов в целостном педагогическом процессе регионального вуза культуры и искусств. Выявлен воспитательный потенциал учебных дисциплин регионального компонента основных образовательных программ, расширяющий возможности формирования этнокультуры студентов. Рассмотрены внеурочные мероприятия, проводимые в рамках реализации программы (научно-практические конференции, конкурсы и фестивали, проектная деятельность и т. п.). Экспериментально доказана эффективность реализации авторской программы «Мой Этномир» в Чувашском государственном институте культуры и искусств. Эксперимент позволил сделать вывод о том, что после проведения определенной педагогической работы по авторской программе «Мой Этномир» уровень сформированности этнокультуры студентов значительно вырос, у них сформировалось этнокультурное мировоззрение, повысился интерес к народному творчеству.

Ключевые слова: *этнокультурное воспитание, этнокультура, этнокультурные ценности, формирование этнокультуры, региональный вуз культуры и искусств, студенты, программа «Мой Этномир».*

R. M. Vasilyeva

FOSTERING OF ETHNOCULTURE AT STUDENTS IN THE REGIONAL UNIVERSITY OF CULTURE AND ARTS

Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of fostering of ethnoculture at students of the regional university of culture and arts. The relevance of the study is due to its having been poorly developed and there being no integral pedagogically justified system of fostering of ethnoculture at students.

The article considers the author's programme "My Ethnoworld" which presents the basic guidelines of fostering of ethnoculture at students when studying university and extracurricular subjects with the ethnic component; provides the definition of the concepts of ethnos, ethnoculture, ethnocultural values, ethnocultural education, fostering of ethnoculture. It shows that it is possible to foster ethnoculture at students in an integral pedagogical process of the regional university of culture and arts; reveals the educational potential of the regional component of the basic educational programmes, which expands the possibilities of fostering of ethnoculture at students; considers some extracurricular events held in terms of implementation of the programme (research-to-practice conferences, contests and festivals, projects, etc.); experimentally proved the effectiveness of the implementation of the author's programme

“My Ethnoworld” in the Chuvash State Institute of Culture and Arts. The experiment proved that after the implementation of the author’s programme “My Ethnoworld”, the level ethnoculture at students has significantly increased; the students have developed an ethnocultural worldview and an interest in folk arts.

Keywords: *ethnocultural education, ethnoculture, ethnocultural values, fostering of ethnoculture, regional university of culture and arts, students, “My Ethnomir” programme.*

Введение. Образовательная миссия регионального вуза культуры и искусств переплетается с миссией по сохранению и популяризации культурных традиций чувашского народа и народов многонациональной России. Предметом наших изысканий стала авторская программа «Мой Этномир», направленная на развитие этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств. Цель исследования – выявить эффективность реализации разработанной авторской программы «Мой Этномир» по формированию этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств.

Актуальность исследуемой проблемы. В современных кризисных условиях развития общества обширное влияние массовой культуры на молодежь приводит к снижению их интереса к истории, культуре и традициям родного народа, разрушению культурной преемственности поколений. Молодые люди, не знающие традиций своего народа, могут в дальнейшем оказаться оторванными от него, не знать своих корней, а это, в свою очередь, может повлечь за собой утрату накопленного культурно-исторического опыта, являющегося фундаментом формирования этнокультурной личности. В этих условиях, особенно в период обновления российского образования, формирование этнокультуры студенческой молодежи является важнейшей педагогической задачей, особенно в региональном вузе культуры и искусств. Суть и смысл формирования этнокультуры студентов заключается в освоении, принятии этнокультурных ценностей и идей, на основе которых у них формируется мировоззрение, миропонимание и, как следствие, совершенствуются практические навыки.

Проведенный нами анализ состояния и тенденций формирования этнокультуры студентов в одном из региональных вузов – Чувашском государственном институте культуры и искусств – позволил выявить, что отсутствует целостная, педагогически обоснованная система ее формирования. Рассматриваемая нами проблема обладает большой значимостью для педагогической теории и практики. Ее актуальность вызвана и тем, что в настоящее время имеется недостаточно специальных исследований, посвященных формированию этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужила авторская программа по формированию этнокультуры обучающихся «Мой Этномир».

Исследование осуществлялось с использованием следующих методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в том числе этнопедагогической, по изучаемой теме; анализ учебно-воспитательных программ; рассмотрение и обобщение опыта этнокультурного воспитания обучающихся в региональном вузе культуры и искусств в образовательном процессе (в ходе освоения национального компонента учебных дисциплин) и во внеучебное время; анкетирование; беседа; педагогическое наблюдение; изучение результатов деятельности студентов (творческие задания, отчеты практик, публичные выступления); количественный и качественный анализ и интерпретация результатов эксперимента и др.

Результаты исследования и их обсуждение. На современном этапе развития общества одной из основных задач высших учебных заведений является формирование этнокультуры будущих специалистов, особенно в нынешних условиях, когда у значительной части молодежи отмечается отсутствие элементарной культуры. Это можно наблюдать и среди студентов Чувашского государственного института культуры и искусств, что проявляется в недостаточном знании истории своей страны, культуры родного народа, традиций предков и др. Следует отметить, что образовательно-воспитательная среда

института располагает богатым педагогическим потенциалом для формирования этнокультуры студентов, способствующей полноценной социализации в полиэтническом мире.

Вопросы этнокультурного воспитания молодежи нашли отражение в работах Г. Н. Волкова, Т. И. Баклановой, Р. М. Васильевой, Г. И. Губа, Н. А. Береза, А. А. Квитковской (см. в [2], [3], [4], [5]), но в них не рассматривается формирование этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств. В настоящем исследовании проблемы формирования этнокультуры студентов рассматриваются с опорой на вышеуказанных авторов. Материалом для исследования стали Конституция РФ и другие нормативно-правовые акты. В таких нормативных документах, как Федеральный закон «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) [8] и «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», проблема воспитания молодежи ставится в круг государственных приоритетов, определяется система мер, направленных на развитие образовательно-воспитательной среды в системе образования и создание педагогических условий расширения возможностей для раскрытия их творческого потенциала и успешной реализации способностей личности [7], [8], [9]. Решение этих вопросов будет более эффективным при вовлечении самой молодежи в реализацию различных проектов и программ по возрождению, развитию, сохранению и распространению культурного наследия народов России.

Согласно Конституции Российской Федерации [7] культура в стране является уникальным наследием ее многонационального народа, поддерживается и охраняется государством. Конституция признает приоритетную роль культуры в укреплении целостности и суверенитета страны, является гарантом осуществления права на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития.

Несмотря на то что формирование этнокультуры личности является малоизученной проблемой, в отечественной педагогике накоплен определенный опыт. С точки зрения Т. И. Баклановой, «этнокультурное образование включает обучение народной культуре (или культурам) и этнокультурное воспитание. Его основной частью является этнохудожественное образование, осуществляемое на материалах и средствами различных видов народного художественного творчества (устного, музыкального, декоративно-прикладного, театрального, танцевального и др.). Такое образование обладает огромным педагогическим потенциалом, так как в традиционной культуре каждого народа России воплощены любовь к Родине, родной природе, родному дому, культурному наследию предков, ценностное отношение к труду, семье, народной мудрости, учению и многие другие этнические ценности, составляющие основу воспитательного потенциала» [1, с. 22].

Исходя из этого в современной науке под этнокультурой понимается накопленная веками система определенных знаний, ценностей, норм и образцов, которая выступает важным приоритетным средством этнической социализации личности. «Личность в процессе социализации, приобщаясь к достижениям культуры данного общества, постепенно овладевает имеющимися в культурной среде общепринятыми ценностями и тем самым становится ее носителем, потребителем и творцом» [3, с. 138].

Вслед за академиком Г. Н. Волковым мы считаем, что этнокультурное воспитание личности основывается на добрых обычаях и лучших культурных традициях народа, его нравственно-этических нормах, образцах поведения, образе жизни, одежде и пр. Одной из важных задач педагогов является передача детям и молодежи положительного опыта, накопленного предшествующими поколениями [4].

В «Этнопсихологическом словаре» понятие «этнос» трактуется как «группа людей», «стая», «толпа», «племя», «народ» [10, с. 180]. Под этносом мы понимаем стабильный, устойчиво развивающийся коллектив людей с установившимися традициями, этническими ценностями, культурой, сформированным этническим сознанием и определенным стереотипом поведения.

Этнокультура в нашем понимании – это культура того или иного народа, как материальная, так и духовная, проявляющаяся в образе жизни, социально-бытовых установках, традициях, календарно-обрядовых праздниках, народных играх, декоративно-прикладном искусстве. Именно они способствуют формированию целостного представления об этнокультурных особенностях того или иного народа.

Для формирования этнокультуры молодежи необходим целенаправленный образовательно-воспитательный процесс по усвоению этнических ценностей, накопленных на протяжении веков и передаваемых из поколения в поколение [6].

В Чувашском государственном институте культуры и искусств педагогический коллектив прилагает немало усилий для распространения этнокультурных ценностей в среде студентов, организации культурного диалога и культурного обмена, достижения мира и согласия в процессе взаимодействия с людьми различных национальностей.

С 2017 по 2020 гг. нами проводился эксперимент, в рамках которого была реализована авторская программа «Мой Этномир». В нем приняли участие 80 студентов (в эксперименте участвовала только экспериментальная группа, контрольная группа в его апробации непосредственного участия не принимала).

На начальном этапе эксперимента посредством метода анкетного опроса была проведена первичная диагностика и оценка исходного уровня сформированности этнокультуры студентов. Опрос состоял из 22 вопросов (мы интересовались у студентов, осведомлены ли они об искусстве, традициях и культуре – родной и чужой, выдающихся деятелях искусства, участвуют ли они в культурной жизни республики и соответствующих мероприятиях и т. д.).

Таблица 1

**Уровни сформированности этнокультуры студентов (ЭК и КГ)
на констатирующем этапе эксперимента**

Уровни	Группы			
	Экспериментальная		Контрольная	
	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (в %)	Количество Испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (в %)
Высокий	7	8,7 %	6	7,5 %
Средний	52	65 %	54	67,5 %
Низкий	21	26,3 %	20	25 %

Результаты опроса показали, что студенты имеют поверхностные знания о культуре, обычаях, традициях своего народа и народов, проживающих в Чувашской Республике, плохо знают деятелей искусства, мастеров народного художественного творчества, а также объекты, предметы искусства и культуры, возможности их использования в жизни; они недостаточно ориентированы на общечеловеческие и этнокультурные ценности; не стремятся налаживать контакт со сверстниками и взрослыми людьми другой национальности, хотя и проявляют к ним терпимое отношение.

С учетом вышеизложенных проблем на формирующем этапе эксперимента нами была разработана и внедрена в образовательно-воспитательную среду института авторская программа по формированию этнокультуры студентов «Мой Этномир».

Цель программы – формирование этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств.

Задачи программы: формирование этнокультурного самосознания у студентов для позиционирования себя как представителя определенного этноса; углубление знаний об истории, культуре и языке своего народа, а также усвоение другой информации этнокультурной

направленности; развитие интереса к своей этнической культуре, ее положительного эмоционального восприятия, способности чувствовать и понимать родную культуру; формирование этнических стереотипов и опыта поведения, толерантности, означающей признание прав и уважение представителей других этносов [3].

На территории Чувашской Республики технологиями популяризации традиционной культуры являются государственная программа Чувашской Республики «Развитие культуры и туризма» и национальный проект «Культура», способствующие активизации деятельности по сохранению традиционной народной культуры, укреплению национального согласия, общероссийской гражданской идентичности и единства многонационального народа России.

Реализация программы предусматривала некоторое обновление содержания образования и воспитания в вузе, а именно акцент на формировании гуманистических, этносоциальных ценностей и образцов этнокультурного поведения. В нашем вузе изучение национального компонента является обязательным, поскольку институт выполняет государственный заказ и готовит специалистов сферы культуры и искусства в первую очередь для Чувашской Республики. Предметы, связанные с чувашским языком и культурой, изучаются практически на всех направлениях подготовки.

Преподавателями вуза выявлен воспитательный потенциал практически всех учебных дисциплин основных образовательных программ. Использование в институте национально-регионального компонента расширяет возможности этнокультурного образования за счет изучения следующих дисциплин: «Чувашский язык и литература», «Культура родного края», «Традиционная культура чувашского народа», «Чувашская вышивка», «Национальный костюм», «Национальные головные уборы и украшения», «Народные игрушки», «Народные куклы», «Традиционные промыслы», «История чувашской музыки», «Чувашский песенный фольклор» и др.

Педагогически правильно построенная система учебно-воспитательного процесса, когда «целесообразно сочетаются разные формы работы – индивидуальные, парные, групповые – помогает развивать и сплачивать коллектив, формировать у студентов культуру межнационального общения» [2, с. 22].

Педагогический процесс при реализации программы формирования этнокультуры студентов осуществлялся на основе определенных методологических подходов, таких как системный (В. Г. Афанасьев, Ю. П. Сокольников и др.), культурологический (В. П. Комаров, Л. И. Харченко), аксиологический (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова), личностно-деятельностный (А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин), этнопедагогический (Г. Н. Волков) и т. п.

В процессе формирования этнокультуры студентов нами активно использовались иллюстративные (демонстрация наглядного материала, рассматривание), словесные (обсуждение, диалог, разъяснение, беседа, дискуссия, комментарии), частично-поисковые (теоретическое изучение народных традиций, поиск информации об известных и менее известных народных традициях и обычаях), практические (упражнения, игры, творческие задания, изучение народных традиций, разучивание песен, народных танцев и хороводов) методы, а также самооценка и анализ.

В рамках реализации программы «Мой Этномир» стала устойчивой традицией защита выпускных квалификационных работ на родном чувашском языке (темы работ были посвящены Чувашии). Кроме того, в программы выпускников музыкально-театральных специальностей, хорового дирижирования входили музыкальные номера в виде арий из чувашских опер, народных песен и песен композиторов Чувашии.

Также студенты принимали активное участие во всех крупных мероприятиях, акциях и проектах этнокультурной направленности, проводимых в Чувашской Республике и за ее пределами.

Ежегодно они привлекались к участию в научно-практических конференциях различного уровня, таких как Международная научно-практическая конференция «Культура и искусство: традиции и современность», всероссийская студенческая научно-практическая конференция «Мир культуры – взгляд в будущее», всероссийская научно-практическая конференция «Сохранение и развитие традиций отечественной хоровой культуры», межрегиональная детско-юношеская научно-практическая конференция «Культурное наследие XXI века», «Этническая культура в современном мире», онлайн-конференция «Таван сӑмах – халӑх хӑвачӑ» («Родное слово – сила народа»), посвященная Дню чувашского языка, международный этнокультурный форум «Золотая колыбель» и др.

Выдающимся прецедентом в аспекте формирования этнокультуры у студенческой молодежи стал межрегиональный фестиваль национального костюма «Национальный костюм – культурное наследие народа» (2017), целью которого явилось сохранение культурной самобытности чувашей через пропаганду и популяризацию национального костюма как уникальной этнической составляющей культурного наследия народа. Участниками конкурса были представители Чувашии и других регионов страны, где компактно проживают наши соплеменники, с которыми институт всегда поддерживает тесные дружественные связи, проводя совместные мероприятия.

Фестиваль-конкурс «Золотая россыпь веков» (2019) дал возможность студентам окунуться в атмосферу историко-этнографического экскурса почти двухсотлетней давности и познакомиться с образом жизни и деятельностью предыдущих поколений. Он способствовал повышению престижа национальной культуры и помог сформировать у студентов потребность в сохранении и развитии самобытности чувашского народа. Фестиваль явился наиболее благоприятной средой для проявления у них творческой самостоятельности и организаторских способностей. Кроме того, мы обнаружили у студентов рост потребности в возрождении, сохранении и трансляции традиционных образцов культуры.

Также в рамках реализации программы наши студенты участвовали в таких фестивалях, проведенных в партнерстве с другими организациями культуры, как всероссийский песенно-хоровой интернет-фестиваль с международным участием «Асамат кӑперӑ» («Радуга»), межрегиональный фестиваль национальных культур «Семицветик», межрегиональный фестиваль-конкурс «Воспевая край родной», «Хӗрарӑм, сан умӑнта таятӑп пуҫӑма!» («Женщина, я преклоняюсь перед тобой!»), межрегиональный фестиваль «Орнамент-фест-эреш» и др.

Положительный эффект привнесло участие в следующих мероприятиях: Всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия»; конкурсе чтецов памяти народной артистки Чувашской Республики Антонины Баулиной; межрегиональном конкурсе «Чувашская красавица» (2017, 2018, 2019); Республиканском конкурсе сочинений «Герой Чувашии моей»; Всероссийском конкурсе на лучшее изделие художественного творчества, народных промыслов, ремесел и изобразительного искусства «Все краски жизни для тебя»; мероприятиях, посвященных празднованию 550-летия со дня образования г. Чебоксары, 75-летия Победы в Великой Отечественной войне и 100-летию Чувашской автономной области; республиканской студенческой онлайн-олимпиаде по истории и культуре Чувашии; круглом столе «Христианское мировоззрение и чувашская культура»; поэтическом онлайн-марафоне «Хвала тебе, Чувашия, мой дом!» и др.

Интересным и познавательным для студентов было участие в Большом этнографическом диктанте, а также в праздничных мероприятиях, приуроченных ко Дню народного единства, в рамках которых ставилась задача возродить в сердцах студентов любовь к своему народу, к изучению родного языка и народных традиций.

Участие студентов в творческих конкурсах, фестивалях и конференциях имеет положительное значение как в теоретическом, так и в практическом плане. Профессиональные советы и трюки, истории из опыта народных мастеров и педагогов помогали молодежи исправлять свои ошибки и самосовершенствоваться. Подробное изучение и рассмотрение изделий декоративно-прикладного искусства, выполненных профессионалами и народными умельцами, благоприятно повлияло на качество исполнения изделий студентами экспериментальной группы.

Помимо участия в конкурсах, наши студенты становились исполнителями различных грантов и проектов, посвященных теме сохранения и трансляции уникальности этнических культур, таких как всероссийский конкурс «Инносоциум» с проектом «Аудиоспектакли по чувашским народным сказкам и легендам для незрячих детей»; республиканский фестиваль «Культурное наследие Чувашии – современная ретроспектива» (грант благотворительного фонда «Ренова»); музыкально-образовательный форум «Колыбель родная – музыка Чувашии», «Музыкально-педагогические традиции школы И. Я. Яковлева и их претворение в современной чувашской музыке для детей и юношества» (грант Главы Республики); Международный фестиваль-конкурс «Межкультурный диалог» (грант Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь»).

Необходимо отметить, что большими воспитательными возможностями характеризуется совместная общественно значимая и досуговая деятельность преподавателей и студентов. Такая форма работы в вузе практикуется для проведения мастер-классов.

Совместно с преподавателями кафедры народного художественного творчества студенты экспериментальной группы проводили мастер-классы «Чувашская вышивка», «Изготовление головных уборов и украшений», «Образы сказок, мифов, семейных преданий в скульптуре малых форм и в живописи» и др. Когда студенты своими руками изготавливают изделия и предметы декоративно-прикладного искусства, это способствует сохранению и возрождению традиций народной культуры. Кроме того, преподаватели знакомили их с каждым изделием и узором, историей их возникновения, значением, формой и местом использования. Это способствовало расширению кругозора студентов.

Также институт приглашал ведущих деятелей культуры и искусства Чувашской Республики, мастеров народных художественных промыслов на практические занятия, творческие встречи, мастер-классы, семинары, проводимые в рамках учебного процесса. Бесценным материалом для изучения традиционной чувашской вышивки служил творческий опыт тщательно исследовавшей этот вид народного искусства известной вышивальщицы, заслуженного работника культуры, мастера народных художественных промыслов, педагога, исследователя, автора ряда книг по чувашской вышивке Евгении Жачевой. Она известна тем, что вышила «азбуку» чувашской вышивки, разместив на панно 68 швов, 35 из которых основные и 30 – разновидности, а также «букварь» чувашской вышивки, состоящий из орнаментов чувашской вышивки. Азбука и букварь чувашской вышивки являются величайшим наглядным пособием при изучении вышеуказанной дисциплины в институте.

Большой воспитательный потенциал для формирования этнокультуры студентов заложен в коллективно-творческих мероприятиях, которые проводились в социальном партнерстве с Республиканским центром народного творчества, Чувашским национальным конгрессом, Чувашскими национально-культурными автономиями, Домом Дружбы народов, землячествами. На таких мероприятиях активно решались проблемы сохранения и развития традиционной культуры, языка, этнокультурного самосознания молодежи в современных условиях. Данная коллективная форма работы позволила выработать восприимчивость к этнокультурным ценностям, приобрести новых друзей, стать более целеустремленным и научиться работать в творческом коллективе, а также помогала формировать взаимопонимание между представителями разных национальностей, способствовала сплочению студенческого коллектива.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика сформированности этнокультуры студентов. Результаты анкетирования показали, что в экспериментальной группе увеличилось количество студентов с высоким уровнем сформированности этнокультуры – 47 человек (58,75 %), что позволяет говорить о том, что после формирующего эксперимента студенты имеют хорошие знания истории и культуры своего и других народов, прекрасно осведомлены и соблюдают традиции, обычаи и обряды разных национальностей, отлично знают чувашских деятелей культуры и искусств, творческой интеллигенции. Студенты являются инициаторами и активными участниками мероприятий этнокультурного содержания, в том числе календарно-земледельческих и семейно-бытовых праздников, проводимых в республике, стране.

В контрольной группе экспериментальная работа не проводилась, соответственно результаты оказались гораздо ниже: высокий уровень этнокультуры сформирован лишь у 16 участвовавших в эксперименте (20 %).

Таблица 2

**Уровни сформированности этнокультуры студентов (ЭК и КГ)
на контрольном этапе эксперимента**

Уровни	Группы			
	Экспериментальная		Контрольная	
	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (в %)	Количество испытуемых (чел.)	Количество испытуемых (в %)
Высокий	47	58,75 %	16	20 %
Средний	33	41,25 %	46	57,5 %
Низкий		0 %	18	22,5 %

Сравнительный анализ результатов эксперимента дает возможность сделать вывод о том, что после проведения определенной педагогической работы по авторской программе «Мой Этномир» уровень сформированности этнокультуры студентов значительно вырос.

Выводы. В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что для формирования этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств при реализации разработанной авторской программы «Мой Этномир» необходимы следующие условия:

- энтузиазм преподавателей;
- комплекс преподаваемых дисциплин этнокультурного содержания;
- участие студентов в этнических конкурсах, фестивалях, форумах, мероприятиях;
- участие студентов в научно-практических конференциях, посвященных проблемам сохранения национальных культур;
- мастер-классы народных мастеров, деятелей искусств, педагогов;
- внеучебные мероприятия и семинары, темами которых являются национальный язык, родная культура и искусство, а также культуры других этнических групп.

Проведенная на основе авторской программы «Мой Этномир» опытно-экспериментальная работа подтверждает ее эффективность.

У студентов сформировалось этнокультурное мировоззрение, повысился интерес к народному творчеству, и, как следствие, усовершенствовались навыки создания изделий декоративно-прикладного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова Т. И. Организация и научно-методическое обеспечение художественной самодеятельности : учебное пособие. – М. : МГИК, 1992. – 102 с.

2. *Бережа Н. А.* Этнокультурное воспитание студенческой молодежи в вузе // Профилактика зависимостей. – 2019. – № 1(17). – С. 144–149.
3. *Васильева Р. М., Воронова З. И., Григорьевская М. Ю., Балтаев Н. М.* Формирование этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях (на примере клуба «Нарспи» МБУК «ЦКС г. Чебоксары») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 4(104). – С. 137–149.
4. *Волков Г. Н.* Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 488 с.
5. *Губа Г. И.* Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Курск, 2007. – 168 с.
6. *Казакова Е. И.* Формирование этнокультурной идентичности подростков в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Тамбов, 2013. – 181 с.
7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
8. Об образовании : Федеральный закон. – М. : Инфра-М, 2010. – 54 с.
9. Распоряжение Правительства РФ от 29 июня 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/70813498/>.
10. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – М. : МПСИ, 1999. – 343 с.

Статья поступила в редакцию 25.08.2020

REFERENCES

1. *Baklanova T. I.* Organizaciya i nauchno-metodicheskoe obespechenie hudozhestvennoj samodeyatelnosti : uchebnoe posobie. – М. : MGIK, 1992. – 102 s.
2. *Bereza N. A.* Etnokul'turnoe vospitanie studencheskoj molodezhi v vuze // Profilaktika zavisimo-stej. – 2019. – № 1(17). – S. 144–149.
3. *Vasil'eva R. M., Voronova Z. I., Grigor'evskaya M. Yu., Baltaev N. M.* Formirovanie etnokul'tury detej i podrostkov v kul'turno-dosugovyh uchrezhdeniyah (na primere kluba «Narspi» MBUK «CKS g. Cheboksary») // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 4(104). – S. 137–149.
4. *Volkov G. N.* Chuvashskaya etnopedagogika. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2004. – 488 s.
5. *Guba G. I.* Etnokul'turnoe vospitanie doskol'nikov i mladshih shkol'nikov v teatral'noj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kursk, 2007. – 168 s.
6. *Kazakova E. I.* Formirovanie etnokul'turnoj identichnosti podrostkov v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. – Tambov, 2013. – 181 s.
7. Konstituciya Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetom popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ, ot 05.02.2014 № 2-FKZ, ot 21.07.2014 № 11-FKZ) // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. – 2014. – № 31. – St. 4398.
8. Ob obrazovanii : Federal'nyj zakon. – М. : Infra-M, 2010. – 54 s.
9. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 iyunya 2014 g. № 2403-r «Ob utverzhdenii Osnov gosudar-stvennoj molodezhnoj politiki RF na period do 2025 g.» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://base.garant.ru/70813498/>.
10. Etnopsihologicheskij slovar' / pod red. V. G. Krysko. – М. : MPSI, 1999. – 343 s.

The article was contributed on August 25, 2020

Сведения об авторе

Васильева Раиса Михайловна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vasileva_Raisa@mail.ru

Author information

Vasilyeva, Raisa Mikhaylovna – Candidate of Pedagogics, Head of the Department of Folk Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: vasileva_Raisa@mail.ru

УДК [378.018.4:004.9]:37.025

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.021

Д. А. Горбачева, Е. А. Костенко

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются содержательные основы личностно ориентированного подхода в дистанционном обучении студентов художественных специальностей в процессе обучения в вузе. В 2020 году весь мир столкнулся с неожиданной для всех ситуацией – пандемией COVID-19, в связи с чем все учебные заведения в РФ были переведены на дистанционное обучение. Следовательно, перед всем миром встал вопрос эффективной организации дистанционного образования. На основе анализа научной литературы по педагогике, психологии, изучения практического опыта дистанционного обучения творческим дисциплинам нами были сформулированы цели личностно ориентированного обучения, а также представлены основные его проблемы. В статье рассматривались методы и принципы профессионального обучения студентов художественных специальностей с применением информационных технологий на примере студентов – будущих художников монументальной живописи исходя из целей личностно ориентированного обучения в рамках дистанционного обучения. В технологиях дистанционного обучения заложен личностно ориентированный потенциал, который реализуется в формировании самостоятельности, ответственности, информационной культуры студента, если преподаватель грамотно подбирает технологии, учитывая личные особенности, опыт, уровень актуального и ближайшего развития студента.

Ключевые слова: *личностно ориентированный подход, дистанционное обучение, художник монументальной живописи, монументально-декоративная живопись, студент – будущий художник.*

D. A. Gorbacheva, E. V. Kostenko

CONTENT BASES OF A LEARNER CENTERED APPROACH IN DISTANCE LEARNING OF ARTS STUDENTS AT UNIVERSITY

Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia

Abstract. The article discusses the content bases of a learner centered approach in distance learning of Arts university students. In 2020, the whole world faced the COVID-19 pandemic. Thus, all educational institutions in the Russian Federation were transferred to distance learning. The whole world had to deal with the issue of effective organization of distance education. Basing on the analysis of scientific works on pedagogy, psychology, studying the practical experience of distance learning in creative disciplines, the authors have posed the goals of a learner centered education, as well as identified the main problems. The article considers the methods and principles of teaching Arts students on the example of future muralists, basing on the goals of learner centered approach in the framework of distance learning. Distance learning technologies have a learner centered potential, which is implemented in the formation of independence, responsibility, and information culture of the student, if the lecturer competently selects technologies, taking into account personal characteristics, experience, and the level of current and immediate development of the student.

Keywords: *learner centered approach, distance learning, muralist, monumental-decorative painting, future artist.*

Введение. Тенденции сегодняшнего времени ставят в приоритет развитие гармоничной всесторонне развитой личности. Данную задачу можно реализовать, применяя личностно ориентированный подход, основой которого является субъектно-ориентированное обучение. Личностно ориентированный подход к организации обучения был исследован в научных трудах Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, И. С. Якиманской, Э. Ф. Зеера и др. [1], [3], [8], [7], [11].

Исследования профессионального обучения в контексте модернизации, совершенствования отечественного образования представлены в работах А. В. Хуторского, Е. А. Гнатышина, Д. А. Горбачева, В. Л. Бенин, Ю. П. Ветров и др. [11], [5], [6], [2], [4].

Технический прогресс позволяет внедрять современные технологии в образование, и при необходимости оно может менять форму, что не должно влиять на его качество. В данной статье рассматривается дистанционная форма обучения. Для успешного внедрения данной формы обучения необходимо научное теоретическое исследование, создание методической базы, обучение преподавателей и т. д. Теоретические и практические аспекты дистанционного обучения рассмотрены в научных трудах Е. С. Полат, С. А. Щенникова, С. К. Ткалич, О. Рон, и К. Поллок, С. Шварц, Д. Бак и др. [9], [12], [10], [14], [15]. Информационно-коммуникационные технологии в комплексе с личностно ориентированным подходом исследовались такими учеными, как Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др. [3], [8], [11], [13].

Цель исследования – изучение проблем дистанционного обучения и восполнение острого дефицита в научно аргументированных методах, принципах реализации дистанционного обучения студентов художественных специальностей (станковая живопись, мультипликация, дизайн, архитектура и др.) на примере обучения студентов – будущих художников монументальной живописи в рамках личностно ориентированного подхода.

Актуальность исследуемой проблемы. В 2020 году весь мир столкнулся с неожиданной для всех ситуацией – пандемией COVID-19, которая внесла серьезные изменения в различные сферы общества (экономическая, политическая, социальная и т. д.). Многие изменения были связаны с принятием необходимых мер безопасности большинством стран в форме карантина и закрытия границ между странами и регионами внутри одной страны. Данная совокупность обстоятельств не могла не затронуть образование, весной 2020 все учебные заведения в РФ были переведены на дистанционное обучение. Следовательно, встал вопрос эффективной организации дистанционного образования.

Создавшаяся в образовании в связи с пандемией ситуация стимулирует активную исследовательскую деятельность в отношении применения дистанционного обучения. Изучив научную литературу по заявленной теме, мы выявили, что научные исследования ведутся в разных направлениях. Для нас особый интерес представляют пути решения проблемы применения личностно ориентированного подхода в дистанционном обучении студентов художественных специальностей в вузе на примере обучения студентов – будущих художников монументальной живописи. Открытые вопросы, представляющие исследовательский интерес для педагогической науки и необходимость реализации дистанционного обучения на практике в контексте личностно ориентированного подхода, позволяют считать тему нашего исследования актуальной.

Материал и методы исследования. Нами был проведен анализ научной литературы по педагогике, психологии в аспекте исследуемой проблемы, изучен и обобщен практический опыт дистанционного обучения творческим дисциплинам: академическому рисунку, академической живописи, декоративной живописи, композиции.

Результаты исследования и их обсуждение. В основе личностно ориентированного подхода лежит признание индивидуальности, самобытности, ценности каждого студента и развития его личности, имеющей собственный опыт. Данный подход подразумевает

учет всех личных качеств каждого студента (культурные, этнические, индивидуально-психологические, возрастные, физиологические, социальные) в процессе обучения в вузе.

Мы выделяем следующие цели дистанционного обучения студентов художественных специальностей в рамках личностно ориентированного подхода:

- создание условий для реализации личностного потенциала студента в процессе формирования профессионально-художественной компетентности;
- развитие творческого, образного, объемно-пространственного, ассоциативного, абстрактного мышления, интеллекта;
- формирование вкуса, владения композиционными законами, изобразительной грамотой;
- формирование способности к самостоятельной учебной деятельности, самоконтролю, самоорганизации, самоуправлению; интереса к выбранной профессии и склонности заниматься ею, стремления к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков.

Следует подчеркнуть, что личностно ориентированное обучение направлено на создание условий всестороннего, гармоничного проявления и развития личностного потенциала каждого студента, основывающегося на диалогичном, доверительном взаимодействии между преподавателем и обучающимися, при котором создаются комфортные условия для развития у субъектов обучения желаний и мотивации к приобретению новых знаний и навыков, самореализации, самообучению, приобретению профессионально-художественной компетентности [11], [13].

Поставив перед собой вопрос о возможностях дистанционного обучения будущих художников монументальной живописи и его эффективности, мы выявили ряд проблем.

1. Несмотря на технический прогресс, не все имеют компьютер и выход в интернет, а если он есть, то связь может быть недостаточно качественной в связи с перегрузкой или по другим причинам. Часто эта проблема возникает в небольших и удаленных населенных пунктах.

2. У обучающегося должен быть высокий уровень мотивации и дисциплинированности. Эффективней проходят занятия с продолжающими обучение студентами, уже имеющими первоначальную художественно изобразительную базу. Новичкам требуется более детальная, наглядная демонстрация технических приемов. В этом случае помогают видеоуроки, записанные в высоком разрешении HD или 4k.

3. Несмотря на то что с каждым годом производители техники совершенствуют технологии фото- и видеосъемки (светочувствительность матрицы, разрешение, выдержка и т. д.), ни один фотоаппарат не сравнится с человеческим глазом, в связи с чем изучение живописи дистанционно будет достаточно условным. Занимаясь академическим рисунком и живописью, студент работает в классической технике на бумаге или холсте, изображая с натуры заранее подготовленную постановку. Когда ученик фотографирует натюрморт или портрет, который пишет, на фотографии цвета уже отличаются от действительности, а когда преподаватель смотрит эту фотографию на своем мониторе, он видит еще один цветовой вариант. Разумеется, кардинально цвета не меняются, желтый не становится синим, а зеленый – красным, но про точную передачу оттенков и теплохолодности цвета говорить не приходится. Один и тот же оттенок красного на одной фотографии может быть розовым, а на другой – почти оранжевым. По этой причине изучение академической живописи в рамках традиционной реалистичной школы на сегодняшнем этапе развития технологий является затруднительным. Между тем для обучения академическому рисунку, графике, декоративной живописи и композиции открываются большие возможности.

5. Не все виды практических занятий, необходимых для получения профессионального образования будущих художников монументальной живописи, возможно перенести

в дистанционную форму. Особенно те, для которых требуется специальное оборудование и условия мастерской или производственного цеха (технологии материалов монументально-декоративной живописи).

Мы выделяем следующие принципы личностно ориентированного подхода в рамках дистанционного обучения студентов – будущих художников монументальной живописи.

1. *Психологически комфортные условия.* Для занятия в контексте личностно ориентированного подхода важна творческая атмосфера, возможная при психологически комфортных для студентов условиях. Современные технологии позволяют проводить занятия в удобном месте и в удобное для учеников время без затрат временных ресурсов на дорогу. Посещая занятия в формате онлайн-конференции или вебинара, ученики могут в режиме реального времени задавать вопросы и получать на них ответы от преподавателя через видео-, аудиосвязь или через сообщения в чате или в мессенджере, электронную почту. В домашней обстановке многим ученикам проще усваивать новую информацию, т. к. спокойная, комфортная среда способствует эффективности обучения. Следует отметить, что преподаватель ближе узнает ученика, делает выводы о культурной и психологической атмосфере в семье, налаживается более близкий контакт и взаимопонимание, т. к. преподаватель виртуально оказывается в гостях у ученика.

2. *Системность.* Каждая изучаемая студентами дисциплина должна восприниматься ими как неотъемлемая составляющая профессионального образования, в котором определенные знания и навыки занимают свое место. Личностно ориентированный подход подразумевает целостное и всестороннее развитие личности, соответственно построение системы знаний у студентов поможет им в дальнейшем в реализации профессиональных проектов в меняющихся условиях. Важно наличие в сознании студентов структурных и функциональных связей между разными знаниями; значимы умения применять подходы и методы, изученные в одной сфере, в других (творческих и научных) областях, что обеспечит в дальнейшем цельность и гармоничность творческих идей и создаваемых ими композиций. Обычно при описании системных знаний выделяют два уровня: аспектный и расширяющийся. Для аспектных знаний характерно экстенсивное накопление информации, расширяющиеся знания интегрируют в системы. Понимание принципов, закономерностей отменяет необходимость в запоминании отдельных правил, что освобождает время и силы для творческого мышления и создания интересных, оригинальных композиций, художественных образов. Дистанционное обучение позволит реализовать вышеописанный принцип следующим образом: переходя по вкладкам внутри модуля, студент будет накапливать аспектные знания, а переходя по внешним вкладкам, он будет видеть картину в целом, что позволит ему сформировать расширяющиеся знания.

3. *Самоорганизация.* В технологиях дистанционного образования заложен большой потенциал для реализации личностно ориентированного подхода. В рамках дистанционного обучения есть возможность задавать фиксированное время для сдачи контрольных и курсовых работ, анализировать уточняющие вопросы, выявлять характер ошибок. Стимулирование к анализу студентами своих ошибок и выявлению не в полной мере понятых тем очень полезно для личностного развития и обучения. Умение самокритично относиться к своей работе позволяет стимулировать развитие самостоятельности в становлении личной образовательной траектории, формирование информационной культуры, проявляющееся в навыке поиска информации, ее переработки, освоении и применении, а также развитие культуры пользования программными продуктами, передачи информации.

Далее представим методы личностно ориентированного подхода в рамках дистанционного обучения студентов – будущих художников монументальной живописи.

1. Индивидуальный подход можно реализовать благодаря тому, что студент может выбрать личную траекторию учебного плана и скорость обучения. Модули, по которым

занимаются студенты, могут содержать базовые основы дисциплины или, напротив, углубленные материалы по предмету. Соответственно, у студента появляется возможность выбирать подходящее содержание. Выполняя контрольное задание после каждой темы, студент будет переходить к изучению следующего модуля или оставаться на изучении нынешнего, что позволяет ему осваивать учебный материал с комфортной для себя скоростью.

2. Разнообразие в подаче материала. Дистанционное обучение позволяет разнообразить материал. Известно, что в зависимости от типа личности оптимальной формой подачи материала для каждого студента будет своя. Следует отметить, что при обучении студентов – будущих художников монументальной живописи – очень важна наглядная демонстрация преподавателем технических приемов, поэтому следует записывать видео обучающих уроков (мастер-класс по написанию с натуры портрета, натюрморта или выполнение другого задания) в высоком разрешении в форматах HD или 4k. Лекции можно сопровождать схемами, изображениями, анимацией и т. д. Также удобной формой объяснения является демонстрация преподавателем экрана с программой Adobe Photoshop, в которой преподаватель рисует пример или исправляет в цифровом формате рисунки учеников, выполненные на бумаге или холсте живописными или графическими материалами.

Выводы. Описанные в статье аспекты способствуют реализации принципов лично-относительно ориентированного подхода в организации дистанционного обучения студентов – будущих художников монументальной живописи – с целью повышения эффективности формирования у них ключевых профессиональных компетенций. В технологиях дистанционного обучения заложен лично-относительно ориентированный потенциал, который реализуется в формировании самостоятельности, ответственности, информационной культуры студента, если преподаватель грамотно подбирает технологии, учитывая личные особенности, опыт, уровень актуального и ближайшего развития студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш. А.* Основы гуманной педагогики. Книга 5. – М. : Амрита-Русь, 2015. – 288 с.
2. *Бенин В. Л., Василина Д. С., Жукова Е. Д.* Проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – № 5. – С. 38–52.
3. *Бондаревская Е. В.* Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования : докл. на конф. работников и организаторов образования. – Ростов н/Д., 2002. – 46 с.
4. *Ветров Ю. П., Кравченко А. Г.* Качество профессиональной подготовки в современном вузе: теория и практика управления. – Армавир : АГПУ, 2017. – 167 с.
5. *Гнатышина Е. А.* Профессиональная компетентность как условие социальной мобильности педагога профессионального обучения // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. материалов и докладов Междунар. конф. – Екатеринбург : РГППУ, 2014. – С. 218–224.
6. *Горбачева Д. А.* Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05, 13.00. 08. – М., 2009. – 43 с.
7. *Зеер Э. Ф.* Психология лично-относительно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
8. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – 3-е изд., пересмотр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с.
9. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. – М. : Академия, 2008. – 364 с.
10. *Ткалич А. И., Ткалич С. К.* Образовательный консалтинг: концептуальное проектирование информационно-технологического ресурса в магистратуре гуманитарного вуза // Научные труды SWorld. – 2013. – Т. 16. – № 2. – С. 33–37.
11. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личноориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. *Щенников С. А.* Открытое дистанционное образование. – М. : Наука, 2002. – 528 с.
13. *Якиманская И. С.* Технология лично-относительно ориентированного образования. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
14. *Pollock K., Schwartz C., Buck D.* Information Technology and Its Future Role in Student Success. – 2018. – URL : <https://er.educause.edu/articles/2018/1/information-technology-and-its-future-role-in-student-success>.

15. *Ron O.* The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. – 2002. – URL : https://www.researchgate.net/publication/228920282_.

Статья поступила в редакцию 11.11.2020

REFERENCES

1. *Amonashvili Sh. A.* Osnovy gumannoj pedagogiki. Kniga 5. – M. : Amrita-Rus', 2015. – 288 s.
2. *Benin V. L., Vasilina D. S., Zhukova E. D.* Problemy vzaimodejstviya obrazovatel'nyh sred Evropy i Rossii // Sbornik konferencij NIC Sociosfera. – 2010. – № 5. – S. 38–52.
3. *Bondarevskaya E. V.* Lichnostno-orientirovannyj podhod kak osnovnoj put' modernizacii obrazovaniya : dokl. na konf. rabotnikov i organizatorov obrazovaniya. – Rostov n/D., 2002. – 46 s.
4. *Vetrov Yu. P., Kravchenko A. G.* Kachestvo professional'noj podgotovki v sovremennom vuze: teoriya i praktika upravleniya. – Armavir : AGPU, 2017. – 167 s.
5. *Gnatyshina E. A.* Professional'naya kompetentnost' kak uslovie social'noj mobil'nosti pedagoga professional'nogo obucheniya // Social'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke : sb. materialov i dokladov Mezhdunar. konf. – Ekaterinburg : RGPPU, 2014. – S. 218–224.
6. *Gorbacheva D. A.* Razvitie tvorcheskogo potenciala studentov vuzov kul'tury i ickucstv – budushchih spetsial'tov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: aksiologicheskiy podhod : avtoref. dic. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05, 13.00. 08. – M., 2009. – 43 s.
7. *Zeer E. F.* Psihologiya lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 2000. – 258 s.
8. *Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psihologiya. – 3-e izd., peresmotr. –M. : MPSI ; Voronezh : MODEK, 2010. – 447 s.
9. *Polat E. S.* Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : uchebnoe posobie. – M. : Akademiya, 2008. – 364 s.
10. *Tkalich A. I., Tkalich S. K.* Obrazovatel'nyj konsalting: konceptual'noe proektirovanie infor-macionno-tekhnologicheskogo resursa v magistrature gumanitarnogo vuza // Nauchnye trudy SWorld. – 2013. – T. 16. – № 2. – S. 33–37.
11. *Hutorskoj A. V.* Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostnoorientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58–64.
12. *ShChemnikov S. A.* Otkrytoe distancionnoe obrazovanie. – M. : Nauka, 2002. – 528 s.
13. *Yakimanskaya I. S.* Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – M. : Sentyabr', 2000. – 176 s.
14. *Pollock K., Schwartz C., Buck D.* Information Technology and Its Future Role in Student Success. – 2018. – URL : <https://er.educause.edu/articles/2018/1/information-technology-and-its-future-role-in-student-success>.
15. *Ron O.* The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. – 2002. – URL : https://www.researchgate.net/publication/228920282_.

The article was contributed on November 11, 2020

Сведения об авторах

Горбачева Диана Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры туризма и физической культуры Краснодарского государственного института культуры, г. Краснодар, Россия; e-mail: kguki_marketing@mail.ru

Костенко Елизавета Владимировна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Краснодарского государственного института культуры, г. Краснодар, Россия; e-mail: elizabethkost@mail.ru

Author information

Gorbacheva, Diana Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Tourism and Physical Culture, Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia; e-mail: kguki_marketing@mail.ru

Kostenko, Elizaveta Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology and Philosophy, Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia; e-mail: elizabethkost@mail.ru

Е. А. Данилова, Т. Н. Юркина

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБРАЗОВАНИИ И УПОТРЕБЛЕНИИ РУССКИХ ПАДЕЖНЫХ ФОРМ

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В настоящей статье представлен анализ типичных ошибок иностранных студентов при образовании и употреблении русских падежных форм, а также приведены некоторые приемы работы, призванные облегчить запоминание русских падежей обучающимися. Актуальность данного исследования обусловлена прежде всего трудностью системы русского склонения, включающего разнообразие оттенков значения падежей и вариантов падежных флексий. Необходимость эффективного освоения русской падежной системы особенно возрастает при изучении русского языка как иностранного. Овладение грамматическими нормами образования и употребления падежных форм имен существительных русского языка играет важную роль в коммуникации и представляет большую трудность для иностранцев. В статье содержится анализ наиболее частотных ошибок, возникающих при склонении имен существительных, а также намечаются пути преодоления таких ошибок. Для облегчения знакомства с русскими падежными конструкциями наряду с теоретическими упражнениями в методике преподавания русского языка как иностранного активно используются упражнения в игровой форме, различные грамматические рифмовки, имитативные упражнения, мнемонические правила, ролевые игры. Они позволяют иностранным обучающимся в ненавязчивой форме закрепить грамматические правила, а также активизируют совместную речевую деятельность обучающихся, дают возможность совершенствовать полученные речевые навыки и грамматические умения.

Ключевые слова: *грамматическая категория падежа, грамматические нормы, имя существительное, падежные формы, русский язык.*

Е. А. Danilova, T. N. Yurkina

TYPICAL MISTAKES OF FOREIGN STUDENTS IN THE FORMATION AND USE OF RUSSIAN CASE FORMS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyzes typical mistakes of foreign students in the formation and use of Russian case forms, as well as some methods for students' memorizing Russian cases. The relevance of this research is primarily due to the difficulty of the Russian declension system, which includes a variety of shades of case meaning and variants of case inflections. Effectively mastering the Russian case system is particularly important when studying Russian as a Foreign Language (RFL). Mastering grammatical norms of education and the use of case forms of nouns in the Russian language plays an important role in communication and is a great difficulty for foreigners. The article provides the analysis of the most frequent errors that occur when declension of nouns, and also outlines ways to overcome such errors. To facilitate the process of mastering the Russian case constructions, along with theoretical exercises in the teaching methods of RFL, exercises in the form of games, various grammatical rhyming, imitative exercises, mnemonic rules, and role-playing games are actively used. They contribute to foreign students' collective speaking and improving their speaking and grammar skills.

Keywords: *grammatical category of the case, grammatical norms, noun, case forms, Russian language.*

Введение. Предметом данного исследования является опыт преподавания дисциплины «русский язык» на подготовительном отделении для иностранных граждан при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, а именно опыт обучения русским падежным формам на занятиях по русскому языку как иностранному (далее РКИ). Падежи традиционно считаются одной из труднейших тем для иностранцев. Знакомство иностранных студентов с системой русского склонения освещается в работах М. В. Холодковой [15], С. А. Злобиной [5], а также [2], [6], [7], [9], [11], [13]. Цель настоящего исследования – провести анализ и обоснование типичных ошибок, допускаемых иностранными студентами в процессе овладения русскими падежными формами, а также привести примеры тестовых заданий для контроля освоения грамматической категории падежа.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в речи иностранных студентов очень часто встречаются ошибки, связанные с образованием и употреблением падежных форм и предложно-падежных конструкций русского языка. Иностранным студентам сложно не столько запомнить флексии русских падежей существительных, сколько знать нормы управления в русском языке и правильно строить конструкции в разных речевых ситуациях. Нормы управления включают как выбор верной падежной формы в разных речевых ситуациях, так и выбор нужного предлога.

Материал и методы исследования. Материалом для настоящего исследования стали падежные формы русского языка, в образовании и употреблении которых студенты подготовительного отделения для иностранных граждан допускали типичные ошибки. В данной работе при описании и классификации ошибок, при разработке упражнений на отработку употребления предложно-падежных форм и конструкций мы использовали методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, а также описательный метод, системно-структурный метод, методы трансформации и сравнения.

Результаты исследования и их обсуждение. Овладение русской падежной системой имеет большое значение для успешной языковой адаптации студентов-иностранцев. К сожалению, при образовании и употреблении падежных форм они допускают большое количество ошибок. Эти ошибки в первую очередь связаны с отсутствием склонения, когда студенты не считают необходимым поставить зависимое имя существительное в нужную падежную форму, а употребляют слова в начальной форме – в именительном падеже (*купить рыба, читал книга, встретил подруга, дай ручка*). Таким образом, они игнорируют управляемую падежную форму, и при этом наблюдается так называемая падежная интерференция. Часто такая ошибка объясняется отсутствием в родном языке иностранного студента категории падежа и, соответственно, отсутствием склонения. Поэтому существование разнообразных падежных форм в русском языке и необходимость изменения существительного может вызвать у обучающихся недоумение и непонимание [12].

Далее рассмотрим типичные ошибки, наиболее часто встречающиеся в речи и связанные с образованием и употреблением предложно-падежных форм, и наметим пути преодоления таких ошибок. Их можно разделить на следующие разновидности:

1. Незнание семантики предлогов.

Например, встречаются ошибки, связанные с употреблением предлогов, имеющих причинную (каузальную) семантику. Это предлоги *благодаря, от, из, из-за*. Если предлог *благодаря* используется для выражения благоприятного положения дел, имеет позитивный оттенок, то остальные предлоги чаще всего несут отрицательную семантику, негативный оттенок. При этом предлог *благодаря* требует функционирования дательного падежа, остальные же предлоги употребляются в родительном падеже. Например: *Благодаря стараниям студенты успешно сдали все экзамены. От невнимательности Антон допустил ошибки в контрольной работе. Из-за болезни Ольга пропустила несколько уроков. Из вредности мальчик нагрубил девочке.*

2. Смешение падежа, которого требует предлог.

Часто вместо дательного падежа в значении адресата встречается использование винительного падежа в значении прямого объекта, например: *Он помогает друга*. Подобные ошибки могут быть объяснены в том числе и межъязыковыми различиями. В таком случае эффективной представляется работа с группами глаголов, требующих управления в дательном падеже.

Часто студенты испытывают затруднения при ответе на вопросы *где?* (предложный падеж с предлогами *в/на*), *куда?* (винительный падеж с предлогами *в/на*), *откуда?* (родительный падеж с предлогами *из/с*). Целесообразно отрабатывать умение правильного употребления перечисленных коммуникативно-грамматических моделей на примере одного и того же набора слов.

Составьте предложения так, чтобы они содержали ответы на вопросы где? куда? откуда?

Образец: *дети – парк. Дети были в парке. Дети ходили в парк. Дети вернулись из парка.*

Родители – праздник. Дети – сад. Студенты – экзамен. Преподаватель – университет. Мама – работа. Подруга – день рождения. Артист – театр. Дочь – опера. Сын – тренировка. Профессор – конференция.

3. Смешение синонимичных предлогов.

Наибольшую трудность, на наш взгляд, представляет употребление предлогов *в* и *на*. Несмотря на определенные существующие тенденции употребления этих предлогов, нет однозначных строгих правил, регламентирующих их использование в русской речи.

Для закрепления умения употреблять предлоги *в* и *на*, а также одновременно для отработки умения различать употребление предложного и винительного падежей на занятиях РКИ можно использовать, например, следующие упражнения.

Вставьте предлог в/на и поставьте существительное в нужную форму.

Мой друг живет ... (центр).

Ребята играют ... (двор).

Они встретятся с нами ... (аэропорт).

Преподаватель едет ... (центр).

Студент идет ... (университет).

Спортсмены занимаются ... (стадион).

Дети пойдут ... (лес).

Друзья пошли ... (кафе).

Мама родилась ... (двадцатый век).

Летом мы отдыхали ... (остров).

Утром я ходила ... (почта).

... (улица) холодно.

Мы гуляем ... (площадка).

4. Смешение антонимичных предлогов.

В русском языке есть синонимичные предлоги *в/на* и их антонимичные пары *из/с*. Не всегда студенты правильно их соотносят, поэтому в преподавании РКИ полезными окажутся упражнения, связанные с отработкой навыка их употребления [14].

Употребите правильно предлог и составьте по два предложения с каждой парой слов, подобрав глагол.

Образец: *Дети – автобус. Дети зашли в автобус. – Дети вышли из автобуса.*

Мальчики – стадион. Туристы – Крым. Родители – кафе. Ученики – школа. Дети – день рождения. Путешественники – музей. Подруга – Кавказ. Студенты – институт. Школьники – метро. Спортсмены – соревнование.

5. Неверный выбор падежной формы.

Этот вид ошибки возникает в том случае, когда студенты ставят зависимые слова в неверную форму. Многие глаголы в русском языке требуют сильного управления, то есть постановки зависимого слова в определенную падежную форму. Например, глаголы *заниматься, интересоваться, увлекаться* всегда управляют творительным падежом, соответственно, формы имен существительных при них должны стоять только в творительном падеже. Эффективным представляется заучивание глаголов, требующих сильного управления [11].

Для отработки навыков употребления падежных форм и для контроля полученных знаний мы разработали проверочные тесты. Приведем примеры.

1. Антон интересуется ... а) о литературе; б) литературой; в) с литературой; г) об литературе; д) литературу.

2. На подготовительном факультете студенты изучают ... а) математика; б) математикой; в) математике; г) математику; д) математики.

3. Каждый день я хожу ... а) в магазин «Каскад» на маршрутке; б) о магазине «Каскад» пешком; в) в магазин «Каскад» пешком; г) в магазин «Каскад» на автобусе; д) магазин «Каскад» пешком.

4. Мама любит пить чай ... а) о конфетах; б) конфетой; в) без конфетах; г) с конфетами; д) конфетами.

5. Автобус быстрее, чем ... а) на велосипеде; б) велосипеда; в) велосипедом; г) велосипед; д) велосипеду.

6. Найдите соответствие:

- | | |
|---|---------------|
| 1) Преподаватель должен серьезно готовиться | а) лекции; |
| 2) Студенты должны вовремя приходить ... | б) на лекцию; |
| 3) Сегодня у нас нет ... | в) о лекции; |
| 4) Андрей думает о красивой девушке, а не ... | г) к лекции; |
| 5) У Ольги Николаевны всегда интересная ... | д) лекция. |

7. Найдите соответствие:

- | | |
|--|-----------------|
| 1) Преподаватель дал задание ... | а) студентами; |
| 2) На субботнике работали ... | б) о студентах; |
| 3) Декан на совещании докладывал об успеваемости ... | в) студентам; |
| 4) Информцентр ЧГПУ подготовил статью ... | г) студенты; |
| 5) Посольство интересовалось ... | д) студентов. |

8. Найдите соответствие:

- | | |
|---|-------------------|
| 1) Я мечтаю стать ... | а) президента; |
| 2) Награды вручал ... | б) о президенте; |
| 3) Седрик прочитал книгу о жизни ... | в) президентом; |
| 4) Народ много говорит ... | г) президент; |
| 5) На форуме молодые люди встречались ... | д) с президентом. |

9. Вставьте подходящее по смыслу существительное в правильной форме: 1. ... пишут диктант. 2. Мой друг интересуется ... 3. Каждый день студенты ходят ... 4. Я говорил с преподавателем ... 5. Повторенье – мать ... (Пословица) 6. Студенты учатся ... 7. Обычно я покупаю продукты ... 8. Мой лучший друг – ... 9. В выходные я и мои друзья часто ходим ... 10. Линда вернет книгу в библиотеку ...

Для запоминания последовательности расположения падежных форм можно заучивать фразы: *Иван рубит дрова, Варвара топит печь. Иван родил девочку, велел тащить пеленку. Иван Романов дал Вите тетрадь подержать.*

Увлекательной, на наш взгляд, представляется работа с использованием различных грамматических рифм [4]. Применение рифмовок способствует быстрому и легкому ус-

воению падежных форм, их автоматическому запоминанию, выработке автоматического употребления форм в речи. Также рифмовки представляют возможность повторения изученной лексики [8].

Например, для знакомства с предложным падежом можно использовать такое стихотворение:

*Здравствуй, здравствуй,
Где ты был?
Я не помню, я забыл.
В клубе, в зале, на балете,
Дома, в комнате, в буфете?
На вокзале, в пятом зале.
Мы тебя сегодня ждали!
Мы расскажем вам в стихах
О подругах и друзьях
В разных странах, городах [3].*

При знакомстве с родительным падежом можно использовать такое стихотворение:

*Есть у чайника носик,
Но нет у него головы,
Есть у иголки ушко,
Но глазок-то нету, увы.
А у гриба есть шляпка,
Но нет у него пальто,
А у стола есть ножка,
Но ручки не видел никто.
Зато у двери есть ручка,
Но что-то не видно ног,
У стула всегда есть спинка,
А живот я найти не смог.
У любого кота усы есть,
Но у них не растет борода,
У меня есть четыре брата,
Но не будет сестры никогда.
Все это очень странно.
Кто может мне дать ответ?
Почему если есть у нас что-то,
То чего-то обычно нет?*

Работая с этим стихотворением, мы имеем возможность отработать также употребление многозначных и омонимичных слов (например, «носик, ушко, шляпка» и т. д.), которые часто встречаются в русской речи и употребляются в быту.

Подобные рифмовки, на наш взгляд, помогают студентам легче привыкать к языковому пространству, а грамматические нормы в результате усваиваются в ненавязчивой форме. З. Н. Иевлева, рассматривая применение таких учебных рифмовок, пишет: «рифма помогает запомнить словоформы и конструкции, рифмованный образец служит опорой при самостоятельном «отсроченном» конструировании высказываний с использованием введенных форм падежа и падежных конструкций» [7, с. 32].

Также в практике преподавания РКИ в рамках коммуникативного подхода необходимо применять такие формы работы, которые дают студентам возможность осознанного и эффективного овладения нормами употребления русских падежных форм. На наш взгляд, для этого важно постоянно использовать повторяемость различных коммуникативных

моделей и речевых образцов на уроках РКИ (см. о коммуникативном подходе в [1, с. 119]). Немаловажную роль играет и профессиональная компетентность преподавателя РКИ [10].

В качестве коммуникативных моделей при отработке падежных форм можно рассматривать построение сначала диалогов по заданным образцам, а потом и составление свободных диалогов [8]. В основе диалога всегда лежит определенная коммуникативная ситуация, по возможности максимально приближенная к реальной жизненной ситуации. Кроме образца / коммуникативной модели составления диалога, студентам предлагается определенный лексический набор для самостоятельной работы, чтобы они по образцу составили свои диалоги.

Например:

– Ты что купила?

– Я купила книгу.

Слова для справок: купить (книга, тетрадь, ручка, телефон, блокнот, картина, пицца).

По этой модели могут быть составлены диалоги подобно следующему:

– Ты что купила?

– Я купила тетрадь и т. д.

Целесообразно в дальнейшем разработать больше коммуникативных заданий, которые позволили бы многократно использовать изучаемые грамматические модели на новом лексическом материале в разных ситуациях общения.

Выводы. Мы рассмотрели типичные ошибки, которые допускаются студентами при употреблении падежных форм имен существительных русского языка. В перспективе можно провести анализ использования падежных форм имен прилагательных, имен числительных и местоимений. Мы считаем, что очень важна мотивация студентов. Преподавателю РКИ необходимо обратить внимание студентов-иностранцев на тот факт, что использование неправильной падежной формы не только нарушает грамматическое правило, но и может исказить ситуацию общения, вследствие чего привести к коммуникативной неудаче.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М. : Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. – М. : Русский язык, 2002. – 256 с.
3. Булгакова Л. Н., Захаренко И. В., Красных В. В. Мои друзья падежи. Грамматика в диалогах. – М. : Русский язык, 2009. – 216 с.
4. Давер М. В. Грамматические рифмовки (в помощь учителю русского языка как иностранного) // Русский язык за рубежом. – 1989. – № 3. – С. 50–52.
5. Злобина С. А. Обучение падежной системе русского языка иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 6. – С. 86–94.
6. Иванова Т. А. Имя существительное в аспекте РКИ : учебное пособие. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2003. – 80 с.
7. Иевлева З. Н. Грамматическое содержание коммуникативно ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного : хрестоматия. – Екатеринбург : ИОНЦ «Русский язык», 2008. – С. 14–36.
8. Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В. Говорю и пишу по-русски : в 3 ч. – М. : Этносфера, 2008.
9. Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В. Русский язык: от ступени к ступени (1–6 ступени). – М. : Этносфера, 2007.
10. Митрофанова И. И., Жеребцова Ж. И. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3(103). – С. 256–264.
11. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Русский язык : учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. – СПб. : СММО Пресс, 2004. – 528 с.
12. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Русский язык, 2003. – 304 с.
13. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И. П. Лысаковой. – М. : Владос, 2004. – 270 с.

14. *Хавронина С. А., Широценская А. И.* Русский язык в упражнениях. – М. : Русский язык, 2000. – 285 с.
15. *Холодкова М. В.* Особенности изучения русской падежной системы в иностранной аудитории // Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования : коллективная монография. – Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2016. – С. 48–52.

Статья поступила в редакцию 01.06.2020

REFERENCES

1. *Azimov E. G., ShChukin A. N.* Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam. – М. : Russkij yazyk. Kursy, 2019. – 496 s.
2. *Akishina A. A., Kagan O. E.* Uchimsya učit'. – М. : Russkij yazyk, 2002. – 256 s.
3. *Bulgakova L. N., Zaharenko I. V., Krasnyh V. V.* Moi druž'ya padezhi. Grammatika v dialogah. – М. : Russkij yazyk, 2009. – 216 s.
4. *Daver M. V.* Grammaticheskie rifmovki (v pomoshch' uchitel'yu russkogo yazyka kak inostrannogo) // Russkij yazyk za rubezhom. – 1989. – № 3. – S. 50–52.
5. *Zlobina S. A.* Obuchenie padezhnoj sisteme russkogo yazyka inostrannyh uchashchihsya na etape predvuzovskoj podgotovki // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 6. – S. 86–94.
6. *Ivanova T. A.* Imya sushchestvitel'noe v aspekte RKI : uchebnoe posobie. – SPb. : Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2003. – 80 s.
7. *Ievleva Z. N.* Grammaticheskoe sodержание kommunikativno orientirovannogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : hrestomatiya. – Ekaterinburg : IONC «Russkij yazyk», 2008. – S. 14–36.
8. *Kakorina E. V., Kostyleva L. V., Savchenko T. V.* Govoryu i pishu po-russki : v 3 ch. – М. : Etnosfera, 2008.
9. *Kakorina E. V., Kostyleva L. V., Savchenko T. V.* Russkij yazyk: ot stupeni k stupeni (1–6 stupeni). – М. : Etnosfera, 2007.
10. *Mitrofanova I. I., Zherebcova Zh. I.* Formirovanie professional'noj kompetentnosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 3(103). – S. 256–264.
11. *Moskovkin L. V., Sil'vina L. V.* Russkij yazyk : uchebnyk dlya inostrannyh studentov podgotovitel'nyh fakul'tetov. – SPb. : SMIO Press, 2004. – 528 s.
12. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / pod red. A. N. ShChukina. – М. : Russkij yazyk, 2003. – 304 s.
13. Russkij yazyk kak inostrannyj. Metodika obucheniya russkomu yazyku / pod red. I. P. Lysakovej. – М. : Vldos, 2004. – 270 s.
14. *Havronina S. A., Shirochenskaya A. I.* Russkij yazyk v uprazhneniyah. – М. : Russkij yazyk, 2000. – 285 s.
15. *Holodkova M. V.* Osobennosti izucheniya russkoj padezhnoj sistemy v inostrannoj auditorii // Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye problemy prepodavaniya i issledovaniya : kollektivnaya monografiya. – Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2016. – S. 48–52.

The article was contributed on June 1, 2020

Сведения об авторах

Данилова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

Юркина Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanya-yurkina@yandex.ru

Author information

Danilova, Elena Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

Yurkina, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: tanya-yurkina@yandex.ru

З. Ю. Дипломатова

УПРАВЛЕНИЕ КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ УЧИТЕЛЯ КАК СИСТЕМНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается процесс управления карьерным ростом учителя как системная деятельность руководителя образовательного учреждения. На основе метода функционального анализа автором статьи рассматриваются основные функции управления в контексте данного исследования: целеполагание, планирование, организация, регулирование, контроль. Показана взаимосвязь и взаимообусловленность этих функций как единой сложной системы. Описаны факторы, влияющие на результаты карьерного роста учителя: стаж учителя; требования федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта «Педагог»; мотивы профессиональной деятельности учителя; личностные качества и возможности учителя; перспективы развития системы образования. На основе актуальных источников в статье рассмотрены современные тренды образования, обуславливающие профессиональное развитие педагога. В частности, на основе материалов национального проекта «Образование», включающего в себя федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Социальная активность», автором статьи рассматриваются основные тренды развития Российского образования как факторы, обуславливающие профессиональное развитие и карьерный рост учителя. В статье отмечается важная роль национальной системы учительского роста и новой модели аттестации педагогических кадров в управлении карьерным ростом учителя. На основе проведенного анализа делается вывод о том, что управление карьерным ростом учителя является деятельностью, требующей системного подхода со стороны администрации.

Ключевые слова: *управление, функции управления, карьерный рост, учитель, деятельность руководителя.*

Z. Yu. Diplomatova

TEACHER CAREER MANAGEMENT AS A SYSTEM ACTIVITY OF THE MANAGER OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article examines the process of managing the teacher's career growth as a systematic activity of the head of an educational institution. Based on the method of functional analysis, the author of the article examines the main functions of management in the context of this study: goal-setting, planning, organization, regulation, control. The article shows the interconnection and interdependence of these functions as a single complex system. The article describes the factors influencing the results of the teacher's career growth: teacher's experience; requirements of the federal state educational standards, professional standard "Teacher"; motives of the teacher's professional activity; personal qualities and capabilities of the teacher; prospects for the development of the education system. On the basis of current sources, the article examines modern trends in education that determine the professional development of a teacher. Basing on the materials of the National Project "Education", which includes the federal projects "Modern School", "Success of Every Child", "Digital Educational Environment", "Teacher of the Future", "Social Activity", the author of the article considers the main trends in the development of the Russian education

as factors that determine the professional development and career growth of a teacher. The article stresses the important role of the national system of the teacher's growth and the new model of attestation of teaching staff in the management of the teacher's career growth. On the basis of the conducted theoretical research, it is concluded that the management of the teacher's career development is an activity that requires a systematic approach of the administration.

Keywords: *management, management functions, career growth, teacher, activity of the head.*

Введение. Объектом нашего исследования является управление педагогическим персоналом образовательного учреждения, предметом – управление карьерным ростом учителя. Как известно, карьерный рост учителя прямо зависит от уровня его профессионализма. Профессиональное развитие педагога – длительный процесс, начинающийся со студенческой скамьи и длящийся в течение всей профессиональной деятельности в качестве учителя. В период обучения в педагогическом вузе он имеет целенаправленный и системный характер. Однако после окончания вуза профессиональное развитие во много зависит от самого учителя. Курсы повышения квалификации имеют периодичный характер (каждые три года). В период между курсами повышения квалификации процесс профессионального развития часто остается неуправляемым, следовательно, карьерный рост остается вне поля зрения органов управления образованием. Отсюда вытекает задача управления карьерным ростом учителя в течение всей его профессиональной деятельности. В современных условиях на карьерный рост влияет множество различных факторов. Выявить современные факторы и определить степень их влияния на карьерный рост учителя – важная исследовательская задача. Проблема исследования: определение факторов, влияющих на эффективность управления карьерным ростом учителя. Цель исследования: выявить данные факторы.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность нашего исследования обусловлена современными требованиями к профессиональной компетентности педагога, отраженными в профессиональном стандарте «Педагог», а также современными трендами в образовании, которые непосредственно влияют на профессиональное развитие учителя, его карьерный рост. Федеральный проект «Учитель будущего», разработанный в рамках национального проекта «Образование», предусматривает внедрение во всех субъектах Российской Федерации национальной системы учительского роста, позволяющей учителю реализовать его профессиональный потенциал на различных уровнях компетентности. Эта система создаст необходимые условия для карьерного роста учителя, его профессионального развития. Безусловно, ее внедрение окажет позитивное влияние на качество образования школьников. Однако эффективное внедрение национальной системы учительского роста во многом зависит от качества управления этим процессом на местах.

Материал и методы исследования. Методами исследования стали анализ и синтез, абстрагирование, функциональный анализ, собеседования с учителями и членами администрации образовательных учреждений, наблюдение, анализ педагогической документации, ретроспективный анализ опыта работы образовательных учреждений Морганского района Чувашской Республики, а также собственного опыта.

Материалом для нашего исследования послужили теоретические источники по управлению, в частности по управлению человеческими ресурсами, иные публикации по данной проблематике. В частности, вопросы становления карьеры педагога в территориальной образовательной системе рассматривались в работах М. В. Александровой. Проблемы профессиональной компетентности молодых педагогов рассматривались Е. В. Алфеевой. Н. М. Альханов исследует проблемы компетентностного подхода к формированию профессиональной компетентности в системе высшего образования. В научных трудах

В. В. Балевой раскрыты вопросы профессионального развития педагога в рамках непрерывного образования. А. Б. Бакурадзе исследовал вопросы мотивации труда педагога. В публикациях Н. С. Беляевой раскрыты особенности системы формирования профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности. Работы Е. А. Захаровой посвящены изучению требований к профессиональному развитию педагогов в условиях последиplomного образования. Т. О. Катербург рассматривает профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации. Е. А. Мелехина исследует роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога. Исследования Е. А. Сиденко посвящены профессиональному развитию педагога в условиях введения ФГОС нового поколения. Вопросы профессионального развития педагога в современных условиях отражены в трудах Е. Д. Шагаровой.

Результаты исследования и их обсуждение. Наше исследование посвящено управлению карьерным ростом учителя. Отсюда возникает потребность в определении основных понятий исследования: «карьерный рост», «карьерный рост учителя». В процессе изучения данной проблематики нами были рассмотрены различные дефиниции указанных понятий. В частности, «Большой словарь иностранных слов» понятие «карьера» определяет двояко: во-первых, как успешное продвижение в рамках служебной, научной или какой-либо другой деятельности; во-вторых, как деятельность на каком-либо поприще [3]. Близка к данному определению дефиниция, данная М. В. Александровой, в которой карьерный рост учителя определяется как процесс профессионального роста человека, роста его авторитета и статуса в определенной среде [1]. Следовательно, карьерный рост нельзя понимать узко, только как продвижение по служебной лестнице, необходимо понимать гораздо шире, как профессиональное развитие в какой-либо деятельности. Проведенная по изучению сущности этих понятий работа позволила нам сформулировать собственное их понимание. На наш взгляд, карьерный рост – это процесс постоянного развития компетентности человека, позволяющий эффективно продвигаться в какой-либо деятельности. Отсюда можно определить понятие «карьерный рост учителя» как процесс эффективного продвижения учителя в профессиональной деятельности на основе постоянного развития компетентности. Следовательно, профессиональное развитие, компетентность педагога являются определяющими факторами карьерного роста учителя. Профессиональное развитие и карьерный рост неразрывно связаны между собой.

Управление карьерным ростом учителя является частью более широкой деятельности – управления школой. В настоящее время новые социальные требования к школе обуславливают потребность в улучшении управления образовательной организацией. Об этом в своих работах пишут А. М. Моисеев и А. А. Ярулов [9], [12]. Как известно, процесс управления представляет собой ряд взаимосвязанных между собой функций [7]. Функциональный анализ является основой исследования функций управления. Он позволяет выявить отдельные элементы управления как системы. Необходимо отметить, что в настоящее время существуют разнообразные подходы к определению состава функций управления. В данной статье мы не будем углубляться в специфику этих подходов, так как данная проблематика находится за пределами предмета нашего исследования. Мы рассмотрим основные общепринятые в научном сообществе функции управления: целеполагание, планирование, организацию, координацию, мотивацию и контроль.

Общеизвестно, что любая деятельность начинается с целеполагания. Цель определяется как образ ожидаемого результата деятельности [6]. Говоря о карьерном росте учителя, необходимо отметить, что данная деятельность должна начинаться с определения ожидаемого результата. При этом необходимо понимать, что этот результат будет зависеть от множества факторов. Приведем некоторые из них.

1. Педагогический стаж учителя. Цели карьерного роста молодого учителя будут кардинально отличаться от целей опытного педагога. Цели молодого педагога связаны с процессом приобретения педагогического опыта, с формированием собственного педагогического стиля. Цели опытного педагога будут включать развитие профессионализма до уровня мастерства, поддержание и дальнейшее развитие педагогического имиджа, развитие творческой составляющей педагогической деятельности, продвижение по службе.

2. Требования федеральных государственных образовательных стандартов, профессионального стандарта «Педагог». Данные документы предъявляют требования к профессиональной деятельности учителя, к его системе профессиональных знаний и умений, следовательно, влияют на карьерный рост учителя.

3. Мотивы профессиональной деятельности учителя. Как известно, существует множество мотивов выбора профессии учителя. В соответствии с этими мотивами формируется система профессиональных ценностей, смыслов и убеждений, которые определяют отношение к профессии учителя. Человек живет и действует в соответствии с этой системой ценностей. Важную роль в карьерном росте учителя играет мотив саморазвития, который коррелируется с современной идеей «образования через всю жизнь».

4. Личностные качества и возможности учителя. Общеизвестно, что важную роль в развитии человека имеют такие качества, как целеустремленность, воля к победе, дисциплинированность, работоспособность, аккуратность и т. п. Наличие или отсутствие этих качеств, несомненно, будет оказывать влияние на достижение цели профессионального развития учителя, следовательно, на карьерный рост учителя. Поставленная цель должна быть достижима для учителя, т. е. соизмерима с его возможностями. Непосильная цель может негативно сказаться на дальнейшей мотивации к карьерному росту.

5. Перспективы развития системы образования. Карьерный рост учителя, его профессиональное развитие должно быть ориентировано на требования не только современности, но и будущего, т. е. иметь опережающий характер. Приведем примеры требований будущего образования. Общеизвестно, что в рамках национального проекта «Образование» разработан ряд федеральных проектов.

Проект «Современная школа» предусматривает обновление содержания образования и методики обучения предмету «технология» и другим дисциплинам на базе высокотехнологически оснащенных учебных мест, в том числе на базе детских технопарков «Кванториум». Проект предусматривает переход на адаптивные образовательные программы. Таким образом, возникает потребность в разработке адаптивных образовательных программ. Это потребует специального обучения учителей в целях их подготовки к работе в новых условиях, а также создания в образовательных учреждениях безбарьерной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» предусматривает разработку индивидуальных образовательных маршрутов. Соответственно, возникает необходимость разработки индивидуальных учебных планов. Эта работа потребует специальной подготовки учителей. В настоящее время у учителей отсутствует опыт работы с обучающимися по индивидуальным учебным планам. Возникает необходимость совершенствования работы с одаренными детьми.

Проект «Цифровая образовательная среда» предусматривает развитие данной среды. Отсюда вытекает задача формирования компетенций у обучающихся и учителей, необходимых для работы с современными цифровыми образовательными платформами. Анализ современной практики работы учителей показывает, что обучающиеся и учителя в недостаточной степени владеют навыками работы в цифровой образовательной среде. Следовательно, в системе повышения квалификации учителей необходимо организовать

обучение в целях эффективной работы педагогов в цифровой среде. Необходимо шире применять цифровые технологии в образовательном процессе, в том числе дистанционное обучение с использованием онлайн-уроков в рамках проекта «Проектория».

Федеральный проект «Учитель будущего» предусматривает создание и внедрение национальной системы учительского роста, направленной на профессиональное развитие педагогических кадров, обновление их компетенций. Проект также предполагает разработку и реализацию модели аттестации педагогических кадров, основанной на компетентностной модели оценки качества педагогического потенциала учителей. Отсюда возникает задача подготовки учителей к эффективному прохождению аттестации по новой модели.

Проект «Социальная активность» предусматривает развитие добровольчества и социальной активности учащихся. Перед учителями ставится задача подготовить обучающихся к активному участию в волонтерских проектах, в том числе в рамках проектов платформы «Россия – страна возможностей».

Другими важными документами, на основе которых должны разрабатываться программные документы, являются Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Они ориентированы на значительное обновление содержания и технологий воспитательной работы в образовательных учреждениях, способствующих совершенствованию воспитательного процесса. В стратегии указывается на развитие вариативности систем и технологий воспитания, направленных на эффективное формирование личности школьника с учетом его возможностей, образовательных потребностей, интересов и способностей. Отсюда возникает необходимость разработки системы воспитательной работы в школе, соответствующей современным требованиям, а также потребность в обучении учителей новым технологиям организации воспитательной работы.

В форсайт-проекте «Образование 2035» указываются основные тренды в образовании. Перечислим некоторые из них.

Геймификация образования. Как известно, игра является одной из форм познания мира. Особо важную роль в развитии человека она имеет в детском возрасте. В процессе игры формируются социально значимые качества личности, знания и умения. Это хорошо усвоили представители бизнеса, работающие в сфере игровых компьютерных технологий. В настоящее время стремительно растущий рынок развивающих и обучающих игр для детей становится реальным конкурентом образовательной системе, основанной на традиционных формах, технологиях и средствах обучения. Это является современным вызовом школе. Он потребует обогатить образовательную среду школы новыми эффективными игровыми компонентами, делающими образовательный процесс увлекательным. Практика показывает, что игровые формы являются наиболее эффективными способами организации обучения в классе, так как они стимулируют творческую активность школьников, направленную на решение познавательных задач. Отсюда возникает управленческая задача активного включения в образовательный процесс игровых технологий обучения и воспитания. Однако наблюдения показывают, что учителя в недостаточной степени используют игровые технологии в образовательном процессе.

Обучение команд и проектно-ориентированное образование. Особенностью нашего времени является то, что профессиональные сообщества становятся центрами профессионального саморазвития. В них образовательный процесс осуществляется на основе принципа взаимного обучения, когда опыт каждого члена коллектива используется другими для своего профессионального роста. Развитие внутрифирменного обучения в современном мире способствует появлению новых форм образования, таких как коворкинги, хакспейсы, science-art лаборатории, фаблабы и тому подобные. Обучение в большей степени основывается на совместной проектной деятельности людей. Перед системой образования

ставится задача активного включения в процессы обучения и воспитания проектных технологий, основанных на коллективном решении образовательных задач.

Образование в течение всей жизни. Как известно, мы живем в условиях стремительно меняющегося мира. В настоящее время процессы обновления информации и технологий протекают во всех областях жизнедеятельности человека настолько быстро, что порой трудно отслеживать эти изменения. Это порождает потребность в постоянном обновлении человеком своих знаний и опыта. Перед современной школой встает задача формирования у обучающихся метапредметных компетенций (регулятивных, познавательных, коммуникативных), обеспечивающих эффективное обучение в течение всей жизни. Однако наблюдения показывают, что учителя в недостаточной степени формируют метапредметные компетенции.

Индивидуализация образования и компетентностный подход. Современные информационные технологии создают необходимые условия для развития индивидуализации образования. В эпоху компьютерных технологий возникают уникальные возможности для массового перехода на индивидуальные маршруты обучения школьников. В настоящее время цифровые образовательные платформы предоставляют возможность каждому школьнику, имеющему выход в интернет, получить качественное образование по любому предмету в нужном объеме и индивидуальном темпе усвоения материала. Использование цифровых образовательных платформ требует от учащегося владения особыми компетенциями. Перед школой обозначилась проблема широкого внедрения в образовательную практику технологии индивидуализации обучения на основе формирования у школьников актуальных компетенций (образовательных результатов), необходимых для эффективного обучения в цифровой образовательной среде. В настоящее время школа, к сожалению, не обладает необходимым опытом организации процесса обучения на основе индивидуального учебного плана обучающегося.

Распространение системы ценностей сетевой культуры. Другой особенностью нашего времени является широкое распространение сетевых форм деятельности, основанных на новых принципах взаимодействия между людьми. Это обуславливает потребность в организации взаимодействия со всеми потенциальными субъектами образовательного процесса. Сетевая форма организации обучения позволит наиболее эффективно использовать материальные, информационные, кадровые и методические ресурсы различных образовательных учреждений. Следовательно, возникает необходимость развития сетевого взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (различными образовательными учреждениями, профессиональными сетевыми сообществами, социальными сетями и т. п.)

Цифровизация. Наиболее значимым трендом развития образования в мире является цифровизация. Она предоставляет широкие возможности не только для освоения новых знаний и умений, но и для коммуникации между учащимися и проектной деятельности. Однако работа школьника в интернете сопряжена с опасностью взаимодействия с нежелательным контентом. Следовательно, возникает необходимость фильтрации информации, получаемой учеником в сети Интернет. Цифровизация требует формирования соответствующих компетенций, связанных с умениями ориентироваться в информационной среде, находить и использовать в образовательных целях нужную информацию. Отсюда вытекает задача формирования у обучающихся и учителей компетенций, необходимых для работы с образовательными и информационными ресурсами цифровой среды, а также создания условий, обеспечивающих информационную безопасность школьников в этой среде.

Рост требований к экологичности. Формирование ответственного отношения к природе представляет собой важную задачу, стоящую перед современной школой. Необходимо научить подрастающее поколение адекватно оценивать свои действия, чтобы предвидеть

последствия их влияния на природу. К сожалению, деятельность человека часто наносит непоправимый урон окружающей среде. Возникает необходимость формирования экологического сознания у школьников посредством включения их в экологические проекты.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что современные тренды развития образования являются важным фактором, влияющим на образовательную деятельность педагога, на цели его профессионального развития, а также являются условием его карьерного роста.

По итогам нашего рассуждения о целеполагании отметим, что весьма важно помнить, чтобы цели представляли разумный компромисс между общеорганизационными и личными интересами учителей [2]. Только при осуществлении данного условия возможен эффективный карьерный рост учителя.

Следующей функцией управления является планирование. Вопросы планирования в сфере образования хорошо раскрыты в работах Л. А. Магальник [8]. Планирование, как известно, связано с определением комплекса мероприятий, которые должны быть выполнены в процессе движения к поставленной цели. Планы определяют последовательность решения поставленных задач, а также ресурсы и сроки исполнения запланированных мероприятий [4].

В системе планирования школы работа по управлению карьерным ростом учителей получает свое отражение в годовом и перспективном (программа развития) планах работы школы. В плане работы школы необходимо предусмотреть следующие мероприятия:

- методическое сопровождение аттестации педагогов (составление графика прохождения аттестации учителями, оказание помощи в подготовке документов для аттестации, оказание помощи в подготовке аттестационных процедур);

- план повышения квалификации педагогических кадров (изучение учителями плана-проспекта курсовой подготовки на новый учебный год, составление и утверждение графика повышения квалификации учителей на новый учебный год, контроль за прохождением курсов повышения квалификации учителями, организация внутришкольного повышения квалификации (обучающие семинары, тренинги с приглашением известных учителей и вузовских преподавателей), информирование учителей о курсах повышения квалификации, размещенных в интернете).

- изучение и распространение передового педагогического опыта (посещение и анализ уроков администрацией, взаимопосещение уроков учителями, проведение открытых уроков и мастер-классов, просмотр и обсуждение видеоуроков, представленных в интернете («Учитель года России» и т. п.), изучение и обсуждение новинок педагогической литературы);

- участие в сетевых педагогических сообществах;
- изучение и обсуждение инноваций на заседаниях методических объединений;
- размещение информации об инновационном опыте на сайте школы, управления образованием района, а также в других средствах массовой информации;

- анализ результатов освоения программ по четвертям;
- участие в профессиональных конкурсах («Учитель года», «Самый классный классный», «Педагогический дебют», «Педагог-психолог года» и др.);

- организация и анализ участия в предметных олимпиадах и конкурсах;
- анализ результатов аттестаций обучающихся (ВПР, ГИА, ЕГЭ);
- утверждение планов и отчетов самообразования учителей;
- оказание помощи учителям в разработке и реализации педагогических проектов;
- оказание помощи учителям в подготовке к выступлению на семинарах и научно-практических конференциях.

Работа с молодыми специалистами должна включать следующие мероприятия:

- выявление профессиональных затруднений (посещение и анализ уроков, собеседование);
- прикрепление опытного учителя-куратора (наставника);
- составление плана профессионального развития;
- консультирование;
- организация посещения молодым педагогом занятий опытных учителей школы, а также лучших учителей города (района);
- помощь в подготовке открытых уроков;
- консультирование по составлению портфолио.

При необходимости (в соответствии со сложившимися условиями) планы могут корректироваться.

Организация как функция управления направлена на создание оптимальных условий для эффективного карьерного роста учителей. Налаживание данной деятельности осуществляется на основе ранее проведенного планирования. Она связана с принятием управленческих решений, подбором и расстановкой кадров, созданием ресурсов (информационных, материально-технических, финансовых, кадровых и т. д.) для осуществления деятельности. Принятие управленческих решений основывается на сборе, изучении и анализе релевантной информации, а также ранее принятых планов. Так, в процессе принятия решения о назначении классным руководителем, наставником молодого учителя или на вакантную должность заместителя директора необходимо иметь наиболее полную информацию о личных и профессиональных качествах кандидатов. Принятие правильного управленческого решения во многом зависит от валидности и релевантности полученной информации.

Информационные ресурсы имеют первостепенное значение в процессе управления. Постоянное информирование учителей о различных курсах, семинарах и вебинарах, профессиональных конкурсах, научно-практических семинарах и конференциях создает необходимое для карьерного роста информационное поле, позволяет оперативно реагировать на изменение ситуации.

К материально-техническим ресурсам можно отнести различные средства обучения. Наибольшее значение в современных условиях имеют компьютерные технологии (автоматизированное рабочее место учителя, мультимедийные проекторы, интерактивные доски и т. п.). Современные образовательные платформы, программное обеспечение и возможность выхода в сеть Интернет создают большие возможности для процесса обучения, а значит, для успешной работы и карьерного роста учителя.

Мотивация – одна из важнейших функций управления, так как она побуждает учителей и администрацию быть заинтересованными в результатах своей деятельности.

Функция мотивирования тесно связана с материальными и моральными стимулами. Отсюда следует, что в процессе управления карьерным ростом учителя необходимо в равной степени использовать материальные и моральные стимулы. К моральным факторам-мотиваторам относятся возможность творческого подхода к решению педагогических задач, наличие условий для профессионального роста, потенциальная возможность достичь успеха в деятельности, признание администрацией, коллегами и родительским сообществом результатов труда, продвижение по службе и т. д. [2]. Следовательно, администрация в процессе управления карьерным ростом учителя должна продумать систему морального поощрения, включая награждение благодарностями и грамотами различного уровня, а также представление к почетным званиям и государственным наградам.

Говоря о материальном поощрении, следует указать на необходимость разработки хорошо продуманной системы. Сюда входят различные надбавки, коэффициенты и премии. Создание условий для мотивации предполагает рациональное использование фонда заработной платы и премиального фонда. Важно, чтобы сами учителя были включены в процесс разработки системы материального стимулирования.

Следующая функция – контроль. Ее основная задача – обеспечить управление карьерным ростом таким образом, чтобы оно было максимально продуктивно. Основа контроля – принцип обратных связей, направленный на получение необходимой и достаточной информации о происходящих процессах. Обратная связь предполагает единство этапов получения информации, ее оценки и принятия управленческих решений. Способами контроля могут быть наблюдение, анализ деятельности и ее продуктов, собеседование, экспертные оценки и т. п. В результате необходимо выявить причины возникших отклонений. Это позволит принять необходимые управленческие решения.

Контроль тесно связан со всеми другими управленческими функциями. Он позволяет устранять неблагоприятные отклонения в рабочем процессе от желаемого результата [5].

Регулирование (коррекция) – это средство достижения такого уровня качества деятельности, при котором происходит выравнивание всех отклонений от заданных параметров системы. Регулирование осуществляется на основе оценки результатов проведенного контроля состояния процесса управления карьерным ростом учителя. Анализ и оценка полученной информации позволяют принять новые управленческие решения, направленные на коррекцию отклонений от заданной цели развития педагога. Необходимо рассмотреть несколько возможных вариантов решений. Администрация должна сделать выбор в пользу оптимального варианта, т. е. наилучшего в данных условиях. Например, вы назначили молодого педагога классным руководителем. В результате его неопытности в классе создалась конфликтная ситуация между учителем, учащимися и их родителями (законными представителями). В этой ситуации может быть два варианта решения проблемы:

1) вы прикрепляете к молодому педагогу опытного учителя-наставника, способного помочь молодому учителю решать возникающие конфликтные ситуации. Л. С. Выготский отмечает, что опыт других является значительным компонентом в деятельности людей [10]. При этом возникает особая значимость консультирования молодого педагога. Здесь уместно отметить, что вопросы консультирования наиболее полно рассмотрены в трудах Р. К. Юксвярава [11];

2) вы заменяете молодого учителя более опытным педагогом.

В первом случае вам необходимо будет продумать дополнительное стимулирование учителя-наставника. Во втором случае страдает имидж молодого учителя как профессионала, следовательно, у него возникают психологические барьеры в работе.

Таким образом, принятие управленческих решений сопряжено с выбором лучшего варианта.

Выводы. Вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, управление карьерным ростом учителя является одной из важнейших управленческих задач, стоящих перед администрацией образовательного учреждения, так как оно направлено на развитие профессионального потенциала педагога, что в итоге влияет на качество результатов образовательного процесса.

Во-вторых, управление карьерным ростом учителя включает в себя следующие функции: целеполагание, планирование, организация, регулирование, контроль. Все эти функции взаимосвязаны между собой и образуют единую систему. Одна функция вытекает из другой и является основанием для следующей.

В-третьих, управление карьерным ростом учителя является деятельностью, требующей системного подхода со стороны администрации. Все компоненты этой деятельности должны быть взаимосвязаны и направлены на развитие профессиональной компетентности педагога.

В-четвертых, цели управления карьерным ростом учителя обусловлены современными трендами образования: геймификацией, ориентацией на проектный подход в образовании, потребностью обучаться в течение всей жизни, индивидуализацией образования,

реализацией компетентностного подхода, развитием сетевого взаимодействия образовательных организаций, цифровизацией, экологичностью образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова М. В.* Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2007. – 238 с.
2. *Бакурадзе А. Б.* Мотивация труда педагогов. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
3. Большой словарь иностранных слов : 35 тысяч слов. – М. : Мартин, 2006. – 704 с.
4. *Гутнов Р. Р.* Проектно-ориентированное управление человеческими ресурсами организации. – М. : Социум, 2016. – 284 с.
5. *Гутнов Р. Р.* Современная концепция управления человеческими ресурсами. – М. : Социум, 2016. – 190 с.
6. *Жуков А. Л.* Аудит человеческих ресурсов организации. – М. : МИК, 2016. – 256 с.
7. *Лонцих П. А.* Качество: инструменты управления, прогнозирование и диагностика. – Иркутск : Изд-во Иркутского государственного технического университета, 2007. – 243 с.
8. *Магальник Л. А.* Менеджмент в сфере образования. Планирование как функция управления. – Иркутск : Изд-во Института развития образования Иркутской области, 2006. – 79 с.
9. *Моисеев А. М.* Качество управления школой. Что это такое? Каким оно должно быть? Как его обеспечить? – М. : Солон-пресс, 2020. – 176 с.
10. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 118 с.
11. *Юксвярав Р. К.* Управленческое консультирование: теория и практика. – М. : Экономика, 1988. – 240 с.
12. *Ярулов А. А.* Интегративное управление средой образования в школе. – М. : Народное образование, 2016. – 368 с.

Статья поступила в редакцию 23.09.2020

REFERENCES

1. *Aleksandrova M. V.* Stanovlenie kar'ery pedagoga v territorial'noj obrazovatel'noj sisteme. – Velikij Novgorod : Novgorodskij gosudarstvennyj universitet im. Yaroslava Mudrogo, 2007. – 238 s.
2. *Bakuradze A. B.* Motivaciya truda pedagogov. – M. : Sentyabr', 2005. – 192 s.
3. Bol'shoj slovar' inostrannyh slov : 35 tysyach slov. – M. : Martin, 2006. – 704 s.
4. *Gutnov R. R.* Proektno-orientirovannoe upravlenie chelovecheskimi resursami organizacii. – M. : Socium, 2016. – 284 s.
5. *Gutnov R. R.* Sovremennaya koncepciya upravleniya chelovecheskimi resursami. – M. : Socium, 2016. – 190 s.
6. *Zhukov A. L.* Audit chelovecheskih resurov organizacii. – M. : MIK, 2016. – 256 s.
7. *Loncih P. A.* Kachestvo: instrumenty upravleniya, prognozirovanie i diagnostika. – Irkutsk : Izd-vo Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, 2007. – 243 s.
8. *Magal'nik L. A.* Menedzhment v sfere obrazovaniya. Planirovanie kak funkciya upravleniya. – Irkutsk : Izd-vo Instituta razvitiya obrazovaniya Irkutskoj oblasti, 2006. – 79 s.
9. *Moiseev A. M.* Kachestvo upravleniya shkoloj. CHto eto takoe? Kakim ono dolzhno byt'? Kak ego obespechit'? – M. : Solon-press, 2020. – 176 s.
10. *Slovar' L. S.* Vygotskogo / pod red. A. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2004. – 118 s.
11. *Yuksvyarav R. K.* Upravlencheskoe konsul'tirovanie: teoriya i praktika. – M. : Ekonomika, 1988. – 240 s.
12. *Yarulov A. A.* Integrativnoe upravlenie sredoj obrazovaniya v shkole. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2016. – 368 s.

The article was contributed on September 23, 2020

Сведения об авторе

Дипломатова Зоя Юрьевна – аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: diplomatoval.zoya@yandex.ru

Author information

Diplomatova, Zoya Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Humanitarian Disciplines, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: diplomatoval.zoya@yandex.ru

Е. В. Евдокимова

**МОДЕЛЬ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА**

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается одна из методик в образовании – моделирование – как способ объединения теоретических и эмпирических данных в педагогическом исследовании. Актуальность рассматриваемой тематики обусловлена возрастающим интересом к моделированию в обозначенной области, а также его большим потенциалом в преодолении педагогических трудностей. Цель исследования – анализ моделирования в педагогической науке и составление модели творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством на основе полихудожественного подхода. Материалом для исследования послужила психолого-педагогическая и методическая литература. В работе использованы методы наблюдения и эксперимента. Раскрывается термин «модель» и рассматриваются ее виды. Представлены доводы ученых о роли моделирования в педагогическом процессе. Модель в педагогическом изучении выступает в роли научного предвидения. Выделены основные этапы составления педагогической модели. Рассмотрена модель творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством на основе полихудожественного подхода. Описана ее структура, состоящая из следующих компонентов: целевой, содержательно-операционный (педагогические принципы, методы и технологии, формы и средства обучения, критерии, показатели и уровни формирования творческого развития), оценочно-результативный. Последний предполагает следующие этапы: 1) констатирующий (диагностика и анализ уровня развития при становлении и осуществлении экспериментального проекта); 2) формирующий (в процессе реализуются формирующие и развивающие способы творческого развития учащихся); 3) обобщающий / контрольный (оценивание эффективности полученных знаний, навыков и умений при помощи опросов в анкете и оценка результата формирующего процесса). Изучение моделирования взаимосвязано с глубоким изучением теории и подробным исследованием сущности учебно-воспитательных ситуаций.

Ключевые слова: педагогическая модель, моделирование, инновация, образование, процесс, структура, компоненты, исследование, потенциал.

E. V. Evdokimova

**MODEL OF CREATIVE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN
AT ARTS AND CRAFTS CLASSES IN THE SYSTEM
OF EXTRACURRICULAR EDUCATION
BASED ON A MULTI-ARTISTIC APPROACH**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers one of the methods in education as a way to combine theoretical and empirical data in pedagogical research – modeling. The relevance of this topic is due to the growing interest in modeling in this area, as well as its great potential in overcoming pedagogical difficulties. The purpose of the research is to analyze modeling in pedagogical science and to create a model of creative development of schoolchildren at Arts and Crafts classes based on a multi-artistic approach. The material for the study was psychological, pedagogical and methodological literature. The study employed the method

of observation and experiment. The article reveals the term “model” and considers its types; presents the conclusions of scientists on the role of modeling in the pedagogical process. The model in pedagogical study is presented in the role of scientific foresight. Thus, the author identified the main stages of developing a pedagogical model; considered the model of creative development of schoolchildren at Arts and Crafts classes based on a multi-artistic approach; described its structure, which consists of the following components: target component, content and operational component (pedagogical principles, methods and technologies, forms and means of training, criteria, indicators and levels of creative development), evaluation and performance component. The latter implies the following stages: 1) ascertaining (diagnostics and analysis of the level of development during the formation and implementation of an experimental project); 2) forming (in the process, there are being implemented both forming and developing methods of creative development of schoolchildren); 3) generalizing/controlling (evaluation of the effectiveness of the acquired knowledge, skills and abilities using questionnaires, and evaluation of the result of the formation process). The study of modeling is interconnected with a deep study of the theory and a detailed study of the essence of educational situations.

Keywords: *pedagogical model, modeling, innovation, education, process, structure, components, research, potential.*

Введение. Проблема творческого развития личности актуальна для современной психологии и педагогики, так как сегодня человек должен быть готов интенсивно работать, формировать новые ресурсы и ожидать ответной положительной реакции на свой вклад [5]. По этой причине в педагогике продолжается поиск эффективных методик в образовании. Подобным методом научно-педагогического изучения стало моделирование [4, с. 27].

Метод моделирования освещают в своих трудах В. А. Веников, А. Н. Дахин, Ю. О. Делимова, Т. Ф. Иванова, И. А. Колесникова, С. И. Родзин, Ю. М. Вишняков, Г. В. Суходольский, А. В. Хуторской, Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. На эти источники будем опираться в нашем исследовании.

Цель исследования – анализ моделирования в педагогической науке и составление модели творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством на основе полихудожественного подхода.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность выбранной темы определена растущим интересом к методу моделирования в образовательной деятельности, а также ее широкими возможностями в разрешении педагогических задач.

Материал и методы исследования. Методологическую основу исследования составила психолого-педагогическая литература. В работе использованы методы теоретического анализа, наблюдения, логического обобщения, моделирования и эксперимента.

Моделирование в педагогике активно применяют в исследовании содержания образовательного процесса [12, с. 55] и управления его качеством [8, с. 7], в изучении развития творческих способностей детей; также моделирование используется как форма оценки качества учебных программ, моделей обучения, контролирования знаний, как способ объединения разных элементов системы учебного процесса [1, с. 31], [4].

Перечисленные ниже виды моделей [9, с. 35] тесно переплетены между собой (рис. 1). Между указанными группами моделей отсутствуют резкие границы. Ко второму и третьему типам можно отнести педагогические модели.

В образовательном пространстве моделирование удобно для слияния теоретических и эмпирических результатов, а также для объединения в процессе исследования объекта эксперимента и составления логических систем. При подготовке к занятиям учителя также применяют данный метод. Но в педагогической науке, на наш взгляд, моделированию уделяется недостаточно внимания. В первую очередь, раскроем определение термина «модель». Модель – это искусственно сформированный предмет, представленный как схема, конструкция, знаковая система, которая отображает качества, свойства и связь между компонентами этого предмета [6, с. 33].

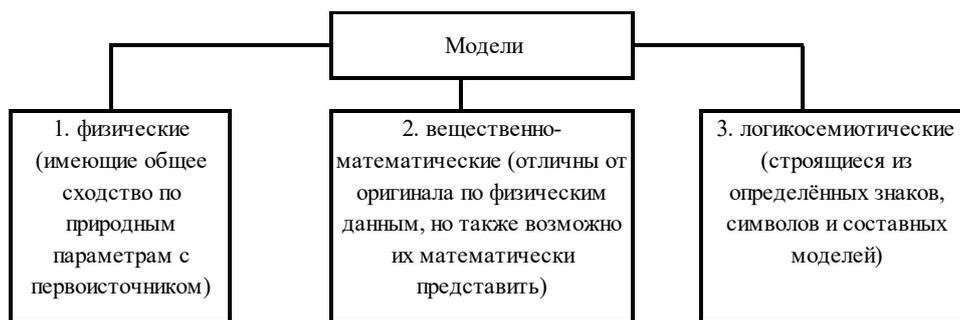


Рис. 1. Виды моделей

В одном из разделов педагогики – дидактике – метод моделирования используют для разрешения задач упрощения образовательных сведений, облегчения создания плана учебного времени, руководства познавательной активностью и учебно-воспитательным процессом, диагностики, планирования, проектирования образования.

Модель, по В. А. Штоффу, это представленная в мыслях или вещественно осуществляемая концепция, которая отображает объект изучения; заменяет объект; изучение модели дает новую информацию об объекте.

Г. В. Суходольский определил педагогическое моделирование как «процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [9, с. 83].

А. Н. Дахин за образовательную модель принял «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [2, с. 23].

Исследователи В. П. Беспалько, А. К. Маркова, В. М. Монахов и др. относят моделирование к инновации, которая в будущем станет фундаментом для освоения теоретических и практических целей в педагогической науке.

Имеются сложности в определении положения моделирования в образовательной среде. Одна группа исследователей относит моделирование к самостоятельному действию, другая считает его лишь элементом, разделом педагогического проектирования.

Важное качество метода моделирования – это возможность его использования в составлении моделей на предыдущем опыте с целью более подробного его изучения.

В педагогике моделирование и его средства формируют различные ступени инноваций:

- усовершенствование;
- рационализация;
- эвристическое решение;
- педагогическое изобретение;
- педагогическое открытие [10].

В то же время использование новых методов в образовательной среде, по рекомендации А. В. Хуторского [11], возможно осуществить на основе новых форм, структуры которых были реализованы на практике, так как теоретические выводы приводят к отрицательным параметрам в педагогической среде.

Модель объединяет в себе способ понимания и объяснения естества и природы определенного педагогического явления или процесса. Модель ограничивает существующий объект конкретными условиями, так как является только образцом этого объекта педагогической действительности и не может быть ему равна.

Модель в педагогическом изучении представлена в роли научного предвидения – возможности прийти к новым, скрытым опытным результатам в педагогическом процессе. Как до начала экспериментальной работы, так и после ее завершения при помощи моделирования можно расширить теоретические сведения об объекте.

Изучение моделирования взаимосвязано с глубоким изучением теории и подробным исследованием сущности учебно-воспитательных ситуаций.

В своей практической деятельности педагог может применить составленную им модель:

- 1) в учебно-воспитательном процессе;
- 2) для воздействия на познавательную активность детей;
- 3) для личностно ориентированного подхода к учащимся.

Моделирование несет в себе значительный потенциал, так как через него возможны процесс математизации педагогической науки и реализация иных возможностей [6, с. 156].

Составление педагогической модели основано на следующих этапах.

1. Подбор теоретико-методологических данных и описание объекта изучения.
2. Определение задач моделирования.
3. Описание взаимосвязи между основными элементами изучаемого педагогического объекта, оценка сведений об объекте, критериев для сравнения переменных параметров.
4. Применение модели в опытно-экспериментальной части исследования [3].
5. Подробное рассмотрение полученных результатов [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим модель творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством на основе полихудожественного подхода. Представим компоненты ее структуры.

1. Целевой компонент предполагает следующие составляющие:

1) социальный заказ, являющийся определяющим пунктом исследования. Это заявка социума в отношении системы образования или определенной образовательной организации. Он отображает заинтересованность разных сторон, чьи нужды удовлетворяются в работе образовательной организации. Уровень осуществления социального заказа является основным результатом формирования социального общества. Социальный заказ нацелен на воспитание деятельного, компетентного человека, на развитие личности и формирование мотивации к обучению в будущем;

2) цель и задачи исследования определены для лучшего понимания образовательного процесса. Целью исследования является определение возможности реализации полихудожественного обучения декоративно-прикладному искусству в детской художественной школе.

Задачи:

- проанализировать научную литературу по проблеме;
- определить критерии и показатели развития творческой активности школьников в художественной деятельности;
- определить педагогические условия, обеспечивающие реализацию полихудожественного подхода в детской художественной школе на занятиях декоративно-прикладным искусством;
- опытно-поисковым способом проверить результативность воздействия на развитие творческой активности школьников созданного комплекса педагогических условий.

2. Содержательно-операционный компонент включает педагогические принципы, методы и технологии, формы и средства обучения, критерии, показатели и уровни формирования творческого развития.

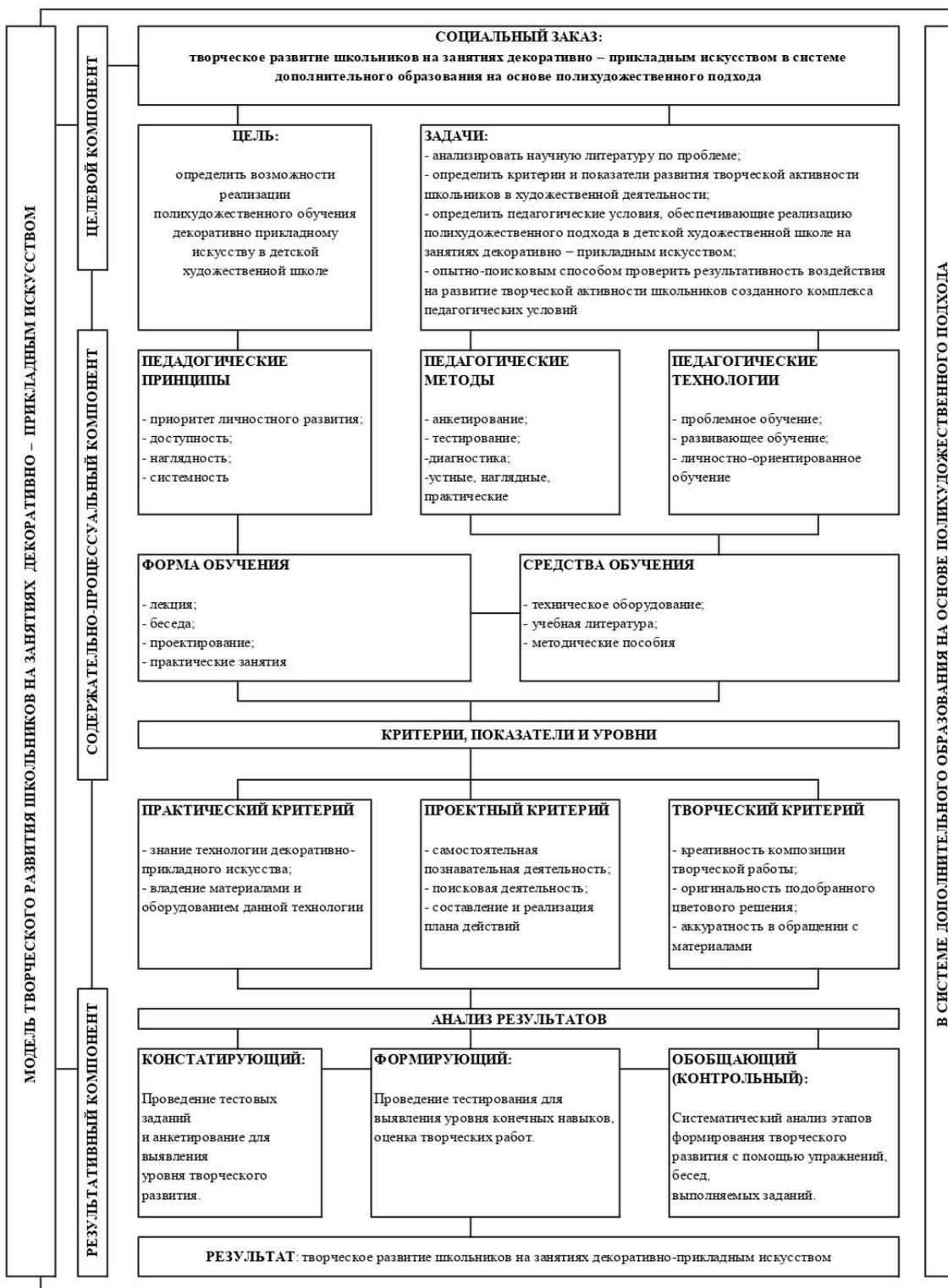


Рис. 2. Модель творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством на основе полихудожственного подхода

Педагогические принципы исследования:

- приоритет личностного развития;
- доступность;
- наглядность (овладение абстрактными понятиями в процессе усвоения знаний и формирование умений и навыков);
- системность (последовательность от простого к сложному).

Педагогические методы исследования, реализуемые в педагогическом процессе: анкетирование, тестирование, диагностика, устные, наглядные, практические задания.

Педагогические технологии, необходимые в процессе обучения:

- проблемное обучение (формирование условий для самостоятельного выбора путей решения проблемных установок, создание ситуаций для самостоятельной реализации);
- развивающее обучение (идея активизации рефлексии учеников в разнообразных ситуациях педагогической деятельности);
- личностно ориентированное обучение (создание условий для формирования познавательной активности учащихся).

Формы обучения:

- лекция;
- беседа;
- проектирование;
- практические занятия.

Средства обучения, применяемые на уроках:

- техническое оборудование;
- учебная литература;
- методические пособия.

3. Оценочно-результативный компонент предполагает следующие этапы:

- констатирующий (диагностика и анализ уровня развития при становлении и осуществлении экспериментального проекта);
- формирующий (в процессе реализуются формирующие и развивающие способы творческого развития учащихся);
- обобщающий / контрольный (оценивание эффективности полученных знаний, навыков и умений при помощи анкетирования и оценка результата формирующего процесса).

С опорой на теоретические исследования нами были описаны компоненты педагогического процесса и составлена образовательная модель творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством в системе дополнительного образования на основе полихудожественного подхода (рис. 2).

Выводы.

1. В процессе структурирования проекта опытно-экспериментальной работы были проведены педагогические исследования по поиску методов и средств исследования образовательной среды.

2. Применение в педагогике метода моделирования является решением многих задач образовательного процесса, поскольку опора на последовательность элементов конструкции модели являются хорошим инструментом познания, диагностики и реализации программы.

3. Основываясь на исследованиях ученых, мы разработали и реализовали педагогическую модель, отражающую цель, задачи, принципы, методы, технологии, формы и средства обучения.

4. Компоненты структуры модели опытно-экспериментальной работы состоят из целевого, содержательно-операционного и оценочно-результативного этапов.

5. Фактор, определяющий исследование, – социальный заказ.

Социальный заказ общества можно охарактеризовать так: воспитание самостоятельного, компетентного, профессионального и творческого человека со сформированной мотивацией на непрерывность обучения в будущем.

6. Возможность непрерывности обучения заключается в том, что в современных условиях необходимо постоянное самообразование для развития ума и навыков.

7. Были описаны компоненты педагогического процесса и составлена образовательная модель процесса творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством в системе дополнительного образования на основе полихудожественного подхода.

Метод педагогического моделирования необходим для формирования учебно-педагогического взаимодействия и поиска способов активизации учебно-познавательной деятельности.

Также моделирование является важным пунктом в педагогическом проектировании. В руках умелого педагога моделирование становится сильным оружием не только как научный метод познания, но и творчество, берущее начало с поиска моделей, позволяющих правильно описать объект исследования и приобрести новые знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Веников В. А.* Принципы моделирования и высшее образование // Вестник высшей школы. – 1972. – № 11. – С. 29–34.
2. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
3. *Делимова Ю. О.* Моделирование в педагогике и дидактике // Моделирование в педагогике и дидактике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docplayer.ru/30899795-Modelirovanie-v-pedagogike-i-didaktike.html>.
4. *Егорова У. Ф.* Педагогическая модель развития творческих способностей студентов средствами традиционной технологии обработки драгоценных металлов // Педагогический журнал. – 2017. – № 6А. – С. 26–35.
5. *Иванова Т. Ф.* Интегративно-факторная модель научно-педагогической подготовки будущих учителей к личностно-ориентированному обучению в школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Ростов-н/Д, 2005. – 39 с.
6. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
7. Педагогическое моделирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://bstudy.net/669893/pedagogika/pedagogicheskoe_modelirovanie.
8. *Родзин С. И., Вишняков Ю. М.* Модель управления качеством образовательных программ // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2002. – № 3. – С. 11–19.
9. *Суходольский Г. В.* Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.
10. Уровни педагогических инноваций по А. В. Хуторскому [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://khutorskoy.ru/books/bibliography-e.htm>.
11. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
12. *Шамова Т. И., Давыденко Т. М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

Статья поступила в редакцию 11.10.2020

REFERENCES

1. *Venikov V. A.* Principy modelirovaniya i vysshee obrazovanie // Vestnik vysshej shkoly. – 1972. – № 11. – S. 29–34.
2. *Dahin A. N.* Pedagogicheskoe modelirovanie: sushchnost', effektivnost' i neopredelennost' // Pedagogika. – 2003. – № 4. – S. 21–26.
3. *Delimova Yu. O.* Modelirovanie v pedagogike i didaktike // Modelirovanie v pedagogike i didaktike [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://docplayer.ru/30899795-Modelirovanie-v-pedagogike-i-didaktike.html>.

4. *Egorova U. F.* Pedagogicheskaya model' razvitiya tvorcheskikh sposobnostej studentov sredstvami tradicionnoj tekhnologii obrabotki dragocennyh metallov // Pedagogicheskij zhurnal. – 2017. – № 6A. – S. 26–35.
5. *Ivanova T. F.* Integrativno-faktornaya model' nauchno-pedagogicheskoy podgotovki budushchih uchitelej k lichnostno-orientirovannomu obucheniyu v shkole : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Rostov-n/D., 2005. – 39 s.
6. *Kolesnikova I. A.* Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005. – 288 s.
7. Pedagogicheskoe modelirovanie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://bstudy.net/669893/pedagogika/pedagogicheskoe_modelirovanie.
8. *Rodzin S. I., Vishnyakov Yu. M.* Model' upravleniya kachestvom obrazovatel'nyh programm // Perspektivnye informacionnye tekhnologii i intellektual'nye sistemy. – 2002. – № 3. – S. 11–19.
9. *Suhodol'skij G. V.* Strukturno-algoritmicheskij analiz i sintez deyatel'nosti. – L. : LGU, 1976. – 120 s.
10. Urovni pedagogicheskikh innovacij po A. V. Hutorskomu [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://khutorskoy.ru/books/bibliography-e.htm>.
11. *Hutorskoj A. V.* Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya, teoriya, praktika. – M. : Izd-vo UNC DO, 2005. – 222 s.
12. *Shamova T. I., Davydenko T. M.* Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole. – M. : Centr «Pedagogicheskij poisk», 2001. – 384 s.

The article was contributed on 11 October, 2020

Сведения об авторе

Евдокимова Елена Владимировна – магистрант 3 курса факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: yelenakokshina@mail.ru

Author information

Evdokimova, Elena Vladimirovna – Third-year Master's Degree Student, Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: yelenakokshina@mail.ru

Е. В. Крапивник

**ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ
НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Аннотация. Статья посвящена лингводидактической интерпретации языковой интерференции. Цель исследования состоит в установлении методического потенциала языковой интерференции при обучении русскому языку мононациональных групп китайских студентов. В статье представлены примеры использования конструктивной языковой интерференции на основе выявленного межъязыкового сходства русского и китайского языков, проводится обоснование целесообразности использования явлений конструктивной интерференции в национально-ориентированном обучении китайских студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что языковая интерференция представляет собой явление многомерное, методически неоднозначное и реализуется как в речевых ошибках обучающихся, так и в сознательно используемых преподавателем приемах интенсификации процесса обучения. Существенное различие русской и китайской языковых систем провоцирует появление в процессе изучения русского языка китайскими студентами отрицательной языковой интерференции, которая может нивелироваться использованием знаний о типологических различиях языков и предупреждением речевых ошибок, типичных для данного контингента. Выявленное межъязыковое сходство позволяет использовать в китайских мононациональных группах конструктивную интерференцию разных видов (фонетическую, морфологическую, лексическую и синтаксическую) не только в процессе очного обучения, но и при организации дистанционного и самостоятельного обучения студентов, что способствует большей эффективности преподавания, увеличению объема изученного языкового материала и прочности его усвоения, а также сокращению сроков обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *языковая интерференция, конструктивная языковая интерференция, русский язык как иностранный, китайские обучающиеся.*

Е. В. Krapivnik

**LANGUAGE INTERFERENCE IN NATIONALLY ORIENTED
TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS**

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the linguodidactic interpretation of linguistic interference. The study describes the methodological potential of linguistic interference in teaching the Russian language in Chinese mono-ethnic groups. The article presents interlingual similarities of the Russian and Chinese languages and offers examples of constructive interference usage. The article substantiates the rationale for the inclusion of constructive interference elements in the Chinese students training. The results of the research show that linguistic interference is manifested both in the speech errors of students and in the teacher's conscious use of methods of intensifying the learning process. The significant difference between Russian and Chinese is the reason for negative linguistic interference in the process of studying the Russian language by Chinese students. Negative linguistic interference can be leveled by using knowledge about typological differences in languages and by preventing typical speech errors. Interlingual similarity allows the use of constructive interference of different types (phonetic, morphological, lexical and syntactic) in Chinese mononational groups not only in the full-time learning process, but

also in the organization of distance and independent learning of students, which contributes to greater teaching efficiency, increasing the volume of the studied language material and the level of its acquisition, as well as shortening the time of teaching a foreign language.

Keywords: *linguistic interference, constructive interference, Russian as a foreign language, Chinese students.*

Введение. Данное исследование посвящено описанию языковой интерференции (фонетической, грамматической, лексической и синтаксической), возникающей в процессе обучения китайских студентов, а также выявлению методического потенциала конструктивной языковой интерференции при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному. Цель исследования состоит в установлении методического потенциала языковой интерференции при обучении русскому языку мононациональных групп китайских учащихся. Теоретической базой послужили лингвистические труды, в которых рассматриваются вопросы языковой интерференции в рамках теории языковых контактов (Э. М. Ахунзянов, У. Вайнрайх, Е. В. Душинина, Н. А. Любимова и др.) [3], [5], [8], [10] и принципов учета родного языка при обучении русскому языку как иностранному (Т. М. Балыхина, В. Г. Гак, А. С. Журина, Р. С. Панова и др.) [4], [7], [9], [11].

Отрицательное влияние языковой интерференции на процесс обучения китайских учащихся исследован методистами в достаточной степени, тогда как явление конструктивной языковой интерференции русского и китайского языков в лингводидактическом аспекте остается малоизученным, что, на наш взгляд, лишает методистов возможности использовать положительный потенциал языковой интерференции. Как представляется, системное описание русско-китайской языковой интерференции, учитывающее методический потенциал конструктивной интерференции, может быть использовано при коррекции существующих учебных пособий по русскому языку как иностранному, а также стать основой для новых национально-ориентированных учебно-методических материалов.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы исследования обусловлена неослабевающей потребностью методистов в поиске все более совершенных и эффективных способов и приемов обучения, а также появившейся необходимостью скорейшего совершенствования системы дистанционного образования, в том числе языкового. В центре внимания методики обучения иностранным языкам все чаще оказываются вопросы, связанные с возможностью внедрения национально-ориентированной модели, при которой выбор преподавателем языкового материала, методов, приемов и средств обучения осуществляется с учетом этнолингвистических, этнокультурных и этнопсихологических особенностей студентов. Одной из наиболее крупных составляющих контингента иностранных обучающихся дневных отделений российских вузов являются китайские студенты [2, с. 9], обучение которых вызывает множество трудностей, что обусловлено значительными различиями в структурах русского и китайского языков и необходимостью учета влияния языковой интерференции на процесс обучения данного контингента.

Материал и методы исследования. Характер объекта исследования, а также специфика цели и задач обусловили выбор теоретических и эмпирических методов исследования: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, сравнительно-сопоставительный метод, состоящий в сравнении языковых единиц различных уровней русского и китайского языков, опрос китайских студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Явление языковой интерференции в лингводидактике определяется как взаимодействие языковых систем, в ходе которого система родного языка воздействует на изучаемый иностранный язык в процессе овладения им [1, с. 87]. Языковая интерференция в учебной ситуации проявляется на всех уровнях

языка и реализуется, как правило, в отклонении от норм иностранного языка под воздействием норм и правил родного языка (в нарушении интонационных, орфоэпических, акцентологических норм, правил изменения и сочетаемости слов, нестандартном порядке слов в предложении и пр.), поэтому традиционно характеризуется лингвистами и методистами как отрицательное, деструктивное явление. Но в современной лингводидактике все чаще появляются исследования, отмечающие положительный методический потенциал языковой интерференции и отделяющие положительную (конструктивную) интерференцию от отрицательной (деструктивной): «Конструктивная интерференция (позитивная, положительная, созидательная, полезная) также называется положительным переносом знаний, приобретенных при изучении одного языка, на изучение последующих. Зная похожие явления в грамматике, лексике и фонетике, можно использовать их при обучении иностранным языкам» [9, с. 44]. Современные методисты обращаются к исследованиям возможностей использования знаний механизмов и уровней интерференции в целях ее применения для успешного решения коммуникативных задач в рамках обучения иностранным языкам [8, с. 197].

В данном исследовании рассматривается языковая интерференция, возникающая в учебной ситуации в процессе изучения русского языка китайскими учащимися и отражающая существенные различия систем китайского и русского языков, выраженные на всех языковых уровнях.

Языковая интерференция проявляется, в частности, в трудности установления китайскими студентами грамматических значений русских слов в предложении (в понимании формообразующих суффиксов), в неправильном образовании слов, в неверном использовании приставок и суффиксов, в сложности овладения категориями рода, падежа, кратких форм и форм сравнительной и превосходной степени прилагательных, спряжением глагола, видовыми формами и особенностями изменения глаголов движения, ошибками в использовании причастий и деепричастий и пр. Но наиболее ярко интерференция систем русского и китайского языков проявляется на фонетическом уровне.

Фонетические ошибки в произношении звуков русского языка могут продуцироваться вследствие существенных различий русской и китайской интонационных и артикуляционных систем («а) дыхание во время речи в китайском произношении сильнее, чем в русском языке; б) напряжение органов речи при произношении китайских звуков сильнее, чем в русском произношении»), отсутствием различения звонких и глухих согласных, наличием смыслоразличительной функции «придыхания» при произнесении согласных звуков, отсутствием в китайском языке ряда звуков (например, [р], [щ], [ч]) и пр. [11, с. 10]. Так, отсутствующий в китайском языке дрожащий звук [р] китайские студенты часто заменяют звуком [л], или картавым русским [р] (средним между [р] и [ж]), или звуком [ж]. Китайские студенты с трудом различают русские интонационные конструкции ИК-1 и ИК-3, потому что в китайском языке для вопросов используется частица «吗». Так, вместо вопроса «Это правильно?» (ИК-3) студенты могут слышать утверждение: «Это правильно» (ИК-1).

Ошибочное употребление русского слова в несвойственном ему значении зачастую является следствием различий в лексических значениях слов китайского и русского языков, совпадающих в основной части значений. Например, причиной ошибки китайских студентов в предложении *Мы пришли в Россию* (вместо *Мы приехали в Россию*), является более широкий объем значения китайского глагола «来», который обозначает движение безотносительно к способу перемещения и потому является эквивалентом двух русских глаголов – «прийти» и «приехать». Ошибка в выборе глагола в предложении *Каждый день я смотрю газету в общезжитии* может провоцироваться тем, что китайский глагол «看», употребляющийся

в китайском языке с эквивалентами русских существительных «газета», «книга», «роман», включает в себя семантику русских глаголов «смотреть», «видеть», «читать».

В русской речи китайских студентов наблюдаются ошибки в употреблении однокоренных слов разных частей речи, вызванные грамматическими особенностями китайского языка (одно и то же китайское слово может выступать эквивалентом русских однокоренных слов, относящихся к разным частям речи) и неразличением частеречной категориальной семантики, например: прилагательное «хороший» может заменяться наречием «хорошо», прилагательное «холодный» – наречием «холодно», и наоборот. Морфологическая интерференция при обучении китайских студентов русскому языку продуцирует ошибки в установлении грамматических значений слов в предложении, в словообразовании, в овладении категориями рода, падежа, числа, вида, степени сравнения и другими грамматическими категориями, отсутствующими в китайском языке или существенно отличающимися от русских. Например, китайские студенты часто употребляют словосочетание «памятник Пушкина» вместо «памятник Пушкину», рассматривая данную синтаксическую конструкцию как выражение отношения принадлежности и используя имя собственное в форме родительного падежа.

Фиксированный порядок слов, характерный для китайского языка, провоцирует ошибки при построении предложений на русском языке, например, *Я не так думаю* вместо *Я так не думаю*, *Ты живешь где?* вместо *Где ты живешь?*, *Мамы старший брат уехал* вместо *Старший брат мамы уехал* и пр.

Отметим, что эти и многие другие примеры реализации отрицательной языковой интерференции в русской речи китайских учащихся достаточно широко описаны в лингводидактических исследованиях российских и китайских специалистов. Большинство исследователей предлагает использовать знания об особенностях проявления языковой интерференции в ходе изучения русского языка китайскими учащимися в практических целях: контролировать использование проанализированных языковых единиц, чтобы избежать языковых и речевых ошибок. При этом потенциал конструктивной языковой интерференции отмечается и анализируется методистами гораздо реже. На наш взгляд, конструктивная языковая интерференция может проявляться в сознательном переносе знаний о фонетических, морфологических, лексических и синтаксических явлениях китайского языка на схожие явления в русском языке. Приведем ряд примеров возможности использования конструктивной интерференции при изучении русского языка китайскими студентами.

Известно, что русский язык является флективным, для него характерно наличие развитой системы словоизменения, а китайский язык – корневой с тенденцией к агглютинативности, в нем практически нет морфологических изменений [6]. Но некоторые грамматические формы слов в китайском языке все-таки образуются, при этом могут быть сходства с русским формообразованием. Например, при изучении образования форм прошедшего времени русских глаголов студенты могут использовать знания о следующей морфологической интерференции: в китайском языке для образования формы прошедшего времени используется частица «了», которая созвучна русскому суффиксу прошедшего времени «л».

Конструктивным может быть использование знания о сходстве фонетического облика русских слов и их китайских эквивалентов, как правило, заимствованных из русского языка, в том числе приграничными китайскими диалектами: например: «квас» – «格瓦斯» ([Гэ ва сы]), «хлеб» – «列巴» ([Лэ ба]), «ведро» – «维德罗» ([вэй дэ ло], хэйлунцзянский диалект), «платье» – «布拉吉» ([бу ла цзи], хэйлунцзянский диалект). Китайские студенты на начальном этапе обучения часто используют явление сходства фонетического облика слов и словосочетаний бессознательно при запоминании русских многосложных

слов через созвучные китайские слова и словосочетания с другим значением. Так, студенты указали, что соотносят произношение русского слова «воскресенье» с произношением китайского словосочетания «袜子搁在鞋里» ([ва цзы гэ цзай се ли]), которое дословно переводится как «положить носки в сапоги» (студенты назвали ассоциацию «в воскресенье не надо никуда идти, можно положить носки в сапоги»), слово «суббота» они запоминали с помощью китайского созвучного словосочетания «书包大» ([шу бао да]), переводимого как «сумка (для книг)» (студенты назвали ассоциацию «иногда нужно ходить на занятия в субботу с большой сумкой»). Шутливость ассоциаций, возможно, способствует лучшему запоминанию, задействуя механизмы опосредованной памяти. Разумеется, необходимо отметить неоднозначность такого приема, ведущего, как правило, к нарушениям фонетических норм русского языка, и недопустимость его осознанного использования преподавателем. На лексическом уровне конструктивная интерференция может наблюдаться также при усвоении китайскими учащимися русских паремий, имеющих семантическое и структурное сходство с китайскими эквивалентами, например: *Куй железо, пока горячо* (趁热, 打铁), *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать* (百闻, 不如一见), *Век живи, век учи* (活到老, 学到老), *Какие труды, такие и плоды* (一分耕耘, 一分收获), *Беда не приходит одна* (祸不单行), *Одной рукой в ладоши не хлопнешь* (一个巴掌拍不响).

Фонетическая интерференция может использоваться при создании таблиц русско-китайских звукобуквенных соответствий на основе пиньина, демонстрирующих сходство и различие русских и китайских звуков, наличие и отсутствие аналогов русских звуков в китайском языке, трудности в произношении конкретного русского звука, например: «А – 元音, 对应汉语拼音a; Б – 浊辅音, 对应汉语拼音b, 嗓音要加重; Е – 元音, 对应汉语拼音ye, 或者汉字«也»; Ы – 元音近似汉语拼音ei, 但舌头要向后缩, 嘴巴张得比发и时稍大» («А – гласный, соответствует китайскому «а»; Б – звонкий согласный, соответствует китайскому «b», но голос должен быть усилен; Е – гласный, соответствует китайскому «уе», или звуку при чтении китайского иероглифа «也»; Ы – соответствует китайскому «еі», но язык должен быть отодвинут назад, а рот должен быть немного более приоткрыт, чем при произнесении «И»).

Выводы. Языковая интерференция, выражающаяся в отклонениях от нормы и системы иностранного языка под влиянием родного, – понятие многомерное и разнообразное, наблюдаемое на всех языковых уровнях, что отражается в предлагаемых лингвистами и методистами классификациях и выделении, в частности, таких ее разновидностей, рассматриваемых в данном исследовании, как фонетическая, морфологическая, лексико-семантическая и синтаксическая интерференции; отрицательная (деструктивная) и положительная (конструктивная) интерференции. Языковая интерференция в условиях учебной ситуации может реализовываться либо как неосознанное и некорректное перенесение учащимся языковых явлений из родного языка в изучаемый (отрицательная интерференция), либо как сознательный и корректный перенос знаний о межъязыковых сходствах (конструктивная интерференция). Существенное различие русского и китайского языков провоцирует отрицательное влияние языковой интерференции на учебный процесс, которое может быть нивелировано преподавателем: знакомство с результатами сопоставительно-типологических исследований систем контактирующих языков позволяет преподавателю предвидеть возможность приводящих к ошибкам переносов и принять меры по предотвращению возможных речевых ошибок. Знание о межъязыковом сходстве позволяет

преподавателю организовать сознательный и корректный перенос знаний о явлениях китайского языка в процесс обучения русскому языку. Перспектива исследования видится возможности применения полученных результатов в организации национально-ориентированного обучения русскому языку китайских студентов, созданию учебно-методических материалов, способных использоваться не только в очном процессе обучения китайских студентов в российских вузах, но и при организации их дистанционного и самостоятельного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Арефьев А. Л.* Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации : статистический сборник. Выпуск 15. – М. : Центр социологических исследований, 2018. – 184 с.
3. *Ахунзянов Э. М.* О разграничении интерференции и трансференции в условиях языковых контактов // Вопросы языкознания. – 1978. – № 5. – С. 72–83.
4. *Балыхина Т. М., Чжао Ю.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М. : РУДН, 2010. – 344 с.
5. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. – Киев : Вища школа, 1979. – 263 с.
6. *Ван Л.* Части речи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXII. – М. : Прогресс, 1989. – С. 37–53.
7. *Гак В. Г.* Русский язык в сопоставлении с французским. – М. : Ленанд, 2014. – 264 с.
8. *Душинина Е. В.* Интерференция при обучении переводу в техническом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12(66) : в 4-х ч. Ч. 2. – С. 197–199.
9. *Журина А. С.* Использование конструктивной и преодоление деструктивной интерференции при изучении второго иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 42–45.
10. *Любимова Н. А.* Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. – СПб., 1991. – 375 с.
11. *Цзинь Ш., Панова Р. С.* Фонетическая интерференция при произношении согласных в русской речи китайцев // Язык. Культура. Коммуникация. – 2015. – № 2(4) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25316271>.

Статья поступила в редакцию 01.09.2020

REFERENCES

1. *Azimov E. G., ShChukin A. N.* Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M. : Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.
2. *Aref'ev A. L.* Obuchenie inostrannykh grazhdan v vysshixh uchebnykh zavedeniyah Rossijskoj Federacii : statisticheskij sbornik. Vypusk 15. – M. : Centr sociologicheskikh issledovanij, 2018. – 184 s.
3. *Akhunzyanov E. M.* O razgranichenii interferencii i transferencii v usloviyah yazykovykh kontaktov // Voprosy yazykoznanija. – 1978. – № 5. – S. 72–83.
4. *Balyhina T. M., Chzhao Yu.* Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitajcev ruskomu yazyku: problemy i puti ih preodolenija. – M. : RUDN, 2010. – 344 s.
5. *Vajnrakh U.* Yazykovye kontakty. – Kiev : Vishcha shkola, 1979. – 263 s.
6. *Van L.* Chasti rechi // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XXII. – M. : Progress, 1989. – S. 37–53.
7. *Gak V. G.* Russkij yazyk v sopostavlenii s francuzskim. – M. : Lenand, 2014. – 264 s.
8. *Dushinina E. V.* Interferenciya pri obuchenii perevodu v tehničeskom vuze // Filologičeskije nauki. Voprosy teorij i praktiki. – 2016. – № 12(66) : v 4-h ch. Ch. 2. – S. 197–199.
9. *Zhurina A. S.* Ispol'zovanie konstruktivnoj i preodolenie destruktivnoj interferencii pri izuchenii vtorogo inostrannogo yazyka // Yaroslavskij pedagogičeskij vestnik. – 2015. – № 4. – S. 42–45.
10. *Lyubimova N. A.* Foneticheskaja interferenciya i obshchenie na nerodnom yazyke (eksperimental'noe issledovanie na materiale finsko-russkogo dvuyazyčija) : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19. – SPb., 1991. – 375 s.
11. *Czin' Sh., Panova R. S.* Foneticheskaja interferenciya pri proiznoshenii soglasnyh v ruskoj rechi kitajcev // Yazyk. Kul'tura. Kommunikacii. – 2015. – № 2(4) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25316271>.

The article was contributed on September 1, 2020

Сведения об авторе

Крапивник Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, Россия; e-mail: 004712@pnu.edu.ru

Author information

Krapivnik, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Philology, Pacific National University, Khabarovsk, Russia; e-mail: 004712@pnu.edu.ru

УДК 371.134:373.6

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.026

О. А. Любягина¹, Р. Х. Гильмеева²

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

¹ *Казанский национальный исследовательский технологический университет,
г. Казань, Россия*

² *Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия*

Аннотация. В настоящее время профильное обучение является неотъемлемой частью системы образования в Российской Федерации. Институциональной формой реализации этой цели выступают профильные школы и профильные классы, в которых за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса в значительной мере учитываются интересы, склонности и способности учащихся. Для организации обучения и достижения профессионального самоопределения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями необходима специальная подготовка педагогов. В статье обобщены особенности профильного обучения старшеклассников и соответствующие им характеристики профессиональной деятельности педагогов. С целью расширения спектра компетенций педагогов, работающих в условиях профильного обучения, предлагается программа повышения квалификации «Вектор профессионального развития» и рассматриваются составляющие ее модули. Особое внимание в программе уделяется направленности на организацию психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения старшеклассников, свидетельствующего о продуктивности профильного обучения. Апробация представленной программы повышения квалификации подтвердила ее практическую значимость в профессиональной деятельности педагогов в условиях профильного обучения. Статья предназначена директорам и педагогам школ с профильным обучением, работникам системы дополнительного образования, исследователям.

Ключевые слова: *подготовка педагогических кадров, профильное обучение, педагогическая деятельность, профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение.*

О. А. Lyubyagina¹, R. Kh. Gilmeeva²

TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITY TRAINING IN TERMS OF SUBJECT-ORIENTED EDUCATIONAL PROGRAMME FOR SENIOR SCHOOLCHILDREN

¹ *Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia*

² *Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia*

Abstract. Nowadays, subject-oriented education is an integral part of the education system in the Russian Federation. Subject-oriented schools and classes serve as an institutional form of the implementation of this purpose. Due to the changes in structure, content and organization of educational process students' interests, talents and abilities are to a greater extent considered. Teachers' special training is needed to promote senior schoolchildren's decision-making process in terms of choosing their future careers according to their professional interests and intentions. The article provides the features

of subject-oriented education of senior schoolchildren and corresponding features of teachers' professional activity. To enhance the range of teachers' competences working in the conditions of subject-oriented education, the authors offer the programme for teachers' professional development "Vector of Professional Development" and consider its modules. Special attention in the programme is focused on the organization of psychological and pedagogical support of the process of professional self-determination of senior schoolchildren demonstrating the efficiency of subject-oriented education. Practical implementation of the presented programme for teachers' professional development proved its practical value in teachers' professional activity in the conditions of subject oriented education. The article is intended to heads and teachers of subject-oriented schools, staff of the system of additional professional education, and researchers.

Keywords: *training of teaching staff, subject-oriented education, pedagogical activities, professional self-determination, psychological and pedagogical support.*

Введение. Одной из задач национального проекта в сфере образования, разработанного Правительством Российской Федерации [14], к 2024 году является внедрение новых методов и технологий обучения, обеспечивающих освоение обучающимися навыков и умений, направленных на самоопределение и профессиональную ориентацию учащихся, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс. В настоящее время существует большое разнообразие профориентационных проектов, таких как «Билет в будущее», «Всероссийская профдиагностика», а также профориентационных семинаров в рамках детского технопарка «Кванториум», «Университета талантов 2.0» и др. Их опыт еще недостаточно изучен и апробирован в многопрофильных лицеях и школах с профильными классами.

Проведенный авторами анализ результатов поступления обучающихся профильных классов в профильные вузы продемонстрировал недостаток готовности и мотивации обучающихся для продолжения профильного обучения в профессиональном или высшем учебном заведении. В частности, в Республике Татарстан в 2019 году статистика выбора профессиональной карьеры с учетом достигнутых результатов по освоению образовательных программ в профильных классах показала, что только 69 % выпускников в дальнейшем продолжили свое обучение в соответствии с выбранным профилем [13]. Полагаем, что одной из причин выступает недостаточность мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, актуализация мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий на самоутверждении в деятельности. Это означает необходимость совершенствования всего спектра педагогических условий профильного обучения старшеклассников, в том числе и подготовки педагогов к работе в общеобразовательных организациях с профильным обучением, расширение спектра их компетенций.

Цель исследования: выявить особенности деятельности педагогов в условиях профильного обучения старшеклассников и раскрыть содержание подготовки педагогов к данной деятельности.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время внимание педагогической общественности приковано к обсуждению вопросов непрерывной подготовки педагогических кадров ([1], [3], [6] и др.). Идет поиск соответствующих требованиям времени механизмов адекватного и гибкого реагирования системы подготовки педагогических кадров на изменения, происходящие в глобальном образовательном пространстве. Обучение на протяжении всей профессиональной деятельности и постоянное совершенствование компетенций становятся нормами современной педагогической работы.

Необходима ориентация на «компетенции будущего», которыми должен обладать педагог в условиях современности, – профессиональные («жесткие», hard) компетенции и знания, связанные с изменениями в технологиях и организации работы, а также надпрофессиональные («мягкие», soft) компетенции и универсальные знания, которые можно

применять во всех профессиях, социальных и личных ситуациях (включая те, которые связаны с волной технологической трансформации) [11]. В условиях работы в общеобразовательных организациях не менее важной становится и ориентация на коллективные компетенции, которые позволяют достичь существующего уровня кооперации для реализации задач профильного обучения старшекласников в школе.

Особенностью профильного обучения выступает раннее определение направления и видов будущей профессиональной деятельности, сделанное учащимся (его семьей) на основе способностей, склонностей и личных интересов. Успешная реализация профильного обучения осуществляется через систему специализированной подготовки старшекласников, ориентированную на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, отработку гибкой системы профилей и кооперацию старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования [5].

Основой такого обучения выступает феномен «профессиональное самоопределение» и механизм мотивационной готовности учащегося к нему. Профессиональное самоопределение рассматривается нами как процесс и результат выбора будущей профессиональной деятельности, исходя из личностных позиций, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни ([7], [16] и др.). Ориентация на раннюю профессионализацию способствует успешной самоорганизации личности, развитию ответственности за свое будущее, формированию системы социализации молодого человека. Для ее реализации от педагогов профильных школ (классов) необходима педагогическая поддержка (психологическая, дидактическая, организационная) с целью формирования устойчивых мотивов, ценностных ориентаций и профессиональных позиций каждого обучающегося, т. е. целесообразна особая подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения.

Материал и методы исследования. Нами проведен теоретический анализ педагогической, психологической и философской научной литературы в аспекте изучаемой проблемы; также использованы методы педагогического моделирования и проектирования при разработке программы повышения квалификации для педагогов профильного обучения.

Теоретико-методологическую базу исследования составили разработки в сферах профильного обучения школьников ([2], [4], [8], [9], [15] и др.) и профессионального развития педагогических кадров ([1], [6], [12] и др.).

Результаты исследования и их обсуждение. Выявим особенности профессиональной деятельности педагогов в условиях профильного обучения. Обобщенно, с позиций дидактической организации можно выделить следующие компоненты:

- обеспечение интеграции и междисциплинарных связей базовых, профильных и элективных предметов;
- формирование мотивационной готовности старшекласников к профессиональному самоопределению, связанному с переосмыслением и утверждением себя в правильности выбора образовательной траектории, и требующему организации педагогической поддержки;
- организация дифференциации обучения и реализация индивидуальных профессионально ориентированных траекторий развития старшекласников в зависимости от интересов, познавательных возможностей, интеллектуальных особенностей;
- определение потенциальных возможностей в различных видах профессионально направленной деятельности через выполнение творческих самостоятельных заданий, нацеленных на поисковую деятельность и применение научных методов исследования.

Соответственно, для реализации выделенных позиций необходимо расширение и регулярное обновление компетенций педагогов (индивидуальных, коллективных) для работы в условиях профильного обучения старшекласников. Эти требования легли

в основу разработанной авторами программы повышения квалификации и определили направление, содержание и модули дополнительной профессиональной программы «Вектор профессионального развития» для педагогических кадров, работающих в условиях профильного обучения. Программа рассчитана на 72 часа обучения без отрыва от профессиональной деятельности.

Раскроем содержание модулей программы.

Модуль «Современные нормативно-правовые основы среднего общего образования в условиях профильного обучения» призван обеспечить формирование навыков изучения и реализации нормативно-правовой базы, необходимой в образовательной деятельности по профильному обучению; умения анализировать законодательные документы и практику их применения; способности ориентироваться в специальной литературе.

Модуль «Психолого-педагогическая деятельность педагога в условиях профильного обучения» нацелен на развитие психолого-дидактических компетенций педагогов, обуславливающих педагогическую поддержку обучающихся в профильном обучении в учебной и внеучебной деятельности.

Изучение модуля «Компетенции как базовые качества личности в условиях профильного обучения» направлено на изучение компетентностной парадигмы обучения (понятие «компетенция», типы компетенций, базовые качества личности, лежащие в основе компетенций, механизмы формирования компетенций и др.).

Содержание модуля «Цифровые компетенции в условиях профильного обучения» предполагает развитие компетенций педагога по работе с цифровыми технологиями, что нацелено на участие педагогов в формировании комфортной образовательной цифровой среды для старшекласников.

Модуль «Компетенции будущего в условиях профильного обучения» предоставляет возможность педагогам ознакомиться с компетенциями будущего, а также с образовательными методами и технологиями, необходимыми для их освоения; создать образовательные практики, которые будут способствовать освоению данных компетенций.

Изучение модуля «Коллективные компетенции в условиях профильного обучения» нацелено на освоение и развитие коллективных компетенций педагогов, а также образовательных методов и технологий, необходимых для освоения данных компетенций; создание эффективного сетевого взаимодействия при организации профильного обучения.

Для каждого модуля предусматривается самостоятельная работа слушателей курса (например, эссе-рефлексия, кейс-дискуссия) и итоговое тестирование. Завершение программы предусматривает защиту индивидуальной практической работы каждого слушателя.

Особое место в авторской программе занимает ориентация на готовность педагога к формированию профессионального самоопределения старшекласников в условиях профильного обучения. В данном контексте нами установлено, что для реализации этого направления педагог должен:

1) знать психолого-педагогические особенности обучения старшекласников, основы профессионального самоопределения старшекласников, специфику формирования мотивационной готовности старшекласников к профессиональному самоопределению, задачи и принципы организационно-стимулирующей среды;

2) уметь осуществлять психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшекласников, проводить педагогическую диагностику мотивационной готовности старшекласников к профессиональному самоопределению, организовать сотрудничество всех субъектов организационно-стимулирующей среды;

3) владеть субъектной позицией, а также психолого-дидактическими, рефлексивными, коммуникативными умениями.

При составлении модулей был учтен комплексный характер задач, поставленных перед современными педагогами в условиях профильного обучения, когда каждый педагог должен обладать компетенциями, позволяющими формировать у старшеклассников устойчивую внутреннюю мотивацию к реализации возможностей профессионального самоопределения, умение осваивать системы ценностных ориентаций, а также способствовать развитию эмоционально-волевой сферы и навыков межличностных отношений.

В рамках проведенного исследования повышение квалификации по представленной программе прошли 26 педагогов, работающих в школах с профильным обучением Республики Татарстан. По окончании обучения проведен опрос по выявлению практической полезности данной программы у всех слушателей курса. По его результатам 92 % слушателей отметили высокую степень удовлетворения обучением; 86 % сочли содержание обучения в полной мере соответствующим их профессиональной деятельности; 90 % отметили явное расширение профессионально-значимых компетенций; 96 % получили расширение профессионального кругозора и круга профессионального общения; 84 % выделили значимость углубления научной подготовки к профильному обучению школьников.

Выводы. Профессиональная педагогическая деятельность требует постоянного развития личностных и профессиональных качеств педагога согласно актуальным требованиям конкурентной образовательной среды [10], [11].

Разработанная и реализованная авторская программа успешно прошла адаптацию и может быть рекомендована (полностью или частично) для решения общих и частных задач подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения, способствуя реализации следующих условий:

- кадровых в части обеспечения процесса профильного обучения школьников высококвалифицированными педагогами;
- материально-технических в части разработки учебно-методического обеспечения профессиональной деятельности и рекомендаций для педагогов профильного обучения;
- программно-методических в части проектирования педагогами образовательных программ на основе комбинаций учебных предметов (базовые общеобразовательные, профильные и элективные) и индивидуальных образовательных траекторий;
- организационно-деятельностных в части развития педагогической кооперации, реализации нетрадиционных форм обучения, применения разнообразных форм организации образовательного процесса, педагогического сопровождения профильного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адольф В. А.* Подготовка педагога к работе по личностному самоопределению старшеклассников // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, вып. 1(17). – С. 82–85.
2. *Алижанова Х. А.* Профильная подготовка в системе образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 115–117.
3. *Баранов Е. В.* К вопросу о самореализации личности // Личность и общество. – М. : Наука, 1990. – С. 39–47.
4. *Богосян М. В.* Профильное обучение: дань традиции или вызов современности // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 2(67). – С. 16–20.
5. *Гильмеева Р. Х.* Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6(131). – С. 37–42.
6. *Гильмеева Р. Х.* Круглый стол: подготовка компетентных специалистов в системе непрерывного образования / Гильмеева Р. Х., Алексеева Т. Н., Фролов А. Г., Читалин Н. А., Морозова Г. Н., Пронина Т. И., Михеева Л. П., Егорова Т. А., Павлова О. Ю., Тетрашвили С. В., Гончаренко Н. Э., Туруновская Э. А. // Казанский педагогический журнал. – 2006. – № 2(44). – С. 51–63.
7. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. – М. : Наука, 1991. – 576 с.

8. *Коннычева Г. Г.* Формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению лицестов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Саратов, 2001. – 173 с.
9. *Лучинина А. О., Бетехтина С. И.* Психолого-педагогическая подготовка школьников в условиях профильного обучения // *Концепт.* – 2015. – № 11. – С. 106–110.
10. *Любягина О. А.* Подготовка педагогов к работе в профориентационной организационно-стимулирующей среде // *Перспективы развития науки и образования : сборник научных трудов по материалам XXIX Международной научно-практической конференции / под ред. Туголукова А. В.* – М., 2018. – С. 111–115.
11. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / Р. Х. Гильмеева, Е. Ю. Левина, Т. М. Трегунова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. – Казань : ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.
12. *Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А., Яковенко Т. В.* Наставничество как современная модель повышения квалификации педагогов в дополнительном профессиональном образовании // *Проблемы современного педагогического образования.* – 2019. – № 3(64). – С. 182–185.
13. О развитии профильного обучения в Татарстане [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mon.tatarstan.ru/in-dex.htm/news/1510432.htm>.
14. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://edu.gov.ru/national-project/>.
15. *Понов А. А.* Сущность профильного обучения старшеклассников // *Молодой ученый.* – 2015. – № 17(97). – С. 561–563.
16. *Удалова Е. С.* Профессиональное самоопределение личности: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – Саранск, 2013. – 164 с.

Статья поступила в редакцию 07.10.2020

REFERENCES

1. *Adolf V. A.* Podgotovka pedagoga k rabote po lichnostnomu samoopredeleniyu starsheklassnikov // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya.* – 2016. – Т. 5, вып. 1(17). – С. 82–85.
2. *Alizhanova H. A.* Profil'naya podgotovka v sisteme obrazovaniya // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* – 2020. – № 3(82). – С. 115–117.
3. *Baranov E. V.* K voprosu o samorealizacii lichnosti // *Lichnost' i obshchestvo.* – М. : Nauka, 1990. – С. 39–47.
4. *Bogosyan M. V.* Profil'noe obuchenie: dan' tradicii ili vyzov sovremennosti // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* – 2019. – № 2(67). – С. 16–20.
5. *Gil'meeva R. H.* Kognitivno-deyatelnostnyj podhod v professional'noj podgotovke budushchih pedagogov // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* – 2018. – № 6(131). – С. 37–42.
6. *Gil'meeva R. H.* Kruglyj stol: podgotovka kompetentnyh specialistov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya / *Gil'meeva R. H., Alekseeva T. N., Frolov A. G., Chitalin N. A., Morozova G. N., Pronina T. I., Miheeva L. P., Egorova T. A., Pavlova O. Yu., Tetrashvili S. V., Goncharenko N. E., Turunovskaya E. A.* // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* – 2006. – № 2(44). – С. 51–63.
7. *Dyurkgejm E.* O razdelenii obshchestvennogo truda. – М. : Nauka, 1991. – 576 с.
8. *Konnycheva G. G.* Formirovanie motivacionnoj gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu liceistov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Saratov, 2001. – 173 s.
9. *Luchinina A. O., Betekhtina S. I.* Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov v usloviyah profil'nogo obucheniya // *Koncept.* – 2015. – № 11. – С. 106–110.
10. *Lyubyagina O. A.* Podgotovka pedagogov k rabote v proforientacionnoj organizacionno-stimuliruyushchej srede // *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya : sbornik nauchnyh trudov po materialam XXIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. Tugolukova A. V.* – М., 2018. – С. 111–115.
11. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / Р. Х. Гильмеева, Е. Ю. Левина, Т. М. Трегунова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. – Казань : ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.
12. *Nugumanova L. N., Shajhutdinova G. A., Yakovenko T. V.* Nastavnichestvo kak sovremennaya model' povysheniya kvalifikacii pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* – 2019. – № 3(64). – С. 182–185.
13. О развитии профильного обучения в Татарстане [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mon.tatarstan.ru/in-dex.htm/news/1510432.htm>.

14. Pasport nacional'nogo proekta «Образование» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. № 16)) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://edu.gov.ru/national-project/>.

15. Popov A. A. Sushchnost' profil'nogo obucheniya starsheklassnikov // *Molodoj uchenyj*. – 2015. – № 17(97). – S. 561–563.

16. *Udalova E. S.* Professional'noe camoopredelenie lichnosti: social'no-filosofskij analiz : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11. – Saransk, 2013. – 164 s.

The article was contributed on October 7, 2020

Сведения об авторах

Любягина Ольга Анатольевна – старший преподаватель кафедры высшей математики Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Россия; e-mail: o.a.basova@mail.ru

Гильмеева Римма Хамидовна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: Rimma.prof@mail.ru

Author information

Lyubyagina, Olga Anatolyevna – Senior Lecturer of the Department of Higher Mathematics, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia; e-mail: o.a.basova@mail.ru

Gilmeeva, Rimma Khamidovna – Doctor of Pedagogics, Leading Researcher of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: Rimma.prof@mail.ru

А. В. Никитина

**ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ
(НА ПРИМЕРЕ ЭКСПЕРИМЕНТА ГРУППЫ РОДИТЕЛЕЙ
ПО СЕМЕЙНОМУ ОБУЧЕНИЮ В Г. ЧЕБОКСАРЫ)**

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Рассмотрено понятие «геймификация» и его значение для сферы образования. Разведены понятия «геймификация» и «игровое обучение». Представлены направления, по которым велась трансформация систем обучения через принятие принципов геймдизайна в эксперименте группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары: обучение через получение опыта (учителя не дают готовых ответов, а предлагают для решения задачи и проблемы на основе комплекса дисциплин), осуществление контроля посредством древа навыков (визуально представленной разветвленной карты развития ученика, которая предполагает самостоятельный выбор направления развития тех или иных его умений и навыков), конструирование методики преподавания дисциплин с учетом жанровой специфики видеоигр (игры-действия, симуляторы, стратегии, ролевые игры, приключения, головоломки), специфический дизайн учебного класса (через соотношение приватной и публичной зон). Описаны положительные и отрицательные эффекты внедрения данных направлений: повышение мотивации, прозрачность в оценивании задач, стремление к развитию, точечное решение проблем ребенка, связанных с его коммуникативными и познавательными навыками; возникновение внутренних конфликтов, связанных с получением знания через опыт, постоянное внимание со стороны учителя, тьютора и психолога.

Ключевые слова: *геймификация образования, геймдизайн, педагогический эксперимент.*

А. В. Nikitina

**GAMIFICATION OF EDUCATIONAL PRACTICE
(ON THE EXAMPLE OF THE EXPERIMENT OF A GROUP OF PARENTS
ON FAMILY EDUCATION IN CHEBOKSARY)**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the concept of gamification and its significance for the sphere of education; differentiates the concepts of gamification and game learning; provides the areas of transformation of training systems through teaching the principles of game design in a family learning group in Cheboksary: learning through experience (teachers do not give answers, but offer some tasks and problems through a set of disciplines), control through the skill tree (a skill tree is a visual branched map of the student's development, which assumes an independent choice of the area of development of his skills and abilities), the design of disciplines, taking into account the genre of video games (games, simulations, strategies, role-playing games, adventures, puzzles), the specific design of the classroom (through the ratio of private and public zones). The article also describes positive and negative effects of the introduction of these orientations: increased motivation, transparency in the assessment of tasks, the desire for development, the point solution of the child's problems associated with his communication and cognitive skills; the emergence of internal interactions associated with the acquisition of knowledge through experience, constant attention from the teacher, tutor and psychologist.

Keywords: *gamification of education, game design, pedagogical experiment.*

Введение. Цель статьи – изучить специфику геймификации образовательной практики с применением принципов геймдизайна на примере эксперимента группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары. Проблемы с мотивацией и вовлечением, которые решает внедрение элементов игрового обучения, сегодня глубоко изучены в литературе, однако проблемы систематической разработки и особенности реализации образовательных программ, сконструированных по принципам геймдизайна, остаются малоизученными. Малоизученность объясняется также и небольшим количеством школ, которые комплексно внедряют принципы геймдизайна в образовательную практику и радикально трансформируют систему обучения.

Актуальность исследуемой проблемы. Игровая индустрия сегодня является одной из самых активно развивающихся культурных индустрий. Успехи видеоигр привели к пониманию значимости и полезности игрового действия в повседневном мире, что отразилось в геймификации различных сфер жизни человека. Сегодня она осуществляется в маркетинге, политике, средствах массовой информации, здоровьесберегающих практиках, образовании и т. д. Визионеры игровой индустрии предвидят так называемый «геймоапокалипсис» – гипотетическое будущее, в котором геймифицированной является вся повседневность человека, начиная с чистки зубов и заканчивая физическими упражнениями [10]. Наиболее активно геймификация используется для продвижения и продажи товаров, услуг через розыгрыш призов, скидок, для поощрения здорового образа жизни, для мотивирования работников и т. д. При этом многие специализированные исследования подтверждают высокую эффективность геймификации в образовательной практике.

Материал и методы исследования. Для изучения данной проблемы были проанализированы статьи, посвященные эффективности геймификации разных сфер жизни человека, проведены глубокие интервью с учителями эксперимента группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары, которые сконструировали образовательный процесс в соответствии с принципами геймдизайна либо частично в рамках собственных дисциплин, либо полностью.

Результаты исследования и их обсуждение. Геймификация – это использование элементов игрового дизайна и игровых принципов в неигровых контекстах. В сущности, это набор действий и процессов, который внедряется для повышения вовлеченности пользователей и организационной производительности, сохранения знаний, осуществления научной деятельности, стимулирования физической активности, преодоления апатии избирателей и т. д. Обзор статей, посвященный анализу опытов внедрения игровых элементов в различные сферы, проведенный сотрудниками Тамперского университета и университета Аалто [9], показывает, что геймификация дает положительные эффекты, хотя они во многом зависят от контекста и пользователей, которые ее применяют. Так, утверждается, что геймификация положительно действует на мотивацию людей, однако некоторые исследования показали, что причиной тому может быть эффект новизны. Отмечается также, что отмена геймификации может иметь пагубные последствия из-за нежелания человека терять заработанные очки и достижения. Во всех исследованиях, посвященных геймификации в образовании, результаты ее внедрения оценивались как положительные, например, с точки зрения повышения мотивации и участия обучающихся в учебных задачах, а также получения удовольствия от их выполнения. Однако в то же время исследования указали и на отрицательные эффекты геймификации, такие как повышение уровня конкуренции в учебных группах [8], трудности в оценке выполнения задач [5] и собственно дизайна электронных учебных программ [6]. Стоит отметить, что исследования были проведены в среде государственных школ в рамках онлайн-обучения. Возможно, возникшие трудности объясняются некоторой негибкостью государственных школ, неполнотой коммуникации в рамках онлайн-обучения.

Опыт геймификации образовательной практики эксперимента группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары показывает другие результаты. Однако прежде ответим на вопрос, чем отличается геймификация от игровых форм обучения.

В отличие от игрового обучения геймификация не предполагает включение игр в процесс обучения. Геймификация расширяет пределы использования игровой механики и определяется процессом ее переноса в образовательную практику. Иными словами, геймификация означает применение принципов геймдизайна к учебному процессу. Игровое обучение существует как одномоментный, нетрадиционный метод изучения какой-либо темы в рамках всего курса или дисциплины. Геймификация моделирует курс, дисциплину, трансформирует саму структуру обучения. Частично элементы геймификации уже присутствуют в обучении – награда за желаемое поведение, наказание за неправильное, перевод в следующий класс в течение года при условии хорошей успеваемости. Однако большинство детей не склонны рассматривать школьную деятельность как игровой опыт. Поэтому важно отметить, что понимание роли геймификации в образовании предполагает и осознание того, как и при каких обстоятельствах игровые элементы могут управлять поведением обучающихся.

В процессе геймификации образования происходит переоценка школьных правил. Прежде всего они рассматриваются с позиции влияния на развитие личности ученика на социальном и эмоциональном уровнях. Проведенные исследования показывают, что традиционные школьные правила подчас негативно влияют на эмоциональный опыт учащихся, процессы самоидентификации, понимания себя как личности [7]. Использование принципов геймификации дает возможность экспериментировать с правилами, социальными ролями и в целом нивелировать дискурс серьезности и ответственности, который чаще всего и приводит к стрессам.

Опираясь на принципы геймдизайна, выделим основные направления геймификации образовательной практики, которые были осуществлены в условиях эксперимента группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары.

Первое направление связано с общим пониманием игры и образования как процесса получения опыта. Образовательный процесс – это формирование опыта, равно как игра – это «машина опыта». Геймификация предполагает, что до конструирования учебной программы ее автор задаст себе те же вопросы, что и геймдизайнер перед созданием игры: «Какой опыт должны приобретать мои ученики / игроки?», «Что является существенным для этого опыта?», «Как моя программа / игра может передать эту суть?». Важно понимать, что получение готовых знаний никогда не заменит их самостоятельного получения через преодоление препятствий. Геймдизайнеры утверждают, что «если урок очевиден, то его не так сложно усвоить, потому что он и так достаточно ясен. Если это не очевидная идея, скрытая в какой-то сложной системе, ее изучение может стать опытом, изменяющим жизнь, поскольку она представляет собой уникальное прозрение, недоступное большинству. Таким образом, задача геймдизайнера заключается в создании игровых систем с неочевидной иерархией, которую нужно разгадать. Это означает создание сложной игры, которая раскрывается через уровни, каждый из которых основывается на предыдущем» [2, с. 25–26]. Так, в изучаемой нами практике учителя избегают давать готовые ответы, предпочитая, чтобы ученики приходили к их получению через комплекс задач. Для понимания того, как решаются задачи, в программу были внедрены такие дисциплины, как «Теория решения изобретательских задач», «Решение проблем (Problem Solving)», «Техники креативности». Кроме того, отдельные темы изучаются комплексно с привлечением ряда дисциплин. При этом набор этих дисциплин определяет уровень сложности. Подобная организация учебного процесса значительно повышает уровень заинтересованности учеников и улучшает их результаты. Для поддержания эффекта новизны, которым отчасти

объясняется повышение интереса к учебе, меняются тематические недели, которые связываются с новым комплексом дисциплин и другими методологиями изучения (при этом принцип самостоятельного получения опыта сохраняется).

Второе направление геймификации образования связано с эволюцией персонажа, в частности, с так называемым «деревом навыков». Это разветвленная система усовершенствования персонажа, предполагающая выбор тех или иных его умений и навыков с целью их развития. Их разблокировка происходит через сбор «очков способностей», которые даются за выполнение тех или иных заданий и т. д. Благодаря дереву навыков игрок достигает чувства прогрессии, а стремление к достижению других навыков удерживает его в игре. Один из самых важных аспектов дерева навыков – возможность ограниченного выбора: игрок может развивать способности своего персонажа, конструируя их из списка предложенных. Так, в игре «Assassin's Creed: Origins» существуют три ветки способностей (охотник, воин, провидец) которые нельзя открыть за одно прохождение, в силу чего приходится выбирать определенную специализацию. Использование дерева способностей в педагогической деятельности позволяет снизить уровень конкуренции, что положительно сказывается на психологическом комфорте обучающихся.

В исследуемой нами практике перед началом обучения среди учеников и их родителей был проведен опрос для выявления проблемных моментов у каждого обучающегося. Для приема 2019 года таковыми оказались следующие:

- 1) неясно, как измеряется прогресс в достижении целей обучения;
- 2) неясно, как применять полученные знания на практике;
- 3) трудно учиться и удерживать внимание;
- 4) трудно общаться с другими (в основном дети были единственными в семье).

Для разрешения данных проблем для каждого ученика в сотрудничестве с его учителями и психологом было составлено свое «дерево навыков». Разблокировка тех или иных умений происходила за счет выполнения учеником учебных и проектных заданий, совокупность которых имела целью решение его проблем. Так, для решения четвертой проблемы необходимо было пройти через ряд совместных проектных работ. За достижение умения обучающийся получал специальные награды (навыки) – скажем, возможность выбрать себе домашнее задание из списка, предложить собственную тему для изучения на следующем уроке и т. д. Внедрение дерева навыков в учебный процесс не только повысило мотивацию к обучению, но и помогло решить ряд существенных внутренних проблем самих обучающихся. Использование дерева навыков требует постоянного контроля со стороны учителя, психолога и родителя, поэтому данный метод подходит больше для небольших (до десяти человек) групп.

Использование дерева навыков дало положительные результаты, поскольку оно было инновационным и прозрачным средством выставления оценок. Обучающиеся могли лучше понять, как они учатся и как при этом развиваются. Кроме того, были выявлены проблемы, которые позволили сформулировать следующие рекомендации. Каждое дерево навыков требует тщательной детализации и четкого описания, что позволит учесть все виды работ ученика. Не учтенные учителем работы могут спровоцировать внутренний конфликт у обучающихся. Дерево навыков также требует постоянной обратной связи, благодаря которой ученик может координировать свою образовательную траекторию. Его компоненты «задание-умение-награда» должны четко соответствовать друг другу. Необходимо учесть возможности оценки дополнительных усилий ученика. Дерево навыков может быть двух видов: общее дерево по всем дисциплинам (меньшая степень детализации, но и меньшая эффективность), отдельное дерево по каждой дисциплине (при этом необходимо соблюсти баланс, чтобы не перегрузить ребенка).

Третье направление касается жанрового разнообразия видеоигр. Согласно класси-

фикации Т. Х. Кутлалиева [1], игры делятся на следующие жанры: действие (требуют хорошей моторики), симулятор (имитируют определенные направления деятельности), стратегии (предполагают управление ресурсами), ролевая игра (с системой изменения персонажей), приключения (с преодолением препятствий), головоломка (с решением логических задач). Каждый жанр захватывает разные сферы интересов игроков. Геймдизайнер Тайнан Сильвестр, рассматривая ситуации видеоигр как некие эмоциональные триггеры, осмыслил, как те или иные жанры формируют интерес игрока. Так или иначе, жанры связаны с получением удовольствия. Эти базовые стремления могут быть заложены в образовательную практику. Так, игры-действия очевидно связаны с физкультурой. Другие жанры также были распределены по предметам: английский язык часто использует жанровые особенности симуляторов, представляя разные языковые ситуации; к ролевым играм обращаются такие дисциплины, как история, литература, искусство; жанр приключений актуализируется в рамках предмета «окружающий мир», стратегии применяются на уроках экономики и при решении проектных задач; головоломка генетически связана с математикой.

Стоит также отметить, что принцип соотнесения дисциплин с жанрами видеоигр является достаточно условным. Жанры, которые используют комплексы дисциплин, могут меняться исходя из изучаемой темы. К положительным эффектам жанровой типологизации дисциплин относится формирование основных стратегий познания мира, понимание учеником ожидаемых от него действий, конструирование уникальности дисциплин не только за счет содержания, но и методики, что повышает интерес и мотивацию ученика. Отрицательные эффекты больше связаны с преподавателями, которые сталкиваются с необходимостью постоянной подготовки к занятиям, тщательному продумыванию всех их элементов.

Четвертое направление связано с самим пространством, в котором люди играют. Геймдизайнер Джесси Шелл в книге «Геймдизайн. Как создать игру, в которую будут играть все» утверждает, что опыт определяется местом действия. Он выделяет три типа мест действия: приватные, публичные, полууединенные-полупубличные места действий. Приватные места связаны с категориями безопасности и уюта: «гейм-плей часто требует уединенности. Для комфортного погружения в фантазийный мир видеоигры мы предпочитаем безопасные места, наедине с самими собой или в окружении близких людей. Неудивительно, что чаще всего мы играем в собственном доме» [3, с. 47]. Публичные места действий связаны с другими потребностями человека: «Окружающий нас мир наполнен удивительными местами и людьми. Секрет развлечений, основанных на местоположении, известен тысячи лет... правило всегда одно: дайте им то, чего они не смогут получить дома». Шелл описывает три типа публичных мест, пригодных для видеоигр: театр, арена, музей. К полууединенным-полупубличным местам для игр относятся игровые площадки, игровой стол. В контексте геймификации образования представляется важным внимание к организации пространства, где будет осуществляться подобный тип обучения. Естественно, что традиционное расположение парт и учительского стола, а то и доски соотносятся с иерархическими централизованными структурами, которые в большей степени склонны устанавливать пределы свободы обучающихся. Игра, как утверждал Й. Хейзинга, это «свободное действие», поэтому ей требуется совершенно другая организация пространства. Частная школа в этом отношении имеет больше свободы. В исследовании Сэлфордского университета (Манчестер) ученые под руководством профессора П. Барретта изучили ряд пространственных факторов, влияющих на обучающихся в начальных классах, и выявили, что хорошо спроектированные классы способны повысить успеваемость детей на 16 % [4].

Дизайн классной комнаты – один из наиболее важных аспектов образовательной

практики, особенно когда большая часть детства ученика проходит в классе. Основным принципом создания дизайна классов при нетрадиционной форме обучения является гармоничное соотношение приватного и публичного. Пространство, в котором осуществляется подобное обучение, призвано формировать среду, в которой ученик может создавать, расширять свои знания, сотрудничать и открывать для себя новые увлечения. Дети в классе должны чувствовать вдохновение и желание изменить мир к лучшему. Его пространство в целом должно быть свободно и стратегически сконструировано так, чтобы учащиеся могли легко перемещаться в процессе решения общих задач (это предполагает использование передвижной мебели). Также исследование Сэлфордского университета показало, что классы с четко выделенными зонами положительно влияют на обучение. Именно здесь можно применить принцип соотношения приватного и публичного: приватная зона отдыха, уголок для чтения, зона для осуществления прикладной деятельности и т. д.

Выводы. В традиционной учебной среде у обучающегося возникает ряд проблем (отсутствие мотивации, скука, непонимание практической стороны дисциплин и т. д.), которые решаются при грамотном применении подходящих методов геймификации. Сегодня основная цель применения геймификации состоит в том, чтобы побудить ученика к определенному поведению и решить проблему мотивации и вовлеченности учеников в процесс обучения. При этом возможности геймификации расширяются при применении принципов геймдизайна в процессе конструирования учебного курса. Мы рассмотрели четыре направления геймификации образования, которые были воплощены на практике в эксперименте группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары: обучение как получение опыта, применение древа навыков для оценки работы учеников, конструирование содержания дисциплин на основе жанрового разнообразия видеоигр, особое конструирование среды класса с учетом требований геймифицированного обучения, формирование курсов как историй. К положительным эффектам геймификации можно отнести минимизацию негативных эмоций у ученика, повышение его мотивации, получение удовольствия от обучения, усиление взаимодействия учеников друг с другом, повышение успеваемости. При этом, разумеется, существуют и проблемы: геймифицировать образование сложно, это требует достаточно долгого времени, тщательного планирования и конкретного обозначения требуемых результатов; процесс обучения должен находиться под постоянным контролем учителя, тьютора и психолога для моментального решения возникающих проблем в силу нетрадиционности формы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кутлалиев Т. Х.* Жанровая типология компьютерных игр: проблема систематизации художественных средств : автореф. дис. ... канд. Культурологии : 24.00.01. – М., 2014. – 25 с.
2. *Сильвестр Т.* Геймдизайн. Рецепты успеха лучших компьютерных игр от Super Mario до Assassin's Creed и дальше. – СПб. : Питер, 2020. – 448 с.
3. *Шелл Дж.* Геймдизайн. Как создать игру, в которую будут играть все. – М. : Альпина Паблишер, 2019. – 640 с.
4. *Barrett P. S., Zhang Y., Davies F., Barrett L. C.* Clever classrooms : Summary report of the HEAD project. – Greater Manchester : University of Salford, 2015. – 53 p.
5. *Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C., Martínez-Herráiz J.-J.* Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes // *Computers & Education*. – 2013. – № 63. – P. 380–392.
6. *Dong T., Dontcheva M., Joseph D., Karahalios K., Newman M. W., Ackerman M. S.* Discovery-based games for learning software // *Proceedings of the 2012 ACM annual conference on Human Factors in Computing Systems*. – New York : ACM, 2012. – P. 2083–2086.
7. *Gläser-Zikuda M., Stuchlíková I., Janík T.* Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues // *ORBIS SCHOLAE*. – 2013. – Vol. 7. – № 2. – P. 7–22.
8. *Hakulinen L., Auvinen T., Korhonen A.* Empirical Study on the Effect of Achievement Badges in TRAKLA2

Online Learning Environment // Proceedings of Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTiCE) conference. – Los Alamitos, California, 2013. – P. 47–54.

9. *Hamari J., Koivisto, J., Sarsa H.* Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification // Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. – Hawaii, 2014. – URL : https://www.researchgate.net/publication/256743509_Does_Gamification_Work_A_Literature_Review_of_Empirical_Studies_on_Gamification/link/0c960523b36be81843000000/download.

10. *Schell, J.* DICE 2010. DesignOutsidetheBoxPresentation. – URL : <http://www.g4tv.com/videos/44277/dice-2010-design-outside-the-box-presentation/>.

Статья поступила в редакцию 20.10.2020

REFERENCES

1. *Kutlaliyev T. H.* Zhanrovaya tipologiya komp'yuternykh igr: problema sistematizatsii hudozhestvennykh sredstv : avtoref. dis. ... kand. Kul'turologii : 24.00.01. – M., 2014. – 25 s.

2. *Sil'vestr T.* Gejmdizajn. Recepty uspekha luchshih komp'yuternykh igr ot Super Mario do Assassin's Creed i dal'she. – SPb. : Piter, 2020. – 448 s.

3. *Shell Dzh.* Gejmdizajn. Kak sozdat' igru, v kotoruyu budut igrat' vse. – M. : Al'pina Publisher, 2019. – 640 s.

4. *Barrett P. S., Zhang Y., Davies F., Barrett L. C.* Clever classrooms : Summary report of the HEAD project. – Greater Manchester : University of Salford, 2015. – 53 p.

5. *Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C., Martínez-Herráiz J.-J.* Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes // Computers & Education. – 2013. – № 63. – P. 380–392.

6. *Dong T., Dontcheva M., Joseph D., Karahalios K., Newman M. W., Ackerman M. S.* Discovery-based games for learning software // Proceedings of the 2012 ACM annual conference on Human Factors in Computing Systems. – New York : ACM, 2012. – P. 2083–2086.

7. *Gläser-Zikuda M., Stuchliková I., Janík T.* Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues // ORBIS SCHOLAE. – 2013. – Vol. 7. – № 2. – P. 7–22.

8. *Hakulinen L., Auvinen T., Korhonen A.* Empirical Study on the Effect of Achievement Badges in TRAKLA2 Online Learning Environment // Proceedings of Learning and Teaching in Computing and Engineering (LaTiCE) conference. – Los Alamitos, California, 2013. – P. 47–54.

9. *Hamari J., Koivisto, J., Sarsa H.* Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification // Proceedings of the 47 th Hawaii International Conference on System Sciences. – Hawaii, 2014. – URL : https://www.researchgate.net/publication/256743509_Does_Gamification_Work_A_Literature_Review_of_Empirical_Studies_on_Gamification/link/0c960523b36be81843000000/download.

10. *Schell, J.* DICE 2010. DesignOutsidetheBoxPresentation. – URL : <http://www.g4tv.com/videos/44277/dice-2010-design-outside-the-box-presentation/>.

The article was contributed on October 20, 2020

Сведения об авторе

Никитина Александра Валерьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ddddasa@mail.ru

Author information

Nikitina, Aleksandra Valeryevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Literature and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: ddddasa@mail.ru

УДК 37.03:371.398

DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.028

М. П. Петрова

РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО РАЗУМА – ЦЕЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Дворец детского творчества им. Ф. И. Авдеевой, г. Якутск, Россия

Аннотация. На основе идей российского теоретика педагогики А. Асмолова автор подходит к необходимости исследования системы дополнительного образования детей как к механизму формирования практического разума в трех направлениях: овладение умениями и навыками технического мышления; овладение межкультурными компетенциями; раскрытие креативного мышления, творческих способностей детей. Анализируя процесс образования как механизма воспроизводства и преемственности поколений посредством соответствующих историческому периоду способов передачи информации, автор заключает, что в советской, а затем и российской системе сложилось весьма неудачное определение уровней и видов образования: дошкольное, дополнительное, послевузовское и т. д. Определение данных уровней исходит из организационного критерия – школоцентрированного и вузоцентрированного отношения к образовательному процессу. По мнению автора, следовало бы исходить из понимания непрерывности образования в течение всей жизни и ведущих достижений человека на различных его этапах. Дополнительное образование детей строится на принципе неформализации образования [5], что раскрывает новые возможности в условиях расхождения, усиления внимания к практическим компетенциям, различным видам умений и навыков.

Ключевые слова: *дополнительное образование детей, практический разум, персональное образование, персонифицированное финансирование, Республика Саха (Якутия).*

М. P. Petrova

DEVELOPMENT OF PRACTICAL REASON AS THE PURPOSE OF EXTRACURRICULAR EDUCATION OF CHILDREN

F. Avdeeva Palace of Children Creativity, Yakutsk, Russia

Abstract. Basing on the ideas of A. Asmolov, the Russian theorist of pedagogy, the author approaches the study of the system of extracurricular education of children as a mechanism for the development of practical reason in three directions: mastering the skills of technical thinking; mastering the intercultural competences; developing creative thinking and creative abilities at children. Analyzing the process of education as a mechanism of reproduction and succession of generations by means of relevant information transfer methods, the author concludes that in the Soviet, then in the Russian system, there has been a rather lame determination of the levels and types of education: preschool, additional, postgraduate, etc. The determination of these levels is based on the organizational criterion: school-centered and university-centered approach to the educational process. According to the author, one should proceed from an understanding of the continuity of a person's education and achievements of at various stages throughout his or her life. Extracurricular education of children is based on the principle of non-formalization of education [5], which opens up new opportunities in the context of training, paying more attention to practical competences, cultivating various skills.

Keywords: *extracurricular education of children, practical reason, personal education, personified financing, the Republic of Sakha (Yakutia).*

Введение. В статье рассматриваются цель и направления развития дополнительного образования в соответствии с современными запросами общества и государства. Актуализация регионального дополнительного образования детей основывается на обновлении организационных подходов, развитии научно-технического направления, выработке новых подходов в социализации детей, углубления этнокультурной составляющей художественного творчества, а также обеспечения условий преемственности и непрерывности образования в течение всей жизни человека.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что качество дополнительного образования становится важным фактором в раскрытии потенциала ребенка, возможностей его дальнейшей реализации в личностном и профессиональном аспектах. Появились новые вызовы перед педагогическим научным сообществом, требующие актуализации неформальных видов дополнительного образования, усиления воспитательного вектора социально-педагогической среды.

Материал и методы исследования. Материалом послужили деятельность педагогов системы дополнительного образования Республики Саха (Якутия), а также творческая деятельность детей в инновационных направлениях кружковых объединений Дворца детского творчества г. Якутска. В работе использованы следующие методы: общенаучные, включенное наблюдение, сравнительный анализ разных видов активностей и их обобщение, метод коллективного продуцирования идей, а также творческие методы выявления и решения проблем: «мозговой штурм», методы эвристических вопросов, моделирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Образование человека начинается уже в младенческом возрасте, сенситивный возраст открывает уникальные возможности для развития всех видов творческих и умственных способностей. Японский музыковед Масари Убука даже считает, что после 3 лет уже поздно обучать ребенка музыке [10]. Образование становится персональным, открытым, не ограниченными существующими моделями классно-урочного регламентированного обучения в соответствии с принципами знаниевого подхода, нацеленного на тренаж логического мышления, умения работать с формализованными фиксированными знаниями.

Природа одарила человека различными видами разума и мышления как основного инструмента интеллектуальной адаптации к изменяющейся среде, природной и социальной. Психологи и социологи различают множество граней *homo sapiens*: *homo liber*, *homo habilis*, *homo ludens*, *homo faber*, *homo moralis*, *homo mobilis*, *homo linguisticus* и т. д. Каждое определение человека предполагает преимущественное развитие какого-либо вида интеллекта и, соответственно, направления разума. Безусловно, обычная школьная система не способна сформировать увеличивающееся разнообразие типов интеллекта человека и стимулировать его мотивацию к познанию и деятельности. Современная школа обладает ограниченными ресурсами для воспитания интеллектуальной деятельностной личности, обладающей практическим разумом и социокультурной компетенцией. Как справедливо отмечает А. Асмолов, «ключевая функция дополнительного образования – социокультурная. Дополнительное образование превращает творчество детской и подростковой субкультуры в ключевой ресурс развития общества» [1, с. 4]. Следовательно, дополнительное образование нацелено на воспитание деятельных граждан, мотивированных на мобильную самореализацию, поиск своего устойчивого места в жизни, с опережением овладевающих востребованными профессиями. Родительское сообщество, чутко реагирующее на рынок труда, стремится выявить будущий профессиональный статус своих детей, активно используя возможности, предоставляемые системой дополнительного образования. Основным трендом становится персональное образование [9]. Инновационная деятельность педагогов требует социально-педагогического сопровождения для повышения коммуникативной компетенции детей и педагогов [2].

Так, в 2020 году был спровоцирован процесс расшkolивания, стирались границы между системами общего и дополнительного образования. Главная задача системы дополнительного образования была проникательно сформулирована ведущим российским теоретиком образования А. Асмоловым в 2014 году: «Дополнительное образование всегда апеллирует не только к логическому разуму, но и к разным формам практического разума. Дети в дополнительном образовании усваивают уникальный мир ремесел, технологий, и дополнительное образование в буквальном смысле – именно ведущая деятельность» [1, с. 5]. В сущности, это педагогика достоинства [7].

Опираясь на идеи российского теоретика педагогики А. Асмолова, автор подходит к необходимости исследования и организации системы дополнительного образования (ДО) детей как механизма возвращения практического разума в трех направлениях: овладение умениями и навыками технического мышления посредством создания кванториумов, технопарков; овладение межкультурными полилингвальными компетенциями, проявляемыми в рамках разработанного автором конкурсного проекта «Будущий дипломат», раскрытие креативного мышления, творческих способностей детей к различным видам самосозидания и самореализации, организуемых на сертифицированных кружках мастеров художественной направленности.

Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации устанавливает широкий спектр дополнительного образования в следующих направлениях:

- персонализация дополнительного образования как ведущий тренд развития образования в XXI веке;
- создание высокомотивированных детско-взрослых образовательных сообществ;
- создание культуросозидающей среды – расширение участников ДО (музеи, библиотеки, негосударственные общественные организации);
- применение новых образовательных форм (сетевое, электронное обучение и др.) и технологий (антропологических, инженерных, визуальных, сетевых, компьютерно-мультипликационных и др.);
- апробация образовательных моделей и технологий будущего [6].

Возникла педагогическая задача разработки методов и механизмов формирования практического разума, компетенций (skills), востребованных рынком труда и изменившейся образовательной ситуацией.

Цель данного исследования – выявление факторов, способствующих формированию практического разума у детей исходя из современных запросов общества и государства. Система дополнительного образования в Республике Саха (Якутия) характеризуется сочетанием трех трендов: введением управленческих и содержательных изменений в организации дополнительного образования детей; усилением технической направленности; сохранением и введением инновационных изменений в воспроизводство этнокультурных кодов народов республики. В практическом плане эти тренды соответствуют запросу родителей и учащихся, выстраивая систему дополнительного образования в трех указанных выше направлениях возвращения практического разума. Наметившийся тренд модернизации дополнительного образования как механизма персонального образования отчетливо проявился и в Республике Саха (Якутия).

Далее поробнее рассмотрим наметившиеся тенденции в сфере ДО.

1. Введение управленческих и содержательных изменений в организации дополнительного образования детей.

С 2017 года введены статусы регионального модельного центра дополнительного образования, муниципальных опорных центров на основании рекомендаций Минобрнауки РФ. Такая структура взаимодействия на региональном и муниципальном уровнях позволяет организовать оперативный обмен данными, сотрудничество, сохранение и развитие сети

дополнительного образования. Содержательные и организационные изменения инициированы прежде всего благодаря реализации федеральных проектов «Кванториум», персонифицированного финансирования, затем – национального проекта «Успех каждого ребенка». Кроме того, муниципальные органы управления и сообщества понимают значимость дополнительного образования в профориентации, полезной занятости детей, содействуют созданию современных условий.

Введение персонифицированного финансирования было определенным вызовом для региональной и муниципальных управленческих команд. Несмотря на сложность и неоднозначность модели, результаты эксперимента для северного региона оказались весьма интересными. В результате этой работы в республике были упорядочены и доработаны программы дополнительного образования, появился навигатор дополнительного образования для родителей, отмечается повышение качества кружков и рост интереса родителей к этой сфере. Немаловажным является факт стимулирования развития негосударственного сектора дополнительного образования, что для малонаселенного региона – неординарное событие [8].

2. Усиление технической направленности.

Целевая задача интеллектуального воспитания, понимаемого как «создание условий для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения его ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса и внешкольной деятельности» [11], сформировалась перед системой дополнительного образования в виде инновационных методов воспитания техническими видами интеллектуальной деятельности. Научно-техническое творчество школьников в России воспитало целую плеяду тружеников индустриализации страны [3].

По техническому направлению в 2019 году в Республике Саха (Якутия) только в учреждениях дополнительного образования реализована 331 (16,3 % от общего числа программ) дополнительная общеобразовательная программа с охватом 24 061 ребенок (12,3 %), что выше общероссийского показателя на 4 % [4, с. 108].

В настоящее время проект детских технопарков «Кванториум» реализуют в более чем 40 субъектах страны. Первый детский технопарк «Кванториум» в Республике Саха (Якутия) открыли 17 октября 2017 года на площадке существующей инфраструктуры Дворца детского творчества г. Якутска. Открытый в 2017 году Детский технопарк «Кванториум» Республики Саха (Якутия) включает специализированный цех общего пользования (HiTech цех) и 8 квантумов (лабораторий): аэроквантум, геоквантум, космоквантум, робоквантум, IT, энеджи, дополненная и виртуальная реальность, нейроквантум. В образовательном комплексе Дюпсюнского детского технопарка работают 7 лабораторий по различным направлениям: киноиндустрия, hi-tech-технологии: робототехника и 3D-прототипирование, агроинженерные технологии, а также аэрокосмическая инженерия и космотуризм.

В настоящее время разрабатывается инновационный подход в подготовке будущих кадров на основе создания системы непрерывного образования для предприятий промышленности, энергетики и отрасли информационных технологий. Подписаны соглашения о сотрудничестве с ГАУ «Технопарк Якутия» и 11 резидентами технопарка, ООО «Сахаинтернет», ООО «Майтона», АО «Сахаэнерго», СВФУ.

Второй год реализуется программа «Точки роста», позволяющая реализовать программы НТИ уже в 171 сельской школе Якутии. Основная цель их создания – обновление и модернизация материально-технической базы школ для приобщения сельских детей к современным технологиям. Одной из основных задач центров «Точки роста» является обновление содержания и совершенствование методов обучения по предметам «Технология», «Информатика», «Основы безопасности жизнедеятельности».

3. Сохранение и введение инновационных изменений в воспроизводство этнокультурных кодов народов республики.

Для детей с образным мышлением и творческими способностями, проявляющими интерес к материальному и духовному наследию российских народов, якутская система ДО детей предоставляет возможность занятий, обучающих сохранению и преемственности уникальных традиций и технологий народов Якутии. По инициативе первого президента Якутии М. Е. Николаева в республике реализуются межведомственные проекты «Музыка для всех», «Рисуем все», «Шахматы – детям». Значение музыкального образования признано в республике на государственном уровне. Утверждена концепция проекта «Музыка для всех», проведены международные конгрессы с участием музыкантов, ведущих специалистов по музыкальному образованию, представителей ЮНЕСКО. Благодаря проекту растет количество детей, занимающихся музыкой. По итогам 2019 года «Музыкой для всех» охвачено 78 % общеобразовательных организаций и 58, 8 % дошкольных образовательных учреждений республики. За 6 лет действия проекта обеспечен стопроцентный охват учителей музыки и музыкальных руководителей детских садов программой переподготовки и повышения квалификации, создана Ассоциация учителей музыки.

Эффективной формой широкого привлечения детей к занятиям по развитию национальной культуры, народных ремесел, обычаев, традиций является система республиканских творческих конкурсов-проектов: выставка декоративно-прикладного творчества «Радуга Севера», фестиваль детских театров и студий моды «Сияние Севера», конкурс авторов детской песни и танца «Сир бийик» («Земля – колыбель моя»), вокальный конкурс среди мальчиков и юношей «Ыллаа-туой, уолоҕо!» («Если бы парни всей земли...»), конкурс среди мальчиков и юношей «Уолоҕо – норуоткэскилэ» («Юноши – будущее нации»), конкурс детских хореографических коллективов «Палитра танца», конференция исследовательских краеведческих работ учащихся «Дойдум» («Отечество»), детский фольклорный фестиваль «Хоровод дружбы», конкурс вокально-инструментальных ансамблей, конкурс юных журналистов «Тыасирэ – мин дойдум» («Моя малая родина»), конкурс мультипликационных фильмов на якутском языке о родном улусе (городе) и др.

Народные мастера и мастерицы разработали 810 сертифицированных образовательных программ, почти половина из которых имеет художественную направленность. Сертификация программ повлияла на качественную разработку и реализацию дополнительных общеобразовательных программ, обеспечила оперативный контроль за расходованием бюджетных средств на дополнительное образование. Родители получили доступ к информации о наличии и качестве программ дополнительного образования, что повысило доступность платного дополнительного образования. Расширение круга участников образовательного процесса стало возможным благодаря государственной поддержке малого предпринимательства в образовательной сфере, стимулированию конкурентности в дополнительном образовании. В результате отмечается не только поддержка сохранности контингента обучающихся в негосударственных организациях ДО, но и увеличение контингента мотивированных участников дополнительного образования.

Для детей, проявляющих склонности к гуманитарным видам интеллектуальной деятельности и высокую мотивацию к изучению языков, межкультурной коммуникации, с 2006 года организуется конкурс «Будущий дипломат», разработанный автором на базе республиканского центра развития детей совместно с представительством министерства иностранных дел Российской Федерации. Соорганизаторами выступают Министерство образования и науки РС(Я), Департамент по внешним связям РС(Я), общественная организация РС(Я) «Интерсфера», Фонд поддержки публичной дипломатии им. А. М. Горчакова и Ассоциация российских дипломатов Министерства иностранных дел РФ. За эти годы конкурс обрел статус одного из наиболее престижных в регионе и является действительно

уникальным, так как не проводится в других регионах России. У конкурса благородные и высокие цели – воспитание патриотизма, привитие политической культуры, привлечение внимания школьников к проблематике международных отношений и внешней политики России, профессиональная ориентация школьников. В 2018 году за звание победителя приехали бороться 57 детей из 23 улусов и г. Якутска. Абсолютному победителю конкурса выделяется целевое место за счет государственного бюджета республики в Дипломатической академии или Московском государственном институте международных отношений. Проект «Будущий дипломат» выходит за рамки республиканского. В 2017 году в Якутии впервые организована международная летняя российско-китайская дипломатическая школа «Будущее глазами подрастающего поколения». Реализация проектов ДО детей международного уровня – это новый виток развития системы дополнительного образования детей республики, результат успешного социального партнерства в реализации приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей».

Выводы. Исследование системы дополнительного образования детей с позиций развития практического разума выявило реальные возможности разработки технологий и способов интеллектуального, социокультурного и художественного развития детей, нацеленные на раннее профессиональное самоопределение и возвращение практического разума. Центральной парадигмой становится персональное развитие детей, чему способствует введение сертификации образовательных программ и инновационных технологий, таких как «Кванториум», технопарки, конкурс «Будущий дипломат» и т. д. Интеллектуализация системы дополнительного образования детей способствует повышению мотивации детей и требует повышения социокоммуникативных компетенций участников образовательного процесса. Таким образом, современная модель регионального дополнительного образования дает практические навыки, компетенции как профориентационного плана, так и командной работы, коммуникации и творчества, являющиеся составляющими практического разума, подготовки ребенка к жизни в реальном мире, готовности выступать свою деятельность с осознанием своих возможностей, потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А. Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // *Образовательная политика.* – 2014. – № 2(64). – С. 2–6.
2. *Гильмидинова Т. В.* Педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в учреждении дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01. – Краснодар, 2015. – 30 с.
3. *Горский В. А.* Научно-техническое творчество школьников в России (история и современность) – М. : Сам Полиграфист, 2015. – 348 с.
4. *Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина.* – М. : Издательский дом ВШЭ, 2019. – 280 с.
5. *Золотарева А. В.* Развитие дополнительного образования детей в России на принципе неформализации образования // *Внешкольник.* – 2015. – № 5(167). – С. 18–24.
6. *Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации.* – М. : Новое образование, 2014. – 119 с.
7. *Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования / под ред. А. Г. Асмолова.* – М. : ФИРО, 2014. – 159 с.
8. *Петрова М. П.* Региональный модельный центр дополнительного образования как визионер образования в интересах ребенка // *Вестник образования.* – 2018. – № 3. – С. 52–57.
9. *Рождение персонального образования: от Концепции развития дополнительного образования детей – к воплощению в жизнь / под ред. И. В. Абанкиной и др.* – М. : ФИРО, 2015. – 128 с.
10. *Убука М.* После трех уже поздно (KindergartenisTooLate!). – М. : АИФ, 2018. – 224 с.
11. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://intellectinvest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf.

Статья поступила в редакцию 02.11.2020

REFERENCES

1. *Asmolov A. G.* Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v epohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenje // *Obrazovatel'naya politika*. – 2014. – № 2(64). – S. 2–6.
2. *Gil'midinova T. V.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti pedagogov v uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniya detej : avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk : 13.00.01. – Krasnodar, 2015. – 30 s.
3. *Gorskij V. A.* Nauchno-tehnicheskoe tvorchestvo shkol'nikov v Rossii (istoriya i sovremennost') – M. : Sam Poligrafist, 2015. – 348 s.
4. Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe / pod red. S. G. Kosareckogo, I. D. Frumina. – M. : Izdatel'skij dom VSHE, 2019. – 280 s.
5. *Zolotareva A. V.* Razvitie dopolnitelnogo obrazovaniya detej v Rossii na principe neformalizacii obrazovaniya // *Vneshkol'nik*. – 2015. – № 5(167). – S. 18–24.
6. *Koncepciya razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detej v Rossijskoj Federacii*. – M. : Novoe obrazovanie, 2014. – 119 s.
7. *Pedagogika dostoinstva: ideologiya doskol'nogo i dopolnitelnogo obrazovaniya* / pod red. A. G. Asmolova. – M. : FIRO, 2014. – 159 s.
8. *Petrova M. P.* Regional'nyj model'nyj centr dopolnitelnogo obrazovaniya kak vizioner obrazovaniya v interesah rebenka // *Vestnik obrazovaniya*. – 2018. – № 3. – S. 52–57.
9. *Rozhdenie personal'nogo obrazovaniya: ot Koncepcii razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya detej – k voploshcheniyu v zhizn'* / pod red. I. V. Abankinoy i dr. – M. : FIRO, 2015. – 128 s.
10. *Ubuka M.* Posle trekh uzhe pozdno (KindergartenisTooLate!). – M. : AIF, 2018. – 224 s.
11. *Holodnaya M. A.* Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://intellectinvest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf.

The article was contributed on November 2, 2020

Сведения об авторе

Петрова Мария Петровна – кандидат педагогических наук, директор Дворца детского творчества им. Ф. И. Авдеевой, г. Якутск, Россия; e-mail: petrovamp@bk.ru

Author information

Petrova, Maria Petrovna – Candidate of Pedagogics, Director of F. Avdeeva Palace of Children Creativity, Yakutsk, Russia; e-mail: petrovamp@bk.ru

С. О. Фоминых, Г. А. Александрова, И. В. Филиппова

**К ПРОБЛЕМЕ ВОСПРИЯТИЯ
ОСОБЕННОСТЕЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
БАКАЛАВРАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ**

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В условиях распространения Covid-19 в нашей стране практически все образовательные учреждения перешли на дистанционные образовательные технологии. У преподавателей и студентов вуза не было возможности плавного перехода к дистанционной форме обучения, а сроки были максимально сжаты. Предметом исследования является отношение студентов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева к дистанционному обучению.

Исследование проводилось на основе анкетирования студентов очной формы обучения, вынужденных в условиях распространения Covid-19 перейти на новый для них формат обучения. По результатам опроса можно сделать вывод, что основная доля респондентов на сегодняшний день не готова полностью отказаться от традиционных методов обучения в пользу дистанционных образовательных технологий.

Проведенное исследование показало увеличение учебной нагрузки на студентов во время дистанционного обучения, а также позволило выявить его положительные стороны (занятия в комфортной и привычной обстановке; гибкость учебного процесса; возможность совмещать работу с учебой и т. д.) и трудности, с которыми пришлось столкнуться студентам в процессе дистанционного обучения (сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя, большой объем заданий, учебной информации и т. д.)

Ключевые слова: *традиционное образование, дистанционное обучение, вуз, студенты, информационные технологии в образовании.*

S. O. Fominykh, G. A. Aleksandrova, I. V. Filippova

**TECHNICAL BACHELOR STUDENTS' ATTITUDE
TO DISTANCE LEARNING**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. In the context of the spread of Covid-19 in our country, almost all educational institutions have switched to distance educational technologies. University lecturers and students did not have a chance to go to distance learning gradually, and the terms were rather short. The subject of the research is the attitude of Yakovlev University students to distance learning.

The study was carried out on the basis of the results of the questionnaire on the transition to a new form of education in the context of Covid-19. This questionnaire was held among full-time students who had experienced that transition. According to the results of the survey, it can be concluded that the majority of the respondents today are not ready to completely abandon the traditional form of learning in favor of distance learning technologies.

The study showed an increase in the study load on students during distance learning, and also made it possible to identify its positive aspects (learning in a comfortable and familiar environment; flexibility of the educational process; the ability to combine work with study, etc.) and the difficulties that students were to face in the process of distance learning (the difficulty of completing practical tasks without explanations from the lecturer, a large amount of information asked, etc.).

Keywords: *traditional education, distance learning, university, students, information technologies in education.*

Введение. Предметом наших изысканий стал процесс дистанционного обучения бакалавров в вузе. Цель исследования – изучить отношения студентов к дистанционному обучению и выявить возможные проблемы и трудности, с которыми им пришлось столкнуться в ходе такого обучения.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что неожиданный переход на дистанционную форму обучения в связи с распространением в стране Covid-19 для многих студентов и педагогов оказался непростым. Не каждый из них оказался готов к такому формату работы. Преподавательскому составу пришлось в кратчайшие сроки перестраиваться и внедрять новые методы ведения образовательного процесса. Прежде всего, сложность дистанционного обучения связана с тем, что в его основе лежат новые, ранее не использовавшиеся технологии, которые не «вписывались» в понятие «традиционное обучение».

Проблема выявления отношения студентов к дистанционному обучению представляется весьма актуальной. Проведенный нами анализ показал, что имеется немало исследований, посвященных данной теме [1], [2], [3], [4], [5], [7]. В частности, исследование с использованием авторского опросника удовлетворенности студентов, обучающихся по определенным направлениям подготовки [6].

Однако дистанционное обучение не является чем-то необычным. В рамках совершенствования дистанционного образования в 1997 году стартовал эксперимент, участниками которого стал ряд российских вузов, которым было «рекомендовано использование дистанционных методов обучения в первую очередь для переподготовки специалистов или на территориях, слабо обеспеченных квалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами, но имеющих достаточную материально-техническую оснащенность» [8]. Следующим нормативным документом стал Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому «при реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [9]. Переход на дистанционное обучение до 2020 года не был четко урегулирован. В новом законе ФЗ-164, принятом 08.06.2020 г., официально закреплены положения «об электронном (дистанционном) обучении при угрозе возникновения и (или) возникновении отдельных чрезвычайных ситуаций (ЧС), введении режима повышенной готовности или ЧС» [10], которые вступили в силу 19.06.2020г.

В настоящее время дистанционное обучение набирает все большую популярность, так как большинство людей даже в процессе традиционного обучения прибегает к использованию интернет-ресурсов. Наличие гаджетов, электронных учебников, образовательных платформ сегодня уже не выходит за рамки привычной жизни современного студента.

Интеграция традиционных методов обучения с дистанционными образовательными технологиями обусловлена быстрым информационным развитием и цифровизацией общества, позволяет достичь эффективных результатов в образовательном процессе.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили результаты анкетирования студентов, обучающихся в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Анкетирование проводилось с 26.10.2020 по 03.11.2020. В нем приняли участие бакалавры технических

профилей «Пожарная безопасность», «Прикладная информатика в государственном и муниципальном управлении» и «Управление на автомобильном транспорте».

Цели анкетирования:

– изучить отношение студентов к дистанционному обучению и выявить его положительные и отрицательные стороны при использовании различных методов дистанционного обучения;

– выявить возможные проблемы и трудности, с которыми пришлось столкнуться студентам в ходе дистанционного обучения;

– наметить пути решения возникающих трудностей.

В процессе исследования нами использовались методы сравнительного и статистического анализа результатов проведенного анкетирования.

В анкетировании приняли участие 105 студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. В первую очередь нас интересовали вопросы, связанные с эффективностью дистанционной формы обучения и отношением студентов к дистанционным образовательным технологиям.

На вопрос «Как Вы оцениваете эффективность дистанционной формы обучения?» лишь 11 человек из опрошенных (10 %) ответили, что однозначно считают эффективным применение дистанционной формы обучения (см. рис. 1).



Рис. 1. Эффективность дистанционной формы обучения

На вопрос «Что Вы думаете о дистанционной форме обучения в целом?» 45 студентов (43 %) ответили, что учиться стало удобнее, 16 человек из числа опрошенных (15 %) – учиться стало интереснее; 25 обучающихся (24 %) отметили, что учиться обычным способом удобнее, а 19 респондентов (18 %) рассматривают дистанционное обучение как вспомогательную форму (см. рис. 2).

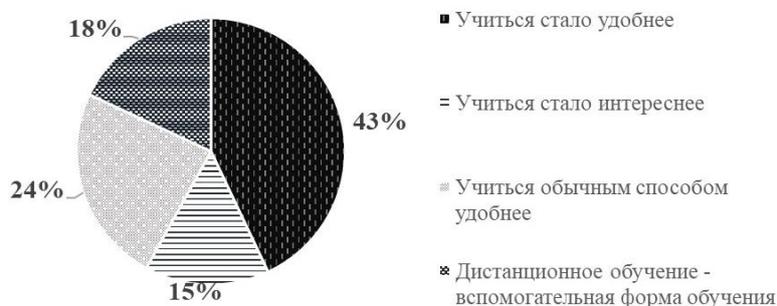


Рис. 2. Мнение студентов о дистанционной форме обучения

Стоит отметить, что переход с традиционной формы обучения на дистанционную у большинства студентов – 93 человека (89 %) – не вызвал психологических трудностей.

Самые проблемные аспекты при переходе на «удаленку» были связаны с интернетом. Низкую скорость интернета отметили 37 студентов (35 %), 22 человека из опрошенных (21 %) считают проблемой необходимость иметь доступ к интернету. Среди технических проблем можно выделить недостаточное знание ПК – 6 респондентов (6 %), плохую обратную связь – 2 обучающихся (2 %). Полностью удовлетворены технически решениями 38 студентов (36 %) (см. рис. 3).



Рис. 3. Технические проблемы, с которыми столкнулись студенты при дистанционном обучении

К переходу на новый формат работы преподаватели подошли ответственно: 70 студентов (67 %) оценивают работу преподавателей в рамках дистанционного обучения на отлично, т. е. все понятно и интересно, 21 респондент (20 %) отметили недостаток дополнительных материалов по изучаемым темам, 14 человек (13 %) не смогли полностью освоить материал.



Рис. 4. Преимущества дистанционного обучения

На вопрос «*Какие преимущества дистанционного обучения наиболее важны для Вас? Можно выбрать несколько вариантов ответа*» большинство опрошенных – 56 человек (53 %) – главным преимуществом дистанционной формы обучения посчитали комфортную и привычную обстановку для занятий (см. рис. 4).

Дистанционное обучение связано с расширением доли самостоятельной подготовки студентов, в связи с чем нас интересовал вопрос «*Изменилась ли во время дистанционного обучения учебная нагрузка на студентов?*». Так, 50 человек (48 %) отметили рост нагрузки, по мнению 39 респондентов (37 %) учебная нагрузка не изменилась, 16 студентов (15 %) указали на уменьшение нагрузки.

Результаты исследования показали, что студенты столкнулись с определенными трудностями в процессе дистанционного обучения. На большой объем задаваемого материала жалуются 49 опрошенных (47 %), в связи с этим у них резко сократилось количество свободного времени. Далее, 37 участников опроса (35 %) заявили, что без объяснений преподавателя стало гораздо сложнее выполнять практические задания. Неудобство пользования сайтом для дистанционного обучения отметили 19 студентов (18 %).

Для организации дистанционного обучения в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева была использована имеющаяся образовательная платформа, расположенная по адресу <http://www.moodle21.ru>. Используя данный сервис, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т. п. Для работы в данной учебной среде достаточно иметь любой веб-браузер. По результатам выполнения студентами заданий преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является средством интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Основными преимуществами Moodle являются следующие возможности:

- создания закрытых учебных групп;
- добавления множества элементов: лекций, заданий, семинаров, опросов и т. д.;
- выполнения заданий в любое удобное для студента время;
- отправки ответов в любом формате;
- своевременного контроля и оценивания выполненных работ студентов.

Стоит отметить то, что 105 опрошенных (100 %) занимались на данной образовательной платформе и 92 студента (88 %) считают наиболее удобным для дальнейшего дистанционного обучения образовательный портал ЧГПУ им. И. Я. Яковлева <http://www.moodle21.ru>.

Кроме того, 47 респондентов (45 %) рассматривают специальные чаты в мессенджерах (Whatsapp, Telegram и др.) или социальных сетях (ВКонтакте, Facebook и др.) как дополнительное средство дистанционного обучения.

С визуальным контактом дела обстоят несколько хуже: лишь 25 студентов (24 %) отметили, что преподаватели вели лекции и семинары онлайн с использованием средств для организации видео-конференц-связи, Skype или других программ. Но только 10 участников опроса (9 %) считают удобным для дальнейшего дистанционного обучения вебинары на платформе Zoom.

Основной недостаток дистанционного обучения – дефицит общения. На вопрос «*С какими сложностями Вы столкнулись в связи с переходом на дистанционное обучение?*» можно было выбрать несколько вариантов ответов. Так, 22 студента (21 %) признались в том, что им не хватает очного общения с однокурсниками, 14 (13 %) – не хватает очных дискуссий с преподавателями. 19 опрошенных (18 %) заявили, что им сложно задавать вопросы преподавателю при отсутствии очных занятий, 10 (9 %) – сложно учиться в домашней обстановке, 6 (6 %) – сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала. 9 респондентов (8 %) чувствуют себя более одинокими, изолированными при дистанционной форме обучения. 22 участника опроса (21 %) заметили, что их смущает

просьба преподавателя включить веб-камеру. Только у 24 студентов (23 %) дистанционная форма обучения никаких сложностей не вызвала.

Характер комментариев студентов позволяет сделать вывод о том, что большинство из них относится к дистанционному обучению как к вынужденной мере, но не как к достойной альтернативе традиционному. «Виртуально материал сложнее усваивается», – отмечают студенты. «Не хватает времени на изучение материала», – жалуется один из студентов. Другой просит улучшить качество площадок и платформ.

На вопрос «Что Вам понравилось при обучении в дистанционном режиме? Можно выбрать несколько вариантов ответа» 78 опрошенных (74 %) ответили: «Низкий риск заражения инфекцией» (см. рис. 5). Самый популярный ответ несколько не удивляет, так как именно распространение Covid-19 вынудило учебные заведения перейти на дистанционные образовательные технологии.

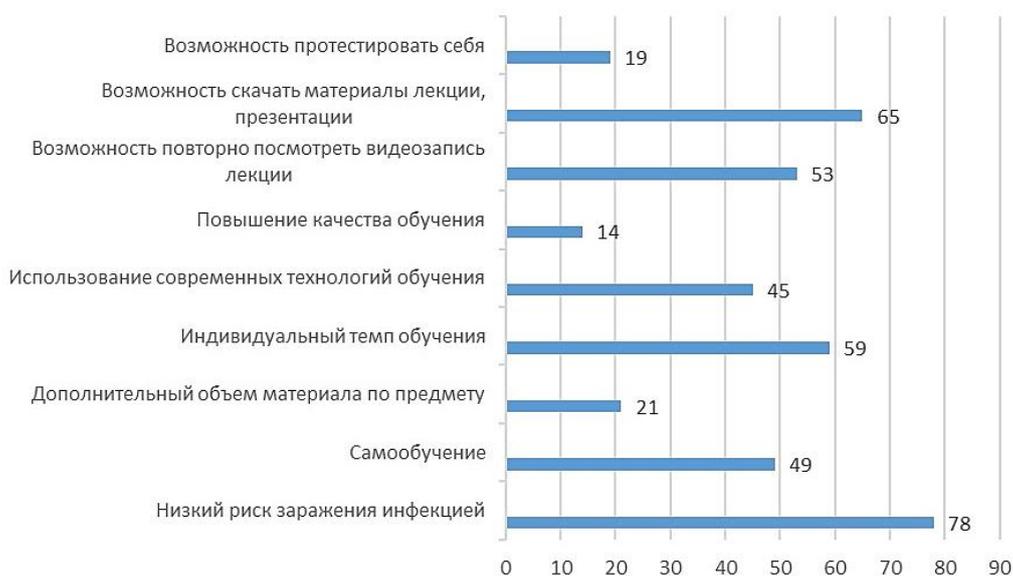


Рис. 5. Дистанционное обучение глазами студентами

Выводы. Несмотря на то что резкий переход на дистанционные образовательные технологии был мерой неожиданной и вынужденной, по результатам исследования можно отметить положительное отношение студентов к дистанционному обучению. Даже если преподавателям не хватало навыков работы в цифровой среде, времени на освоение новых инструментов и перестройку образовательного процесса, благодаря поддержке со стороны технической службы и наличию образовательной платформы университета они достойно справились с данной ситуацией.

Основными преимуществами дистанционного обучения являются существенная экономия финансовых и временных ресурсов, возможность получить знания в удаленном режиме в доступных комфортных бытовых условиях.

Однако, несмотря на преимущества дистанционной формы обучения, студенты на сегодняшний день не готовы к замене традиционного формата обучения дистанционным. Их смущают и технические трудности при организации процесса обучения, и отсутствие «живого» общения с одногруппниками и с преподавателями, и сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя, и невозможность выполнения лабораторных работ виртуально.

Таким образом, из-за отсутствия возможности проведения практических и лабораторных занятий в очном формате дистанционное обучение часто не гарантирует достаточного качества подготовки и высокого уровня знаний, поэтому данная форма обучения неприемлема в сферах, требующих длительных лабораторных и практических занятий.

В вынужденных случаях дистанционное обучение можно использовать в дополнение к традиционному, т. е. обучение может быть организовано с частичным применением дистанционных образовательных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бородина Т. Ф.* Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности // Молодой ученый. – 2014. – № 13. – С. 241–243.
2. *Калиниченко Е. В.* Дистанционное обучение учащихся в условиях пандемии в России // Педагогика, психология и образование: вызовы и перспективы : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2020. – С. 46–50.
3. *Конопатов С. Н., Старожук Е. А., Салиенко Н. В.* Парадигмы образования: от традиционной к открытому образованию // Инновации в образовании. – 2019. – № 3. – С. 37–49.
4. *Кочетова С. В.* Эффективность использования системы дистанционного обучения студентов в вузе по дисциплине «Физическая культура» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 9-1. – С. 32–34.
5. *Павлова Е. В.* Электронные информационные ресурсы в контексте развития открытого образовательного пространства России // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 3(108). – С. 189–197.
6. *Петрова Т. Н., Пьянзина Н. Н.* К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 3(108). – С. 206–211.
7. *Петькова Ю. Р.* История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 3. – С. 199–204.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 30.05.1997 № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=274341&dst=100001#05957848700788346>.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
10. Федеральный закон от 8 июня 2020 г. № 164-ФЗ «О внесении изменений в статьи 71 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : publication.pravo.gov.ru.

Статья поступила в редакцию 06.11.2020

REFERENCES

1. *Borodina T. F.* Primenenie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v obrazovatel'nom processe vuza i opredelenie ih effektivnosti // Molodoy uchenyj. – 2014. – № 13. – S. 241–243.
2. *Kalinichenko E. V.* Distancionnoe obuchenie uchashchihsya v usloviyah pandemii v Rossii // Pedagogika, psihologiya i obrazovanie: vyzovy i perspektivy : sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Sterlitamak, 2020. – S. 46–50.
3. *Konopatov S. N., Starozhuk E. A., Salienko N. V.* Paradigmy obrazovaniya: ot tradicionnoj k otkrytomu obrazovaniyu // Innovacii v obrazovanii. – 2019. – № 3. – S. 37–49.
4. *Kochetova S. V.* Effektivnost' ispol'zovaniya sistemy distancionnogo obucheniya studentov v vuze po discipline «Fizicheskaya kul'tura» // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennykh nauk. – 2019. – № 9-1. – S. 32–34.
5. *Pavlova E. V.* Elektronnye informacionnye resursy v kontekste razvitiya otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva Rossii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 3(108). – S. 189–197.
6. *Petrova T. N., P'yanzina N. N.* K voprosu ob otnoshenii studentov vuza k distancionnomu obucheniyu // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 3(108). – S. 206–211.

7. Pet'kova Yu. R. Istorija razvitiya distancionnogo obrazovaniya. Polozhitel'nye i otricatel'nye storony MOOS // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2015. – № 3. – S. 199–204.

8. Prikaz Minobrazovaniya RF ot 30.05.1997 № 1050 «O provedenii eksperimenta v oblasti distancionnogo obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=274341&dst=100001#05957848700788346>.

9. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

10. Federal'nyj zakon ot 8 iyunya 2020 g. № 164-FZ «O vnesenii izmenenij v stat'i 71 i 108 Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : publication.pravo.gov.ru.

The article was contributed on November 6, 2020

Сведения об авторах

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Александрова Галина Александровна – кандидат технических наук, доцент кафедры машиноведения, начальник научного отдела Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nochgpu@mail.ru

Филиппова Ирина Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: filip_irina@mail.ru

Author information

Fominykh, Svetlana Olegovna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Aleksandrova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Mechanical Engineering, Head of the Scientific Department, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: nochgpu@mail.ru

Filippova, Irina Vladimirovna – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Biology and Bases of Medical Knowledge, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: filip_irina@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

10.00.00 ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
10.01.00 Литературоведение	
10.01.01	Русская литература
10.01.02	Литература народов Российской Федерации
10.01.03	Литература народов стран зарубежья
10.01.08	Теория литературы. Текстология
10.01.09	Фольклористика
10.01.10	Журналистика
10.02.00 Языкознание	
10.02.01	Русский язык
10.02.02	Языки народов Российской Федерации
10.02.03	Славянские языки
10.02.04	Германские языки
10.02.05	Романские языки
10.02.14	Классическая филология, византийская и новогреческая филология
10.02.19	Теория языка
10.02.20	Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание
10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика
10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии
13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
13.00.01	Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
13.00.04	Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
13.00.05	Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
13.00.08	Теория и методика профессионального образования

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);

2) метаданные:

а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;

б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;

г) благодарность;

д) аннотацию на русском и английском языках;

е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

а) введение;

б) актуальность исследуемой проблемы;

в) материал и методы исследования;

г) результаты исследования и их обсуждение;

д) выводы;

4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

– введение (Introduction);

– актуальность исследуемой проблемы (Relevance);

– материал и методы исследования (Materials and Methods);

– результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);

– выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основ-

ной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме неперебиваемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т.п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны

быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, преискурantom на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И., Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказать от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ал Тавил Солаф</i>	Названия растений в древнееврейском языке и современном иврите	3
<i>Евдокимова О. К.</i>	Доминантный концепт в рассказе А. П. Чехова «Страх»	12
<i>Жамсаранова Р. Г.</i>	Эвенские личные имена в своде исторического именника хори-бурят	20
<i>Илунина А. А.</i>	Интертекстуальность и постмодернизм: теоретические аспекты проблемы в современных филологических исследованиях	28
<i>Касерта Л. Ф.</i>	Моделирование образа речевого поведения женщины в паремнологической картине мира (на материале русского, американского английского и мексиканского испанского языков) ...	35
<i>Катермина В. В., Гнедаш А. А., Николаева М. В.</i>	Комплексный анализ лингвистических паттернов коммуникации топовых российских журналистов в официальных аккаунтах социальных платформ ВКонтакте, Facebook, Instagram, Twitter	49
<i>Кузнецова И. В., Хмелевский М. С.</i>	Фразеологизмы с ориентализмами, называющими человека, в речи боснийских мусульман	63
<i>Курникова Н. С.</i>	Поэтика рассказов Рэйчел Джойс	71
<i>Мальшева Н. В., Осорова М. А.</i>	Фоноструктурные особенности якутских наименований лекарственных и пищевых растений в сравнении с эвенкийскими лексемами	79
<i>Мартыненко Л. Б., Жиркова Е. А.</i>	Кубанские загадки: региональные особенности семантики ...	86
<i>Миннуллин Б. К.</i>	Формы функционирования желательного наклонения в текстах татароязычной арабографической периодической печати начала XX века	96
<i>Осипов Н. Н.</i>	Концепт «родной край» в песенной поэзии Сандора Аксара	104
<i>Раджабов Б. М.</i>	К вопросу о некоторых особенностях литературной критики Лоика Шерали	114
<i>Савченко А. В.</i>	Стилистико-прагматические особенности армейского дискурса как текстообразующего элемента	119

<i>Скуднякова Е. В.</i>	Природа и человек в повестях И. С. Тургенева: герои с «раздвоенной душой»	125
<i>Софронова И. В., Артемьев Ю. М., Исаев Ю. Н.</i>	Поэтика мифа в поэме Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка»	134
<i>Шан Вэньцин</i>	Отражение завышенной самооценки в русских и китайских пословицах: лингвокультурологический аспект	142
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
<i>Адушева И. Б., Смирнова Н. Б.</i>	К проблеме реализации системно-деятельностного подхода в общеобразовательной школе	150
<i>Бакшаева Е. В.</i>	Социально-культурные доминанты в содержании региональной программы общего музыкального образования	158
<i>Васильева Р. М.</i>	Формирование этнокультуры студентов в региональном вузе культуры и искусств	165
<i>Горбачева Д. А., Костенко Е. А.</i>	Содержательные основы лично ориентированного подхода в дистанционном обучении студентов художественных специальностей в вузе	174
<i>Данилова Е. А., Юркина Т. Н.</i>	Типичные ошибки иностранных студентов при образовании и употреблении русских падежных форм	180
<i>Дипломатова З. Ю.</i>	Управление карьерным ростом учителя как системная деятельность руководителя образовательной организации	187
<i>Евдокимова Е. В.</i>	Модель творческого развития школьников на занятиях декоративно-прикладным искусством в системе дополнительного образования на основе полихудожественного подхода	197
<i>Крапивник Е. В.</i>	Языковая интерференция в аспекте национально-ориентированного обучения китайских студентов русскому языку	205
<i>Любягина О. А., Гильмеева Р. Х.</i>	Особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения старшеклассников	212
<i>Никитина А. В.</i>	Геймификация образовательной практики (на примере эксперимента группы родителей по семейному обучению в г. Чебоксары)	219
<i>Петрова М. П.</i>	Развитие практического разума – цель дополнительного образования детей	226
<i>Фоминых С. О., Александрова Г. А., Филиппова И. В.</i>	К проблеме восприятия особенностей дистанционного обучения бакалаврами технических профилей подготовки	233
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		241

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Al Tawel Solaf</i>	Plant names in Ancient and Modern Hebrew	3
<i>Evdokimova O. K.</i>	Dominant concept in the story of A. P. Chekhov “Fear”	12
<i>Zhamsaranova R. G.</i>	Even personal names in the historical name list of the Khori-Buryats	20
<i>Ilunina A. A.</i>	Intertextuality and postmodernism: theoretical perspectives of the problem in modern literary studies	28
<i>Caserta L. F.</i>	Modeling the image of speech behavior of a woman in paremias in Russian, American English and Mexican Spanish	35
<i>Katermina V. V., Gnedash A. A., Nikolaeva M. V.</i>	Comprehensive analysis of linguistic communication patterns of top Russian journalists in the official accounts of social platforms VKontakte, Facebook, Instagram, Twitter	49
<i>Kuznetsova I. V., Khmelevsky M. S.</i>	Phraseologisms with orientalisms denoting a person in the speech of Bosnian Muslims	63
<i>Kurnikova N. S.</i>	Poetic style of Rachel Joyce’s short stories	71
<i>Malysheva N. V., Osorova M. A.</i>	Phonostructural features of the medicinal and edible plants’ names in the Yakut language in comparison with the Evenk lexemes	79
<i>Martynenko L. B., Zhirkova E. A.</i>	Kuban riddles: regional features of semantics	86
<i>Minnullin B. K.</i>	Forms of functioning of the Optative Mood in the texts of Tatar-language Arabic script periodical press of the beginning of the 20 th century	96
<i>Osipov N. N.</i>	Concept of “native land” in song poetry of Sandor Aksar	104
<i>Radzhabov B. M.</i>	Peculiarities of Loik Sherali’s literary critique	114
<i>Savchenko A. V.</i>	Stylistic and pragmatic features of the army discourse as a text-forming element	119

<i>Skudnyakova E. V.</i>	Nature and humans in I. S. Turgenev's novellas: characters with a "split soul"	125
<i>Sofronova I. V., Artemyev Yu. M., Isaev Yu. N.</i>	Poetics of myth in N. Izhendey's poem "The voice of the unborn child"	134
<i>Shang Wenqing</i>	Reflection of overestimated self-esteem in Russian and Chinese proverbs: linguocultural aspect	142
PEDAGOGICS		
<i>Adusheva I. B., Smirnova N. B.</i>	Implementation of system- and activity-based approach in secondary school	150
<i>Bakshaeva E. V.</i>	Socio-cultural dominants in the regional programme of general music education	158
<i>Vasilyeva R. M.</i>	Fostering of ethnoculture at students in the regional university of culture and arts	165
<i>Gorbacheva D. A., Kostenko E. V.</i>	Content bases of a learner-centered approach in distance learning of arts students at university	174
<i>Danilova E. A., Yurkina T. N.</i>	Typical mistakes of foreign students in the formation and use of Russian case forms	180
<i>Diplomatova Z. Yu.</i>	Teacher career management as a system activity of the manager of educational organization	187
<i>Evdokimova E. V.</i>	Model of creative development of schoolchildren at Arts and Crafts classes in the system of extracurricular education based on a multi-artistic approach	197
<i>Krapivnik E. V.</i>	Language interference in nationally-oriented teaching Russian to Chinese students	205
<i>Lyubyagina O. A., Gilmeeva R. Kh.</i>	Teachers' professional activity training in terms of subject-oriented educational programme for senior schoolchildren	212
<i>Nikitina A. V.</i>	Gamification of educational practice (on the example of the experiment of a group of parents on family education in Cheboksary)...	219
<i>Petrova M. P.</i>	Development of practical reason as the purpose of extracurricular education of children	226
<i>Fominykh S. O., Aleksandrova G. A., Filippova I. V.</i>	Technical bachelor students' attitude to distance learning	233
INFORMATION FOR THE AUTHORS		241

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2020. № 4(109)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет Л. Н. Улюковой

Подписано в печать 18.12.2020. Выход в свет 30.12.2020.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,0.
Тираж 1000 экз. Заказ № 1631. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38