ISSN 1680-1709

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

**№ 2 (111)
апрель – июнь 2021 г.**

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

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода – 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 издателя:
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары, Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1582

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: http://vestnik.chgpu.edu.ru

© Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021

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);
Сарбаш 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).

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.112.2 '373.611 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.001

М. Г. Алексеева

К ВОПРОСУ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ИНТЕРФИКСОВ В НЕМЕЦКИХ НЕСОБСТВЕННЫХ КОМПОЗИТАХ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

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

Аннотация. В статье предлагается систематизация правил употребления интерфиксов в немецком словосложении, представляющих собой одну из сложных тем в преподавании немецкого языка как первого и второго иностранного языков. В первой части работы подробно описывается происхождение соединительных элементов – интерфиксов, связывающих основы атрибутивным отношением, подчеркивается практически полная десемантизация интерфиксов, анализируются основные функции интерфиксов. Во второй части исследования рассматривается каждый из выделяемых в немецком словосложении соединительных элементов. С одной стороны, проводится отграничение интерфиксов от омонимов, например, падежных флексий и суффиксов множественного числа. С другой стороны, анализируются парадигматический и непарадигматический способы употребления интерфиксов, что особенно свойственно таким соединительным элементам, как -s-, -er-, -en-. Здесь же систематизируются дополнительные функции интерфиксов, обеспечивающие морфологически и фонологически корректное членение композит на слоги, необходимую в немецком языке двусложность композитных компонентов, сохранение традиционной ритмико-ударной группы «ударный слог – безударный слог», маркирование частеречной принадлежности отдельных композитных компонентов, препятствие редукции компонентов сложного слова. В работе также приводится трансформационный способ в качестве маркирующего для подтверждения необходимости употребления интерфиксов, разбираются случаи ограничения употребления интерфиксов или их непоследовательного использования.

Ключевые слова: *словообразование в немецком языке, несобственно сложные композиты, интерфикс, выбор интерфикса, соединительный элемент.*

M. G. Alekseeva

METHODOLOGICAL ASPECT OF THE USE OF INTERFIXES IN GERMAN COMMON COMPOUND WORDS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article proposes a systematization of the rules for using interfixes in the German word-composition, one of the most difficult topics in teaching German as a first and second foreign language. In the first part of the work, the origin of interfixes, the linking elements connecting the stems with an attributive relation is described in detail, the almost complete desemantization of interfixes is emphasized and the main functions of interfixes are analyzed. Each of the connective elements distinguished in the German word-composition is considered in the second part of the study. On the one hand, a distinction is made between interfixes and homonyms, for example, case inflections and plural suffixes. On the other hand, paradigmatic and non-paradigmatic ways of using interfixes are analyzed, which is especially characteristic of such linking elements as -s-, -er-, -en-. The paper systematizes additional functions of interfixes providing morphologically and phonologically correct division of compound words into syllables, the disyllabic structure of compound word components necessary in the German language, the preservation of the traditional model "stressed syllable – unstressed syllable", marking the part of speech belonging of the particular compound word components and preventing their reduction. The paper also provides a transformational method as a marker to confirm the need for using interfixes and deals with cases of restricting the use of interfixes or their inconsistent use.

Keywords: *word formation in the German language, common compound words, interfix, interfix choice, connecting element.*

Введение. Словообразованию отводится важное место в обучении немецкому языку как первому и второму иностранному языку по ряду причин. Усвоение словообразовательных аффиксов, словообразовательных моделей, знание особенностей словообразовательной системы немецкого языка не только расширяет тезаурус учащихся, вносит существенный вклад в развитие мнемотехнических способностей, но также способствует достижению коммуникативных целей. При помощи словообразования в языке могут отражаться изменения, происходящие в социуме, что свидетельствует о связи словообразования с культурологическим и страноведческим аспектами [2, с. 175–176].

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных (М. Д. Степанова [4], И. И. Чернышева [5], А. М. Искоз, А. Ф. Ленкова [11], С. А. Волина [1], [2], К. А. Левковская [12]) и зарубежных специалистов (O. Behagel [7], P. Eisenberg [9], W. Fleischer, I. Barz [10], T. Schippan [13] и др.). Опираясь на работы этих германистов, автор статьи предпринимает попытку системного анализа выбора того или иного интерфикса при образовании немецких композит.

Актуальность исследуемой проблемы. В отечественных и зарубежных методических разработках предлагаются многочисленные задания и упражнения, позволяющие познакомиться со словообразовательными моделями на самом раннем этапе практического овладения языком – в вводном курсе обучения немецкому языку (ср. [1, с. 61–70], [15, с. 93–101]).

Методические рекомендации, касающиеся объяснения основных словообразовательных понятий немецкого языка, как правило, достаточно систематизированы и не вызывают у обучаемых трудностей с их усвоением. Однако из опыта преподавания немецкого языка как первого и второго иностранного языка мы можем утверждать, что проблема выбора того или иного интерфикса или соединительного элемента (Bindeelement, Fuge,

Fugeelement, Fugenelement, Bindelaut, Gleitlaut) при образовании немецких несобственных (неистинных, неполносложных) композит (uneigentliche, unechte Zusammensetzungen) часто является неразрешимой для обучаемых, тем более что этому вопросу обычно не уделяется пристальное внимание в учебных пособиях, имеющих прикладной, но не теоретический характер. Необходимость систематизации, отбора имеющихся правил и составление сводных практических рекомендаций для объяснения применения интерфиксов в немецком словосложении обусловливает актуальность исследуемой проблемы.

Материал и методы исследования. Материалом данного исследования, составляющим эмпирическую основу для анализа, послужили многочисленные примеры из теоретических источников, иллюстрирующие основные тенденции употребления интерфиксов в немецком словообразовании. В работе был использован теоретический метод исследования – анализ теоретических источников.

Результаты исследования и их обсуждение. Несобственно сложные слова являются достаточно поздним словообразовательным явлением – О. Бехагель датирует их возникновение нововерхненемецким периодом [7, с. 200]. На раннем этапе развития этого вида словообразования речь шла в основном о несобственных композитах с атрибутивным или генитивным отношением элементов, когда первый компонент определяет второй [11, с. 43]. Однако в современном немецком языке, как указывается многими лингвистами, соединительные элементы фактически не выполняют своей прежней семантической функции показателя атрибутивных отношений, например: Hirtenknabe, Lieblingsbuch, Pilgersmann, Wandersmann, Freundeskreis [4, с. 113], [7, с. 204], [13, с. 118], [12, с. 128].

Словообразовательные основы в несобственно сложных словах (последние, по данным грамматики Дуден, составляют около 30 % всех композит) не примыкают непосредственно друг к другу, а соединяются с помощью следующих соединительных элементов: -n-, -s-, -ns-, -e-, -er-, -en-,-es-, -ens-. Выбор того или иного интерфикса определяется многими факторами: частеречной принадлежностью первого компонента композит, его морфологическими свойствами, звуковой, слоговой или словообразовательной особенностями. Вышеперечисленные соединительные элементы примыкают чаще всего к субстантивным, реже к глагольным основам (обычно это интерфикс -e-), никогда к основам прилагательных или неизменяемых частей речи, например, Aufwind, Fremdsprache [8, с. 712].

По своему происхождению, как полагает ряд германистов, соединительные элементы представляют собой то, что буквально «выходит за пределы» компонентов сложного слова (ср. [9, с. 236]). Формально они совпадают с грамматическими морфемами, а именно с окончаниями в родительном падеже (атрибутивные или генетические отношения), суффиксами множественного числа или рудиментами основоообразующих элементов, например, соединительный компонент -e- [3, с. 242], [5, с. 96], [10, с. 136], [12, с. 128–129], [14, с. 101]. М. Д. Степанова объясняет несколько иначе происхождение одного из самых распространенных соединительных элементов -s- после первого компонента сложного слова, который относится к женскому роду: германист видит здесь влияние нижненемецких диалектов, в которых встречается именно такая форма существительных, например, Mutters Schoss [4, с. 114]. О. Бехагель считает, однако, это предположение безосновательным [7, с. 200].

По мнению многих германистов, соединительные элементы не являются морфемами в собственном смысле этого слова, они выступают скорее как факультативный функциональный знак связи двух компонентов друг с другом. Соединительные элементы рассматриваются как своего рода «пустые морфемы», структурные элементы без содержания (ср. также точку зрения В. И. Теркулова о статусе интерфиксов в композитах и частично сокращенных словах русского языка [6, с. 85]). Т. Шиппан отказывает соединительным элементам в статусе морфемы, даже «пустой», характеризуя эти элементы как фонематические единицы, не имеющие отношения к плану содержания [13, с. 84]. Соединительные

элементы не несут, таким образом, за редким исключением никакой семантической нагрузки (ср. Landmann vs. Land**es**mann; Wassernot vs. Wasser**s**not; Tagelicht vs. Tage**s**licht; Probe**n**aufnahme vs. Probeaufnahme; Schiff**s**schraube vs. Schifffahrt) [12, с. 129], [14, с. 105]. Последний пример примечателен тем, что здесь противопоставление *основа с соединительным компонентом* -s- vs. *основа без соединительного компонента* представлено в аспекте «первый компонент как часть объекта, в более узком смысле» vs. «первый компонент в более широком смысле слова, как целое». Наличие или отсутствие интерфикса -s-, как указывает Б. Зик, может также уточнять статус первого компонента – как усиливающего значение второго компонента композита полупрефикса (Mord**s**hunger – разг. зверский голод) или как полноценного недесемантизированного компонента сложного слова (Mordopfer – жертва убийства) [14, с. 105].

Кроме вышеупомянутой достаточно редко актуализирующейся функции смыслоразличения омонимов, соединительные компоненты могут обнаруживать следующие релевантные функции:

- функция различения частеречной принадлежности одной из словообразовательных основ, например: Landklima (сельский, не городской климат, употреблена субстантивная основа) vs. Land**e**bahn (полоса для приземления, употреблена глагольная основа) [10, с. 137];

- функция различения единственного vs. множественного числа, в котором употребляется первый компонент композита, например: Minderheit**s**regierung (правительство меньшинства) vs. Minderheit**en**schutz (защита меньшинств); Geburt**s**tag (день рождения) vs. Geburt**en**kontrolle (контроль числа рождаемостей) [8, с. 713–714], [10, с. 140];

- функция различения между способами словообразования, например, между сложнопроизводными словами, имеющими своей основой словосочетание, и между несобственно сложными словами: Stellungnahme (отсутствие интерфикса -s-) ← от словосочетания Stellung nehmen; Menschsein ← от словосочетания Mensch sein (отсутствие интерфикса -en-) [10, с. 140]. Следует заметить, что некоторые из соединительных элементов обнаруживают дополнительные специфические функции, например, интерфикс -s-.

Рассмотрим далее правила употребления каждого из соединительных элементов. Соединительный элемент -s- и флексия родительного падежа -s, как говорилось выше, в современном немецком языке не совпадают по своим функциям. Генитивная флексия прежде всего маркирует косвенный падеж со значением посессивности и противопоставляет существительные сильного склонения в генитиве всем остальным падежам. Соединительный компонент -s- не находится в каких бы то ни было отношениях противопоставления (за редким исключением), более того, его употребление в некоторых случаях может колебаться: Waldrand = Waldesrand, Ackermann = Ackersmann, Schiffbau = Schiffsbau [7, с. 200], [12, с. 128–129], [4, с. 113]. Кроме того, соединительный элемент не допускает варьирования в рамках одного слова, ср.: des Jahres = des Jahrs (в родительном падеже), Jahresende не равняется Jahrsende* (недопустимый вариант) [9, с. 236]. Однако связь между интерфиксами и грамматическими морфемами – флексиями и суффиксами – не полностью нейтрализована, что позволяет ввести лингвистам такие понятия, как парадигматическое или органическое (paradigmatisch, organisch) vs. непарадигматическое или неорганическое (unparadigmatisch, unorganisch, antiparadigmatisch) использование соединительных элементов.

Как парадигматический интерфикс -s- употребляется после слов мужского и среднего рода, относящихся к сильному типу. Этот интерфикс появляется также после первого компонента композит, если он является производной основой с истинно немецкими суффиксами -tum, -sal, -ling. В своем парадигматическом значении соединительный элемент -s-, как и другие соединительные элементы, маркирует принадлежность первого

компонента композита к определенному типу склонения, к семантической или грамматической группе, которая, возможно, нивелирована в процессе исторического развития языка [9, с. 239], [8, с. 713].

Как непарадигматический интерфикс -s- очень часто употребляется в сложных словах после компонентов женского рода, тем более если он отягощен «тяжелыми» исконно немецкими и заимствованными суффиксами: -schaft, -ung, -heit, -keit, -igkeit, -tion, -tät, -ion, -t [9, с. 240], [5, с. 97].

Использование интерфикса -s- в словосложении способствует благозвучию композит, более легкому произношению сложных слов, на что указывают многие германисты [7, с. 202], [13, с. 118], [9, с. 240], [4, с. 116]. Употребление этого соединительного элемента маркирует принадлежность первого компонента к части речи «существительное» и проводит тем самым четкую морфологическую границу, что особенно выпукло проявляется при анализе композит, чей первый компонент – субстантивированный инфинитив: lebensgroß (имеется в виду не глагол leben, а существительное das Leben), Wissensdurst (не глагол wissen, а существительное das Wissen), Wiedersehensfreude (не глагол wiedersehen, а субстантивированный инфинитив das Wiedersehen). Интерфикс -s- может также употребляться в многочленных соединениях после первого компонента, который, в свою очередь, является также сложным словом, ср.: Werkzeug, но Handwerk**s**zeug, Nachtzeit, но Sommernachts**t**raum, Hofmauer, но Kirchhof**s**mauer, Werkmann, но Handwerk**s**mann [8, с. 714], [10, с. 140], [4, с. 116]. В данных примерах введение соединительного элемента при наращивании основ облегчает обозримость или членимость композит, обеспечивает морфологически и фонологически корректное членение на слоги. Интерфикс -s- может также препятствовать редукции первой основы композита, если на стыке основ встречается один и тот же звук, например, Geburt-s-tag [8, с. 714].

При затруднениях, связанных с употреблением интерфикса -s-, О. Бехагель предлагает предпринять попытку образования словосочетания со схожим значением (трансформация в генитив). Если это возможно, то компоненты сложного слова будут связываться с помощью соединительного элемента -s-. Если такое словосочетание аграмматично, то мы будем иметь дело с собственно сложным словом: Meeresboden → Boden des Meeres, то же самое со словами Meeresfläche, Meeresgrund, но: Meerkuh, Meerkatze, Meerfahrt, Meerfrau. Трансформация в генитив представляется здесь невозможной [7, с. 201].

Соединительный элемент -s- обычно не употребляется в следующих случаях:

1) если первый компонент композита заканчивается на шипящие или свистящие звуки;

2) после ударного гласного: Schneeball, Kniegelenk;

3) после дифтонгов: Maifest [7, с. 201], [4, с. 116];

4) если речь идет об именах вещественных, между компонентами которых исключаются отношения посессивности: Papierdrache, Goldstück [7, с. 202];

5) если первый компонент заканчивается на -er, -el, -en [14, с. 105], [8, с. 714].

Далее мы рассмотрим соединительный элемент -er-. Этот интерфикс употребляется, как правило, в качестве парадигматического соединительного элемента, независимо от того, соответствует или нет форма множественного числа семантике соединения: Kindergarten, Eierschale, Gästebesuch [4, с. 115]. Однако в некоторых случаях интерфикс -er- действительно обнаруживает значение множественного числа, так как имеются композиты с тем же самым компонентом в форме единственного числа, например, Völk**er**freundschaft (дружба народов) – Volk**s**demokratie (народная демократия, демократия народа) [12, с. 128]. В словарном составе современного немецкого языка можно зафиксировать и такие несобственно сложные слова, в которых первый компонент композита может появляться как в форме единственного, так и в форме множественного числа с равной частотностью: Buchhandel = Bücherhandel (оба композита обнаруживают семантику множественности)

[12, с. 128], [10, с. 139]. П. Айзенберг указывает на то, что интерфикс -er-, по мнению многих лингвистов, явственнее всех остальных интерфиксов сохраняет значение множественного числа. Но в сложных словах, первым компонентом которых являются названия животных или обозначения лиц, значение множественного числа, присущее интерфиксу -er-, вытесняется генерализирующим значением: Kälberspeck, Hühnerei, Kinderbuch [9, с. 239].

Следующий интерфикс, подлежащий анализу, -en-/-n-, возник из основообразующего суффикса существительных и совпадает по звучанию как с флексиями существительных слабого склонения в косвенных падежах, так и с суффиксом множественного числа [12, с. 129]. В современном немецком языке интерфикс -en-/-n- употребляется в соответствии со своим диахроническим развитием. Во-первых, как парадигматический соединительный элемент после тех компонентов композит, которые относятся к слабому типу склонения (независимо от того, какого происхождения компонент – немецкого или иноязычного): Menschenkraft, Studentenwohnheim, Heldentat. Во-вторых, -en-/-n- функционирует как интерфикс после компонентов композит, которые со временем перешли к другому типу склонения, здесь мы можем говорить об относительно парадигматическом употреблении интерфикса: Frauenkleidung, Augenblick, Schwanenhals, Hahnenschrei [4, с. 115], [8, с. 714], [10, с. 138], [9, с. 238]. Интерфикс -en-/-n- может употребляться и в том случае, если существительное мужского рода относится к сильному склонению, но во множественном числе требует суффикса -en: Staatenbund, Professorensohn [8, с. 713], [10, с. 138]. Субстантивированные прилагательные и причастия в первой позиции композита также требуют интерфикса -en-. В этом случае именно интерфикс четко дифференцирует частеречную принадлежность первого непосредственного составляющего композита: Krankenwagen [8, с. 713]. Следует отметить также важную просодическую функцию соединительного элемента -en-. Этот соединительный элемент (как и интерфикс -es-) призван обеспечивать односложному первому компоненту композита двусложность, которая предпочитается в немецком языке односложности. Тем самым становится возможным ритмико-ударная группа «ударный слог → безударный слог и т. д.», например: Bett**en**haus.

Употребление -en-/-n- после первого компонента сложных слов женского рода является менее последовательным, чем после компонентов мужского рода. Во-первых, здесь допускается варьирование типа: Burgtor – Burg**en**blick. Второй «признак» непоследовательности применения интерфикса заключается в том, что первые компоненты сложного слова женского рода, имеющие двусложную структуру, могут получить, тем не менее, интерфикс -n-, что не обусловлено просодическими причинами, но, возможно, вызвано определенными законами аналогии: Katze**n**futter [9, с. 239].

Соединительный элемент -e- добавляется к первому элементу, имеющему субстантивную или вербальную природу. Часто интерфикс -e- сопровождается умлятизацией в субстантивной основе корневой гласной (парадигматическое употребление), что производит ошибочное впечатление того, что первый компонент употребляется в форме множественного числа: G**ä**nsebraten (***eine*** gebratene Gans), G**ä**nsebrust (Brust ***einer*** Gans) [12, с. 129]. Умлятизация корневой гласной является, однако, необязательным условием употребления интерфикса -e-: Mausefalle [10, с. 139]. Если первый компонент композита восходит к глагольной основе, то -e- связывает элементы сложного слова, когда глагольная основа заканчивается на смычные звуки [b, d, g, z, t, ŋ, d], хотя и здесь могут быть обнаружены известные колебания: Lös**e**geld, Blasinstrument, Häng**e**lampe, Singvogel, Reib(**e**)käse, Reibfläche, Rat**e**spiel [10, с. 141].

Интерфикс ***-ens-*** относится к наименее частотным соединительным элементам, употребляется парадигматически, связывая части композит, первая из которых склоняется по смешанному типу склонения существительных, например, Herz**ens**angelegenheit. Использование интерфикса **-ens-** может колебаться, он взаимозаменим с нулевым интерфиксом, например, Herzschmerz.

Выводы. Как показал комплексный анализ теоретических источников, употребление соединительных элементов, или интерфиксов, можно представить в виде свода правил, с которыми можно ознакомить учащихся даже на раннем этапе обучения немецкому языку как первому и второму иностранным языкам. Несмотря на многочисленные исключения и колебания в своем употреблении, интерфиксы чаще всего, за исключением интерфикса -s-, используются в своем парадигматическом значении, что облегчает их объяснение и усвоение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волина С. А.* Место словообразования в обучении современному немецкому языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 18(624). – С. 60–70.

2. *Волина С. А., Дойникова М. И.* Словообразование в лингвострановедении (на материале современного немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2020. – Т. 13, вып. 1. – С. 175–181.

3. *Зеленецкий А. Л., Новожилова О. В.* Теория немецкого языкознания : учеб. пособие для студ. лингвистических ун-тов. – М. : Академия, 2003. – 400 с.

4. *Степанова М. Д.* Словообразование современного немецкого языка. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. – 376 с.

5. *Степанова М. Д., Чернышева И. И.* Лексикология современного немецкого языка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.

6. *Теркулов В. И.* Интерфикс в композитах и частичносокращенных словах // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 3. – С. 82–86.

7. *Behagel O.* Die deutsche Sprache. Mir Hinweisen und Anmerkungen von G. Maurer. 13 Aufl. – Halle (Saale) : VEB Max Niemeyer Verlag, 1958. – 313 S.

8. Duden. Die Grammatik (unentbehrlich für richtiges Deutsch), herausgeg. von Renate Luscher. 9., völlig überarb. und aktualisier. Edition. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 2016. – 1344 S.

9. *Eisenberg P.* Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. 5. durchges. Aufl. – Stuttgart, Weimar : Verlag J. B. Metzler, 2020. – 372 S.

10. *Fleischer W., Barz I.* Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache unter Mitarbeit von M. Schröder, B. 4, völlig neu bearbeit. Aufl. – Berlin, Boston : Walter de Gruyter Verlag, 2012. – 504 S.

11. *Iskos A., Lenkowa A.* Deutsche Lexikologie für pädagogische Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten, 3. vermehr. und verbess. Aufl. – Leningrad : Proswesčenije, 1970. – 296 S.

12. *Lewkowskaja X. A.* Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Moskau : Verlag Vyschaja Schkola, 1968. – 319 S.

13. *Schippan T.* Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2002. – 306 S.

14. *Sick B.* Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. – Köln : Kiepenheuer & Wirtsch Verlag, 2004. – 230 S.

15. *Storch G.* Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. – 367 S.

Статья поступила в редакцию 26.03.2021

REFERENCES

1. Volina S. A. Mesto slovoobrazovaniya v obuchenii sovremennomu nemeckomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2011. – № 18(624). – S. 60–70.

2. Volina S. A., Dojnikova M. I. Slovoobrazovanie v lingvostranovedenii (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov : Gramota, 2020. – T. 13, vyp. 1. – S. 175–181.

3. Zeleneckij A. L., Novozhilova O. V. Teoriya nemeckogo yazykoznaniya : ucheb. posobie dlya stud. lingvisticheskih un-tov. – M. : Akademiya, 2003. – 400 s.

4. Stepanova M. D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka. – M. : Izd-vo literatury na inostrannyh yazykah, 1953. – 376 s.

5. Stepanova M. D., Chernysheva I. I. Leksikologiya sovremennogo nemeckogo yazyka : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Izd. centr «Akademiya», 2003. – 256 s.

6. Terkulov V. I. Interfiks v kompozitah i chastichnosokrashchennyh slovah // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki. – 2016. – № 3. – S. 82–86.

7. Behagel O. Die deutsche Sprache. Mir Hinweisen und Anmerkungen von G. Maurer. 13 Aufl. – Halle (Saale) : VEB Max Niemeyer Verlag, 1958. – 313 S.

8. Duden. Die Grammatik (unentbehrlich für richtiges Deutsch), herausgeg. von Renate Luscher. 9., völlig überarb. und aktualisier. Edition. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 2016. – 1344 S.

9. Eisenberg P. Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. 5. durchges. Aufl. – Stuttgart, Weimar : Verlag J. B. Metzler, 2020. – 372 S.

10. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache unter Mitarbeit von M. Schröder, B. 4, völlig neu bearbeit. Aufl. – Berlin, Boston : Walter de Gruyter Verlag, 2012. – 504 S.

11. Iskos A., Lenkowa A. Deutsche Lexikologie für pädagogische Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten, 3. vermehr. und verbess. Aufl. – Leningrad : Proswesčenije, 1970. – 296 S.

12. Lewkowskaja X. A. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Moskau : Verlag Vyschaja Schkola, 1968. – 319 S.

13. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2002. – 306 S.

14. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. – Köln : Kiepenheuer & Wirtsch Verlag, 2004. – 230 S.

15. Storch G. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. – 367 S.

The article was contributed on March 26, 2021

Сведения об авторе

Алексеева Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: margennal@yandex.ru

Author information

Alekseeva, Marina Gennadyevna **–** Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: margennal@yandex.ru

УДК 821.512.111.09+821.161.1.09 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.002

Ю. М. Артемьев, Л. В. Ляпаева, С. В. Федяй

НАЦИОНАЛЬНО-МИФОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В ПОЭМАХ К. ИВАНОВА «НАРСПИ» И С. ЕСЕНИНА «АННА СНЕГИНА»

Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию поэм К. Иванова «Нарспи» и С. Есенина «Анна Снегина» с точки зрения особенностей национальной модели мира и человека. Своеобразие данных произведений видится в экзистенциальном ракурсе восприятия событий, но при этом каждый из героев выступает прежде всего как носитель своей национальной стихии. В поэмах в центре внимания – семья, деревенский уклад жизни со своими радостями и проблемами, где лад крестьянской жизни связан с национальными образами. Главными героинями являются молодые женщины – Нарспи, Анна, в судьбах которых высвечивается трагическое начало. Однако в поэме С. Есенина образы крестьян, лирического героя, Анны воспринимаются сквозь призму конкретно-исторических событий – революции, гражданской войны, в то время как мир поэмы К. Иванова дан вне конкретно-исторической реальности, что высвечивает мифологическую составляющую картины мира. Обе эти книги построены на хронотопе дороги, особое семантическое значение придается поэтике цвета, звука и света, архетипу круга. Поэму «Нарспи» отличает бинарная картина мира, оппозиция «сад – лес» является значимой. События в поэмах возводятся к классическому мифу об уходе и возвращении, а социальный мотив разрушения старого мира во имя нового рассматривается как мифологический. Сравнительно-сопоставительный аспект исследования позволил выявить общие черты и неповторимые особенности национального мировидения и миропонимания.

Ключевые слова: *К. Иванов, С. Есенин, поэма, национальный миф, поэтика.*

Yu. M. Artemyev, L.V. Lyapaeva, S. V. Fedyay

NATIONAL-MYTHOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE POEMS OF K. IVANOV “NARSPI” AND S. YESENIN “ANNA SNEGINA”

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the poems of K. Ivanov “Narspi” and S. Yesenin “Anna Snegina” from the point of view of the peculiarities of the national model of the world and man. The originality of the poems is seen in the existential perspective of the perception of events, but each of the characters acts primarily as a carrier of the national element. In the poems, the focus is on the family, the village way of life with holidays, joys and problems, where the harmony of peasant life is connected with national images. The main characters are young women: Narspi and Anna, whose fates are characterized by the tragic beginning. However, the images of peasants, the lyrical hero, Anna are perceived through the prism of specific historical events – the revolution, the civil war in the poem by S. Yesenin, while the world of the poem by K. Ivanov is given outside of concrete historical reality, which highlights the mythological component of the picture of the world. The poems are based on the chronotope of the road, with a special semantic meaning attached to the poetics of color, sound and light, the archetype of the circle. The poem “Narspi” is distinguished by a binary picture of the world, the opposition “garden-forest” is significant there. The events in the poems are raised to the classic myth of departure and return, and the social motive of destroying the old world in the name of the new is considered as mythological. The comparative aspect of the study allowed us to identify common and unique features of the national worldview and worldview.

Keywords: *K. Ivanov, S. Yesenin, poem, national myth, poetic.*

Введение. Современный этап изучения поэмы С. Есенина «Анна Снегина» связан с работой Н. М. Солнцевой, в которой в центре внимания оказываются проблемы автобиографизма и выявление прототипов героев, своеобразие некрасовских традиций, соотношение лирического и эпического элемента [19, с. 66]. В работах Д. Л. Быкова, М. М. Дунаева осмыслен творческий путь поэта, акцент сделан на кризисных этапах жизни поэта и сложности мировоззрения, рассматриваются поэмы «Пугачев» и «Черный человек», поэма «Анна Снегина» осталась за пределами исследовательской оптики ученых [4, с. 59], [5, с. 856–859]. В монографии З. Прилепина поэма «Анна Снегина» справедливо рассматривается как наиболее совершенное произведение, в котором С. Есенину «удалось все», включая «безупречно прописанный и продуманный сюжет», где характеры «поданы легко и емко», при этом образ самой Анны Снегиной просто «удивителен» [17, с. 168–169].

Исследования поэтики, композиции поэмы К. Иванова «Нарспи» активно велись в 1960–80-е годы XX века. Критик Г. Я. Хлебников отмечал в произведении «проекцию жизни в ее высших моментах, а в ее героях – сильных и цельных натур, способных к саморазвитию» [22, с. 43]. По мнению С. А. Александрова, «Нарспи» – это «беспримерный случай взаимодействия различных художественных систем (методов): мифа, ренессанса, романтизма, реализма – просветительского, критического, мифологического» [2, с. 78]. Жанр определялся как «поэма-предание», в которой представлена «свернутая вселенная искусства» [2, с. 112]. С начала 1990-х гг. в чувашском литературоведении развивается интерес к мифологизму поэмы и ее образной структуре [9], [18], [20].

Цель предпринятого исследования – провести сравнительно-сопоставительный анализ поэм С. Есенина «Анна Снегина» и К. Иванова «Нарспи» с точки зрения специфики национальной картины мира. На наш взгляд, такой подход позволяет раскрыть в указанных произведениях новые смыслы.

Актуальность исследуемой проблемы. Известно, что культура каждого народа неповторима и уникальна. Определяющими началами этой самобытности являются представления о мире и человеке, смысле жизни и иерархии ценностей, которые в совокупности и характеризуют национальное сознание [24]. Проблема национальной самобытности поэтов К. Иванова и С. Есенина в аспекте компаративистики практически не изучена, хотя о каждом из поэтов создано много уникальных исследований. Назрела необходимость изучения творчества поэтов в сравнительно-сопоставительном национальном контексте. Именно это позволяет говорить об актуальности предпринятого исследования.

Материал и методы исследования. Материалом исследования являются наиболее значимые произведения каждого из поэтов – поэмы «Нарспи» К. Иванова и «Анна Снегина» С. Есенина в сравнительно-сопоставительном аспекте. Специфика исследования заключается в том, чтобы обнаружить общие и индивидуальные особенности в произведениях разнонациональных авторов. Теоретическое обоснование методологических принципов содержится в работах А. Веселовского, В. Жирмунского, Н. Конрада, Д. Дюришина, отмечающих соотнесенность исследований с теоретической и исторической поэтикой; полагающих, что эпоха и индивидуальность, а также одновременность появления произведений являются базовыми показателями в компаративистике [6, с. 42].

Результаты исследования и их обсуждение. К. Иванов и С. Есенин – писатели, принадлежащие одной эпохе, одному времени истории, оба выходцы из крестьянских семей, волжане, современники, жизнь которых оборвалась трагически рано. Вершинами творчества каждого из поэтов признаны поэмы, вобравшие в себя наиболее характерные особенности творчества, – «Нарспи» К. Иванова (1908 г.) и «Анна Снегина» С. Есенина (1925 г.). В работах важен экзистенциальный ракурс восприятия событий, когда через превратности судьбы индивидуального мироощущения проявляется трагедийное начало [1]. Проблема пути – экзистенциальная по своей сути – раскрывает кризисный характер сознания

героев [3, с. 281]. Однако следует отметить, что крестьянское начало в понимании мира является философско-мировоззренческой основой поэм, а каждый из героев выступает прежде всего носителем своей национальной стихии – русской или чувашской, переживающим утрату традиционных ценностей под влиянием событий общей и частной жизни: связи с предками, единства с миром людей, привычным укладом жизни. Система персонажей произведений обнаруживает много общего: в центре семья, ее уклад, мир деревень (Криуши – Радово, с одной стороны, и Сильби – Хужалга, с другой). Судьба сел Радово и Криуши – это иллюстрация духовно-нравственной и социальной ситуации в России в начале XX века, а события, происходящие в чувашских деревнях Сильби и Хужалга, раскрывают основные противоречия в жизни чувашского народа. Главными героинями поэм являются молодые женщины со счастливыми и трагическими поворотами их судеб, это Нарспи («Нарспи») и Анна Снегина («Анна Снегина»), имена которых вынесены в название. Отметим, что в исследовательской практике изучения поэмы С. Есенина эта особенность не всегда попадала в поле зрения литературоведов. На первый план выдвигался образ лирического «я» [13, с. 471]. Однако название как авторский герменевтический код позволяет расставить иные акценты в системе персонажей.

Героиня поэмы К. Иванова пытается жить по законам внутренней гармонии, но сталкивается с миром расчета, где чувства, мечты, высокие устремления молодости не имеют никакого значения. Анна Снегина раскрыта не столько как помещица, сколько как молодая женщина со своим миром чувств, воспоминаний, ожиданием возвращения мужа, но трагические события врываются в ее жизнь – сначала она узнает о гибели мужа на фронте, а потом в связи с революционными событиями ей приходится уехать из России. На этом строится конфликтная ситуация в поэмах.

Бунтарский дух, живущий в крестьянах, создает «пограничную ситуацию», заставляя героев действовать в соответствии со своими представлениями о мироустройстве. В поэме С. Есенина возница, Сергей, мельник и его жена, Лабутя, Анна, Прон раскрываются и действуют в экстремальных ситуациях. В поэме К. Иванова Нарспи, Сетнер, Тохтаман, родители действуют тоже в непредсказуемых ситуациях, связанных с выбором пути, а в итоге – судьбы.

Мир поэмы «Нарспи» представляет собой замкнутую структуру, он как бы дан вне конкретно-исторической реальности, примет эпохи в нем не найдешь, в центре – события частной жизни, определяющие судьбу, возводя происходящее к мифу. Исследователи не случайно отмечали мифологизм поэмы [14, с. 77–78]. Поэма «Анна Снегина», напротив, сосредоточена на социально-исторических событиях (революция, гражданская война), которые происходят в деревнях и оказываются решающими для судеб героев, меняя их сознание. Во многом этими особенностями определяется и специфика конфликта. Обращаясь к поэтике произведений, следует отметить, что и К. Иванов, и С. Есенин используют принцип контраста, изображая нравы и обычаи деревенского уклада жизни. Миру Сильби (поэма «Нарспи»), где «жизнь не надо лучше», противостоит мир Хужалги:

Смотрит в сторону Сильби.
А живут в Сильби богато:
Не один там встретишь дом –
Под прохладой старых ветел –
Наподобие хором [11, с. 12].

Омрачает эту жизнь страсть крестьянина, который хоть и горяч на работу («коль работа – так до поту»), но подсекает жизнь хмель:

Но владыка мира, миру
Человек покорен сам,

Светлый разум омрачает
Страсть его к вину, деньгам [11, с. 14].

Эта же особенность характеризует и мир русских деревень – Криуши и Радово, поэт подчеркивает вражду деревень, возникшую на почве достатка одних и бедности других, рождающую зависть:

Дворы у нас крыты железом,
У каждого сад и гумно.
У каждого крашены ставни,
По праздникам мясо и квас [10, с. 46].
У криушан, напротив, жизнь безрадостна:
Житье у них было плохое,
Почти вся деревня вскачь
Пахала одной сохою
На паре заезженных кляч [10, с. 48].

Главная героиня поэмы К. Иванова Нарспи являет собой лучшее, что есть не только в мире людей, но и в мире космоса. Об этом говорит и портрет Нарспи, где она сопоставляется с явлениями природного мира: «краше дня», «улыбкой с небосвода отвечает ей звезда», «очи блещут», «шелк кудрей» [12, с. 19, с. 26]. В портретных характеристиках других героев (Михедер, Сетнер) преобладают земные черты. И в этом смысле все остальные герои вряд ли могут быть сопоставимы с ней. Портреты героев в поэме С. Есенина своеобразны. Это скорее обозначение качеств характеров героев, оценка их поведения. Так, о Проне сказано, что он – «булдыжник, драчун, грубиян», а Лабутя – «хвальбишка и дьявольский трус… живет не мозоля рук», портрет Анны Снегиной импрессионистичен, едва уловим и представлен как воспоминание о далеком времени и милой «девушке в белой накидке» [10, с. 55, с. 66].

Мир деревень в поэме К. Иванова – это горизонтальное пространство, с главным пространственным образом – хронотопом дороги [8, с. 79]. Однако движения героев не связаны с хронотопом пути, они стихийны и непредсказуемы, поэтому все перемещения героев в итоге превращаются в тупик, создают ситуацию безысходности. Это свидетельствует об отсутствии в героях внутренней духовной опоры, чем объясняется мотив ухода в мир природы. В художественном мире крестьянских поэтов такие ситуации «ухода» не единичны [7, с. 155]. В поэме С. Есенина герои погружены в мир природы, сознавая силу, идущую от природы, поэтому лирический герой успокаивает душу природой, погружаясь в мир запахов, звуков, цветущей сирени. Вся поэма построена на хронотопе дороги, но все пространство представлено объемно, развернуто как пространство земли и космоса:

Дорога довольно хорошая,
Приятная хладная звень.
Луна золотою порошею
Осыпала даль деревень [10, с. 43].

Мир поэмы «Нарспи» характеризуется четко выраженной бинарностью. Бинарная картина мира предполагает соотнесенность противоположных образов как верха и низа, шири и дали, земли и неба, молодости и старости, отцов и детей, красоты и уродства, добра и зла, света и тьмы [15, с. 221]. В поэме «Нарспи» подчеркнуты образы вертикали, связывающие небо и землю, – это деревья, прежде всего, дуб, ветла и лес. Они обладают мистическим началом, тайным знанием, чувствованием. Образ ветлы передает настроение, формируя определенный спектр чувств: дремоты, красоты (высокая, «собой любуясь»,

смотрит в воду) [12, с. 26]. В этом смысле важен и мотив «шумящего дремучего леса» в главе «В лесу» как предчувствие тоски, горя, плача и трагической развязки – смертей героев [12, с. 101–103]. Лес находится в оппозиции к понятию сад по признаку «освоенного – неосвоенного пространства» [21, с. 162]. В описании селения важна граница, воплощенная в образе плетня, в нем же заложена и семантика круга. Известно, что геометрический архетип круга способствует сакрализации пространства, поскольку круг в экзистенциальной философии является символом не только повторяемости дуги, то есть соединения начала и конца, но и разрешения противоречия бесконечности и законченности, процесса и итога [23, с. 187]. В поэме К. Иванова наблюдается несколько возвращений и уходов Нарспи, этот же мотив характерен и для поэмы «Анна Снегина», герои которой в поисках лучшей доли покидают родные края, возвращаются, вновь уходят: «я», Прон, Анна Снегина. Мятежность мужиков объясняется неготовностью принять изменения, распорядиться вдруг «упавшей» на них свободой. Изменения равноценны хаосу: «Свобода взметнулась неистово. И в розово-смрадном огне… в двадцатом годе/ Расстрелян Оглоблин Прон» [10, с. 50]. Эта новая жизнь непонятна крестьянам, пытаясь найти свое место в ней, они подражают нравам господ, при этом выглядят карикатурно:

Недаром чумазый сброд
Играл по дворам на роялях
Коровам тамбовский фокстрот.
За хлеб, за овес, за картошку
Мужик залучил граммофон, –
Слюнявя козлиную ножку
Танго себе слушает он [10, с. 70].

Новая жизнь крестьян еще не сложилась, не стала обетованной «иноnией», не оформилась в новый миф. Этим объясняется трагедийно-ностальгическое начало в поэме С. Есенина. Мифологи полагают, что разрушение старого мира для создания нового характеризует определенный этап развития мифологического сознания [23, с. 59].

Обе поэмы пронизывают мотивы ухода и возвращения. Исследователи придают особый смысл и значение этим мотивам, возводя их к мифологическому и библейскому сюжетам о потерянном рае и возвращении «блудного сына» [2, с. 96], [19, с. 30]. Экзистенциальная философия связывает эти мотивы с необходимым условием развития личности: только оставив родной дом, испытав трудности, можно укрепить свой дух и обрести себя. Развитие – это возвращение к истокам, соединение с собой через испытания. Путь Нарспи пройден и трагически завершен, но ее судьба остается в памяти людей. Анна Снегина, пройдя через утрату и опасность, когда ее спасает мельник от разъярившихся мужиков, иначе оценивает события своей жизни, сохраняя чувства любви и грусти к России и к своему прошлому.

Особое значение в поэмах придается поэтике цвета и света, через которые формируется национальное мировидение. Космическая сфера в поэме «Нарспи» окрашена всеми оттенками солнца и неба – голубого и золотого (желтого). Соотношение такой цветовой гаммы раскрывает гармоническую сущность природного мира, его красоту. Эта цветовая гамма, преобладая в поэме, характеризует и другие явления природного бытия: «голубой апрель», «голубая высь», «синь-туман», «синий дым», «синь зыбкая» [12, с. 13, с. 14, с. 17, с. 39]. Вся поэма пронизана светом, теплом солнца и луны. Гармоничность мира природы подчеркнута симфонией и звукового ряда: птичий хор, голос перепелки, трель жаворонка, птичий гомон, пение пташки, журчание мелководного ручья. Этой природной гармонии сродни мир деревни Сильби, окруженной садами, где каждый дом – полная чаша, «ворота разузорены», всюду слышен звон монист, звучат песни, смех, веселый говор и венчает эту радостную картину жизни – хоровод. Это мир гармоничной национальной

стихии, частью этой гармонии является Нарспи. Мир природы в лирике С. Есенина – воплощение гармонии, господствующий цвет – голубой («голубая Русь», «синь, упавшая в реку», «синь сосет глаза»). В данной поэме важен также сиреневый цвет, создающий настроение лирической грусти:

Сиреневая погода
Сиренью обрызгала тишь [10, с. 57].

Исследователями справедливо замечено, что у С. Есенина цвет связан со временем года: голубой – весна (это же верно и для поэмы «Нарспи»), малиновый – лето («О, Русь, – малиновое поле»), желтый – осень («Осень – рыжая кобыла – чешет гриву»), черно-белый – зима [7, с. 79]. Жизнь человека в гармонии с природой представляется С. Есенину прекрасной, но человек трагически не защищен перед неминуемой смертью на войне:

Я думаю:
Как прекрасна Земля
И на ней человек.
И сколько с войной несчастных
Уродов теперь и калек [10, с. 54].

В поэме С. Есенина общие размышления о жизни сочетаются с конкретными ситуациями крестьянского лада жизни, для которого важна задушевная дружеская беседа («мы выпили весь самовар»), радушие, открытость. Характеризуя мир поэм, следует сказать, что отношение к природе в поэмах носит сакральный характер, позволяя говорить о языческой составляющей как мира К. Иванова, так и мира С. Есенина. В художественном мире К. Иванова вопросы веры носят констатирующий характер: «с богом в путь», «даст бог», «воля божья», «против бога не пойдешь» [12, с. 16, с. 36–37, с. 66]. Но с внутренними размышлениями героев это никак не связано, вера еще не стала их потребностью, сутью, что отмечается исследователями и в других произведениях [16, с. 106].

Выводы. Рассмотренные в аспекте национальной специфики поэмы позволяют сделать следующие выводы. Компаративистский подход выявил общие мотивы и особенности поэтики: это прежде всего проблема пути, проблема выбора, проблема жизни и смерти, добра и зла. Поэмы К. Иванова «Нарспи» и С. Есенина «Анна Снегина» пронизывает диалогизм, можно говорить об определенной перекличке между поэмами, утверждающими национальную самобытность. В художественном отношении произведения К. Иванова и С. Есенина являются сложными синкретическими метатекстовыми образованиями, в которых взаимодействуют мифологические и языческие тенденции. Поэмы становятся своеобразными откликами на события жизни народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адамович Г. В.* Сергей Есенин (к 10-летию со дня смерти) // Русское зарубежье о Есенине : воспоминания, эссе, очерки, рецензии, статьи : в 2 т. – М. : Инкон, 1993. – Т. 1. – 435 с.

2. *Александров С. А.* Поэтика Константина Иванова: вопросы метода, жанра, стиля / С. А. Александров. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1990. – 191 с.

3. *Артемьев Ю. М.* Трагическое в поэме «Нарспи» К. В. Иванова // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 280–284.

4. *Быков Д. Л.* Трезвый Есенин // Быков Д. Советская литература. Краткий курс. – М. : ПРОЗАиК, 2013. – С. 51–65.

5. *Дунаев М. М.* Вера в горниле сомнений: православие и русская литература в XVII–XX вв. – М. : Издательский Совет РПЦ, 2002. – 1056 с.

6. *Дюришин Д.* Теория сравнительного изучения литературы / пер. со словацкого И. Богдановой. – М. : Прогресс, 1979. – 318 с.

7. *Захаров А. Н.* Поэтика Есенина. – М. : Международная академия информатизации, 1995. – 224 с.

8. *Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., Федяй С. В.* Концепт «дом»: творческая перекличка в веках (М. Лермонтов, М. Цветаева, Г. Айги) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 78–84.

9. *Ермакова Г. А.* Трагическое в поэме К. В. Иванова «Нарспи» / Г. А. Ермакова, А. М. Ермаков // «Нарспи» поэмăн вăрттăнлăхĕ тата XX ĕмĕрти чăваш культури = Тайна поэмы «Нарспи» и чувашская культура XX века : конф. материалĕсен пуххи. – Шупашкар, 2010. – С. 26–29 .

10. *Есенин С. А.* Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Худож. лит., 1978. – Т. 3. – 286 с.

11. *Иванов К. В.* Нарспи : поэма / пер. с чуваш. П. П. Хузангая. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1968. – 112 с.

12. *Иванов К. В.* Нарспи : поэма / пер. с чуваш. Б. Иринина ; под ред. А. Твардовского; худож. Э. М. Юрьев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1985. – 126 с.

13. История русской литературы XX век : в 2-х ч. Часть I / под ред. В. В. Агеносова. – М. : Дрофа, 2007. – 621 с.

14. История чувашской литературы XX века. Часть 1 (1900–1995) : коллективная монография. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд.во, 2015. – 431 с.

15. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб. : Искусство–СПб, 2000. – С. 14–288.

16. *Ляпаева Л. В.* Мифопоэтика рассказа И. Шмелева «Гассан и его Джедди» // Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические : сб. науч. ст. / под ред. Г. Л. Никоновой, А. В. Никитиной. – Чебоксары, 2015. – С. 104–106.

17. *Прилепин З.* Есенин С. Обещая встречу впереди. – М. : Молодая гвардия. Жизнь замечательных людей, 2020. – 237 с.

18. *Родионов В. Г.* Константин Васильевич Иванов (Кашкър) : сборник научных статей / Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук. – Чебоксары : ЧГИГН, 2010. – 79 с.

19. *Солнцева Н. М.* Сергей Есенин. – М. : МГУ, 2000. – 80 с.

20. *Федоров Г. И.* Заметки о художественно-речевой структуре поэмы К. Иванова-Прта «Нарспи» // Вопросы поэтики К. Иванова : материалы конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. поэта, 21–22 мая 1990 г. – Чебоксары : ЧГИГН, 1991. – С. 107–119.

21. *Федяй С. В.* Репрезентация концепта «сад» в чувашской литературе 50–80-х гг. XX в. (А. Артемьев) // Языковые контакты народов Поволжья и Урала: проблемы регионального литературоведения и фольклористики : материалы XI Международного симпозиума / Чувашский государственный институт гуманитарных наук, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова. – Чебоксары, 2018. – С. 162–166.

22. *Хлебников Г. Я.* Художественное мастерство К. В. Иванова в поэме «Нарспи» // Классик чувашской поэзии. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1966. – С. 25–92.

23. *Элиаде М.* Аспекты мифа. – М. : Академический проект, 2017. – 235 с.

24. *Юнг К. Г.* Структура психики и архетипы / пер. с нем. Т. А. Ребеко. – М. : Академический проект, 2009. – 303 с.

Статья поступила в редакцию 10.03.2021

REFERENCES

1. Adamovich G. V. Sergej Esenin (k 10-letiyu so dnya smerti) // Russkoe zarubezh'e o Esenine : vospominaniya, esse, ocherki, recenzii, stat'i : v 2 t. – M. : Inkon, 1993. – T. 1. – 435 s.

2. Aleksandrov S. A. Poetika Konstantina Ivanova: voprosy metoda, zhanra, stilya / S. A. Aleksandrov. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1990. – 191 s.

3. Artem'ev Yu. M. Tragicheskoe v poeme «Narspi» K. V. Ivanova // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 280–284.

4. Bykov D. L. Trezvyj Esenin // Bykov D. Sovetskaya literatura. Kratkij kurs. – M. : PROZAiK, 2013. – S. 51–65.

5. Dunaev M. M. Vera v gornile somnenij: pravoslavie i russkaya literatura v XVII–XX vv. – M. : Izdatel'skij Sovet RPC, 2002. – 1056 s.

6. Dyurishin D. Teoriya sravnitel'nogo izucheniya literatury / per. so slovackogo I. Bogdanovoj. – M. : Progress, 1979. – 318 s.

7. Zaharov A. N. Poetika Esenina. – M. : Mezhdunarodnaya akademiya informatizacii, 1995. – 224 s.

8. Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V., Fedyaj S. V. Koncept «dom»: tvorcheskaya pereklichka v vekah (M. Lermontov, M. Cvetaeva, G. Ajgi) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 2(98). – S. 78–84.

9. Ermakova G. A. Tragicheskoe v poeme K. V. Ivanova «Narspi» / G. A. Ermakova, A. M. Ermakov // «Narspi» poemăn vărttănlăhĕ tata XX ĕmĕrti chăvash kul'turi = Tajna poemy «Narspi» i chuvashskaya kul'tura XX veka : konf. materialĕsen puhhi. – Shupashkar, 2010. – S. 26–29 .

10. Esenin S. A. Sobranie sochinenij : v 6 t. – M. : Hudozh. lit., 1978. – T. 3. – 286 s.

11. Ivanov K. V. Narspi : poema / per. s chuvash. P. P. Huzangaya. – Cheboksary : Chuvashknigoizdat, 1968. – 112 s.

12. Ivanov K. V. Narspi : poema / per. s chuvash. B. Irinina ; pod red. A. Tvardovskogo; hudozh. E. M. Yur'ev. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1985. – 126 s.

13. Istoriya russkoj literatury XX vek : v 2-h ch. Chast' I / pod red. V. V. Agenosova. – M. : Drofa, 2007. – 621 s.

14. Istoriya chuvashskoj literatury XX veka. Chast' 1 (1900–1995) : kollektivnaya monografiya. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd.vo, 2015. – 431 s.

15. Lotman Yu. M. Struktura hudozhestvennogo teksta // Lotman Yu. M. Ob iskusstve. – SPb. : Iskusstvo–SPb, 2000. – S. 14–288.

16. Lyapaeva L. V. Mifopoetika rasskaza I. Shmeleva «Gassan i ego Dzheddi» // Problemy kul'tury v sovremennom obrazovanii: global'nye, nacional'nye, regional'no-etnicheskie : sb. nauch. st. / pod red. G. L. Nikonovoj, A. V. Nikitinoj. – Cheboksary, 2015. – S. 104–106.

17. Prilepin Z. Esenin S. Obeshchaya vstrechu vperedi. – M. : Molodaya gvardiya. Zhizn' zamechatel'nyh lyudej, 2020. – 237 s.

18. Rodionov V. G. Konstantin Vasil'evich Ivanov (Kashk"r) : sbornik nauchnyh statej / Chuvash. gos. in-t gumanitar. nauk. – Cheboksary : ChGIGN, 2010. – 79 s.

19. Solnceva N. M. Sergej Esenin. – M. : MGU, 2000. – 80 s.

20. Fedorov G. I. Zametki o hudozhestvenno-rechevoj strukture poemy K. Ivanova-Prta «Narspi» // Voprosy poetiki K. Ivanova : materialy konf., posvyashch. 100-letiyu so dnya rozhd. poeta, 21–22 maya 1990 g. – Cheboksary : ChGIGN, 1991. – S. 107–119.

21. Fedyaj S. V. Reprezentaciya koncepta «sad» v chuvashskoj literature 50–80-h gg. XX v. (A. Artem'ev) // Yazykovye kontakty narodov Povolzh'ya i Urala: problemy regional'nogo literaturovedeniya i fol'kloristiki : materialy XI Mezhdunarodnogo simpoziuma / Chuvashskij gosudarstvennyj institut gumanitarnyh nauk, Chuvashskij gosudarstvennyj universitet imeni I. N. Ul'yanova. – Cheboksary, 2018. – S. 162–166.

22. Hlebnikov G. Ya. Hudozhestvennoe masterstvo K. V. Ivanova v poeme «Narspi» // Klassik chuvashskoj poezii. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1966. – S. 25–92.

23. Eliade M. Aspekty mifa. – M. : Akademicheskij proekt, 2017. – 235 s.

24. Yung K. G. Struktura psihiki i arhetipy / per. s nem. T. A. Rebeko. – M. : Akademicheskij proekt, 2009. – 303 s.

The article was contributed on March 10, 2021

Сведения об авторах

Артемьев 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

Ляпаева Лариса Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lar.lyapaeva@yandex.ru

Федяй Светлана Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sfedyaj09@mail.ru

Author information

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

Lyapaeva, Larisa Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: lar.lyapaeva@yandex.ru

Fedyay, Svetlana Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: sfedyaj09@mail.ru

УДК 811.161.1'37 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.003

М. А. Белова

О ВЛИЯНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ НА СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «АТЕИЗМ» В РУССКИХ ИРОНИЧЕСКИХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТАХ

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

ЧУОО «Международная лингвистическая школа», г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу вербальных и невербальных средств актуализации лингвокультурной ситуации в антиклерикальных и антиатеистических иронических креолизованных текстах на примере концепта «Атеизм». Материал рассматривается в рамках лингвокультурологии, выделяются культурные смыслы реализаций заданного концепта, переданные единицами языка, в их взаимодействии с невербальными знаковыми системами. Актуальность такой работы, с одной стороны, обусловлена отсутствием всестороннего анализа концепта «Атеизм» в русской языковой картине мира, особенно иронической. С другой стороны, направление исследования не противоречит тенденции рассмотрения религиозных концептов в религиозном и нерелигиозном дискурсах. В работе представлены три лингвокультурные ситуации и проиллюстрирована их роль в реализации концепта. Для иллюстрации ситуативного влияния было отобрано 17 текстов по сходству структур, интенции, тематики и наличию искомого концепта. Каждый проанализированный пример сопровождается культурологическим и историческим комментарием выделенных лингвистических и иконических деталей, а также анализом структуры, типа связи негомогенных кодов и лингвистических особенностей. Диахроническая природа изучения одного культурно-тематического поля способствует более глубокому пониманию особенностей лингвокультуремы, ее самобытности. В заключении статьи содержится утверждение, что все три лингвокультурные ситуации оказали влияние на репрезентацию концепта, но не изменили общих принципов построения креолизованных иронических текстов.

Ключевые слова: *креолизованный текст, карикатура, мем, демотиватор, лингвокультурная ситуация, концепт «Атеизм», лингвокультурема, ситуативная реализация концепта.*

M. A. Belova

THE IMPACT OF A LINGUACULTURAL SITUATION ON THE VERBALISATIONS OF THE CONCEPT “ATHEISM” IN RUSSIAN IRONIC CREOLISED TEXTS

Peoples’ Friendship University of Russia, Moscow, Russia

International Linguistic School, Moscow, Russia

Abstract. The present study aims to characterise the verbal and non-verbal means of actualization of a linguacultural situation in anticlerical and antiatheistic ironic creolized texts as exemplified by the concept “atheism”. The material of the study is considered within the framework of linguoculturеology, the cultural meanings of the implementations of a given concept, transferred by units of the language, in their interaction with non-verbal semiotic systems.The urgency of such a work lies, on the one hand, in the absence of complete linguacultural analysis of the concept “atheism”, especially in the ironic view, and on the other hand, the focus area of the of the study does not contradict the trend of consideration of religious concepts in religious and non-religious discourses. The paper presents three linguacultural situations and makes obvious their role in the concept realisation. To illustrate the situational influence, 17 texts were selected for the similarity of structures, intentions, themes and the presence of a desired concept. Each

text under analysis is accompanied by a historical and cultural comment to the identified linguistic and iconic details, as well as the analysis of the structure, type of communication of non-homogeneous codes and linguistic features. The diachromic nature of the study of one cultural and thematic field contributes to a deeper understanding of the features of the linguocultureme, its identity.The article concludes by stating that all the three linguacultural situations affected the representation of the concept, but did not change the general principles for the construction of the creolised ironic texts.

Keywords: *creolised text, cartoon, Internet meme, demotivator (demotivational poster), linguacultural situation (linguistic reality), concept «atheism», linguocultureme (lexeme), occasionalrealisation of the concept.*

Введение. При кажущейся незначительности роли негомогенных иронических текстов в религиозном дискурсе их влияние на способы актуализации религиозных концептов высоко во всем мире (от английских антиклерикальных карикатур XIX века до «Карикатурного скандала» 2005–2006 года в Дании или террористического акта в редакции Charlie Hebdo в 2015 году). В международных исследованиях встречается сравнение религиозной карикатуры с политическим инструментом или даже оружием [21, с.195]. Наиболее значимой в этой связи видится особенность контекста эпохи, в котором актуализируются религиозные концепты.

В отечественной лингвистике тема религиозного дискурса изучается в работах таких авторов, как Ю. Е. Коростелева [11], Би Цзиньэ [18], Лу Юйся [12]. Религиозным концептам посвящено большое количество научных статей и трудов. Концепты «Вера» и «Неверие» рассматриваются в работах Е. Б. Казниной [10], Т. А. Талаповой [15], Т. А. Тимошевской [16]. Концепт «Икона» описан в работах Н. Б. Бугаковой [2]. Концепту «Спасение» посвящено исследование А. А. Буевич [3]. Упоминание о традиции использования концепта «Брат» в христианстве имеется в работе Т. Е. Владимировой [4]. Этическую нагрузку концептов «Кротость» и «Благо» описали Н. М. Дмитриева и Е. М. Линтовская [7], Н. М. Дмитриева и И. И. Просвиркина [8]. Концептам «Рай» и «Ад» посвящено исследование А. Ф. Гершановой [6]. В статье Н. В. Ивашенцевой [9] проанализировано содержание и языковое выражение библейского концепта «Верховное всемогущее существо».

Настоящее исследование посвящено изучению концепта «Атеизм», претерпевшего значительные коннотативные изменения за последнее столетие. Цель данной работы – выявить окказиональные способы и средства актуализации заданного концепта, обусловленные экстралингвистическими факторами.

Актуальность исследуемой проблемы. Современная лингвокультурология характеризуется высокой степенью изученности универсалии «Религия», с одной стороны, и отсутствием работ, посвященных анализу потенциала сближения религиозных концептов с нерелигиозными, – с другой.

Религиозная или антиклерикальная карикатура анализируется как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Теме культурной составляющей антиклерикальных карикатур посвящены разделы в таких книгах, как «Republicanism and Anticlerical Nationalism in Spain» автора E. Sanabria [20], «Jazz Age Catholicism: Mystic Modernism in Postwar Paris, 1919–1933» исследователя S. Schloesser [21], а также работа Mateus S. «Political cartoons as communicative weapons: the hypothesis of the “double standard thesis” in three Portuguese cartoons».

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили тексты иронических креолизованных карикатур, демотиваторов и мемов XX–XXI вв., опубликованные в газетах, сборниках и электронных каталогах, имеющие в составе лексемы, вербализующие концепт «Атеизм», а также культурно обусловленные компоненты. Примеры были выделены путем контролируемого отбора по ряду структурных и смысловых параметров. Применялись методы лингвокультурологического, контекстологического и интерпретативного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Как отмечалось ранее в ходе апробации теоретической базы данного исследования, совокупность лингвокультурологической информации в карикатуре, как и в вербальных текстах, может быть представлена в виде лингвокультурологических полей. В качестве единицы такого поля выделяется лингвокультурема, которая является «комплексной межуровневой единицей, представляющей собой диалектическое единство языкового и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [5, с. 31]. Введение понятий лингвокультурного универсума и лингвокультурной ситуации позволяет структурировать исторический контекст и проследить за тем, как он влияет на сочетаемость лексических единиц.

Развивая идею «о моделировании мира путем структурирования в речевых моделях лингвокультурных соответствий», В. М. Шаклеин говорит о том, что «ценность (оценочность) влияет на моделирование в процессе самого моделирования – на уровне номинации и предикации языковых единиц» [19, с. 121]. Иными словами, этнос, социальная группа или отдельная личность моделируют мир не просто на материале языка, а на материале лингвокультурных и лингвоидеологических оценочных соответствий [1, с. 19]. Карикатура, а в современном медиапространстве еще мем и демотиватор – это те жанры, которые возникли в результате реализации потребности в поиске оценочных соответствий. Помимо изобразительной упаковки, для всех трех направлений характерно окказиональное оценочное сближение как основной механизм реализации интенции. Таким образом, под влиянием ситуации сближение лексем с вербализациями концепта значительно расширяет представления о нем, что становится очевидно при диахроническом анализе. Концепт в данной работе понимается вслед за В. А. Масловой как «семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры. Концепт, отражая этническое мировидение, маркирует этническую языковую картину мира…» [13, с. 47].

С первых лет советской власти антирелигиозная и антицерковная пропаганда формировала сначала воинствующий, а позже (после 1940-х годов) научный образ атеизма. Данный концепт, который понимается как семантическое образование неверия в Бога, отрицания на всем продолжении лингвокультурной ситуации, являлся одним из ключевых, находил свое отражение в огромном количестве карикатур, плакатов, в том числе помещался на обложки журналов.

Один из таких примеров (рис. 1), совмещающий в себе элементы карикатуры и плаката, был размещен на титульном листе журнала с говорящим названием «Безбожник у станка».

Рис. 1. ***Н. Н. Когоут. Карикатура, плакат. Безбожник у станка. 1929 г.***

Карикатура не имеет в вербальной части лексем, вербализующих искомый концепт. Однако она представляет собой своего рода «икону» пролетарского атеизма. С помощью изображений представителей разных конфессий автор создает собирательный образ религии и института церкви, который в прямом смысле сталкивается с новой идеологией. Противопоставленный образ полон штампов, характерных для начала лингвокультурной ситуации: красный цвет, стройка, винтовки, трубы заводов, дым из труб. Последний в ряде карикатур данного периода носит название *«заводского кадила»,* символизирует борьбу с церковью. С другой стороны, он иллюстрирует активную работу, подъем производства.

Без названия карикатура имеет субститутивную природу, аббревиатура *«С.С.С.Р.»* играет роль уточнителя, потенциально может быть удалена. Креолизация реализуется с помощью введения названия, сама карикатура становится иллюстрацией-переосмыслением поговорки «Плетью обуха не перешибешь». Бесспорно, в данной связи присутствует элемент дублирования: значение чего-то слабого, присущее лексеме *«плетью»*, и наоборот, сильного, ассоциирующегося с *«обухом»* в традиционном понимании поговорки, выражены в изображении, так же, как и лексема «перешибешь» отражена в действиях священнослужителей. Однако общая семантика тщетности, безрезультативности является в том числе продуктом сопоставления вербального и иконического уровней.

Необходимо отметить, что среди довоенных антирелигиозных карикатур сложно найти иронические. Как правило, они носили либо побудительный характер и были выполнены по канонам плаката, либо имели открытый саркастический характер. Важно, что сами термины «атеист» или «атеизм» пока не используются, предшествует им просторечная, в определенном контексте сниженная лексема *«безбожник»*. Последний пример представляется пограничным между иронией и сарказмом, так как сопоставление смыслов, его составляющих, открывает дополнительную подразумеваемую оценочную семантику.

Второй этап «антирелигиозной» лингвокультурной ситуации берет начало во второй половине 40-х годов, после того как интенсивность борьбы с церковью временно снижается, и достигает своего расцвета в середине 60-х годов. Антирелигиозное движение входит в более мирное просветительское русло. Основной противопоставляемый образ уже не завод и не винтовка, а книга, лекция, клуб.

Широкий набор атрибутов, характерных для сопоставляемого поля, представлен в следующем примере (рис. 2).

Рис. 2. ***Е. Гуров. Карикатура. Журнал «Крокодил». 1967 г.***

В противовес красному углу в жанре антирелигиозной карикатуры прочно закрепился образ «атеистического уголка», наполненный характерными реалиями. Одним из центральных фигур «научного» атеизма в Советском Союзе, как и за его пределами, стал создатель теории эволюции Ч. Дарвин. В карикатуре его портрет обнаруживает дублирующую

связь с подписью, возможно, для точности декодирования. Планы лекций и прочих агитационных мероприятий, список просветительской литературы, книга, ставящая под вопрос существование Бога, – все это лингвокультурные детали, актуализирующие концепт «Атеизм» в данном примере.

Противопоставление заключено в явном сближении атеистических образов с религиозными, в их визуальном подобии и схожем названии. Актуализаторами религиозного концепта выступают элементы оформления «уголка»: образ книги, свечи, рамы, схожие с киотами. Иконическое единообразие противодействующих сил – лейтмотив иронических карикатур всего периода, начиная с отдельных довоенных примеров.

Противопоставление по смежности, визуальной схожести могло быть реализовано и на примере двукадровой карикатуры. К примеру, в 1962 году в журнале «Крокодил» была издана карикатура Л. Самойлова под названием «Перезвон». Окказиональному сближению в тексте подвержены звонарь и лектор, созывающие людей в клуб. Колокольный звон, актуализированный в вербальной и двух иконических частях, – религиозный по своей природе символ – объединяет в данном тексте церковные праздники и атеистические лекции. Само название карикатуры «Перезвон» привносит в произведение значение очередности призывов, а также неспешности, в данном контексте – даже затянутости.

Искомый концепт выражен в вербальных уточнителях второго кадра карикатуры, таких как «клуб», «лекция», и прецедентном высказывании *«Религия – опиум для народа».*

Важную семантическую нагрузку несут выражения лиц персонажей. Оно коррелирует со стихотворением, сопровождающим публикацию, и символически указывает на низкую эффективность атеистической пропаганды.

Недовольство качеством работы лекторских групп выражали разные карикатуристы, в том числе вполне эксплицитно, тем не менее оставаясь в рамках иронии. Примерами могут служить однокадровая карикатура А. Канаевского (рис. 3) и переосмысление фразеологизма «тишь да гладь, да Божья благодать» А. Цветкова (рис. 4).

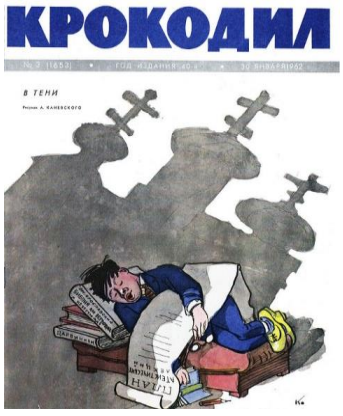

Рис. 3. ***А. Канаевский. Карикатура. Журнал «Крокодил». 1962 г.***

Рис. 4. ***А. Цветков. Карикатура. Журнал «Крокодил». 1962 г.***

Сюжеты обеих карикатур практически тождественны, обе они высмеивают бездействие лекторов, представителей общества «Знание», объясняя этим доминирование церкви. Авторы прибегают к схожим приемам иронического сближения: средствами лингвокультурных деталей иконически передают переосмысленные образные выражения, не принадлежащие к заданной концептосфере.

Выражение «(быть, находиться) в тени», привычно означающее «(быть) незаметным, (находиться) на втором плане», на рисунке А. Канаевского сохраняет свое исконное значение. Однако наличие в иконическом тексте конкретной тени, которая обычно не предполагается, и ее узнаваемая форма указывают на доминирующий образ церкви.

Выражение «тишь да гладь, да Божья благодать», как все фразеологизмы, должно восприниматься целостно, смысл его может быть выражен в одном слове, например, «безмятежность» или «спокойствие». В карикатуре А. Цветкова два компонента фразеологизма разделены и соотнесены с двумя кадрами карикатуры. Бездействие просветительской организации коррелирует с семантикой лексем «тишь» и «гладь». Вторая часть фразеологической единицы содержит лексемы «божья», реализацию религиозного концепта «Бог» и «Благодать», не сохраняющие в привычном его прочтении полноценного значения. В контексте религиозных иконических деталей происходит актуализация их потенциальной семантики. Согласно данным философской энциклопедии, доступ к «благодати» в христианской традиции возможен лишь через церковные таинства [14]. Таким образом, значения вербальных и иконических частей обоих кадров в значительной степени пересекают друг друга, не обнаруживая несоответствия. Ироническое сопоставление, как это часто бывает, заключено не в самом тексте, а в его употреблении в контексте лингвокультурной ситуации, для которой такое прочтение фразеологизма противоречит его значению «спокойствие», а, наоборот, должно побуждать к активной пропагандистской деятельности.

Искомый концепт в двух карикатурах представлен схожим набором лингвокультурных деталей: планами атеистических работ и лекций, табличкой *«Районное общество “Знание”»,* книгами *«Дарвинизм»* и *«Библия для верующих и неверующих»* лидера «Союза воинствующих безбожников» Е. Ярославского. Прочие концепты универсальны: церковь, кадило. Образы священнослужителя и прихожан окарикатурены.

Существенным для развития концепта в данной лингвокультурной ситуации стал первый полет человека в космос в 1961 году, определивший направление ряда плакатов и карикатур с лингвокультурными деталями, характерными для религии и космонавтики. Самым известным произведением можно назвать плакат «Без бога шире дорога» В. Меньшикова, выпущенный издательством «Художник РСФСР» в 1975 году. Плакат имеет простую композицию, состоит из двух планов: космоса со звездами, ракетой и космонавтом и неба с куполами церквей. Объединяет эти планы вербальная часть *«Бога нет!»,* оформленная как прямая речь, открыто передающая интенцию автора. Такая атеистическая интенция передавалась и в ироническом ключе, например, в карикатуре Б. Старчикова 70-х годов «Связь прервана». Иконическая часть данного текста содержит два действия: стремительное движение ракеты и спутников вверх и разрыв телефонного провода между церковью и Богом. Справедливо заметить, иконический образ сам по себе носит субститутивный характер и потенциально может не иметь вербальной части. Частичная креолизация в данном случае может быть отмечена в семантике лексемы «прервана», добавляющей к визуальному разрыву такие смыслы, как «посредством вмешательства» и «прекращена». Названный сюжет в целом представляет собой символ победы атеистической идеи в настоящем отрезке времени.

Несмотря на преобладание атеистических произведений, окончание лингвокультурной ситуации характеризуется появлением противоположных сюжетов. Так, например, приведенное выше классическое для атеизма утверждение *«бога нет»* переосмысливается в карикатуре иллюстратора Г. Валька, помещенной на обложку журнала «Крокодил» в марте 1968 года. Лингвокультурные детали актуализируют религиозную, бытовую и профессионально-трудовую концептосферы. Иконический план в целом можно охарактеризовать как репрезентацию выражения *«небесная канцелярия»*. В нем отражены религиозные детали (Бог, ангел, крылья, нимб, облако, небо, длинные белые одежды), связанные

с рабочей сферой (телефоны, печатная машинка, дверь с табличкой) и бытовые (телевизор с изображением хоккейного матча, кресло). Вербальная часть представлена тремя элементами: подписью внутри иконической части, названием и прямой речью персонажа. Ироническое сближение реализовано посредством актуализации атеистического лозунга в речи персонажа, представляемого богом. Примечательно, что такой прием обнаруживается и в следующей лингвокультурной ситуации, для которой характерен в том числе и противоположный подход к искомому концепту. Например, в карикатуре неизвестного автора, опубликованной на пародийном сайте в 2013 году (рис. 5).

Рис. 5. ***Карикатура. 2013 г. (https://absurdopedia.net/)***

Иконический план карикатуры, в отличие от предыдущего примера, содержит только религиозные детали. Вербальная часть содержит лексему *«атеистов»*, актуализирующую концепт. Принцип иронического сближения сохранен.

Переход к следующей лингвокультурной ситуации, связанный в том числе с политикой гласности, сужает фокус карикатуры в 80-х годах, концентрируя ее тематику вокруг изменений в социальной, политической и экономической жизни страны. Бесспорно, за последние три десятилетия появилось и большое количество креолизованных текстов, иронически критикующих церковь и религию в целом, однако в отличие от предыдущего периода стало возможным новое направление – антиатеистическая карикатура, продолжающаяся в жанрах демотиватора и мема.

Для промежуточного этапа 80-х и 90-х годов XX века характерны карикатуры, объединяющие религиозные и социально-политические концепты. Искомый компонент в данном периоде представлен скудно. Карикатура А. Меринова, переизданная в разных цветовых решениях, отражает все указанные тенденции (рис. 6).

Рис. 6. ***А. Меринов. Карикатура. 1994 г. (https://www.mk.ru/merinov)***

Иконический план изображения содержит привычные детали, актуализирующие религиозные концепты (Бог, длинные белые одежды, нимб, ангелы, крылья, облако, небо), а также визуализирует концепт «Война» (взрывы, горящий дом, силуэты людей с оружием в характерных позах). Сближение двух концептосфер осуществляется с помощью вербальной части, реакции персонажа, представленного в карикатурном образе всевышнего существа, на действия, происходящие на земле. Лексема *«стыдно»* дает оценку реализации концепта «Война», усиливается выражением лица и позой говорящего. Высказывание героя содержит актуализацию искомого концепта в форме *«произошли от обезьян»,* являющейся клишированной отсылкой к эволюционной теории Ч. Дарвина. Иронический эффект достигается через сближения противоположных концептов «Бог» и «Атеизм» в вербальной части и образе говорящего.

Помимо антицерковной и антирелигиозной карикатуры в том виде, в котором она была представлена в предыдущей лингвокультурной ситуации, актуальный период представлен философской карикатурой религиозной тематики. Популярный карикатурист В. Полухин через атеистическую карикатуру поднимает вопрос об ответственности за грехи. Иконический текст состоит из трех образов: священнослужителя, женщины и ребенка. Религиозные детали, такие как епитрахиль на рясе священника, книга и крест на аналои, указывают на то, что действие происходит в церкви, возможно, до или после богослужения. Вербальная часть карикатуры содержит характерное для религиозного и атеистического мировоззрения понятие ***«грех»,*** а также философское противоречие принятия ответственности. Иронический эффект достигается через сближение противоположных иконических образов, сопоставление их с вербальной единицей *«мужчина».* Необходимо отметить, что автор известен своими произведениями, содержащими ироническую или подчас саркастическую критику института церкви, но не религии. Данный пример, декодируемый путем анализа гипертрофированных образов в пользу атеистических убеждений, является своего рода исключением.

Принципиально новым течением, характерным для современной лингвокультурной ситуации, становится так называемая христианская карикатура. Этому направлению жанра религиозных карикатур присуще выражение антиатеистических взглядов, подчас граничащее с саркастическим. Некоторые примеры продолжают ироническую традицию реализации религиозных концептов в карикатуре. Яркими представителями этого жанра, чьи работы публикуются на различных сайтах религиозной тематики, можно назвать священника УГКЦ отца Кирилла (К. Миронов) и И. Колгарева. Само направление связывают с карикатурами на Ч. Дарвина и его эволюционную теорию, которая была продолжена за рубежом серией произведений, посвященных борцам с теологией и клерикализацией, распространением католической церкви. Так, например, во всех приведенных ниже примерах содержится знак (перечеркнутый четырехконечный крест), используемый наряду с силуэтом рыбы на двух ногах в западной христианской карикатуре.

Рис. 7. ***К. Миронов. Карикатура. 2010-е гг.***
(http://amencomics.stunda.org/kirill-cartoons-atheists.html)

Автор карикатур о противниках клерикализации К. Миронов, или о. Кирилл, принадлежит к католической вере и уделяет особое внимание взаимоотношениям католической и православной церквей. Большая часть его карикатур содержит явную авторскую оценку и может представлять интерес в рамках данной статьи только с точки зрения иконических знаков-символов. В одной из своих работ К. Миронов в качестве сближаемого якобы религиозного символа использует автопортрет немецкого художника А. Дюрера (скорее всего, имеется в виду «Автопортрет в одежде, отделанной мехом», 1500), внешне имеющий общие черты с католическими иконами-портретами. Образ противника клерикализации, атеиста, наделен характерными для него в данном жанре атрибутами: зелеными глазами, перечеркнутым четырехконечным крестом на груди, отталкивающим выражением лица. Прочие иконические средства воспроизводят сценарий преступления в картинной галерее. Важно пояснить, что оценка художника выражена эксплицитно: в вербальной части, помимо сближения иконы и портрета по принципу визуальной общности, усиленного изображением, введена лексема *«варвар»* в ее разговорном пренебрежительном значении «некультурный, грубый, дикий человек».

На первый взгляд, схожая вторая карикатура автора (рис. 7) имеет ироническую структуру. Иконический ряд представлен ящиком для пожертвований, образами грабителя и полицейского с присущими им атрибутами (повязка на глаза, монтировка, соответствующая форменная одежда). Особый интерес представляют отличительные детали атеиста, перенесенные в этой карикатуре в контекст православной церкви, о чем можно судить по религиозным деталям, относящимся к ящику для пожертвований. Ироническое сближение речи героя, повторяющей предыдущий пример, с его действиями вербально не актуализировано, однако уточнено образом полицейского.

Об универсальности деталей, актуализирующих искомый концепт в антиатеистическом жанре, говорит их использование в работах других авторов, например, перечеркнутый крест на груди героев можно встретить в произведениях московского карикатуриста И. Колгарева. Образам атеистов в его работах зачастую присущи невербальные пейоративы, такие как рога, бутылки, сигареты, брызги изо рта, острые зубы, ужасающее выражение лица, предполагающие авторскую негативную оценку. В одной из своих иронических карикатур художник приводит четыре образа, уточненные подобными деталями, а также книгой с вербальной составляющей, заглавием «Бога нет», все они расположены головой вниз, только один находится на поверхности земли. Противопоставлены им образы двоих людей с книгами, имеющими на обложке религиозный знак (четырехконечный крест), стоящие на ногах. Образы атеистов представляются иллюстрацией фразеологизма «поставить с ног на голову», никак вербально не выраженного. Реплика героя приводит другое ироническое устойчивое выражение *«витать в облаках»,* имеющее значение «предаваться бесплодным мечтам, фантазии, не замечая окружающего; быть непрактичным» [17, с. 290]. Таким образом, сближению подвержены дословно иллюстрированные фразеологизмы, значения которых уточнены религиозными деталями в контексте лингвокультурной ситуации.

В современных креолизованных жанрах нашли отражение как атеистические, так и антиатеистические настроения. Безосновательным видится замечание, что в большинстве таких работ отношение автора передается эксплицитно, чаще в самом вербальном тексте, что закономерно для жанров демотиватора и Интернет-мема. Актуализация искомого концепта представлена в каждом из жанров.

Использование фотографии как основного иконического элемента демотиватора обуславливает большое количество деталей, характерных только для современной ситуации. Таким образом создатель переосмысливает привычные для него сценарии, связывая их с вечными темами религии, веры, института церкви. В классическом по своему оформлению демотиваторе (рис. 8) автор рассматривает ситуацию экстренного приземления самолета с антирелигиозной позиции.

Рис. 8. ***Демотиватор. 2010-е гг. (demotivation.ru)***

Текст данного демотиватора «Процент атеистов зависит от ситуации» имеет полноценный смысл и может быть потенциально использован без изображения. Частичная креолизация используется для уточнения лексемы *«ситуация»*, выделительная связь вербальной и иконической составляющих позволяет передать отношение автора к высказыванию. Иконический компонент представлен фотографией, на которой изображена жесткая посадка самолета. Предположительно, создатель указывает на то, что сценарий, связанный с повышенной опасностью, побуждает человека просить помощи у высших сил. Искомый концепт употреблен в контексте, не имеющем отношения к религии.

По канонам жанра мем как фон, элемент оформления, имеющий некую коннотацию, предполагает использование одного изображения для передачи одного добавочного значения к текстам на различные темы разными авторами. Одним из наиболее популярных является фон с изображением главного героя популярного американского фильма, вышедшего в 2008 году. Он имеет колоссальное количество реализаций, охватывающих практически любые концепты. Семантика фона – выражение пренебрежения автора к чему-либо, набитая какой-либо темой оскомина. Неудивительно, что в меме этого типа нашел свое отражение и концепт «Атеизм», представленный лексемой «атеист» (рис. 9).

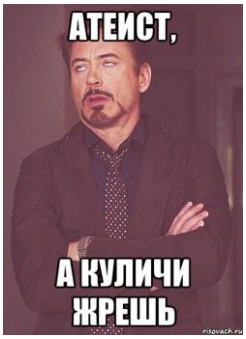

Рис. 9. ***Мем. 2010-е гг. (isovach.ru)***

Данный мем имеет аддитивную связь, когда семантика фона расширяет значение вербальной части, не имея с ней очевидных точек соприкосновения. Текст близок и интерпретативной связи, отличается от нее тем, что имеет пропущенный, но предполагаемый элемент названия мема *«твое/мое лицо, когда…»*, который потенциально мог бы связывать вербальный и иконический планы. В тексте присутствует вербальный компонент, актуализирующий искомый концепт, лингвокультурная религиозная деталь *«кулич»*, просторечный сниженный глагол *«жрать»*. Иронический эффект достигается противопоставлением семантик верхней и нижней частей текста, усиливается с помощью визуальной «упаковки».

В качестве примера слотового сопоставления, реализованного средствами формы вербального знака, можно рассмотреть «христианскую» карикатуру И. Колгарева (рис. 10).

Рис. 10. ***И. Колгарев. Карикатура. 2010-е гг. (http://caricatura.ru)***

Данный текст находится на стыке двух приемов. Лексема *«атеизм»* расположена в иконическом образе обрыва так, что *«теизм»* имеет под собой надежное визуальное основание, на нем располагаются характерные для универсалии атрибуты: культовые сооружения, прихожане. Типаж атеист, узнаваемый по указанным деталям, расположен на краю обрыва, который откалывается и вот-вот упадет в пропасть, актуализированную такими деталями, как черти и языки пламени. Вместе с мысом отделяется и часть лексемы, отрицательная приставка «а». Таким образом, автор использовал лишь одну вербализацию для соотнесения двух противоположных лексем, сопоставляя ее части с визуальными образами противоположной коннотации.

Выводы. Анализ способов вербализации заданного концепта позволяет сделать вывод, что ироническое отношение к нему может быть выражено с помощью текстов разного типа корреляции кодов, вербализовано с использованием лексем, как ему свойственных или семантически близких, так и окказионально сближенных с ним.

Концепт «Атеизм» представлен в рассматриваемом периоде в трех ситуациях, обозначаемых как «воинствующий» атеизм, «просветительский» или «научный» атеизм и современный многополярный вариант. Для каждой ситуации характерны свои лексемы, такие как «винтовка», «штык», «труба», «завод» и т. д. для первой, «Дарвин», «клуб», «лекция», «план» – для второй, «акции», «война», «картина», «вор», «самолет» и прочие – для третьей.

Для религиозных и антиклерикальных иронических креолизованных текстов характерен острый конфликт, выраженный в сближении полярных лексем, зачастую эмоционально осложненных. Концепт «Атеизм», с одной стороны, на протяжении всего рассматриваемого периода сохраняет ряд универсальных характеристик, присущих концептосфере русского религиозного дискурса. С другой стороны, ироническая картина мира, предопределенная на каждом отрезке времени экстралингвистическими факторами, сближает семантически далекие лексические единицы, в том числе окказионально (например, «атеизм» и «дым из трубы»).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белова М. А., Шаклеин В. М.* Лингвокультурологический анализ текстов карикатур // Вестник РУДН. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 2. – С. 19–24.

2. *Бугакова Н. Б.* К вопросу о способах вербализации концепта «Икона» в романе И. С. Шмелева «Пути небесные» // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2013. – № 9. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sposobah-verbalizatsii-kontsepta-ikona-v-romane-i-s-shmeleva-puti-nebesnye.

3. *Буевич А. А.* Религиозный концепт «Спасение» в русской культуре (на материале религиозного, философского и художественного дискурсов) // Вестник РУДН. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2014. – № 2. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/religioznyy-kontsept-spasenie-v-russkoy-kulture-na-materiale-religioznogo-filosofskogo-i-hudozhestvennogo-diskursov.

4. *Владимирова Т. Е.* Концепт «Брат» как архетип русского языкового бытия / Т. Е. Владимирова. – Текст : электронный // МИРС. – 2015. – № 2. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/ kontsept-brat-kak-arhetip-russkogo-yazykovogo-bytiya.

5. *Воробьев В. В.* Культурологическая парадигма русского языка: теория описания языка и культуры во взаимодействии. – М. : Ин-т русск. яз. им. А. С. Пушкина, 1994. – 76 с.

6. *Гершанова А. Ф.* Концепты «Рай» и «Ад» в языковой картине мира В. В. Набокова: по роману «Дар» : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01. – Уфа, 2003. – 226 с.

7. *Дмитриева Н. М., Линтовская Е. М.* Этическая нагрузка концепта «Кротость» в словарях XI–XIX вв. (диахронический аспект) // Вестник ОГУ. – 2015. – № 11 (186). – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-nagruzka-kontsepta-krotost-v-slovaryah-xi-xix-vv-diahronicheskiy-aspekt.

8. *Дмитриева Н. М., Просвиркина И. И.* Семантические сдвиги в вербализации этического концепта «благо» // Русистика. – 2019. – Т. 17, № 4. – С. 502–514.

9. *Ивашенцева Н. В.* Содержание и языковое выражение библейского концепта «Верховное всемогущее существо» (на материале русского и английского языков) / Н. В. Ивашенцева. – Текст : электронный / Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 1. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-yazykovoe-vyrazhenie-bible-yskogo-kontsepta-verhovnoe-vsemoguschee-suschestvo-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov.

10. *Казнина Е. Б.* Концепт «Вера» в диалогическом христианском дискурсе : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01. – М., 2004. – 249 с.

11. *Коростелева Ю. Е.* Религиозная картина мира : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. – Магнитогорск, 2002. – 123 с.

12. *Лу Юйся.* Библейские фразеологизмы в русском языке на фоне китайской лингвокультуры : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – М., 2019. – 23 с.

13. *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. – 5-е изд. – М. : Флинта; Наука, 2011. – 296 с.

14. Новая философская энциклопедия : в 4 томах / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд. Председатель научно-редакционного совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – Режим доступа : https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com

15. *Талапова Т. А.* Концепт «Вера/Неверие» в русской языковой картине мира : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01. – Абакан, 2009. – 198 с.

16. *Тимошевская Т. А.* Национально-культурные особенности функционирования концепта «Вера» (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Ставрополь, 2012. – 24 с.

17. *Федоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка : около 13000 фразеологических единиц. – 3-е изд., испр. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 878 с.

18. *Цзиньэ Би.* Религиозная картина мира и ее отражение во фразеологии национального языка : дис. … канд. философ. наук : 09.00.13. – Улан-Удэ, 2004. – 140 с.

19. *Шаклеин В. М.* Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М. : Об-во любителей рос. словесности, 1997. – 184 с.

20. *Sanabria E.* Republicanism and Anticlerical Nationalism in Spain. – Springer, 2009. – 258 p.

21. *Schloesser S.* Jazz age Catholicism: Mystic modernism in postwar Paris, 1919–1933. – Toronto [etc.] : Univ. of Toronto press, cop., 2005. – XI. – 449 p.

22. *Mateus, S.* Political cartoons as communicative weapons: the hypothesis of the “double standard thesis” in three Portuguese cartoons. – Estudos em Comunicação, 2016. – № 23. – P. 195–221.

Статья поступила в редакцию 28.03. 2021

REFERENCES

1. Belova M. A., Shaklein V. M. Lingvokul'turologicheskij analiz tekstov karikatur // Vestnik RUDN. Seriya : Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. – 2012. – № 2. – S. 19–24.

2. Bugakova N. B. K voprosu o sposobah verbalizacii koncepta «Ikona» v romane I. S. Shmeleva «Puti nebesnye» // Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. – 2013. – № 9. – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sposobah-verbalizatsii-kontsepta-ikona-v-romane-i-s-shmeleva-puti-nebesnye.

3. Buevich A. A. Religioznyj koncept «Spasenie» v russkoj kul'ture (na materiale religioznogo, fi-losofskogo i hudozhestvennogo diskursov) // Vestnik RUDN. Seriya : Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. – 2014. – № 2. – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/religioznyy-kontsept-spasenie-v-russkoy-kulture-na-materiale-religioznogo-filosofskogo-i-hudozhestvennogo-diskursov.

4. Vladimirova T. E. Koncept «Brat» kak arhetip russkogo yazykovogo bytiya / T. E. Vladimirova. – Tekst : elektronnyj // MIRS. – 2015. – № 2. – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/ kontsept-brat-kak-arhetip-russkogo-yazykovogo-bytiya.

5. Vorob'ev V. V. Kul'turologicheskaya paradigma russkogo yazyka: teoriya opisaniya yazyka i kul'tury vo vzaimodejstvii. – M. : In-t russk. yaz. im. A.C. Pushkina, 1994. – 76 s.

6. Gershanova A. F. Koncepty «Raj» i «Ad» v yazykovoj kartine mira V. V. Nabokova: po romanu «Dar» : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.01. – Ufa, 2003. – 226 s.

7. Dmitrieva N. M., Lintovskaya E. M. Eticheskaya nagruzka koncepta «Krotost'» v slovaryah XI–XIX vv. (diahronicheskij aspekt) // Vestnik OGU. – 2015. – № 11 (186). – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskaya-nagruzka-kontsepta-krotost-v-slovaryah-xi-xix-vv-diahronicheskiy-aspekt.

8. Dmitrieva N. M., Prosvirkina I. I. Semanticheskie sdvigi v verbalizacii eticheskogo koncepta «blago» // Rusistika. – 2019. – T. 17, № 4. – S. 502–514.

9. Ivashenceva N. V. Soderzhanie i yazykovoe vyrazhenie biblejskogo koncepta «Verhovnoe vsemogushchee sushchestvo» (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov) / N. V. Ivashenceva. – Tekst : elektronnyj / Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2007. – № 1. – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-yazykovoe-vyrazhenie-bible-yskogo-kontsepta-verhovnoe-vsemoguschee-suschestvo-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov.

10. Kaznina E. B. Koncept «Vera» v dialogicheskom hristianskom diskurse : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.01. – M., 2004. – 249 s.

11. Korosteleva Yu. E. Religioznaya kartina mira : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.01. – Magnitogorsk, 2002. – 123 s.

12. Lu Yujsya. Biblejskie frazeologizmy v russkom yazyke na fone kitajskoj lingvokul'tury : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – M., 2019. – 23 s.

13. Maslova V. A. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: ucheb. posobie. – 5-e izd. – M. : Flinta; Nauka, 2011. – 296 s.

14. Novaya filosofskaya enciklopediya : v 4 tomah / Institut filosofii RAN; Nacional'nyj obshche-stvenno-nauchnyj fond. Predsedatel' nauchno-redakcionnogo soveta V. S. Stepin. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Mysl', 2010. – Rezhim dostupa : https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com

15. Talapova T. A. Koncept «Vera/Neverie» v russkoj yazykovoj kartine mira : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.01. – Abakan, 2009. – 198 s.

16. Timoshevskaya T. A. Nacional'no-kul'turnye osobennosti funkcionirovaniya koncepta «Vera» (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Stavropol', 2012. – 24 s.

17. Fedorov A. I. Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka : okolo 13000 frazeolo-gicheskih edinic. – 3-e izd., ispr. – M. : AST : Astrel', 2008. – 878 s.

18. Czin'e Bi. Religioznaya kartina mira i ee otrazhenie vo frazeologii nacional'nogo yazyka : dis. … kand. filosof. nauk : 09.00.13. – Ulan-Ude, 2004. – 140 s.

19. Shaklein V. M. Lingvokul'turnaya situaciya i issledovanie teksta. – M. : Ob-vo lyubitelej ros. slovesnosti, 1997. – 184 s.

20. Sanabria E. Republicanism and Anticlerical Nationalism in Spain. – Springer, 2009. – 258 p.

21. Schloesser S. Jazz age Catholicism: Mystic modernism in postwar Paris, 1919–1933. – Toronto [etc.] : Univ. of Toronto press, cop., 2005. – XI. – 449 p.

22. Mateus, S. Political cartoons as communicative weapons: the hypothesis of the “double standard thesis” in three Portuguese cartoons. – Estudos em Comunicação, 2016. – № 23. – P. 195–221.

The article was contributed on March 28, 2021

Сведения об авторе

Белова Мария Александровна – соискатель кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, методист ЧУОО «Международная лингвистическая школа», г. Москва, Россия; e-mail: m.belova@englishnursery.ru

Author information

Belova, Maria Aleksandrovna – Applicant of the Department of Russian Language and Methods of Teaching, Peoples’ Friendship University of Russia, Russian Program Coordinator, International Linguistic School, Moscow, Russia; e-mail: m.belova@englishnursery.ru

УДК 398.91(=512.144=351.32):28 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.004

А. Р. Гашарова, А. Т. Акамов

ОТРАЖЕНИЕ КОРАНИЧЕСКИХ МОТИВОВ В КУМЫКСКИХ И ЛЕЗГИНСКИХ ПАРЕМИЯХ

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы,
Дагестанский федеральный исследовательский центр
Российской академии наук, г. Махачкала, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос воздействия религии на этнокультуру и фольклор, исследуются различные формы интерпретации и заимствования коранических текстов, их трансформация и использование в устно-поэтическом творчестве. Религия находится в тесной взаимосвязи с национальной культурой и фольклором. Она проникает во все сферы жизни: социально-бытовую, общественную, политическую, культурную, психологическую и др. Соответственно, она занимает главенствующее место в жизни человека, чем можно объяснить и широкое применение паремий на религиозную тематику. Пословицы и поговорки – это подлинное афористическое творчество, в котором в лаконичной форме содержатся основы народной философии, провозглашаются нормы морали, раскрываются черты всеобщей эстетики и мировосприятие, находит отражение мудрость этносоциума. Данное исследование выполнено на материале мусульманских религиозных текстов, под влиянием которых с установкой на идеологию и национально-специфическое религиозное мышление складываются самобытные пословицы и поговорки. Единицы, указывающие на религию, и их философское и смысловое содержание в репрезентации вербальной картины мира анализируются на материале фольклорных текстов, главным образом, народных пословиц и поговорок. Сложность объекта исследования состоит в том, что в этнофольклоре кумыков и лезгин этот аспект изучен слабо.

Ключевые слова: *устно-поэтическое творчество, афористический жанр, пословицы и поговорки, Коран, Суры, аяты, кумыкский фольклор, лезгинский фольклор.*

A. R. Gasharova, A. T. Akamov

REFLECTION OF KORANIC MOTIVES IN KUMYK AND LESGIN PAREMIES

G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art,
Dagestan Federal Research Center,
Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia

Abstract. The article discusses the issue of the interaction of religion on ethnoculture and folklore, explores various forms of interpretation and borrowing of the Koran texts, their transformation and use in oral poetry. Religion is closely related to national culture and folklore. It occupies a dominant place in human life, which can explain the widespread use of paremias on religious topics. This study was carried out on the basis of Muslim religious texts, under the influence of which original proverbs and sayings are formed. Substantial pictures of folk life, socio-historical experience, religious beliefs, national culture – all this is reflected in folk proverbs and sayings. The purpose of our study is to examine the influence of the scriptures on the people's consciousness, on oral and poetic creativity, to identify generally accepted moral and ethical rules of behavior, integrated in wise sayings, which are akin to the Koran moral principles. The scientific novelty of the work lies in the implementation of a comparative analysis of the Kumyk and Lezgin folk proverbs and sayings in comparison with the Koran translations. The units indicating religion and their philosophical and semantic content in the representation of the verbal picture of the world are analyzed on the basis of folk proverbs and sayings. The complexity of the object of the research lies in the fact that this aspect is poorly studied in the ethnofolklore of the Kumyks and Lezghins.

Keywords: *oral and poetic creativity, aphoristic genre, proverbs and sayings, Koran, Suras, ayats, Kumyk folklore, Lezgin folklore.*

Введение. Особенности каждой этнокультуры следует рассматривать через призму фольклорных текстов в аспекте культурных ценностей, чему способствуют субъективизм и религия. Являясь своеобразной формой выражения образа мыслей, взглядов на жизнь, убеждений народа, духовных ценностей, религия находится в тесной взаимосвязи с устно-поэтическим творчеством. Например, существование домонотеистических религий (тотемизм, огнепоклонничество, анимизм и др.) способствовало возникновению обрядов (поклонение различным божествам, животным, культу огня; обряд вызывания солнца и дождя, обряд жертвоприношения и т. д.) и ритуалов (подношения духам и богам, чтобы утихомирить их гнев). С этим периодом связаны мифы и легенды о зарождении мира на земле.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена возросшим интересом к вопросу осознания культурных и духовных основ двух народов.

Содержательные картины народного бытия, социально-исторический опыт, религиозные убеждения, национальная культура – все это отражено в народных пословицах и поговорках.

Цель нашего исследования – рассмотреть влияние священных писаний на народное сознание, на устно-поэтическое творчество, выявить общепринятые морально-этические правила поведения, интегрированные в мудрых изречениях, которые сродни кораническим нравственным принципам. Научная новизна работы заключается в осуществлении сопоставительного анализа кумыкских и лезгинских народных пословиц и поговорок в сравнении с кораническими переводами.

Материал и методы исследования. При анализе народных пословиц и поговорок на религиозную тематику авторами применяется метод компаративистики, т. е. кораничекие тексты сопоставляются с паремиями кумыков и лезгин.

Материалом для сравнительно-сопоставительного изучения и степени заимствования религиозных сюжетов в паремиях послужили фольклорные сборники: А. М. Аджиева [10], К. Х. Акимова [9], [11], А. М. Ганиевой [4], Н. Э. Гаджиахмедова [3], А. Абдурахманова [8], а также Коран в переводе И. Ю. Крачковского [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Как по формальным признакам, так и по содержанию пословицы и поговорки всех дагестанских народов схожи между собой. Этим и объясняется, что «при всей общедагестанской превалирующей общности наблюдаются общие или очень близкие паремии даже у 9–10 народов» [12, с. 479]. «Межэтническая близость прослеживается несколько очерченно, это тюркоязычная и южнодагестанская» [1, с. 103].

В пословицах и поговорках запечатлены всякого рода общественные отношения, которые складывались в разные эпохи. Это и пережитки древних верований (*Алпанди жаза гана, бегьемсуздакай кускафтар авуна* (лезг.). – Бог справедливости, огня и молнии – Алпан покарал, легкомысленную превратил в ведьму), и мусульманские религиозные представления (*Аллагьдан нени тилесенг, шону табарсан* (кумык.). – Что попросишь у Всевышнего, то и найдешь; *Аллагьдиз капI ийизвайди, гуьлле галукьайлани къарагъдач* (лезг.). – Совершающий намаз ради Аллаха продолжает молиться, даже когда пуля попадет в него), и паремии атеистического содержания (*Агъа дуьньядай хтай са касни авач* (лезг.). – С того света еще никто не возвращался), и пословицы, навеянные «фаталистическими представлениями мусульманской религии и учением о божественном предопределении» [5, с. 33] (*Оьлюм – гьар ожакъны къонагъы* (кумык.). – Смерть – гость в каждом доме), и современный взгляд на историческое прошлое (*ЦIуз Аллагь лугьудай девирарни хьана* (лезг.). – Был период, когда огню поклонялись, как Аллаху).

Пословицы и поговорки формируются на основе различных источников, одними из которых являются священные писания. «Для мусульман Коран, в котором содержится перечень норм поведения верующих, кодекс правил, запретов, указаний в виде аятов, легенд и нравоучительных притч и пр., является важнейшим источником, трактующим основные положения ислама» [6, с. 98]. Поэтому Коран можно считать не только основой мудрости, но и первоисточником большого количества фольклорных сюжетов и мотивов.

Общепринятые морально-этические правила поведения, интегрированные в мудрых изречениях, очень близки кораническим нравственным принципам. Влияние священных писаний на народное сознание, на устно-поэтическое творчество можно интерпретировать двояко:

1) паремии с установкой на мировоззренческую позицию;

2) нравственные постулаты религиозной направленности.

Таким образом, кумыкские и лезгинские паремии содержат в себе не только основы мусульманского вероучения, религиозные догмы, они охватывают и этические принципы, поведенческую мораль, но с сохранением религиозной составляющей.

Вопрос реминисценции религии в народных паремиях, в которых вырисовывается нравственное, философское, религиозное сознание народа, следует исследовать с целью выявления процесса развития и формирования мировоззрения этноса.

Основные жизненные правила и морально-этические нормы, народное понимание закономерностей бытия и мышления человека, сформулированные в пословицах и поговорках, становились своеобразным учебником жизни, представляя собой яркие образцы практической философии: «Обращайтесь за помощью к терпению и молитве. Поистине – Аллах с терпеливыми» (Сура 2, аят 153) // *Сабурлукъ – женнетге элтеген ел* (кумык.). – Сабур (терпение) – дорога, ведущая в рай; *Чыдамлыкъ – женнетни ачгъычы* (кумык.). – Терпение – это ключи от рая; *Сабур – Аллагьдин тIвар я* (лезг.). – Терпение – это имя Аллаха; *Сабурди женнетдин ракIар ачухда* (лезг.). – Терпение ворота рая откроет.

В Суре 2 говорится: «А те, кто уверовали и творили благое, те – обитатели рая, они в нем вечно пребывают» (аят 82). Подобный смысл имеет и аят 40 из Суры 23 «Кто творит зло, получит воздаяние только подобным, и кто творит благое из мужчин и женщин и верует, – те взойдут в рай и наделены будут там без счета».

В лезгинском фольклоре мы находим множество эквивалентов этому выражению: *Хъсан ксар кIвачи-кIвачи женнетдиз фида* (лезг.) – Люди, которые творили добро, своими ногами отправятся в рай. Или: *Сувабрин рекье кечмиш хьайи кас – женнетэгьли я* (лезг.). – Кто умер на пути богоугодных дел – обитатель рая.

Часто встречается использование части коранического стиха в качестве мудрого изречения. Аят 81 Суры 2 «Корова» гласит: «Да! Те, кто приобрел зло и кого окружил его грех, то они обитатели огня, они в нем вечно пребывают» // *Чарадан агь гуьгъуьна авайди гунагькар я: ам жегьеннемдиз фида* (лезг.). – Кого вслед проклинают, тот грешен: он попадет в ад. «Поистине, мы принадлежим Аллаху, и к нему мы возвращаемся» (Сура 2, аят 156) // *Бары да зат бир Аллагьны къолунда* (кумык.). – Все в руках одного Всевышнего; *Аллагьди гана, Аллагьди хутахна* (лезг.). – Аллах дал, Аллах забрал.

Многие пословицы и поговорки являются своеобразным умозаключением, исходящим из коранического стиха, религиозной притчи. Например, вывод, сделанный на основе Суры 102 «Охота к умножению» и Суры 104 «Хулитель», находит широкое применение среди народа в виде мудрого изречения. Их содержание указывает на то, что людям свойственны неуемная страсть к наживе и желание превзойти друг друга, которые порицаются Всевышним. Аналогичный силлогизм представлен в пословицах обоих народов: *Жанаварлыкъ жан къалдырмас* (кумык.). – Скупость не поможет спастись от смерти; *Гьикьван вуна чукьвена пул кьуртIани, ам я женнетдиз, я жегьеннемдиз тухуз жедач*

(лезг.). – Сколько бы ты ни скупился (*букв.* – «крепко держался за деньги»), их ни в рай, ни в ад не сможешь забрать.

В сурах Священного Корана посредством мудрых изречений не только раскрываются вопросы, касающиеся веры, но также приводится свод правил для соблюдения нравственно-этических принципов.

Суждения народа о различных сторонах жизни социума, прославление положительных начал и критические высказывания в адрес всевозможных человеческих пороков, полиморфное и вместе с тем общедоступное содержание большинства народных пословиц и поговорок обуславливает их идейно-воспитательное значение. Обобщенная форма нормативно-оценочного понимания представлена в категории «*добро – зло*»:

«Вам воздается только за то, что вы делали» (Сура «Запрещение», аят 7), «И может ли другою быть награда, Чем воздаянье за добро добром?» (Сура «Милостивый», аят 60), «Кто творит зло, получит воздаяние только подобным» (Сура «Верующий», аят 40). В кумыкской пословице: *Яхшылыкъгъа – яхшылыкъ, яманлыкъгъа – яманлыкъ*. – За добро – добро, за зло – зло. В лезгинском фольклоре: *Хъсанвал хъсанвилиз къведа*. – Добро идет к добру.

В одном из аятов Суры 17 говорится: «Если вы творите добро, то вы творите для самих себя, а если творите зло, то для себя же». В результате интерпретации изречения образовались следующие пословицы: *Яхшылыкъны – яхшылыгъы, яманлыкъны – яманлыгъы тиер* (кумык.). – От доброты – добро, от зла – зло; *Кеплер этген яхшы иш кеклеге де етишер* (кумык.). – Добро, сотворенное большинством, дойдет и до небес; *Писвал авурдаз писвал къведа, хъсанвал авурдаз – хъсанвал* (лезг.). – Кто зло совершил – злом обернется, добро совершил – добром; *Хъсанвални писвал гьарда вичи-вичиз къазанмишда* (лезг.). – Добро и зло каждый зарабатывает себе сам.

В лезгинских пословицах и поговорках встречается и переосмысление кораического сюжета: *Хъсанвилер ва писвилер кхьин патал инсандин гьар са къуьнел са малаик ала* (лезг.). – Чтобы записать все хорошее и плохое, у человека на каждом плече сидит по одному ангелу. Здесь речь идет о двух ангелах (*Ракиб* и *Атид*), которые записывают земные деяния человека: плохие и хорошие. В Коране говорится: «А ведь над вами есть хранители – благородные писцы. Знают они, что вы делаете» (Сура 83, аят 10–12); «Вот принимают два приемщика, справа и слева, сидя» (Сура 50, аят 17).

Во многих коранических пословицах и поговорках резюмируются житейские ситуации, повседневные дела. Смысл этих паремий идентичен сурам из Корана, хотя внешне тексты трансформированы. Приведем параллели:

Авур герсенг, къыйналма, тынчлыкъны да табарсан (кумык.). – Не переживай, когда приходит тягость, найдешь и легкость; *Са югъ такуна кесибни рекьидач* (лезг.). – Не увидев светлого дня, и бедняк не умрет // «Ведь, поистине, с тягостью легкость, – поистине, с тягостью легкость!» (Сура 94, аят 5–6).

Гьамишалугъ цифер, марфар жедайди туш (лезг.). – Вечно тучи и дожди не бывают // «Он тот, кто низводит дождь после того, как они отчаялись, и распростирает свою милость» (Сура 42, аят 28).

Аллагьгъа – шюкюр, шайтангъа – тюкюр (кумык.). – Аллаху – хвала, шайтану – плевок; *ШейтIандиз тфу гана, жуван кIвалах ая* (лезг.). – Плюнь на шайтана, продолжай свое дело // «О сыны Адама! Пусть сатана не искусит вас...» (Сура 7, аят 27).

В фольклоре представленных народов имеются народные пословицы и поговорки, которые по смыслу близки мудрым изречениям из Корана, но в них больше оценочного компонента, образного сравнения. К примеру, *Адилли пача женнетге барар* (кумык.). – Справедливый правитель будет в раю; *Адиллик ажжалдан гючлю* (кумык.). – Справедливость сильнее смерти; *Яман ат алмакъ, оьлюмден де бетердир* (кумык.). – Заработать

плохое имя хуже смерти; *Жегьеннемдин цIайни, элдин тегьне сад я* (лезг.). – Адский огонь и людской упрек равнозначны; *Пис паб авай кIвал – жегьеннем я* (лезг.). – Дом с плохой женой подобен аду; *Чара атIайла, инсан СиратIал муькъвелайни фида* (лезг.). – В безвыходной ситуации человек и через мост Сират (мост, который проходит над пропастью Ада) пройдет; *Хъсан инсан азраилдиз фад аквада* (лезг.). – Хорошего человека Азраил быстро находит; *Хъсан инсанар Аллагьди вичин патав хутахда* (лезг.). – Хороших людей Аллах забирает к себе. В последних высказываниях заключена абстракция, связанная с «поляризацией акцентов, характерной для фольклора, и сожалением о смерти хорошего человека, и влиянием ислама, согласно которому Бог хороших людей раньше забирает к себе (стимул к утешению)» [2, с. 409].

Изображение особенностей исторического прошлого и воспроизведение жизненных явлений, как и накопленная в паремиях многовековая мудрость, свидетельствуют о большой познавательной значимости афористического жанра фольклора. Народные пословицы гласят: *Оьлюню секмек – гюнагь къазанмакъ* (кумык.). – Плохо говорить о покойнике – подвергаться греху; *Оьлгенге оьпкелемей* (кумык.). – Покойных не упрекают; *Кьейи инсандикай пис рахадач* (лезг.). – О покойных плохо не говорят. Этот афоризм заимствован и интерпретирован из сборника хадисов «Сахих аль-Бухари». В главе «О запретности поношения покойных» (глава 97) говорится: «Не подвергайте поношению покойных, ибо они уже пришли к тому, что творили прежде».

С давних пор пословицы и поговорки выполняли дидактическую функцию, способствуя восприятию человеком окружающей действительности. Коранические афоризмы раскрывают образ мыслей, мировосприятие, духовный мир народа, а также определяют значимость веры и религии в жизни каждого индивида. Отражая мировоззрение народа на разных ступенях его развития, пословица стремится воспитать, утвердить истину, поэтому она назидательна: *Гьалал аша, гьакъ яша* (кумык.). – Кушая халал (*халал* – разрешенное, дозволенное), живи достойно; *Гьалал малгъа гьакъ етмес* (кумык.). – Заработанное собственным трудом имущество не имеет цены; *Гьарам женнетден гьалал жагьеннем къолай* (кумык.). – Разрешенный ад лучше, чем запретный рай; *Гьалални гьарам акадармир* (лезг.). – Халал и харам (*харам* – запретный, недозволенный) не путай; *Гьарамдикай хийир жедач* (лезг.). – От харама добра не будет и др.

Этические нормы, заложенные в афористических жанрах кумыкского и лезгинского фольклора, утверждены во многих религиях мира.

Выводы. Рассмотрев влияние религиозных источников на идейно-тематическое содержание пословиц и поговорок, можно говорить о том, что кумыкский и лезгинский фольклор обогатился за счет аятов и хадисов из Корана и других мусульманских религиозных писаний. В ряде афоризмов религия стала той движущей силой, которая оказала существенное влияние как на мировоззрение и миропонимание народа, так и на фольклор.

Исследование религиозных пословиц и поговорок, заимствованных из священных писаний, проведено в сравнительно-сопоставительном плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аджиев А. М.* Проблемы дагестанской и северокавказской филологии в контексте диалога культур и времен. – Махачкала : ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010. – 360 с.

2. *Аджиев А. М.* Устное народное творчество кумыков. – Махачкала : ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2005. – 428 с.

3. *Гаджиахмедов Н. Э.* Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок. – Махачкала : Издательство ИП Хайбуллина Ф. Ф. «Типография Вега», 2017. − 544 с.

4. *Ганиева А. М.* Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты). – Махачкала : ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010. – 128 с.

5. *Гасанов М. М.* Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1971. – 80 с.

6. *Гашарова А. Р.* Художественное отражение коранических и библейских сюжетов и образов в фольклоре лезгин // Исламоведение. – 2019. – Т. 10, № 1. – С. 97–107.

7. Коран / пер. и комментарии И. Ю. Крачковского. – М. : Наука, 1986. – 727 с.
8. Кумыкские народные пословицы и поговорки / сост. А. Абдурахманов. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1991. – 120 с.
9. Лезгинские народные пословицы / сост. К. Х. Акимов. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1991. – 218 с.
10. Пословицы и поговорки кумыкского народа / сост. А. Аджиев, И. Аджиев. – Махачкала : ГАУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2018. – 420 с.
11. Пословицы лезгинского народа / сост. К. Х. Акимов. – Махачкала : Мавел, 2012. – 396 с.
12. *Adjiev A. M*., Alieva F. A., Gasharova A. R., Murtuzaliev Yu. M., Mukhamedova F. H. Dagestan people folklore phenomenon as a unity in diversity // The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, March. – 2018. – P. 475–481.

Статья поступила в редакцию 15.04.2021

REFERENCES

1. Adzhiev A. M. Problemy dagestanskoj i severokavkazskoj filologii v kontekste dialoga kul'tur i vremen. – Mahachkala : IYaLI DNC RAN, 2010. – 360 s.
2. Adzhiev A. M. Ustnoe narodnoe tvorchestvo kumykov. – Mahachkala : IYaLI DNC RAN, 2005. – 428 s.
3. Gadzhiahmedov N. E. Kumyksko-russkij slovar' poslovic i pogovorok. – Mahachkala : Izdatel'stvo IP Hajbullina F. F. «Tipografiya Vega», 2017. – 544 s.
4. Ganieva A. M. Poslovicy i pogovorki lezgin (issledovanie i teksty). – Mahachkala : IYaLI DNC RAN, 2010. – 128 s.
5. Gasanov M. M. Dagestanskie narodnye poslovicy, pogovorki, zagadki. – Mahachkala : Daguchpedgiz, 1971. – 80 s.
6. Gasharova A. R. Hudozhestvennoe otrazhenie koranicheskih i biblejskih syuzhetov i obrazov v fol'klore lezgin // Islamovedenie. – 2019. – T. 10, № 1. – S. 97–107.
7. Koran / per. i kommentarii I. Yu. Krachkovskogo. – M. : Nauka, 1986. – 727 s.
8. Kumykskie narodnye poslovicy i pogovorki / sost. A. Abdurahmanov. – Mahachkala : Daguchpedgiz, 1991. – 120 s.
9. Lezginskie narodnye poslovicy / sost. K. H. Akimov. – Mahachkala : Daguchpedgiz, 1991. – 218 s.
10. Poslovicy i pogovorki kumykskogo naroda / sost. A. Adzhiev, I. Adzhiev. – Mahachkala : GAU RD «Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo», 2018. – 420 s.
11. Poslovicy lezginskogo naroda / sost. K. H. Akimov. – Mahachkala : Mavel, 2012. – 396 s.
12. Adjiev A. M., Alieva F. A., Gasharova A. R., Murtuzaliev Yu. M., Mukhamedova F. H. Dagestan people folklore phenomenon as a unity in diversity // The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, March. – 2018. – P. 475–481.

The article was contributed on April 15, 2021

Сведения об авторах

Гашарова Аида Руслановна – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник отдела фольклора Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, г. Махачкала, Россия; e-mail: aida.2015@yandex.ru

Акамов Абусупьян Татарханович – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник, директор Института языка, литературы и искусства им. Гамзата Цадасы, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, г. Махачкала, Россия; e-mail: akamov@mail.ru

Author information

Gasharova, Aida Ruslanovna – Candidate of Philology, Senior Researcher at the Department of Folklore, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center, Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia; e-mail: aida.2015@yandex.ru

Akamov, Abusupyan Tatarkhanovich – Doctor of Philology, Leading Researcher, Director of G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center, Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Russia; e-mail: akamov@mail.ru

УДК 821.112.2.09’42(436) DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.005

Е. В. Гнездилова

ЭКФРАСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В РОМАНЕ Р. М. РИЛЬКЕ «ЗАПИСКИ МАЛЬТЕ ЛАУРИДСА БРИГГЕ»

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается экфрастический дискурс в романе Р. М. Рильке «Записки Мальте Лауридса Бригге» (1910), который является единственным прозаическим произведением австрийского поэта.

При создании собственного художественного мира поэт активно обращается к предшествующей культуре: это и библейская философская, и поэтическая традиция, средневековые мотивы и образы, философские идеи немецких и датских философов, французская литературная и изобразительная традиция, русская духовная культура и поэзия. Особое место в формировании поэтического мира Р. М. Рильке занимают произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Экфрастический дискурс является основой для философских и поэтических размышлений, отправной точкой в исследовании проблемы творчества.

Анализируя роман «Записки Мальте Лауридса Бригге», автор статьи обращается к особенностям концепции «вещи» в художественном универсуме поэта и прослеживает взаимосвязь и влияние изобразительного искусства на формирование концепции «вещи», а также выявляет функцию экфрастического дискурса в поэтике романа. Экфрастический дискурс, обращение к произведениям изобразительного и декоративно-прикладного искусства, в романе основан на аллюзиях и реминисценциях, он служит воплощению главной темы произведения, связанной с внутренними поисками главного героя. Произведения искусства, таким образом, являются в романе важнейшими смыслообразующими элементами. Кроме того, обращаясь к реально существующим произведениям искусства прошлых столетий, автор романа придает внутренним поискам героя вневременной, универсальный характер.

Ключевые слова: *экфрасис, экфрастический дискурс, символистский роман, Рильке, интермедиальность, поэтические коды, вещь в литературе, мифопоэтика, сравнительное литературоведение.*

E. V. Gnezdilova

EKPHRASTIC DISCOURSE IN R. M. RILKE “THE NOTEBOOKS OF MALTE LAURIDS BRIGGE”

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the ekphrastic discourse in the novel by R. M. Rilke «The Notebooks of Malte Laurids Brigge» (1910), which is the only prose work of the Austrian poet.

When creating his own artistic world, the poet actively turns to the previous culture: this is the biblical philosophical and poetic tradition, medieval motives and images, and the philosophical ideas of the German and Danish philosophers, French literary and visual tradition, Russian spiritual culture and poetry. A special place in the formation of the poetic world of R.M. Rilke is occupied with the works of fine and decorative arts. Ekphrastic discourse is the basis for philosophical and poetic reflections, the starting point in the study of the problem of creativity.

Analyzing the novel «The Notebooks of Malte Laurids Brigge», the author of the article refers to the peculiarities of the concept of «thing» in the artistic universe of the poet and traces the relationship

and influence of fine art on the formation of the concept of «thing», and also reveals the function of ekphrastic discourse in the poetics of the novel. Ekphrastic discourse, an appeal to works of fine and decorative-applied art in the novel fulfill the roles of both allusions and reminiscences, and serves as the embodiment of the main theme of the work, connected with the inner searches of the protagonist. Thus, works of art are the most important sense-forming elements in the novel. In addition, referring to real-life works of art of the past centuries, the author of the novel gives the hero's inner search a timeless, universal character.

Keywords: *ekphrasis, ekphrastic discourse, symbolist novel, Rilke, intermediality, poetic codes, a thing in literature, mythopoetics, comparative literature studies.*

Введение. Предметом наших изысканий стал экфрастический дискурс в романе Р. М. Рильке «Записки Мальте Лауридса Бригге». Цель исследования состоит в необходимости изучения данного романа для выявления концепции «вещи», являющейся одной из ключевых в поэтическом творчестве австрийского поэта, обнаружения особенностей ее трансформации и функционирования в единственном прозаическом произведении автора. Понятие «вещи» в философско-эстетической концепции Р. М. Рильке тесным образом связано с экфрастическим дискурсом. Данное явление активно исследуется в современном отечественном и зарубежном литературоведении. Проблемам экфрасиса посвящены работы М. Константини, М. Криггера, Г. Кранца, Л. Геллера, Р. Данилевского, Ю. В. Шатина и других исследователей. Творческое наследие Р. М. Рильке также неоднократно становилось предметом исследования как пример воплощения экфрастического дискурса. Этой теме, в частности, посвящены работы В. Н. Ахтырской, Т. Н. Андреюшкиной, Д. Муравского, А. Кравченко и других. Однако авторы данных статей, исследуя особенности экфрасиса в творчестве Р. М. Рильке, останавливаются на его поэтическом наследии, тогда как роман «Записки Мальте Лауридса Бригге» еще не был предметом исследования в свете экфрастического дискурса в отечественном литературоведении.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена повышенным интересом современных гуманитарных наук к проблемам интермедиальности, к изучению сосуществования и взаимодействия в одном художественном пространстве кодов разных видов искусства.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужил роман Р. М. Рильке «Записки Мальте Лауридса Бригге», а также его работы, посвященные творчеству О. Родена, П. Сезанна. В работе использованы сравнительно-исторический метод, методы контекстуального анализа, метод аналогии.

Результаты исследования и их обсуждение. Австрийский поэт Райнер Мария Рильке, «воплощение самой лирической субстанции как таковой» [4, с. 64], выразил глубоко и точно в своих произведениях «переломность» момента в развитии западноевропейского мышления начала XX века [1]. Философ Г. П. Федотов определил это явление как «срыв культуры». Именно в это время происходит трансформация тех интеллектуальных знаний, которые были воплощены в творчестве многих художников и поэтов. Как отмечает А. М. Зверев, в начале XX века «ощущения краха традиций, исчерпанность привычного «чувства мира» были всеобщими» [3, с. 6]. Этот «кризис» культуры был вызван как особенностями экономического, общественно-политического устройства европейского мира, так и пересмотром религиозных ценностей. Провозглашенное еще в XIX веке утверждение Ф. Ницше о смерти Бога повлияло на мировоззренческий кризис первых десятилетий века XX. «Взрыв антропоцентрической цивилизации» [3, с. 10] приводит к утрате и цельности, и целостности в восприятии картины мира. Ощущение утраты гармоничности в мире приводит к тому, что многие авторы стараются сохранить или воссоздать целостность в творчестве. Кто-то с помощью памяти и воображения, кто-то, обращаясь к мифу как к универсальной структурообразующей категории текста.

Райнер Мария Рильке как поэт очень чутко ощущал те перемены, которые происходили в мире, осознавал глобальность тех изменений, которые происходят в культуре, искусстве [2, с. 21]. Его знания в области изобразительного искусства, философии, общение с художниками, поэтами способствовали формированию его мировидения, которое он выражал не только в поэтических текстах, но и в переписке с деятелями искусства, поэтами, художниками. Он создает также работы, посвященные творчеству группы немецких художников «Ворпсведе», скульптору Огюсту Родену, с которым ему довелось работать. В частности, в работе о Родене Р. М. Рильке пишет о том, что настало время, «когда изменилось все – от статуса художника в обществе до внутренних закономерностей, по которым строится универсум» [5, с. 304]. Мастерство художника, его видение мира, его жизнь, его вера и его смерть – все это, по мнению Рильке, должно образовывать единство. Стремление к целостности, поиски элементов, необходимых для существования творческой личности в новой, изменившейся реальности, волновали поэта на протяжении всей его жизни. Он стремился составить свою формулу творческой личности, будь то живописец, скульптор или писатель. Высшее назначение искусства, его ценность, по мнению Р. М. Рильке, состоит в том, что оно «позволяет человеку и пейзажу, облику и миру встретиться и найти друг друга». Именно произведение искусства является тем уникальным объектом, который соединяет реальность и ирреальность, настоящее и прошлое. Как пишет поэт в работе, посвященной группе художников «Ворпсведе»: «В картине, в здании, в симфонии, одним словом, в искусстве, как в высшей пророческой истине они словно смыкаются, перекликаясь, дополняют друг друга и образуют то совершенное единство, которое составляет сущность художественного произведения» [5, с. 305]. Задача всякого искусства, по мнению Р. М. Рильке, примирение человека со Вселенной, его гармонизация.

Произведения изобразительного искусства и их описание являются неотъемлемой частью поэтики Р. М. Рильке. Для него произведение живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства – не просто фон, где развиваются события, или повод для создания нарратива. Каждое произведение искусства органично вписано в ткань его художественного универсума, воплощает его мировидение, его отношение к творчеству.

Именно искусство способствует воплощению концепции «вещи» или «предмета» (Ding) в творчестве Р. М. Рильке, понятие, которое является одним из ключевых в культуре первой половины XX века. Именно в это время немецкие художники ведут поиск нового изобразительного языка, нового изображения предмета. Данное явление подробно описано в искусствоведении, в частности, в работах В. С. Турчина, посвященных проблемам немецкого изобразительного искусства, новой вещественности, которая была выражена не только в живописи, но и в архитектуре, кино [10, с. 101]. Собственно, поэт, следуя в русле немецкой художественной культуры, начинает формировать свое понимание предметности, искать способы ее выражения в слове.

«Dinggedicht», «вещное стихотворение», с одной стороны, развивается в русле авангардной поэтики, с другой стороны, имеет свои особенности и нюансы. У Рильке понятие «вещи» охватывает весь предметный мир. Это и мир, «созданный руками человека, и мир природы. Это своего рода «растворение» Бога в природе и предметном мире, мире вещей (Ding), когда каждой вещи присуща своя жизнь» [2, с. 24]. И от того, насколько точно поэт или художник изображает вещь, предмет, зависит эта «жизнь» вещи, точнее, наше восприятие этого предмета, который и становится произведением искусства благодаря поэту или художнику. Поэтому концепция стихотворения-вещи близка экфрастической поэзии. Но «вещью» в художественном универсуме Р. М. Рильке может быть и произведение искусства, и библейский или мифологический сюжет, и книга, и животные, и даже фрукты. Имея некий прообраз, некую модель – аналогичную тем моделям, которыми пользуются скульптор или художник, – Рильке «с помощью слова создает «стихотворения-вещи»,

«стихотворения-предметы». Моделью для поэта служат и скульптуры, и детали архитектурных сооружений уже в его ранних сборниках «Часослов», «Новые стихотворения» [2, с. 25]. Так, например, знаменитый элемент средневекового готического собора «окно-роза» становится моделью для создания стихотворения «Окно-роза», «Пьета» Микеланджело – повод для размышления Марии Магдалины у тела Иисуса и т. д. Р. М. Рильке в своих стихотворениях-вещах не описывает произведения искусства. Они служат ему основой для создания образа. Так, например, в основе стихотворения «L'Ange du meridian» лежит скульптурное изображение ангела с солнечными часами, установленное в Шартрском соборе XIII века:

«Когда как богоборец, вкруг собора
явится буря с каждым вихрем злей,
внезапно ты приковываешь взоры
улыбкою блаженною своей.
Ласковый ангел! Мудрый солнцелов!
Твои уста воистину стоусты,
но разве ты не чувствуешь, как густо
часы стекают с солнечных часов,
где разом цифры дня размещены
и выровнены в строгом равновесьи,
и все часы, как спелый плод сочны?
Что в нас ты, камень, понял на свету?
И, может быть, твой взгляд в ночной завесе
еще блаженней смотрит в темноту?»
(перевод К. П. Богатырева) [7, с. 30].

Образ ангела становится частью экфрастического дискурса, который тесным образом связан с рилькеанской концепцией стихотворения-вещи. Древнейший образ-символ [9] ангела поэт вводит в поэтический мир через скульптурное произведение неслучайно. Рильке, подобно О. Родену, только с помощью слова делает произведение искусства осязаемым, но не на уровне плотских ощущений, а на уровне восприятия. Благодаря слову через материальный образ поэтом создан образ нематериального существа, существа духовного, бесплотного мира, который становится живым в восприятии читателя.

Как в этом, так и в других стихотворениях цикла Р. М. Рильке точно и детально создает образ той или иной вещи: будь то произведение искусства, цветок, библейский или мифологический сюжет. Благодаря мастерству Рильке он становится зримым и «вещественным», осязаемым. Изучая произведения О. Родена, П. Сезанна, П. Клее, Р. М. Рильке формирует собственную философско-эстетическую концепцию, в которой именно художник осуществляет связь времен, пространств, именно творчество способно сохранить этот мир, сохранить те ценности, которые мы называем вечными. Именно они являются основой культурного кода, национального кода каждого народа, каждой культуры. И именно в искусстве, в разных его видах и формах они находят воплощение. И поэт, художник, изображая «вещность» мира, сохраняет его на протяжении столетий.

В романе «Записки Мальте Лауридса Бригге», написанном в 1910 году, обращение к произведениям искусства обретает дополнительное смысловое значение. Этот роман является уникальным произведением хотя бы потому, что это единственное прозаическое художественное произведение австрийского поэта. Роман был создан поэтом в 1910 году и стал прозаическим выражением внутреннего поиска Р. М. Рильке в достаточно драматичный период его творчества. Создав сборник «Новые стихотворения», в котором поэт экспериментирует с формой и реализует свою концепцию стихотворения-вещи, автор вновь переживает творческий кризис, вновь ищет пути и смыслы. И именно в романе «Записки

Мальте Лауридса Бригге» он являет перед читателем свои страхи и сомнения, переживания и радости. Как отмечал В. М. Толмачев, роман был написан, когда Р. М. Рильке «столкнулся с творческим кризисом и необходимостью пересмотра своего словаря, с потребностью «стереть грим, смыть фальшь, стать собой» [8, с. 437].

Вместе с тем Рильке теперь продолжает свой эксперимент в жанре романа, точнее, жанра «записок», который, как известно, был достаточно распространен в европейской и русской литературе как XIX, так и начала XX века. Жанр «записок», не имеющий четкой канонической формы, способный вбирать в себя другие жанры, является выражением внутренних коллизий и переживаний главного героя, от имени которого ведется повествование. Мистифицированный образ рассказчика позволяет автору выразить собственные переживания и наблюдения. Повествование в романе Р. М. Рильке ведется от имени Мальте Бригге, представителя старинного датского рода, творческой личности. В самом начале романа Р. М. Рильке создает ощущение тревожности, страха и одиночества, которые испытывает герой. «Страх, что крошечная шерстинка, торчащая из одеяла, – твердая и острая, как стальная игла; страх, что пуговка на моей ночной рубашке больше моей головы …» [6, с. 170] завладевает героем, целиком поглощает его, вызывает страх потерять способность выражать себя с помощью слова: «я почувствовал, что во мне шелохнулся страх», «меня подхватило, как бумагу, скомкало и смело – на сей раз несусветное что-то», «ужасное в каждой частице воздуха».

Обрести себя герою романа помогают воспоминания о прошлом, воспоминания о детстве, о родном доме, семье, друзьях. Эти воспоминания помогают герою в поиске ответов на «вечные» вопросы, а читателю – понять глубину внутреннего мира главного героя. И действительно, то, что происходило в родительском доме, для Мальте Бригге является воплощением гармонии, радости, любви. Герой очень часто обращается к предшествующим эпохам и авторам. Выбор книг не случаен. Рильке на разных этапах повествования каталогизирует образы влюбленных и поэтов разных эпох – от эпохи античности и до современной ему действительности. Особо необходимо выделить «Переписку Гете с ребенком» [6, с. 230], автором которой является Беттина фон Арним. Благодаря этой книге герой открывает для себя новый уровень возможных взаимоотношений между поэтом и его возлюбленной.

Через данные описания читатель имеет возможность проследить истоки внутренних конфликтов, которые терзают героя, направления его поисков, процесс формирования его миропонимания, ключевыми категориями которого являются такие понятия, как смерть, страх, время, Бог, творчество, любовь. В монологической форме «Записок», в едином непрерывном потоке переживаний героя сливаются чувственные описания воспоминаний о прошлом, аллюзии на сказания о любви из «Метаморфоз» Овидия и любовные истории Элоизы и Абеляра, известных и малоизвестных поэтесс и поэтов, например, Сапфо, Кристины Пизанской, Клары Д'Андузе и других, новозаветная притча о блудном сыне. Необходимо отметить значимость религиозных мотивов в романе. Собственно, как и в его поэтическом творчестве, библейские образы и символы являются неотъемлемой частью его поэтики, его художественного универсума. Поиск себя, поиск смыслов творчества и существования человека невозможен без писков духовно-религиозных. В этом направлении Р. М. Рильке стремится найти свой путь. Его мировидение строится на основе немецкой и датской философии, в его творчестве можно проследить влияние идей Я. Беме, С. Кьеркегора и других философов. Но в этой сфере он стремится постичь истинный смысл «вещей». Для этого поэт активно изучает русскую православную традицию, русское искусство, изучает житийную литературу. В романе «Записки Мальте Лауридса Бригге» он формирует религиозный дискурс также с помощью экфрасиса, апеллируя к художественным образам христианских святых. Например, обращается к циклу «Св. Урсула» венецианского художника Витторе Карпаччо (1445–1525), описывает росписи, сделанные французским

художником Пюви де Шаванном (1824–1898), посвященные Св. Женевьеве, в парижском Пантеоне.

Все эти размышления, трансформируясь, «выводят» героя на новый уровень миропонимания, ключевой категорией которого является любовь. Звучание этой темы в романе полифонично. Это и любовь к Абелоне, дочери графа Брае, которая становится для героя и возлюбленной, и музой, внутренним «я» героя. Невозможность взаимоотношений Мальте и Абелоны, так как они являются родственниками, делает это чувство недосягаемым, запретным, но вместе с тем мистически прекрасным, необходимым в духовных поисках героя. Фактически «Записки» и предназначены для Абелоны, которые она сможет прочесть после смерти Мальте Лауридса Бригге.

Своеобразной вариацией темы любви к Абелоне в романе является экфрастический дискурс. «Записки Мальте Лауридса Бригге» изобилуют утонченными описаниями предметов искусства разных эпох. Вещи и предметы из прошлого, произведения изобразительного искусства обозначают и символически подчеркивают разнообразие и глубину поисков главного героя. Это и венецианские маски, и средневековые зеркала, и старинные книги, и поездки в сказочную Венецию, наполненную вещами-знаками, вещами-символами, они создают контекст внутреннего путешествия героя, в котором прошлое и настоящее неразделимы. Мальте Лауридс Бригге в поиске ответов на «вечные вопросы» обращается то в детство, то в раннюю юность, где он был окружен любимыми людьми и кажущимися таинственными предметами.

Героя романа особенно привлекают гобелены XVI века из замка Буссак в Турени. Эти произведения искусства хранятся в Париже, в музее Клюни, где их видел Р. М. Рильке. Сюжеты данных декоративных полотен также связаны с темой прекрасной женщины, с темой любви. Р. М. Рильке дает подробное описание нескольких гобеленов, на которых изображена женщина в разных одеждах. На одном она кормит сокола, а ее мантия «полощется на ветру», на другом она сплетает венок, «маленькую цветочную корону», на третьем дама изображена с единорогом и зеркалом.

«И всюду она – женщина в разных одеждах, но та же. Кое-где с нею рядом служанки, и всюду держат щит звери <…> Слева лев, справа сияет единорог; держат одинаковые стяги, высоко над головой: три серебряных месяца по лазоревой перевязи восходящие на тихий багрец» [6, с. 198].

Образ единорога, воплощающий чистоту и непорочность, встречается в поэзии Рильке достаточно часто. Ему посвящены и стихи в сборнике «Новые стихотворения», и сонеты в «Сонетах к Орфею». И на этих гобеленах также центральным персонажем является «Дама с единорогом». Герой романа как бы проводит свою спутницу перед гобеленами, описывая то, что на них изображено, достаточно детально. Но опять же и в этом прозаическом описании Рильке, следуя своей концепции вещи, не только описывает произведение искусства, но и создает образ дивной прекрасной страны: «К следующему ковру мы подходим, невольно притихнув, – ведь правда? – замечая, как сосредоточена женщина: она сплетает венок, маленькую цветочную корону. Задумчиво выбирает она гвоздику из плоской вазы, которую ей подносит служанка. Внизу на скамье стоит в небреженье корзина, полная роз. К ней уже подбирается обезьяна. На сей раз понадобились гвоздики. Льву скучно, он отвлекся; но чуток единорог» [6, с. 198].

Образ прекрасной женщины, запечатленный в произведениях искусства, усиливает тему любви, придает утонченность и значимость образу возлюбленной как образу прекрасной дамы, вызывающему аллюзии со средневековой традицией. Произведения искусства для Р. М. Рильке – это и знаки-символы ушедшей жизни, и возможность обратиться в прошлое: «мне кажется, ты со мной, Абелона, здесь шесть ковров, приди, и мы медленно пройдем мимо них» [6, с. 198], и ориентиры в современном мире, не позволяющие герою

потерять себя. Наоборот, они, как некие скрепы, удерживают его от смерти и одиночества в мире, помогают обрести единственно верный путь – путь любви, путь к Богу.

Выводы. Таким образом, экфрасис является неотъемлемой частью поэтики Р. М. Рильке, частью его художественного универсума. Экфрасис в его творчестве тесным образом связан с понятиями «вещь», «предмет». Поэтому произведения изобразительного искусства, с одной стороны, являются источником образов, символов и мотивов, а с другой стороны, соединяют прошлое и настоящее, мир реальный и мир невидимый. Экфрастический дискурс реализуется в романе «Записки Мальте Лауридса Бригге» и на уровне аллюзий и реминисценций, и на уровне описаний реально существующих произведений искусства. Экфрастический дискурс в романе Р. М. Рильке как служит характеристикой Мальте Лауридса Бригге, так и создает художественное пространство, необходимое для внутренних поисков главного героя, соединяя предшествующие эпохи и современность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гирин Ю. Н.* Авангард как стиль культуры // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М. : ИМЛИ РАН, 2002. – С. 83–111.

2. *Гнездилова Е. В.* Миф и создание поэтической картины мира // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия «Лингвистика и педагогика». – 2016. – № 3(20). – С. 21–27.

3. *Зверев А. М.* XX век как литературная эпоха // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М. : ИМЛИ РАН, 2002. – С. 6–46.

4. *Карельский А. В*. Райнер Мария Рильке // Хрупкая лира. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – С. 63–142.

5. *Рильке Р. М.* Ворпсведе. Огюст Роден. – М. : Искусство, 1971. – 456 с.

6. *Рильке Р. М.* Записки Мальте Лауридса Бригге // Три символистских романа. – М. : Республика, 1995. – 463 с.

7. *Рильке Р. М.* Новые стихотворения. – М. : Наука, 1977. – 543 с.

8. *Толмачев В. М.* Утраченная и обретенная реальность // Наоборот: Три символистских романа. – М. : Республика, 1995. – С. 432–442.

9. *Тресиддер Д.* Словарь символов. – М. : Республика, 1996. – 335 с.

10. *Турчин В. С. «*Новая вещественность» – искусство потерянного поколения // Советское искусствознание. – 1990. – № 26. – С. 99–150.

Статья поступила в редакцию 25.05.2021

REFERENCES

1. Girin Yu. N. Avangard kak stil' kul'tury // Hudozhestvennye orientiry zarubezhnoj literatury XX veka. – M. : IMLI RAN, 2002. – S. 83–111.

2. Gnezdilova E. V. Mif i sozdanie poeticheskoj kartiny mira // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Lingvistika i pedagogika». – 2016. – № 3(20). – S. 21–27.

3. Zverev A. M. XX vek kak literaturnaya epoha // Hudozhestvennye orientiry zarubezhnoj literatury XX veka. – M. : IMLI RAN, 2002. – S. 6–46.

4. Karel'skij A. V. Rajner Mariya Ril'ke // Hrupkaya lira. – M. : Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 1999. – C. 63–142.

5. Ril'ke R. M. Vorpsvede. Ogyust Roden. – M. : Iskusstvo, 1971. – 456 s.

6. Ril'ke R. M. Zapiski Mal'te Lauridsa Brigge // Tri simvolistskih romana. – M. : Respublika, 1995. – 463 s.

7. Ril'ke R. M. Novye stihotvoreniya. – M. : Nauka, 1977. – 543 s.

8. Tolmachev V. M. Utrachennaya i obretennaya real'nost' // Naoborot: Tri simvolistskih romana. – M. : Respublika, 1995. – S. 432–442.

9. Tresidder D. Slovar' simvolov. – M. : Respublika, 1996. – 335 s.

10. Turchin V. S. «Novaya veshchestvennost'» – iskusstvo poteryannogo pokoleniya // Sovetskoe iskusstvoznanie. – 1990. – № 26. – S. 99–150.

The article was contributed on May 25, 2021

Сведения об авторе

Гнездилова Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации Российского государственного аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия, e-mail: gnezdilovaelena@mail.ru

Author information

Gnezdilova, Elena Valeryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Public Relations and Speech Communication, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: gnezdilovaelena@mail.ru

УДК [811.111+811.161.1]’271 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.006

Т. В. Демьянова

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ МАНЕВРИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

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

Аннотация. В статье предпринята попытка на материале художественной литературы конкретизировать и сопоставить совокупность русскоязычных и англоязычных лингвистических средств и приемов намека, уклонения, дистанцирования, направленных на достижение коммуникативных намерений говорящего. В работе применен прагматический подход к анализу техник маневрирования. Теория стратегий речевого поведения в англоязычной среде Ю. Б. Кузьменковой служит основой нашего исследования. Оно выполнено на материале, отобранном из литературно-художественных источников. В работе использованы описательный метод, сравнительно-сопоставительный анализ, метод сплошной выборки. Исследование позволило выявить сходство и различие языковых средств и прагматических установок, на речевом уровне отражающих особенности стратегий поведения представителей англоязычной и русскоязычной культур в неформальных коммуникативных ситуациях. Исследование показало, что в обоих языках дополнительному смягчению побуждающих речевых актов содействует яркая эпистемическая модальность, заключенная в форме модальных глаголов, наречий меры и степени, вопросительных предложений, вводно-модальных слов, глаголов в сослагательном наклонении. Кроме перечисленных языковых средств, в русском языке различная степень модальной градации и высокая степень вежливости и неопределенности передается с помощью частиц (не, ли, бы), специфичных эмоционально-экспрессивных языковых средств и приемов. В отличие от русского языка, способы оформления англоязычных побуждающих речевых актов свидетельствуют о регулярном расхождении между семантическим значением и прагматической установкой.

Ключевые слова: *лингвистические единицы стратегий маневрирования, прагматическая установка, намек, уклонение, дистанцирование, эпистемическая модальность.*

T. V. Demyanova

LINGUISTIC DEVICES OF EVASION STRATEGIES (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH SOURCES)

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article makes an attempt to specify and compare the complex of Russian and English linguistic devices of understatement, softening, distancing aimed at achieving communicative purposes of the speaker as exemplified in fiction works. Pragmatic approach to the analysis of evasion techniques is applied in the study. The theory of speech behavior strategies in the English environment by Yu. Kuzmenkova serves the basis for the current study. The study is based on the material taken from literary works. It employed the methods of description, comparative analysis, continuous sampling. The work enables to identify some similarities and differences of linguistic devices and pragmatic purposes at the speech level reflecting strategies of behavior of the English and Russian cultures’ representatives in informal communication. The study suggests that in both languages epistemic modality presented by modal verbs, degree adverbs, interrogative sentences, introductory phrases, verbs in the subjunctive mood contribute to additional mitigation of incentive speech acts. Besides the listed linguistic devices, specific particles and emotionally

expressive means and techniques are used to convey different degrees of modality, politeness, indirectness in the Russian language. As opposed to Russian, the techniques of building English incentive speech acts are indicative of regular discrepancy between semantic meaning and pragmatic purpose.

Keywords: *linguistic devices of evasion strategy, pragmatic purpose, understatement, softening, distancing, epistemic modality.*

Введение. Предметом наших изысканий стало соотнесение выявленных лингвистических единиц стратегий маневрирования в англоязычной и русскоязычной художественной речи с классификацией Ю. Б. Кузьменковой [6]. Цель исследования – конкретизация совокупности русскоязычных и англоязычных лингвистических средств и приемов стратегий маневрирования (avoiding directness), направленных на достижение коммуникативных намерений говорящего. Объект исследования – лингвистическое содержание используемых стратегий маневрирования в русскоязычной и англоязычной разговорно-бытовой речи. Теоретической основой данной публикации являются положения об эпистемической модальности И. А. Воробьевой [3], особенностях наречий меры и степени С. М. Колесниковой [5], коммуникативно-прагматических особенностях эвфемизмов О. Д. Пастуховой [8], средствах выражения отрицания А. Р. Файрузовой [9], речевом этикете Н. И. Формановской [10], [11].

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена недостаточной изученностью роли стратегий маневрирования в художественной речи. Как лингвокультурологическое явление они получили большое внимание в связи с их ролью в разговорно-бытовой сфере общения с весьма четкими стилевыми особенностями спонтанной устно-разговорной речи. Малоизученность особенностей приемов и средств данных стратегий в художественно-прозаической речи послужила стимулом для их конкретизации и сопоставления с учетом того, что данный стиль часто представляет отражение устно-разговорной, точнее, казуальной / разговорно-бытовой речи. Также в ней проявляются особенности авторской индивидуальности. Считаем актуальным выявление характерных средств и приемов стратегий маневрирования, применяемых авторами произведений середины двадцатого века, поскольку предметом нашего дальнейшего изучения является сопоставительный анализ техник и стратегий маневрирования в художественно-прозаической речи на материале двух языков: английского и русского.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили тексты повестей и рассказов писателей Даниила Гранина [4], Бориса Васильева [2], Василия Белова [1], романа Джеймса Олдриджа «Охотник» [7]. В работе использованы описательный метод, метод контекстуального анализа, метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный метод.

Результаты исследования и их обсуждение. Мы считаем, что вслед за Э. Принс [13], осуществившей прагматическую классификацию хеджей, Ю. Б. Кузьменкова основывает свою классификацию стратегий речевого поведения в англоязычной среде на идее о том, что с семантической точки зрения стратегии маневрирования придают предложениям нечеткость, размытость, но в том, что касается прагматики, они не меняют смысла предложения / пропозиции и отражают прагматическую установку говорящего смягчить негативное воздействие на слушателя. Достоинство данной классификации – в точности определения прагматических установок речевых техник. Ю. Кузьменкова выделила в англоязычном речевом общении стратегии намека (Understatement), уклонени / смягчения (Softening / Mitigation), дистанцирования (Distancing) [6]. Мы же провели анализ лексико-грамматических средств техник и тактик вышеупомянутых стратегий, объединенных под общим названием «стратегии маневрирования». Методом сплошной выборки выявлено, что использование находят следующие техники:

1. Стратегия намека. Тактика регуляции значимости высказывания. Техника минимизации значимости высказывания. Прагматическая установка – ослабить нежелательные эмоции при необходимости оправдываться, извиняться, скрыть неприязнь, сгладить остроту отрицательного суждения / мнения.

Смягчающие / минимизирующие средства (softening devices) английского языка: наречия меры и степени качества – показатели низкой и средней степени величины признака *slightly* ‘слегка’, *a little* ‘немного, слегка’, *a bit / a little bit* ‘немного, немножко’, *somewhat* ‘несколько, довольно’, *quite* ‘довольно, весьма’, *rather* ‘немного, несколько’, *fairly* ‘сносно, не совсем’. Ср.: *I find it quite interesting* (интерес) ‘Я нахожу это довольно интересным’; *I find it rather interesting* (безразличие) ‘Я нахожу это не совсем интересным’ [5]. Выделительно-ограничительные частицы, часто относимые к особому классу ограничительных наречий (focusing modifiers), ограничивающих лексическое значение слова, к которому они относятся*: just* ‘только, просто; еле-еле’, *merely* ‘просто, только, всего лишь’, *only* ‘только’, *simply* ‘просто’, *at least* ‘по крайней мере’, *by and large* ‘в общем’.

Смягчающие средства русского языка: наречия меры и степени качества как градуаторы невысокой степени величины признака (*слегка, мало, несколько, еле-еле, немножечко, малость, чуть-чуть, капельку, чуточку*). Ср.: *Полковник улыбнулся смущенно и чуть виновато* («Старая “Олимпия”») [2, с. 458]. *Я несколько взбодрился, но не надолго* («Моздокский базар») [1, с. 263]. Местоименные наречия: *как-то, как-нибудь, кое-как, где-то, где-либо, где-нибудь.* Ср.: *Голод в народе начинался как-то незаметно, понемногу*. («Такая война») [1, с. 75]. Выделительно-ограничительные частицы*: только, всего лишь, лишь только, хоть (бы), всего, просто, единственно.* Ср.: *Мы всего лишь перекусить собрались, – бесхитростно признался Колесников* («Еще заметен след») [4, с. 276]. Частицы, выражающие предположительность, условность высказываний / сравнительные: *как бы, как будто, вроде (бы), словно (бы), точно (бы*). Ср*.: Выходило так, что Коч и Левашов заживают чужой век, что вроде бы уже и стыдно эдак-то* («Коч») [1, с. 219].

2. Техника снижения определенности. Прагматическая установка – деликатно поделиться своими впечатлениями, сообщить печальные известия или негативное мнение, выразить отрицательное отношение, жалобу.

Смягчающие средства в английском языке: заполнители пауз / филлеры: *kind of* ‘несколько, отчасти’, *sort of* ‘вроде как’, *so to speak* ‘так сказать’, *more or less* ‘более или менее’, *you see* ‘понимаешь, видишь (ли)’, *all I know* ‘насколько я знаю’, *I mean* ‘в смысле, то есть’, *I guess* ‘кажется, может, вроде’, *or something like that* ‘или что-то вроде этого’, *like* ‘так сказать, вроде’. Модификаторы с глаголами намерения: *to be inclined* ‘быть расположенным, склонным’, *to feel like* ‘быть склонным, вероятно’, *to tend* ‘иметь склонность, тенденцию к’, *to intend* ‘намереваться, иметь в виду’ в сочетании с эпистемическими глаголами и заполнителями пауз. Ср.: *“Well! I think I’ll go and confer with the Warden,” he said* [12, с. 50]. ‘Пойду, потолкую с инспектором, – сказал он’ [7, с. 36].

Смягчающие средства русского языка: заполнители пауз (*как бы, типа, значит, так сказать, как говорится, так далее, скажем, как его, так вот, короче, видишь, вообще, в общем-то, в некотором роде, в принципе, все такое, в целом, то есть, ну, допустим, как-то так, э-э-э).* Ср.: *– А что значит счастливой быть? – Ну, тебе, значит, жизнь перелить в сынка или доченьку* («Пятница») [2, с. 434]. Слова – «апелляции к человеку» (*понимаешь(те), знаешь, видишь, слышишь).* Ср.: *Нет, вздохнул Дворцов. Влюбился, понимаешь, в переводчицу* («Старая “Олимпия”») [2, с. 458]. Неопределенные местоимения, в частности, с префиксом *не-*, выражающим неопределенность: *некто, некоторый, некий.* Ср.: *Какой-то парень заиграл на баяне нечто похожее сразу на вальс и на фокстрот* («Бескультурье») [2, с. 194].

3. Тактика отрицания как намека. Техника использования прямого отрицания. Прагматическая установка – ослабить воздействие эмоционально окрашенных слов при выражении негативного отношения, несогласия, неприязни, неодобрения, жалобы, объяснений, извинений, предложений, утверждений.

Смягчающие средства английского языка: замещение эмоционально окрашенного слова в утвердительной конструкции на более нейтральный синоним в отрицательной конструкции. Приглагольное отрицание вместе с наречиями меры и степени – градуаторами высокой степени величины признака: *very* ‘очень, самый’, *too* ‘слишком’, *especially* ‘особенно’, *particularly* ‘особенно, очень’, *enough* ‘достаточно’, *completely* ‘совершенно’, когда отрицается степень признака, который приписывается действию. Ср.*: The Warden was not quite up with Roy* [12, с. 213]. ‘Инспектор не сразу понял Роя’ [7, с. 178]. Приглагольное отрицание вместе с модификаторами неопределенности (non-assertive words) – неопределенными местоимениями (*anything, anywhere).* Ср.: *“Andy doesn’t care about anything, Roy,” she said to him* [12, с. 228]. ‘Энди ровно ничего не интересует, – сказала она’ [7, с. 193].

Смещенное отрицание (transferred negation) – перенос / подъем отрицания на эпистемические глаголы: *think / feel / guess* ‘считать, полагать’, *suppose* ‘предполагать, полагать’ или глаголы желания: *wish / want / choose* ‘желать, хотеть’, *intend* ‘намереваться’. Ср.: *“I don’t think he’ll come back again”, she said* [12, с. 228]. ‘Не думаю, чтобы он еще раз вернулся, – сказала она’ [7, с. 193].

Смягчающие средства русского языка: замещение эмоционально окрашенного слова в утвердительной конструкции на более нейтральный синоним в отрицательной конструкции. Ср*.: Впрочем, и предсказания метеорологов, передаваемые по телевизору, тоже иной раз обманывали не меньше.* («Коч») [2, с. 218]. Приглагольное отрицание при наличии обстоятельственных членов, наречий меры и степени – градуаторов высокой степени величины признака (*очень, совсем, вовсе, больно, так, несравненно*). Ср.: *Ну, босиком вы тоже не много навоюете* («Старая “Олимпия”») [2, с. 447]. Смещенное отрицание в предложениях при наличии в главном предложении эпистемических глаголов со значением «мнения»: *думать, находить что, считать,* глаголов со значением «желание» (*хотеть, желать),* модальных глаголов, кратких прилагательных (*должен, надо, нужно, положено).* Ср.: *Просто мне не хочется, чтобы вы подумали, будто я графоман* («Старая “Олимпия”») [2, с. 459].

4. Техника скрытого / имплицитного и двойного отрицания. Прагматическая установка техники скрытого отрицания – смягчение отрицания, негативного отношения (упрека, укора) или оценки, сожаления.

Смягчающие средства скрытого отрицания в утвердительных предложениях в английском языке: наречия негативного значения (*hardly ‘*едва, едва ли’, *scarcely* ‘чуть (ли) не, едва (ли) не’, *barely* ‘только, просто, едва, лишь’, *nearly ‘*почти’, *almost* ‘почти, едва не’). Часто употребляются с неопределенными местоимениями *(any, anybody, anything, anywhere)* и наречием *ever*. Ср.: *As boys, they were hardly ever at school but always in the bush* [12, с. 34]. ‘В детстве редко их видели в школе, и вечно они пропадали в лесу’ [7, с. 21]. Глаголы, в семантике которых содержится отрицание: *lack ‘*не хватать, недоставать’, *fail* ‘недоставать’, *to deny ‘*отрицать’, *to refuse* ‘отказать’. Удвоенный повтор слов со значением отрицания. Ср.: *– Did you do any good? His brother asked. – Not bad, Sam. Not bad* [12, с. 24]. ‘– Ну, как дела? – спросил он. – Неплохо, Сэм, неплохо’ [7, с. 14].

Предлоги *without ‘*без’, *against* ‘против’, *away* ‘прочь’, *off* ‘значение удаления, отделения’ часто в сочетании с инверсией. Ср.: *Without illegal fur he couldn’t have remained a trapper longer* [12, с. 34]. ‘Без незаконной пушнины он недолго продержался бы на своем охотничьем участке’ [7, с. 22].

Смягчающие средства скрытого отрицания в утвердительных предложениях в русском языке: конструкция с оборотом *Можно подумать.* Ср.: *Можно подумать, что ты этим довольна.* Глаголы и причастия, частицы, союзы в семантике которых содержится отрицание (*лишенный, лишаться, отказаться, отрицать, сомневаться, запрещать, воздержаться, удерживаться).* Наречия меры и степени качества с отрицательной семантикой (*немного, немножечко, чуть (не), чуть (ли не,) едва (не), едва (ли не), не очень, не совсем, почти, отчасти).* Ср.: *Вот не так давно эти ухорезы довели Гудкова чуть не до белой горячки* («Скакал казак») [1, с. 53]. Частицы, выражающие сомнение (*вряд ли, едва ли).* Ср.: *Вряд ли по моему лицу можно было что-либо прочесть* («Еще заметен след») [2, с. 287].

Английский и русский языки. Смягчающие средства двойного отрицания в отрицательном предложении: синтаксические конструкции, в которых одновременно употребляется несколько отрицаний – общее и частное, а также несколько частных, при этом они теряют негативную семантику и по смыслу становятся утвердительными. Ср.: *Но вспоминая разговор с Валькой, нельзя было не верить в искренность тракториста* («Коч») [1, с. 222].

5. Стратегия уклонения. Тактика уклонения от ответственности за объективность суждения. Техника представления суждения как личного мнения. Прагматическая установка – смягчить категоричность совета, мнения, плохого отношения, освободиться от необходимости отдавать отчет за необъективность высказываемого суждения, пояснения.

Смягчающие средства английского языка: устойчивые обороты и вводные предложения, выражающие мнения коммуникантов (opinion phrases). Эпистемические глаголы [3]. Конструкции *I'd like to-phrases* «Я бы хотел, чтобы…» в сочетании с глаголами говорения, дежурными словами. Ср.: *I'd like you to be more careful* [11, с. 44]. *'*Я хочу попросить вас быть осторожнее'.

Смягчающие средства русского языка: вводные конструкции, указывающие на источник сообщаемого или выражающие оценку говорящим степени реальности сообщаемого: *по-моему, думаю, если не ошибаюсь, полагаю, сколько я могу судить, на наш взгляд.* Ср.: *В следующий раз о Волкове он написал злее. Хотя, на мой взгляд, сдержанно, мог бы выставить его похуже. Я любил Вам писать, и, смею думать, Вы отвечали мне с охотой* («Еще заметен след») [4, с. 337]. Эпистемические глаголы в форме 1 лица единственного числа: *думать, полагать, предполагать, считать.* Ср.: *Я полагаю, что во всем этом нет мещанства, о котором Вы беспокоитесь* («Еще заметен след») [4, с. 310]. *Я сам командующему передам: он меня знает, думаю, простит уставное нарушение* («Старая "Олимпия"») [2, с. 452].

6. Техника представления суждения как обобщения. Прагматическая установка – скрыть личную точку зрения, избежать непосредственного давления и соблюсти приличия в советах, просьбах, инструкциях, приказах, запретах, проявить скромность по поводу очевидных заслуг, скрыть неуверенность, придать жалобе, извинению, объяснению, критическому замечанию оттенок предполагаемой возможности.

Смягчающие средства английского языка: безличные предложения с формальным подлежащим: *It is said* 'Говорят…', *It is expected* 'Ожидают…' *They say* 'Говорят, что…'. Предложения со сложным подлежащим (Complex Subject), когда сказуемое выражено глаголами говорения и мнения в страдательном залоге (*to state* 'заявлять', *to report* 'сообщать', *to announce* 'объявлять', *to suppose* 'предполагать'); прилагательными, описывающими вероятность (*possible 'возможный', likely* 'вероятный', *unlikely* 'маловероятный', *probable* 'вероятный'), глаголами, выражающими предположение в действительном залоге (*seem* 'казаться', *happen* 'случаться'). Предложения с неопределенным подлежащим *one, they*. Ср.: *One must always keep one's word*. 'Нужно всегда держать свое слово'. Наречия, описывающие вероятность (*maybe* 'может быть', *probably* 'вероятно', *possibly* 'возможно', *perhaps* 'может быть').

Смягчающие средства русского языка: вводные слова и словосочетания, употребляемые с целью указания на источник сообщаемого (*говорят, дескать, мол, передают, по мнению, по сведениям, по словам, по слухам, по сообщению, слышно, сообщают, как сообщают).* Вводные слова и словосочетания, выражающие оценку говорящим степени реальности сообщаемого (неуверенность, предположение, возможность) и выделяемые запятыми (*быть может, вероятно, видимо, возможно, похоже, кажется, по-видимому, кажись (разг.), как будто, казалось бы, может, может быть, наверное, чай, поди, походу).* Ср.: *Она тебя, паренек, поди, заждалась* («Ветеран») [2, с. 476]. Безличные, неопределенно-личные предложения с возвратными глаголами: *казаться, считаться, отмечаться, как это называется*. Ср.: *А комбат? Кажется, он работает учителем* («Наш комбат») [4, с. 122].

7. Тактика использования вопросов с целью смягчения категоричности или резкости высказывания. Техника смягчения прямых побудительных высказываний. Прагматическая установка – смягчение директивных и реквестивных высказываний со значением предложения, назидательно звучащего совета, навязчивого приглашения, пожелания, просьбы, приказания, утверждения.

Смягчающие средства английского языка.: w*hy*-questions в отрицательной форме. Ср.: *Why don't you head north and try for new territory? Why don't you head north, Zel?* [12, с. 62] 'А почему ты не уйдешь на север, на новые территории? Почему ты не подашься на север, Зел? [7, с. 46] *Yes/no* questions (общие вопросы). Ср.: *Shall we have lunch together?* 'Не пообедать ли нам вместе?' *Will you be coming?* 'Придешь ко мне?' *Will / Would you come with me?* 'Вы согласитесь пойти со мной?' *Could I see your ticket?* 'Предъявите билет, пожалуйста' [11, с. 54–56]. *Yes / no* questions в отрицательной форме (вопрос с оттенком убеждения). Ср.: *Don't you think it would be nice to go?* 'Хорошо было бы / неплохо было бы, если бы мы сходили' [11, с. 57].

Смягчающие средства русского языка: сослагательные отрицательные фразы с частицами *ли, не, бы* (некатегоричный совет, просьба): *Вы (ты) не + гл. в сослагательном наклонении / гл. во 2-м лице буд. вр.?* Ср.: *Вы не измените / вы не изменили бы / не измените ли вы / не изменить ли вам / почему бы вам не изменить конец первой главы?* [10, с. 162]. Стилистически сниженные сослагательные отрицательные фразы: *Вы / ты бы + глагол в форме на -л*: Ср.: *Да написал бы письмо. Кабы еще и адрес-то написал* («Письмо») [1, с. 192]. Использование обращения в структуре побудительного предложения. Ср.: *Отступитесь, ребятушки, лучше не связываться* («Рыбацкая байка») [1, с. 211]. *Ну, не плачь, не плачь, Павлуня, ты, брат, сам знаешь* («Скворцы») [1, с. 174]. *Надо, батюшко, подписать* («Гриша Фунт») [1, с. 45]. Конструкции с частицей *-ка, -то, -с.* Ср.: *Ты, Полинарья, погоди, ну…вишь ты. Давай пойдем-ко в поле-то, пособираем еще, от ей богу!* («Весна») [1, с. 26]. Вопросительные предложения типа *Не сходить ли нам? Не пойти ли нам?* (приглашение). Ср.: *Не вернуться ли, – сказал Володя, – сам бог указывает. Примем антизнобин, посидим, а?* («Наш комбат») [2, с. 129].

8. Техника смягчения вопросительных высказываний. Прагматическая установка – дополнительное смягчение формул вежливого вопроса и просьбы, совета, предложения, запроса информации личного характера, наведения справок, приказа.

Смягчающие средства английского языка: наречия, глаголы – модификаторы со значением вероятности: *possibly, by any chance, happen*. Ср.: "*Could you possibly do some shopping for me?* 'Вам не трудно сходить в магазин?' Модификатор *I wonder*: *I wonder if you could possibly do some shopping for me?* 'Не могу ли я попросить сходить в магазин?' Декларативные вопросы с эпистемическими глаголами как в утвердительной, так и в отрицательной форме (statement-questions): *I don't suppose you'd do some shopping for me?* 'Не думаю, что вы сходите в магазин ради меня?' Конструкции с *alright, right, mind*. Ср.: *D'you mind if*

I cut through the top of your territory to get to them? [12, с. 104] ‘Ты не против, если я пройду по твоим землям, чтобы попасть к озерам?’ [7, с. 82]. Разделительные вопросы (tag-questions): *Shut the window, will you? I feel a draught.* ‘Не могли бы вы закрыть окно? Слишком дует’ [10, с. 46]. Ср.*:”You’re not getting tied down here are you, Roy?” Andy bellowed again* [12, с. 225]. ‘Тебя здесь ничего не привязывает, Рой? – снова заревел Энди’ [7, с. 190]. *“You think you can farm?” he taunted her warmly’.* [12, с. 231]. ‘*И вы думаете справиться с фермой? – старался он ее запугать’* [7, с. 195].

Смягчающие средства русского языка: разделительные вопросы, декларативные вопросы. Для запроса информации характерны конструкции: *Как вы думаете / интересно / вы случайно не…?* Ср.: *О Капочке думаешь, да?* («Пятница») [2, с. 425]. *Интересно, живо ли оно еще?* («Моздокский базар») [1, с. 261].

9. Тактика смещения временного плана. Техника смещения в прошлое и будущее. Прагматическая установка – придать инструкциям, распоряжениями, указаниям, приказам вид вежливой просьбы; тактично выразить намерение, предложение, вопрос личного характера.

Дистанцирующие средства английского языка, смещающие временной план: временные формы прошедшего простого (*Past Simple*), будущего простого *(Future Simple)* вместо настоящего простого *(Present Simple*) [6]. При этом для смягчения содержания указания возможно использование глаголов со значением «придется» *(need, have).* Приказ, инструкция: *Will you shut the window, please?* ‘Вы не закроете форточку?’ [10, с. 46]. Разговор о деньгах: *That will be $ 10. That’ll be OK.* ‘Это будет стоить 10 долларов’. *How much did you intend to spend? ‘*Сколько вы собирались потратить?’ Приглашение: *Shall we have lunch together?* ‘Не пообедать ли нам вместе?’ [10, с. 58]. Ср.: *Я хотел узнать, нет ли в райкоме кого-нибудь из Подсосенья? Уехать* («За тремя волоками») [1, с. 88]. Данный пример свидетельствует, что в русском языке возможно использование формы прошедшего времени вместо настоящего времени с намерением тактично выразить вопрос личного характера.

10. Техника использования продолженного времени. Прагматическая установка – придание вопросу личного характера, просьбе оттенка как бы вскользь брошенного замечания, ненавязчивости и непринужденности, а намерениям и предложениям – необязательности.

Дистанцирующие средства английского языка: продолженное время, часто в сочетании с глаголами мнения: *I was thinking / I was wondering.* Просьба: *I thought / wondered / was thinking / was wondering / was hoping if you could lend me your computer?* ‘Я тут было подумал, не сможешь ли ты одолжить мне свой компьютер?’ Приглашение: *Will you be coming*? ‘Придешь ко мне?’ *Are you coming to the cinema?* [11, с. 56]. ‘Пойдешь в кино?’ *I was thinking what / how about going together / with me?* ‘Я тут было подумал, не сходить ли нам / ты хочешь / ты не хочешь / не хочешь ли ты / ты не хотел бы сходить со мной?’ [10, с. 153]. Вопрос личного характера: *How long are you going to stay here?* ‘Как долго вы собираетесь пробыть здесь?’ Намерение: *I’m sorry, I must be going, or I’ll be late* ‘К сожалению, мне пора уходить, иначе я опоздаю’ [10, с. 27]. За отсутствием продолженного времени техника использования продолженного времени в русском языке не используется, при необходимости перевода вместо нее применяют технику смещения в прошлое и будущее. Ср.: *“I was thinking of inviting you all up there,” Moose said* [12, с. 86]. ‘А я думал всех вас пригласить туда с собой, – сказал Мэррей’ [7, с. 66].

11. Стратегия дистанцирования. Тактика использования модальных глаголов. Техника использования модальных глаголов с сослагательным наклонением. Прагматическая установка – придать тактичность, ненавязчивость речевым актам, таким как расспрос, наведение справок, просьба, предложение, приглашение, совет, пожелание, рекомендация, приказ, отказ в просьбе.

Дистанцирующие средства в английском языке: модальные глаголы в конструкциях с *if* (условное предложение). Глаголы в сослагательном наклонении. Модальные модификаторы: глаголы предпочтения, речи, мнения в конструкциях *I'd like / prefer / love / enjoy / say / think.* Предложение / приглашение: *I'd like to invite you to my home this Sunday* 'Я могу пригласить вас к себе в воскресенье?' [11, с. 53]. *It would be a good idea to go to the museum.* 'Хорошо бы пойти в музей' [11, с. 57]. *I wonder if you might have some more coffee? Would you like some coffee? '*Я хотел бы предложить вам кофе' [11, с. 56]. Совет, пожелание: *I'd like to give you a word of advice if I may*. *If I were you, I should delete the third paragraph in Chapter Two. '*Можно дать вам совет? Уберите третий параграф второй главы'. *It would be better if you could delete the third paragraph?* 'Нельзя ли дать вам совет убрать третий параграф?' [11, с. 62]. Вежливый расспрос: *I wonder how long you would have gone on, if you had been left to yourself.* 'Но интересно, долго ли вы откладывали бы объяснение, будучи предоставлены себе самому?' Ср.: *"It would have been better if he'd stayed away", he said*' [12, с. 229]. 'А все-таки лучше бы он не возвращался, – сказал Рой' [7, с. 194].

Дистанцирующие средства русского языка: модально-оценочные наречия в условном предложении: *Неплохо (было) бы, если бы вы зашли / Хорошо (было) бы, если бы мы сходили* (с оттенком желательности и необходимости). Стилистически более сниженные фразы с оттенком необходимости (приказ): *Надо бы / Нужно бы / надо было бы / Нужно было бы / Было бы необходимо / Было бы совсем неплохо / Следовало бы вам / Вы бы должны / Почему бы не* [9]. Ср.: *Надо бы физкультуру. Раскрутил бы руку-то в воздухе* («Мальчики») [1, с. 39]. *Тебе бы лучше не рассказывать об этом в присутствии таких законопослушных граждан, – заметил Рой* [7, с. 66]. Он свидетельствует о том, что в русском языке также применяются глаголы в сослагательном наклонении для придания предложению вежливого звучания.

12. Техника использования модальных глаголов в устойчивых конструкциях. Прагматическая установка – придать вежливость просьбе, предложению, приглашению, совету, приказу, пожеланию, мнению, вопросу, критическому замечанию.

Дистанцирующие средства английского языка: модальные глаголы *could, would, might,* которые входят в состав устойчивых вопросительных конструкций. Просьба*: Could I ask you to do sth?* 'Я могу попросить вас / могу (ли) я попросить вас / не могу (ли) я / мне хочется (хотелось бы) попросить вас' [11, с. 45]. Предложение: *Would you go along?* 'Вы согласитесь пойти со мной?' [11, с. 57]. Совет: *Would you revise the concluding part of chapter I in your thesis?* 'Вы не измените / вы не изменили бы / не измените ли вы / вы бы изменили / не изменить ли вам конец в вашей диссертации первой главы?' Критическое замечание: *You could / might warn them in advance* 'Вы могли бы предупредить заранее' [9, с. 80].

Дистанцирующие средства русского языка: субъектно-ориентированные вопросы о возможности с глаголом *мочь: (Не) могу ли я / Можно ли мне / Нельзя ли мне попросить (пригласить, предложить вам, дать вам совет)?* Объектно-ориентированные вопросы-побуждения со словами *трудно, мочь и* частицами *не, бы, ли: Вам не трудно / Вас не затруднит / Не трудно ли вам / Не затруднит ли вас / Вы (не) можете / Вы не могли бы / (Не) можете ли вы / Не могли бы вы+инфинитив?* Модальные выражения с вводным словом *могут быть* вопросительной структуры: *Может быть, вы + личная форма глагола в буд. в.?* Ср.: *Может быть, вы поможете мне?* Выражения приглашения с сильной степенью модальности: *Вы не хотите / можете / согласитесь пойти со мной? (Не) хотите / можете / согласитесь ли вы сходить со мной? Не хотели бы вы пойти со мной?* Модальные вопросительные фразы, передающие просьбу разрешить что-либо спрашивающему: *Можно / Разрешите / Позвольте я + глаг. в личной форме буд. вр.?* Ср.: *Ничего, что я курю?* («Старая "Олимпия"») [2, с. 458].

Выводы. Результаты анализа свидетельствуют о том, что для представителя англоязычной культуры обращение к речевым стратегиям маневрирования является нормой. В русскоязычной культуре смягчающие и дистанцирующие лингвистические средства видоизменяются в зависимости от того, в каких отношениях, формальных или неформальных, находятся герои, оказавшиеся в неприятной жизненной ситуации. Так, Д. Гранину как автору импонирует высокая степень откровенности, естественности общения героев, основанная на доверии и неподдельном интересе к собеседнику. Он стоит на стороне героев, которые не боятся прямо высказывать мнение, отношение, делать критические замечания. Ср.: *Он говорил с пылом, не осторожничая, расстояние между мыслью и словом у него было кратчайшее, безо всяких фильтров, он отпускал то, что было у него на уме, в натуральном виде* («Еще заметен след») [4, с. 276]. Однако мы считаем, что наличие в обоих языках примерно эквивалентного набора лингвистических средств маневрирования не может не означать, что представителям русскоязычной культуры свойственно смягчать степень воздействия на собеседника с учетом статусных, возрастных, гендерных отношений, психологических особенностей коммуникантов. В обоих языках дополнительному смягчению побуждающих речевых действий / актов содействует яркая эпистемическая модальность, заключенная в форме модальных глаголов (хочу, могу, можно, надо), наречий, вопросительных предложений, вводно-модальных слов, выражающих значение вероятности, некатегоричности, предположения, возможности высказываемого, глаголов в сослагательном наклонении. Кроме перечисленных языковых средств, в русском языке различная степень модальной градации и высокая степень вежливости может передаваться с помощью частиц (*не, ли, бы).* Ср.: *"If you guys want to become millionaires," Scotty said to them? "why don't you rob a bank?"* [12, с. 86]. 'Если вы, ребята, вздумали стать миллионерами, – сказал он, – почему бы вам не ограбить банк?' [7, с. 67]. Кроме того, особенностью русского языка является наличие эмоционально-экспрессивных языковых средств и приемов, среди которых выделяются уменьшительные аффиксы, диминутивы, литоты [8]. Ср.: *Напиши еще, батюшко, чтобы ехали в гости, пока корова доит, да, может быть, и покосили маленько бы.* («Письмо») [1, с. 188]. *Одно время в колхозе хорошо жили. А после войны опять худенько* («Утром в субботу») [1, с. 259].

В нашей работе продемонстрированы примеры расхождений. Например, смещенное, двойное отрицание нетипично для разговорно-бытового общения героев В. Белова, Б. Васильева, Д. Гранина, поскольку для их речи более характерна прямота выражения негативной оценки или отношения. В русской коммуникативной культуре с помощью общего вопроса, как правило, стремятся получить информацию, выразить отношение, а не смягчить директивные и реквестивные высказывания. Ср.: *Вы с фронтовиками не встречаетесь? Вам вообще неприятно вспоминать войну?* («Еще заметен след») [4, с. 346]. Также с помощью средств техники представления суждения как обобщения достигается прагматическая цель выражения неуверенности, в отличие от более широкого спектра прагматических установок использования данной техники в английском языке. Ср.: *Скворцы улетели куда-то очень далеко, может, за реку, и, наверное, прилетят только завтра* («Скворцы») [1, с. 174]. Средства техники минимизации значимости редко используются при выражении критической оценки, хотя, как и в английском языке, они находят применение при необходимости давать объяснения, оправдываться или извиняться. Ср.: *Что-то, мол, нехорошее, в чем-то старик замешан, и мы не то чтоб поверили, а как-то примирились, не спрашивали* («Наш комбат») [4, с. 122].

Мы считаем, что прагматический подход к анализу речевых стратегий продуктивен. При этом есть необходимость учитывать общепризнанное мнение, что выбор лингвистических средств зависит от типа дискурса. Несмотря на то что в фокусе нашего внимания художественно-прозаическая речь, понятно, что в анализируемых произведениях

она представляет отражение особенностей как авторской, так и разговорно-бытовой речи. Поскольку речь героев произведений стилистически сниженная, непринужденная, порой излишне требовательная, лингвистические средства оформления побуждающих речевых актов, такие как техники смягчения вопросительных высказываний, использования модальных глаголов в устойчивых конструкциях, смещения временного плана, не находят частого применения в русском языке. В отличие от русской разговорно-бытовой речи, способы оформления англоязычных побуждающих речевых актов свидетельствуют о регулярном расхождении между семантическим и прагматическим значением. В дальнейшей работе мы будем обращать внимание на разнообразие, различие и сходство лингвистических средств стратегий маневрирования, на речевом уровне отражающее особенности стратегий и тактик поведения народа в неформальных коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белов В. И.* Рассказы и повести. – М. : Современник, 1987. – 669 с.

2. *Васильев Б. Л.* А зори здесь тихие : повести и рассказы. – Киев : Рад. шк., 1985. – 480 с.

3. *Воробьева И. А.* Эпистемические глаголы как средство выражения эпистемической модальности в англоязычном политическом дискурсе // Вестник Хабаровского университета экономики и права. – 2018. – № 3. – С. 98–106.

4. *Гранин Д. А.* Еще заметен след : повести и рассказы. – Л. : Сов. писатель, 1985. – 368 с.

5. *Колесникова С. М.* Синтагматические особенности наречий меры и степени и их градуальная функция в современном русском языке // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – 2012. – № 3. – С. 14–19.

6. *Кузьменкова Ю. Б.* Азы вежливого общения=ABC's of effective communication. – М. : Титул, 2001. – 112 с.

7. *Олдридж Д.* Избранные произведения : в 2-х т. Т. 1. Охотник; Последний взгляд; Правдивая история Лилли Стьюбек : романы / пер. с англ. Кашкина И. – М. : Худож. лит., 1986. – 510 с.

8. *Пастухова О. Д.* Коммуникативно-прагматические особенности эвфемизмов в политическом медиадискурсе (на материале английского и русского языков) : дис. … канд. филол. наук : 10.02.04. – Челябинск, 2019. – 201 с.

9. *Файрузова А. Р.* Сопоставительный структурно-семантический анализ средств выражения отрицания в английском и русском языках : дис. … канд. филол. наук : 10.02.20. – Уфа, 2015. – 167 с.

10. *Формановская Н. И.* Употребление русского речевого этикета. – М. : Русский язык, 1982. – 194 с.

11. *Формановская Н. И., Шевцова С. В.* Речевой этикет. Русско-английские соответствия : справочник. – М. : Высш.шк., 1990. – 80 с.

12. *Aldridge J.* The Hunter. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1958. – 247 p.

13. *Prince, E., Frader, J., Bosk, C.* On hedging in physician-physician discourse / in R. D. Pietro (Ed.) // Linguistics and the professions, Ablex, Norwood, NJ, 1982. – P. 83–97.

Статья поступила в редакцию 16.05.2021

REFERENCES

1. Belov V. I. Rasskazy i povesti. – M. : Sovremennik, 1987. – 669 s.

2. Vasil'ev B. L. A zori zdes' tihie : povesti i rasskazy. – Kiev : Rad. shk., 1985. – 480 s.

3. Vorob'eva I. A. Epistemicheskie glagoly kak sredstvo vyrazheniya epistemicheskoj modal'nosti v angloyazychnom politicheskom diskurse // Vestnik Habarovskogo universiteta ekonomiki i prava. – 2018. – № 3. – S. 98–106.

4. Granin D. A. Eshche zameten sled : povesti i rasskazy. – L. : Sov. pisatel', 1985. – 368 s.

5. Kolesnikova S. M. Sintagmaticheskie osobennosti narechij mery i stepeni i ih gradual'naya funkciya v sovremennom russkom yazyke // Vestnik MGOU. Seriya «Russkaya filologiya». – 2012. – № 3. – S. 14–19.

6. Kuz'menkova Yu. B. Azy vezhlivogo obshcheniya=ABC's of effective communication. – M. : Titul, 2001. – 112 s.

7. Oldridzh D. Izbrannye proizvedeniya : v 2-h t. T. 1. Ohotnik; Poslednij vzglyad; Pravdivaya istoriya Lilli St'yubek : romany / per. s angl. Kashkina I. – M. : Hudozh. lit., 1986. – 510 s.

8. Pastuhova O. D. Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti evfemizmov v politicheskom mediadiskurse (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov) : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.04. – Chelyabinsk, 2019. – 201 s.

9. Fajruzova A. R. Sopostavitel'nyj strukturno-semanticheskij analiz sredstv vyrazheniya otricaniya v anglijskom i russkom yazykah : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.20. – Ufa, 2015. – 167 s.

10. Formanovskaya N. I. Upotreblenie russkogo rechevogo etiketa. – M. : Russkij yazyk, 1982. – 194 s.
11. Formanovskaya N. I., Shevcova S. V. Rechevoj etiket. Russko-anglijskie sootvetstviya : spravochnik. – M. : Vyssh.shk., 1990. – 80 s.
12. Aldridge J. The Hunter. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1958. – 247 p.
13. Prince, E., Frader, J., Bosk, C. On hedging in physician-physician discourse / in R. D. Pietro (Ed.) // Linguistics and the professions, Ablex, Norwood, NJ, 1982. – P. 83–97.

The article was contributed on May 16, 2021

Сведения об авторе

Демьянова Татьяна Валентиновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: demyanovatv@mail.ru

Author information

Demyanova, Tatyana Valentinovna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: demyanovatv@mail.ru

УДК 811.161.1’37:82-31Улицкая DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.007

О. А. Димитриева

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СИТУАЦИИ ВИНОПИТИЯ В РОМАНЕ ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ «КАЗУС КУКОЦКОГО»

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

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности репрезентации ситуации винопития в романе Людмилы Улицкой «Казус Кукоцкого» (2000). Целью исследования является определение акцентов, расставляемых автором, в процессе создания указанного семантического фрагмента. Актуальность настоящего исследования видится в том, что разрабатывается и описывается часть фрагмента семантического поля *Винопитие* в его индивидуально-авторской интерпретации в художественном тексте. Уделяется особое внимание трем аспектам осмысления ситуации винопития: национальной специфике понятия «русский алкоголизм», представленного в романе «Казус Кукоцкого», его семантике; некоторым профессиональным стереотипам; описанию образа жизни и привычек Кукоцкого как частного варианта репрезентации общенационального и профессионального влияния. Выявлено, что общенациональные вакхические стереотипы выражают духовно-идейную семантику культуры винопития, стереотипы профессиональной сферы связаны с социально-иерархической, привычки Кукоцкого в винопитии соотносятся с утилитарной и функциональной семантикой. Отмечается, что основными параметрами, характеризующими общенациональные вакхические стереотипы, являются локус, введение квантора всеобщности или иных слов с семантикой всеохватности, обобщенного субъекта, этической оценки, привлекается также дихотомия *свой – чужой*. Делается вывод о том, что лексика профессиональных стереотипов отличается от употребляемой в общенациональных стереотипах тем, что содержит субъективно-оценочные словообразовательные элементы.

Ключевые слова: *концептуализация, категоризация, семантика винопития, культура пития, национальный менталитет, индивидуально-авторский образ мира, языковая картина мира*.

O. A. Dimitrieva

ON SOME PECULIARITIES OF THE REPRESENTATION OF THE SITUATION OF WINE DRINKING IN THE NOVEL BY LYUDMILA ULITSKAYA “THE KUKOTSKY ENIGMA”

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses some peculiarities of the representation of the situation of wine drinking in the novel by Lyudmila Ulitskaya “The Kukotsky Enigma” (2000). The purpose of the study is to determine the accents placed by the author in the process of creating the specified semantic fragment. The relevance of this research is due to the fact that a part of the fragment of the semantic field of wine drinking in its individual author’s interpretation in the text is developed and described. The author pays close attention to three aspects of understanding the situation of wine drinking such as the national specifics of the concept of “Russian alcoholism” presented in the novel “The Kukotsky Enigma”, its semantics; some professional stereotypes; the description of the lifestyle and habits of Kukotsky as a particular variant of the representation of national and professional influence. It is revealed that the national bacchanalian stereotypes express the spiritual and ideological semantics of the wine-drinking culture, the stereotypes of the professional sphere are associated with the socio-hierarchical one, and Kukotsky’s habits

in wine-drinking are correlated with utilitarian and functional semantics. It is noted that the main parameters that characterize the nationwide bacchanalian stereotypes are the locus, the introduction of a quantifier of universality or other words with the semantics of inclusiveness, a generalized subject, an ethical assessment, and the dichotomy of friend and foe is also involved. It is concluded that the vocabulary of professional stereotypes differs from that used in national stereotypes in that it contains subjective-evaluative word-forming elements.

Keywords: *conceptualization, categorization, semantics of wine drinking, drinking culture, national mentality, individual author's image of the world, language worldview.*

Введение. Исследованию творчества Людмилы Улицкой посвящено немало работ, предметом изучения которых являются индивидуально-авторские базовые концепты «дом» [2], «мать», «семья», «смерть» [12], а также своеобразие самой формы построения художественного текста, такой как сага [15], специфика художественной детали (сакральной, цветовой, «чеховской», ментальной характеристики героев) [9] или особенности языка автора, в частности, функциональность имен и прозвищ героев, их соотнесенность с замыслом автора, их общеконцептуальный смысл [4]; слова-знаки, которые получают «жизнь в цвете» и обладают «формой, протяженностью, метафорическим зеркальным отражением в предметном мире» [22, с. 72]; специфика синтаксиса автора [14], [21].

Предметом наших изысканий является выявление специфичности репрезентации ситуации винопития в романе Л. Улицкой «Казус Кукоцкого». Цель исследования – определить особенности и акценты, расставляемые автором, в процессе создания указанного семантического фрагмента.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена изучением, разработкой и описанием фрагмента семантического поля *Винопитие* и его индивидуально-авторской интерпретацией в мире художественного текста. В данной статье уделяется внимание некоторым аспектам преломления указанного фрагмента в художественном мире Людмилы Улицкой. В исследовании мы опираемся на следующие научные понятия: «фон и фигура» в нарратологии (например, в работах О. К. Ирисхановой) [10]; «семантическое текстовое поле» в лингвистике текста (по Н. С. Валгиной) [3]; «ключевые слова как центры аттракции» (по Ю. Н. Караулову) [11], «лексическая сетка текста» (по Е. Е. Котцовой) [16] и «доминантный принцип в языковом общении», разрабатываемый в когнитивной лингвистике Н. Н. Болдыревым и его научной школой [1].

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужил текст романа Людмилы Улицкой «Казус Кукоцкого» (2000). В работе использованы описательный метод, методы контекстуального и концептуального анализа и моделирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратим внимание на следующие аспекты: во-первых, рассмотрим национальную специфику понятия «русский алкоголизм», представленного в романе «Казус Кукоцкого», его семантическое наполнение; во-вторых, некоторые стереотипы в профессиональной сфере; в-третьих, привычки и образ жизни Кукоцкого как частный вариант репрезентации общенационального и профессионального влияния.

1. Интерпретация винопития сквозь призму национального мировидения не нова. Например, в рассказах Н. С. Лескова мы читаем о связи винопития с национальностью и вероисповеданием: «*Я лег для опаски в траву и высматриваю: что за народ такой? Потому что боюсь, чтобы опять еще в худший плен не попасть, но вижу, что эти люди пищу варят … Должно быть, думаю, христиане. Подполз еще ближе:* ***гляжу, крестятся и водку пьют, – ну, значит, русские!*** *<…> «Пей водку!» Я отвечаю: «Я, братцы мои, от нее,* ***с татарвой живучи, совсем отвык****». «Ну, ничего, – говорят, – здесь своя нацыя, опять привыкнешь: пей!»* (Очарованный странник) [17, с. 446–447]. Как видно из примера,

на первый план выступает обрядовость, некий ритуал, последовательность действий (*крестятся и водку пьют*), которая маркирует принадлежность к определенной нации (*здесь своя нацыя, опять привыкнешь*) [6]. В романах Ф. М. Достоевского выделяется связь между склонностью к употреблению спиртного и свойством характера: «*Вы, сударь, не призирайте меня:* ***в России пьяные люди у нас самые добрые***. ***Самые добрые люди у нас и самые пьяные***» (Братья Карамазовы) [8, с. 57]. Здесь обращается внимание на индивидуальные черты характера русского человека в совокупности с неким образчиком поведения или типичным образом жизни (подробнее см. [5]).

Обратимся к репрезентации ситуации *винопития* в романе Л. Улицкой «Казус Кукоцкого». Рассмотрим следующие примеры:

(1) «***Запои*** *Павла Алексеевича, несмотря на их изначально* ***дипломатический характер****, отнюдь не были фиктивными. Елена, хоть и тревожилась о здоровье своего немолодого мужа, не делала никаких попыток как-то его остановить. Не разум, а женское чутье, как всегда, руководило ею. Она ничего не знала* ***о природе пьянства, в особенности пьянства русского, когда не находящая выхода душа находит легкое и доступное утешение: ни лжи, ни стыда***» [23, с. 62];

(2) «*В Академии между тем от него* [Павла Алексеевича] *отвязались:* ***репутация пьяницы*** *была* ***своеобразной индульгенцией***. ***Ни к одному пороку в нашей стране не относятся так снисходительно, как к пьянству***. ***Все пьют – цари, архиереи, академики, даже ученые попугаи****...*» [23, с. 63];

(3) «*Тюрьмы и лагеря принимают большую часть мужской популяции, лишают их шанса оставить потомство. Деформацию ощущаешь? И к этому добавим* ***знаменитый русский алкоголизм***» [23, с. 299].

Во всех трех примерах указывается на общенациональный характер употребления спиртного: *пьянство русское* (пример 1), *в нашей стране* (пример 2), *русский алкоголизм* (пример 3), причем в первом и третьем примерах дополнительно подчеркивается именно особенность характерного для русских пьянства: в первом случае – с помощью обратного порядка слов (существительное + прилагательное), в последнем – сочетаемостью с прилагательным *знаменитый*. Во втором примере генерализованный характер высказывания связан прежде всего с субъектом действия, выраженного местоимением *все*, самим действием, не локализованным на линии времени (глагол *пьют*), а также последовательным перечислением лиц в иерархическом порядке от высокого ранга с постепенным понижением в социальном статусе и открытым концом, графически маркированным с помощью многоточия, «говорящем» о возможном бесконечном продолжении списка. Интересен последний из приведенных членов иерархической лестницы – *ученые попугаи* в сочетании с выделительно-усилительной частицей *даже*, что создает иронический эффект включенности неожиданного субъекта – *птицы* – в ситуацию винопития.

В приведенных высказываниях проявляется какой-либо один из часто указываемых аспектов винопития, объясняющих склонность к употреблению спиртного или отношение к нему:

1) *дипломатический характер* «запоев» главного героя Алексея Павловича Кукоцкого связан с нежеланием выступать публично за проводимую в государстве кампанию против генетики и евгеники, стремлением сохранить порядочность и самоуважение, попыткой избежать таким способом «ложь и стыд» (*не находящая выхода душа находит легкое и доступное утешение: ни лжи, ни стыда*). В романе Л. Н. Толстого «Воскресение» также приводится подобная ситуация, в которой винопитие осмысливается как своего рода способ примирения с окружающей действительностью: «*Генерал принадлежал к типу ученых военных, полагающих возможным* ***примирение либеральности и гуманности с своею профессиею***. *Но, как человек от природы умный и добрый, он очень скоро*

почувствовал ***невозможность такого примирения*** *и,* ***чтобы не видеть того внутреннего противоречия****, в котором он постоянно находился, все больше и больше отдавался столь распространенной среди военных* ***привычек пить много вина*** *и так предался этой привычке, что после тридцатипятилетней военной службы сделался тем, что врачи называют алкоголиком*» [20, с. 439]. Невозможность соединения двух взаимоисключающих явлений – военного дела и гуманности / либеральности – становится причиной своеобразного ухода от реальной действительности;

2) *снисхождение* со стороны окружающих по отношению к пьяным – другая черта, проявляемая во взаимоотношениях субъекта винопития с социумом. Автор называет *репутацию пьяницы индульгенцией* – разрешением и принятием со стороны общественности того факта, что человек временно пренебрегает своими обязанностями по причине употребления спиртного (*Ни к одному пороку в нашей стране не относятся так снисходительно, как к пьянству*);

3) прилагательное *знаменитый* с положительной семантикой («пользующийся широкой известностью, прославленный» (МАС) [19, с. 616] вводится в состав словосочетания с существительным *алкоголизм* с негативной оценкой, что в целом эксплицирует распространенность «заболевания» среди русской нации.

2. Общенациональное является часто результатом частных, социально маркированных стереотипов. «Стереотип, – пишет А. И. Маковеева, – когнитивная модель, разделяемая членами общества, образующаяся в результате процесса структурирования их совокупного опыта, репрезентирующая в обобщенном виде социально значимые объекты (людей, события, предметы, явления) и их оценку» [18]. Основными значимыми компонентами приведенного определения являются, во-первых, представление о стереотипе как о «когнитивной модели», носителями которой становятся члены общества, во-вторых, объект стереотипизации – значимые для данного социума объекты, в-третьих, их соотнесение с аксиологической шкалой, установление оценочного статуса явления. Рассмотрим следующие фрагменты романа, содержащие стереотипное поведение в профессиональной сфере:

(1) «*– Я тебе коньяку армянского купила, – улыбнулась Таня мокрыми глазами, и Павел Алексеевич обрадовался –* ***не коньяку, конечно, который и по сей день несли ему пациенты в количествах, превышающих возможности человеческого потребления*** <…>» [23, с. 320];

(2) «*Павел Алексеевич сделал все то, что сделал бы в любом другом случае: позвонил в горздрав, вызвал заведующего санэпидстанции и главного эпидемиолога. Городскую медицину залихорадило сверху донизу, так что даже уборщицы стали мыть сортиры два раза в день,* ***средний медперсонал не напивался по ночам****, а кухня остерегалась с выносом ворованного масла и мяса*» [23, с. 423];

(3) «*Музыканты* ***были пьяны, но в меру****. Вечером они должны были играть в местном доме отдыха и* ***соблюдали рабочую норму****. Они играли вместе уже полгода и отлично знали,* ***до какой поры вино музыку улучшает, а с какого момента разрушает****.* ***Попивали кисленькое***» [23, с. 364].

Первый пример фиксирует взаимоотношения между пациентом и доктором: коньяк является традиционным средством выражения «благодарности» пациента доктору (данный стереотип также упоминается в работе Ю. В. Доманского [7]). Имея большую практику, Кукоцкий становится своего рода бенефициаром, а средством оплаты является коньяк *в количествах, превышающих возможности человеческого потребления.* Во втором примере косвенным образом описывается обычное времяпрепровождение среднего медперсонала больницы (*средний медперсонал не напивался по ночам*). И в том, и в другом случаях имплицитно (пример 1) и эксплицитно (пример 2) предполагается, что представители

медицинской профессии употребляют спиртное. В третьем примере субъектом винопития являются музыканты, для них *вино* является средством, способным оказывать положительное влияние на музыку при соблюдении *рабочей нормы*.

Выход на обобщающий уровень стереотипа создается здесь не только лексическими средствами языка, но и грамматическими: смена конкретного субъекта обобщенным или его дополнение (см., пример 1, в котором к герою Павлу Алексеевичу добавляется абстрактный образ пациентов, приносящих ему коньяк; в примере 3 *вино* используется в значении *любой спиртной напиток*); глагольные предикаты, употребленные в ситуации конкретного единичного действия (*улыбнулась, обрадовался* (1)*; соблюдали рабочую норму; попивали* (3)) сочетаются с глаголами, не локализованными на временной линии в ситуации повторяющегося действия (*несли* (1)) или постоянного отношения (*улучшает* (3)). В третьем примере одним из средств введения генерализованного ключа в повествование является придаточное изъяснительное с предикатом знания. Во втором отрывке использование отрицательной частицы *не* при глаголе *напиваться* соотносит две ситуации: текущая описывается через отрицание типической, характерной для данного сообщества (*для среднего медперсонала*).

3. Особенности внутреннего отношения к винопитию сквозь призму сознания Кукоцкого, его привычек рассмотрим на следующих примерах:

(1) «*Павел Алексеевич приготовился долго ждать, но его вызвали через две минуты. К этому времени* ***алкоголь добрался до всех завитков нервной системы и разлил свое безмятежное тепло и покой***» [23, с. 34–35];

(2) «*Павел Алексеевич <…> тоже медлил, ожидая, пока* ***алкогольная волна разойдется по телу, и, почувствовав тепло****, говорил привычно «приятного аппетита» и принимался за Василисин жидкий суп. <…> Говорили слова самые незначительные и лишь необходимые: передай соль, спасибо, очень вкусно... Потом Павел Алексеевич уходил к себе,* ***допивал в течение вечера бутылку, оставляя на два пальца от дна утреннюю дозу****. Это была теперь его* ***форма борьбы со временем – печальная попытка его уничтожения***» [23, с. 294];

(3) «*Всякий раз, когда его* [Павла Алексеевича] *круговая тревожная мысль подходила к этому месту, он открывал свой портфель и делал большой глоток из фляги, обтянутой брезентом. Это была* ***автоматическая реакция, образовавшаяся в конце сороковых****, когда вызов в министерство или на собрание в Академию обещал неприятности...* ***Гидроксильная группа (–ОН) около насыщенного атома углерода, голубушка, привычным образом защищала его от неприятностей внешних и внутренних****...*» [23, с. 377–378].

«Пространство культуры, – пишет М. Л. Ковшова, – постоянно «подвергается» моделированию и параметризации» [13, с. 24]. Семантика культуры реализуется в нескольких аспектах: 1) утилитарном (значимость с точки зрения полезности предмета), 2) функциональном (назначение в той или иной сфере), 3) социально-иерархическом (определяющей статус участников), 4) эстетическом, 5) духовно-идейном (подробнее см. [13]). В приведенных примерах явно прослеживается утилитарная семантика винопития, которая имеет свои отличительные характеристики, такие как введение научной (медицинской / анатомической / химической) терминологии (*нервная система, гидроксильная группа (–ОН) около насыщенного атома углерода, доза*), обобщенное наименование спиртного по его составу – *алкоголь*. В примерах 1–2 основным результатом употребления вина является *тепло и покой.* В третьем примере вводится обращение к спиртному *голубушка*, что показывает смену нарратива на несобственно-прямую речь и эксплицирует внутренние мысли главного героя. В этом высказывании маркируется цель винопития – защита от внешних и внутренних неприятностей в конце сороковых годов. Во втором примере цель Кукоцкого становится другой – попытка борьбы со временем, его уничтожение.

Выводы. Итак, если опираться на вышеизложенную классификацию М. Л. Ковшовой о семантике культуры, можно соотнести рассматриваемые общенациональные стереотипы как выражающие духовно-идейную семантику культуры винопития, стереотипы профессиональной сферы – с социально-иерархической, привычки Кукоцкого в винопитии – с утилитарной и функциональной семантикой.

Основными элементами, создающими общенациональный стереотип русского пьянства, являются следующие: локус (*в нашей стране*), введение квантора всеобщности (*все пьют; ни к одному пороку*) или прилагательного с семантикой всеохватности (*знаменитый*), обобщенного субъекта, апелляция к национальности (*русский*), соотнесение с этической оценкой (*ни к одному пороку*). Привлекается дихотомия *свой – чужой*, причем отмечается включенность в нее с помощью притяжательного местоимения *наш*.

Профессиональные стереотипы указывают сферу деятельности, описывают статус участников и их взаимоотношения. Лексика здесь отличается от употребляемой в общенациональных стереотипах тем, что может содержать субъективно-оценочные словообразовательные элементы, выражающие, к примеру, интенсивность – *напиваться,* размеренность, повторяемость во времени – *попивать* и т. п. (ср. с нейтральным *пить* в общенациональных стереотипах). Глагольные предикаты употребляются как в ситуации постоянного отношения, вневременной, что совпадает с высказываниями, содержащими национальные характеристики, так и в ситуации повторяющегося действия, как правило, нехарактерной для первых.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болдырев Н. Н.* Доминантный принцип концептуального взаимодействия в языковом общении // Когнитивные исследования языка. – Вып. XXXVIII: Языки, культуры, модальности: Интеграция методов когнитивных исследований языка. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 21–30.

2. *Валеева Д. Р.* Языковые реализации концепта «Дом» в произведениях Л. Улицкой // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 50–57.

3. *Валгина Н. С.* Теория текста : учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 173 с.

4. *Глазкова М. М.* Лингвопоэтика имени в новейшей русской литературе (на материале прозы Захара Прилепина и Людмилы Улицкой) // Филология: научные исследования. – 2019. – № 1. – С. 158–167.

5. *Димитриева О. А.* «В России пьяные люди у нас самые добрые…» (Об образе пьяного человека в произведениях Ф. М. Достоевского) // Мир русского слова. – 2019. – № 3. – С. 56–61.

6. *Димитриева О. А.* Особенности концептуализации ситуации винопития в произведениях Н. С. Лескова // Научный диалог. – 2020. – № 2. – С. 70–84.

7. *Доманский Ю. В.* Винная карта «нового русского»: спиртное в «Москве» Вл. Сорокина и Ал. Зельдовича // Литературный текст: проблемы и методы исследования : сборник научных трудов. – Т. 8. Мотив вина в литературе. – Тверь : Лилия Принт, 2002. – С. 147–155.

8. *Достоевский Ф. М.* Братья Карамазовы : роман. – М. : АСТ, 2004. – 781 с.

9. *Жаворонок И. А.* Художественная деталь и ее функции в творчестве Л. Е. Улицкой : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.01.01. – Тверь, 2012. – 19 с.

10. *Ирисханова О. К.* О распределении внимания в нарративных текстах: анализ рассказа Дж. Апдайка «Daughter, last glimpses of» // Вестник МГЛУ. – 2013. – № 17(677). – С. 18–36.

11. *Караулов Ю. Н.* Понятие идиоглоссы и словарь языка Достоевского // Слово Достоевского. 2000. – М. : Азбуковник, 2001. – С. 424–444.

12. *Карелова И. И.* Национальная концептосфера и идиоконцептосфера (на материале произведений Л. Е. Улицкой) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. – Волгоград, 2009. – 23 с.

13. *Ковшова М. Л.* Семантика головного убора в культуре и языке. Костюмный код культуры. – М. : Гнозис, 2015. – 368 с.

14. *Козлова Л. Н.* Синтаксические средства создания разговорности (на материале произведений Л. Улицкой) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. – 2009. – № 2(10). – С. 110–114.

15. *Колядич Т. М.* Рефлексия жанра саги в современной прозе (Л. Улицкая и Г. Яхина) // Текст как филологический феномен: актуальные аспекты рецепции и интерпретации. – М. : МПГУ, 2018. – С. 298–315.

16. *Котцова Е. Е.* Глаза в портретных характеристиках героев романа Е. И. Замятина «МЫ» // Язык как отражение духовной культуры народа : материалы международной конференции. – Архангельск : ООО «Консультационное информационно-рекламное агентство», 2018. – С. 154–158.

17. *Лесков Н. С.* Собрание сочинений в 11 т. [Электронный ресурс] – М. : ГИХЛ, 1956–1958. – Т. 4. – Режим доступа : https://rvb.ru/leskov/toc.htm (дата обращения: 30.04.2021).

18. *Маковеева А. И.* Стереотип [Электронный ресурс] // Глоссарий СКоДис (Центр социокогнитивных исследований дискурса при МГЛУ). – Режим доступа : http://scodis.ru/студентам/глоссарий/стереотип (дата обращения: 05.05.2021).

19. Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1. А–Й. – 702 с.

20. *Толстой Л. Н.* Воскресение : роман. – Сыктывкар : Коми книжное издательство, 1978. – 464 с.

21. *Трутько В. В.* Особенности синтаксиса «малой» прозы Л. Улицкой // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2013. – № 1(75). – С. 37–40.

22. *Трутько В. В.* Особенности формирования образа Слова-знака (на материале рассказов Л. Улицкой: циклы «Бедные родственники», «Девочки») // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2014. – № 4(82). – С. 70–73.

23. *Улицкая Л.* Казус Кукоцкого : роман. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 448 с.

Статья поступила в редакцию 17.05.2021

REFERENCES

1. Boldyrev N. N. Dominantnyj princip konceptual'nogo vzaimodejstviya v yazykovom obshchenii // Kognitivnye issledovaniya yazyka. – Vyp. XXXVIII: Yazyki, kul'tury, modal'nosti: Integraciya metodov kognitivnyh issledovanij yazyka. – Tambov : Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2019. – S. 21–30.

2. Valeeva D. R. Yazykovye realizacii koncepta «Dom» v proizvedeniyah L. Ulickoj // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. – 2019. – № 1. – S. 50–57.

3. Valgina N. S. Teoriya teksta : ucheb. posobie. – M. : Logos, 2003. – 173 s.

4. Glazkova M. M. Lingvopoetika imeni v novejshej russkoj literature (na materiale prozy Zahara Prilepina i Lyudmily Ulickoj) // Filologiya: nauchnye issledovaniya. – 2019. – № 1. – S. 158–167.

5. Dimitrieva O. A. «V Rossii p'yanye lyudi u nas samye dobrye…» (Ob obraze p'yanogo cheloveka v proizvedeniyah F. M. Dostoevskogo) // Mir russkogo slova. – 2019. – № 3. – S. 56–61.

6. Dimitrieva O. A. Osobennosti konceptualizacii situacii vinopitiya v proizvedeniyah N. S. Leskova // Nauchnyj dialog. – 2020. – № 2. – S. 70–84.

7. Domanskij Yu. V. Vinnaya karta «novogo russkogo»: spirtnoe v «Moskve» Vl. Sorokina i Al. Zel'dovicha // Literaturnyj tekst: problemy i metody issledovaniya : sbornik nauchnyh trudov. – T. 8. Motiv vina v literature. – Tver' : Liliya Print, 2002. – S. 147–155.

8. Dostoevskij F. M. Brat'ya Karamazovy : roman. – M. : AST, 2004. – 781 s.

9. Zhavoronok I. A. Hudozhestvennaya detal' i ee funkcii v tvorchestve L. E. Ulickoj : avtoref. dis. … kand. filol. nauk : 10.01.01. – Tver', 2012. – 19 s.

10. Iriskhanova O. K. O raspredelenii vnimaniya v narrativnyh tekstah: analiz rasskaza Dzh. Apdajka «Daughter, last glimpses of» // Vestnik MGLU. – 2013. – № 17(677). – S. 18–36.

11. Karaulov Yu. N. Ponyatie idioglossy i slovar' yazyka Dostoevskogo // Slovo Dostoevskogo. 2000. – M. : Azbukovnik, 2001. – S. 424–444.

12. Karelova I. I. Nacional'naya konceptosfera i idiokonceptosfera (na materiale proizvedenij L. E. Ulickoj) : avtoref. dis. … kand. filol. nauk : 10.02.19. – Volgograd, 2009. – 23 s.

13. Kovshova M. L. Semantika golovnogo ubora v kul'ture i yazyke. Kostyumnyj kod kul'tury. – M. : Gnozis, 2015. – 368 s.

14. Kozlova L. N. Sintaksicheskie sredstva sozdaniya razgovornosti (na materiale proizvedenij L. Ulickoj) // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2. Yazykoznanie. – 2009. – № 2(10). – S. 110–114.

15. Kolyadich T. M. Refleksiya zhanra sagi v sovremennoj proze (L. Ulickaya i G. Yahina) // Tekst kak filologicheskij fenomen: aktual'nye aspekty recepcii i interpretacii. – M. : MPGU, 2018. – S. 298–315.

16. Kotcova E. E. Glaza v portretnyh harakteristikah geroev romana E. I. Zamyatina «MY» // Yazyk kak otrazhenie duhovnoj kul'tury naroda : materialy mezhdunarodnoj konferencii. – Arhangel'sk : OOO «Konsul'tacionnoe informacionno-reklamnoe agentstvo», 2018. – S. 154–158.

17. Leskov N. S. Sobranie sochinenij v 11 t. [Elektronnyj resurs] – M. : GIHL, 1956–1958. – T. 4. – Rezhim dostupa : https://rvb.ru/leskov/toc.htm (data obrashcheniya: 30.04.2021).

18. Makoveeva A. I. Stereotip [Elektronnyj resurs] // Glossarij SKoDis (Centr sociokognitivnyh issledovanij diskursa pri MGLU). – Rezhim dostupa : http://scodis.ru/studentam/glossarij/stereotip (data obrashcheniya: 05.05.2021).

19. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. / RAN, In-t lingvistich. issledovanij. – 4-e izd., ster. – M. : Rus. yaz. ; Poligrafresursy, 1999. – T. 1. A–J. – 702 s.

20. Tolstoj L. N. Voskresenie : roman. – Syktyvkar : Komi knizhnoe izdatel'stvo, 1978. – 464 s.

21. Trut'ko V. V. Osobennosti sintaksisa «maloj» prozy L. Ulickoj // Vesci BDPU. Seryya 1. Pedagogika. Psihalogiya. Filasofiya. – 2013. – № 1(75). – S. 37–40.

22. Trut'ko V. V. Osobennosti formirovaniya obraza Slova-znaka (na materiale rasskazov L. Ulickoj: cikly «Bednye rodstvenniki», «Devochki») // Vesci BDPU. Seryya 1. Pedagogika. Psihalogiya. Filasofiya. – 2014. – № 4(82). – S. 70–73.

23. Ulickaya L. Kazus Kukockogo : roman. – M. : EKSMO-Press, 2002. – 448 s.

The article was contributed on May 17, 2021

Сведения об авторе

Димитриева Ольга Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olgaal_79@mail.ru

Author information

Dimitrieva, Olga Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: olgaal_79@mail.ru

УДК 398 (=512.111)(47+571.14) DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.008

Г. Г. Ильина[1], А. А. Александров[2], Е. И. Исмагилова[3]

ФОЛЬКЛОРНАЯ ТРАДИЦИЯ Д. ЯМАНОВО И С. ТОБУРДАНОВО КАНАШСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ЧУВАШИЯ И ЕЕ БЫТОВАНИЕ У ЧУВАШСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ СЕВЕРНОГО РАЙОНА НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

[1]Чувашский государственный институт гуманитарных наук, г. Чебоксары, Россия

[2,3]Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Россия

Благодарность

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-10113 «Фольклор автохтонных и переселенческих традиций народов Поволжья в современных записях и исторической динамике: интерактивный атлас звучащих текстов»).

Аннотация. В настоящей статье в сравнительном аспекте рассматривается песенный фольклор д. Яманово и с. Тобурданово Канашского района Чувашской Республики и бытование этой микролокальной традиции у потомков чувашских переселенцев из этих населенных пунктов в Новосибирскую область. Были использованы современные, архивные и опубликованные материалы (1933–2020 гг.), записанные на материковой территории традиции и в ее сибирской диаспоре. Системы фольклорных жанров поволжской и сибирской традиций во многом совпадают. Некоторые жанры, относящиеся к обрядовому фольклору, в Сибири оказались утраченными. В фольклоре сибирских чувашей более заметны заимствования из русской традиционной музыки. Подобное качество проявляется на уровне отдельных компонентов (песенные сюжеты, напевы), а также в плане целых жанров (лирические песни поздней традиции, русские частушки, фольклоризованные церковные песнопения). Благодаря глубокой структурированности элементов музыкального языка, свойственной чувашской песенной культуре, ритмо-синтаксическая и ладовая основа подавляющего большинства песенных образцов сохранилась в сибирско-чувашской традиции практически без изменений. Отличия между поволжскими и сибирскими вариантами затрагивают преимущественно уровень мелодики. Заметно также усиление роли низового диалекта в сибирско-чувашской диаспоре.

Ключевые слова: *чувашский фольклор, средненизовые чуваши, песенный фольклор сибирских чувашей, песенная трансформация, фольклорная диаспора, сравнительные исследования в фольклоре.*

G. G. Ilyina[1], A. A. Aleksandrov[2], E. I. Ismagilova[3]

FOLKLORE TRADITION OF THE VILLAGE OF YAMANOVO AND THE VILLAGE OF TOBURDANOVO OF THE KANASH DISTRICT OF THE REPUBLIC OF CHUVASHIA AND ITS EXISTENCE AMONG THE CHUVASH SETTLERS OF THE NORTHERN DISTRICT OF THE NOVOSIBIRSK REGION

[1]Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary, Russia

[2,3]Institute of Philology of the Siberian Branch of the Academy of Sciences, Novosibirsk, Russia

Acknowledgement

The research was carried out at the expense of the grant from the Russian Science Foundation (project No. 19-78-10113 "Folklore of Autochthonous and Migrant Traditions of the Peoples of the Volga Region in Modern Records and Historical Dynamics: Interactive Atlas of Sounding Texts").

Abstract. The article considers the song folklore of the village of Yamanovo and the village of Toburdanovo of the Kanash district of the Chuvash Republic in a comparative aspect and the existence of this microlocal tradition among the descendants of the Chuvash immigrants from these settlements to the Novosibirsk region. The study employed the modern, archival, published materials (1933–2020), and the traditions recorded on the mainland territory and in its Siberian diaspora. The systems of folklore genres of the Volga and Siberian traditions largely coincide. Some genres related to ritual folklore were lost in Siberia. In the folklore of the Siberian Chuvash people, borrowings from Russian traditional music are more noticeable. This feature is manifested at the level of individual components (song plots, melodies), as well as in terms of entire genres (lyrical songs of the late tradition, Russian ditties, folklorized church chants). Due to the deep structuring of the elements of the musical language inherent in the Chuvash song culture, the rhythmic-syntactic and modal basis of the vast majority of song samples has been preserved in the Siberian-Chuvash tradition almost unchanged. The differences between the Volga and Siberian versions affect mainly the level of melodica. The strengthening of the role of the Anatri dialect in the Siberian-Chuvash diaspora is also noticeable.

Keywords: *Chuvash folklore, Anat jenchi Chuvash people, song folklore of Siberian Chuvash people, song transformation, folklore diaspora, comparative studies in folklore.*

Введение. Массовое переселение чувашей в Западную Сибирь и другие регионы началось в конце XIX – начале XX века. В течение XX века переселения шли из районов проживания как верховых, так и низовых чувашей. «Волны» переселения были связаны со столыпинской аграрной реформой, голодом 1921 г., колонизацией новых земель в лесных районах (со второй половины 1920-х гг.), раскулачиванием в 1930-е гг., плановыми переселениями 1950–1970-е гг. и лишь отчасти с другими факторами [5], [6], [7], [8], [15].

Актуальность исследуемой проблемы. В статье введен в научный обиход обширный круг новых фольклорно-этнографических материалов, значительно расширяющих сложившиеся ранее представления о песенном фольклоре переселенцев из Чувашии. Целью исследования является доказать на конкретных примерах, что длительное проживание на территории Новосибирской области не стало препятствием для сохранения традиций прежней родины. Традиция сохранилась не только в вербальном фольклоре, но и в музыкально-певческом стиле.

Материал и методы исследования. Фольклорная традиция Канашского района была зафиксирована в ходе правительственных экспедиций фольклористами и музыковедами Чувашии В. П. Воробьевым, Е. С. Сидоровой, Ю. М. Артемьевым, А. В. Васильевым (1933, 1960, 1970). Нотная расшифровка производилась композитором В. П. Воробьевым, музыковедами А. А. Осиповым, М. Г. Кондратьевым. В 1977, 1979 гг. Казанской государственной консерваторией была организована экспедиция, материалы которой к настоящему моменту частично опубликованы в разных изданиях [11], [12], частично хранятся в НА ЧГИГН (см. Материалы и источники). В 2020 году в рамках работы над проектом «Фольклор автохтонных и переселенческих традиций народов Поволжья в современных записях и исторической динамике: интерактивный атлас звучащих текстов» А. А. Александровым была проведена фольклорная экспедиция в д. Яманово и с. Тобурданово Канашского района Чувашской Республики (материалы экспедиции хранятся в Библиотечном фонде Чебоксарского музыкального училища им. Ф. П. Павлова). Эти населенные пункты территориально близки и принадлежат к одной микролокальной традиции.

На территории сибирского региона песенный фольклор переселенцев из Канашского района был записан в 2002–2003 гг. в деревне Чуваши Северного района Новосибирской области в ходе работы двух музыкально-фольклорных экспедиций Новосибирской государственной консерватории им. М. И. Глинки (далее – НГК), проведенных под руководством Н. В. Леоновой (материалы экспедиций хранятся в Архиве традиционной музыки НГК, шифры коллекций А 184, А 190). От потомков выходцев из д. Яманово была записана разнообразная фольклорно-этнографическая информация, а также целый ряд песенных образцов различных жанров.

Для решения поставленных задач были использованы методы теоретического анализа: историко-культурологический, интервьюирование, экспедиционный метод исследования в полевых условиях. Личность исполнителя фольклорной традиции начала привлекать внимание исследователей в фольклористике. В полевой практике есть возможность записывать от одного и того же исполнителя самые разные по составу фольклорные тексты. Ценными для исследования являются не только тексты, исполненные ею, но и комментарии к ним. Далее нами велся активный поиск вариантов одного и того же текста на территории Новосибирской области и на территории Чувашской Республики для сравнительного изучения. Для этого были использованы описательный метод с приемами: систематизация, оценка фактического материала; сопоставительный метод, заключающийся в анализе и сравнении сибирских вариантов записей с вариантами, записанными на малой родине.

Результаты исследования и их обсуждение. Канашский район находится в самом центре Чувашии. До революции он находился в составе Цивильского уезда Казанской губернии. Как отмечает доктор исторических наук В. Д. Димитриев, возникновение населенных пунктов в северной и центральной части Чувашии, куда входит и Канашский район, относится к XIII–XV вв., но некоторые из них относятся к X–XII столетиям. Эти деревни, существовавшие в середине XIV в., были зафиксированы как самостоятельные общины и назывались материнскими. По его подсчетам, на этой территории в середине XIV в. было свыше 300 чувашских деревень. Возникновение дочерних селений (выселков) относится к XIV – началу XX в., в какой-то мере и за счет основания их чувашскими крестьянами, переселившимися из Приказанья и Заказанья [1, с. 75], [13, с. 7].

Исследуемые нами населенные пункты с. Тобурданово и д. Яманово расположены в юго-западной части названного района и граничат с Комсомольским районом Чувашской Республики. Для полного представления фольклорных традиций этих поселений нам необходимы некоторые сведения о них.

Существует несколько вариантов исторических преданий об образовании с. *Сиккасси* (рус. Тобурданово). По одной из версий, чувашское село Сиккасси было основано в середине XVI века после взятия Казани в 1552 году Иваном Грозным. Как гласит предание, «Направляясь на Казань, Иван Грозный заехал с отрядом в д. Тобурданово. Собрав крестьян-чувашей, он обратился к ним с просьбой оказать русским войскам помощь продовольствием, а тем, кто в состоянии, примкнуть к его армии. Тут же из чувашей назначили сборщиков продовольствия и одежды, и в селениях Тобурданово, Яманово, Шатьмы они собрали много скота, хлеба, одежды, а также холста. Скот резали в Тобурданове же. По указанию Ивана Грозного, шкуры возвращали тем, кто сдавал скот. Им же выдавались грамоты на получение денег из казны. Тобурдановские чуваши возами доставляли продовольствие на место расположения русских войск» [1, с. 75].

Имеется и другая версия. Старожилы считали, что населенные пункты Яманово, Тобурданово и Шальтямы родственные и основаны людьми, переселившимися из-под г. Тетюши, с берегов р. Урюм.

По данным третьих текстов, на глухие лесные места первым переселился охотник по имени Тобурдан вместе со своей женой. Были они выходцами деревни *Пукăр* (Богурданово Цивильского уезда – ныне Канашский район). Река Тобурдан названа в честь основателя

деревни. Когда село разрослось, некоторые семьи *сиксе ларнӑ* (*букв*. пересесть) – переселились на другую сторону реки Тобурдан [14].

Яманкасси (Яманов) (Аксарино–Яманово до 1918), деревня в Канашском районе, входит в Тобурдановское сельское поселение. Расположена на левобережье р. Урюм. Языковедами, участвовавшими в экспедиции 1970 г. в этих населенных пунктах, отмечено следующее: «Язык чувашей села Тобурданова отличается от нормы литературного языка» [НА ЧГИГН, отд. III, ед. хр. 509, с. 10]. А. А. Алексеев: «В языке тобурдановцев обнаруживаются черты средненизового говора. В частности в фонетике устной речи мною замечено лабиализованные, огубленные гласные *ӑ, ӗ* и озвончение некоторых согласных между двумя гласными: пырадӗ, киледӗ и т. д.» [НА ЧГИГН, отд. III, ед. хр. 509, с. 11].

Указываемые поселения относятся к средненизовым чувашам. В формировании культуры местного населения средненизовой группы сыграли большое влияние «пришельцы» – низовые чуваши, бежавшие на север в XIV в. Результатом, подтверждающим этот факт, является наличие в Канашском районе особенностей музыкального фольклора, характерных как для средненизовых, так и низовых чувашей.

Музыковед А. А. Осипов указывает и на следующую причину диалектной «пестроты» музыкального фольклора Канашского района: «…изучаемый район являлся перекрестком многих дорог, он и до сих пор является «железнодорожными воротами» Чувашии. Население его в последние сто лет интенсивно прирастало притоком из других районов. Это также играло важную роль в формировании местного этномузыкального диалекта» [10, с. 121].

Система музыкально-фольклорных жанров Яманово и Тобурданово освещена нами в более ранней работе [2]. Широко распространенными являются песни переселенцев. На территории Чувашии в них поют о том, что им поневоле придется уехать в Сибирь. Одна из повсеместно бытующих песен переселенцев так повествует об этом: *Отец нам белую избу поставить обещал, / Посреди тока ель вырастет когда, / Посреди тока ели не вырасти да / Отцу мне белой избы не поставить. / Поневоле придется выехать на новые земли, / В дремучем лесу ель срубив, избу ставить чтобы, / В дремучем лесу ель срубив, избу поставим когда, / Приезжайте к нам, родные, посмотреть.*

Сибирские записи, привлекаемые в настоящей статье для сравнительных исследований, представляют собой песенный репертуар преимущественно одной из самых ярких и знающий носительниц традиции – Татьяны Акимовны Слепченко. Ее отец Аким Ястребов родился в деревне Яманово, в 1908 году вместе с женой – крещеной татаркой, перенявшей чувашский язык и культуру, – переехал в Сибирь. Сама же исполнительница родилась в 1925 году в ныне не существующей деревне Прибеленка, располагавшейся когда-то на территории современного Северного района Новосибирской области. По свидетельству исполнительницы, чувашские песни она выучила именно от своей матери, поскольку ее отец петь не умел. В последние десятилетия XX – начале XXI века она проживала в д. Чуваши Северного района; по профессии она была учительницей начальных классов. В ансамбле с Т. А. Слепченко пели ее более младшие подруги: Мария Николаевна Голубева, 1932 г. р. (ее родители – выходцы из деревень Чубаево и Кульгеш Урмарского района Чувашской АССР) и Елизавета Ивановна Петрова, родившаяся в 1947 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области (информацией о местах рождения своих родителей она не владеет).

Благодаря замечательной памяти Т. А. Слепченко и ее незаурядным певческим способностям в ее репертуаре сохранилось большое количество разнообразных чувашских фольклорных текстов. Среди них песни, относящиеся к обрядовому фольклору, – масленичные и свадебные (в том числе был записан плач невесты, который исполнительница слышала еще в детстве, в начале 1930-х гг.), а также календарно-приуроченные хороводные

(петровские) песни. Были зафиксированы также гостевые и рекрутские песни, многочисленные образцы традиционной чувашской лирики и песни поздней традиции (XIX–XX вв.). Вместе со своими подругами Т. А. Слепченко пела чувашские частушки (*такмаки*) и припевки под пляску. Кроме того, от нее была записана богатая в содержательном плане этнографическая информация о традиционном, еще довоенном укладе жизни сибирско-чувашской деревни, проведении календарных и семейных обрядов и праздников (подробнее об этом см. в [4]).

При всей хорошей сохранности чувашского фольклора в памяти Т. А. Слепченко в зафиксированном от нее музыкальном материале можно обнаружить очевидное влияние русской традиционной музыки. Оно проявляется в бытовании песен на чувашском языке с напевами русских песен поздней традиции («Где летал по свету ворон», образцы с напевом широко известной в первой половине XX в. песни «Кирпичики»). По рассказам исполнительницы, в результате контактов с живущими в соседних селах русскими и украинцами, осуществлявшимися во время съезжих праздников и святочных гуляний, в ее репертуар попали русские игровые песни и частушки с русскими напевами. Кроме того, известно, что при проведении похоронного обряда у сибирских чувашей исполнялись православные песнопения («Отче наш», «Трисвятое») на чувашском и русском языках, несколько трансформировавшиеся в результате бытования в фольклорной среде. Вероятно, подобная практика включения богослужебных текстов в народный похоронный обряд существовала еще на материковой территории функционирования традиции.

Интересен выбор песен при их совместном воспроизведении. Напомним, что исполнительницы являются представительницами разных музыкальных диалектов: родители Т. А. Слепченко, по всей вероятности, были носителями низового диалекта (*анатри*), предки же М. Н. Голубевой – выходцы из Урмарского района Чувашии – принадлежали к иной – средненизовой локальной традиции (*анат-енчи*). Часть репертуара сибирские песенницы исполняют вместе. Среди этих фольклорных произведений песни поздней традиции, известные в разных районах Чувашии и за ее пределами, отдельные тоже широко распространенные свадебные и гостевые песни, частушки с чувашским и русским напевами – т. е. образцы, принадлежащие к более позднему, т. н. наддиалектному пласту [4, с. 137]. Обрядовые же жанры (масленичные, рекрутские песни), имеющие более ярко выраженную локальную природу, Т. А. Слепченко исполняла сольно, т. к. ее подруги эти произведения спеть не могли в силу своей иной локальной принадлежности.

При том, что хороводные песни чувашей *анатри* и *анат-енчи* заметно отличаются друг от друга [4, с. 84–90, 126–130], в рассматриваемой нами сибирской традиции потомки представителей разных диалектов пели их вместе. И здесь мы можем обнаружить влияние более старшей и авторитетной песенницы Т. А. Слепченко на других исполнительниц, представительниц, вероятно, других музыкальных диалектов. Подобный пример в целом укладывается в существующее представление о преобладании низового диалекта в сибирско-чувашской диаспоре [3].

Далее обратимся к сравнительному анализу фольклорных текстов. Среди образцов, выполненных в сибирско-чувашской диаспоре Северного района Новосибирской области, были обнаружены близкие варианты к фольклорным текстам, записанным от чувашей из Канашского района – материковой территории традиции. В качестве примера в данном случае взят текст песни, который широко распространен в Чувашии. Текст из Канашского района Чувашии помещен с левой стороны, его сибирский вариант – с правой.

Атте мана шур пӳрт лартса парас тетчӗ,	*Ирĕксӗрех килес пулчӗ Сибире*
Атте мана шур пӳрт лартса парас тетчӗ,	*Хурăн касса шур пӳрт туса лартмашкăн*
Йӗтем варринче чăрăш шăтса ӳссессӗн.	*Хурăн касса шур пӳрт туса лартсассăн*

Йĕтем варринче чăрăш шăтса ӳсейрес çук.
Атте мана шур пӳрт лартса парайрас çук.
Ирĕксĕрех каяс пулать çĕн çĕре.
Сĕм вăрманта чăрăш касса пӳрт лартма.
Сĕм вăрманта чăрăш касса пӳрт лартсан,
Пырса курăр пирĕн пата Сибире [2].

Пырса курăр пирĕн пата Сибире.
Атте мана шур пӳрт лартса парас тетчĕ
Урам варне çăка шăтса ӳссессĕн.
Урам варне çăка шăтса ӳсес çук.
Авăс касса кĕлет лартмашкăн
Атте мана шур пӳрт лартса парас çук.

Сравниваемые тексты отличаются содержанием. На территории Чувашии песня раскрывает причины, в силу которых пришлось переселиться на новые земли. В сибирском варианте сразу говорится о том, что поневоле пришлось приехать в Сибирь. Сходными являются и названия пород деревьев, и хозяйственные постройки, возведенные из них. В сибирском варианте изменена структура текста. Все строфы начинаются со строки: *Ирĕксĕрех килес пулчĕ Сибире* / Поневоле пришлось приехать в Сибирь (здесь и далее перевод чувашских текстов выполнен Г. Г. Ильиной).

В отношении свадебных песен отметим следующее. В Поволжье чувашский свадебный обряд был сложным и многосоставным. Он представлял собой многодневное народно-театрализованное представление. Многие обычаи в настоящее время изжиты, а вместе с тем начали уходить из обихода и песни, исполняемые в ходе свадьбы: *хĕр çум юррисем* (песни подружек невесты), *хĕр йĕрри* (плач невесты) и др. В ходе экспедиции 1970 г. Е. С. Сидоровой отмечено: «Записала тексты «Хĕр йĕрри». Мною замечено, что в этом селении женщины моложе 50–60 лет не знают мелодии «Хĕр йĕрри». И они говорят, что при них свадьбы проходили без плача» [НА ЧГИГН, отд. III, ед. хр. 509, с. 7]. В сибирской деревне Чуваши от Т. А. Слепченко в 2003 году был записан фрагмент текста свадебного плача. Для сравнения приводим только те строфы, которые имеют схожие строки:

Тваткăл çерем çĕр çырли
Тваткăл çерем çĕр çырли.
Çырли нумай, çĕр сахал,
Çырли нумай, çĕр сахал,

Атте-анне килĕнче
Атте-анне килĕнче.
Ырлăх нумай, кун сахал,
Ырлăх нумай, кун сахал.

(записано А. А. Александровым в августе 2020 г. в с. Тобурданово Канашского района Чувашской Республики от супругов Чулаховых, 1947 г. р.).

Тваткал-тваткал çĕр çырли
Тваткал-тваткал çĕр çырли.
Çырли нумай, çĕр сахал,
Çырли нумай, çĕр сахал,

Атте-анне килĕнче
Атте-анне килĕнче.
Ырлăх нумай, кун сахал,
Ырлăх нумай, кун сахал.

(записано экспедицией НГК в июле 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, 1925 г. р.).

Приведенные тексты полностью идентичны: Квадратный луг, / Квадратный луг / Ягод много, земли мало, / Ягод много, земли мало. / В родительском доме / В родительском доме. / Добра много, дней мало / Добра много, дней мало. Эти фрагменты демонстрируют достаточно высокий уровень сохранности обрядового текста, зафиксированного в сибирской диаспоре.

В чувашской народной традиции гостевые песни называются *ĕçкĕ юррисем* (пирушечные песни), которые исполняются на праздничных собраниях родственников. Они исполняются хозяевами дома и гостями. К гостевым же песням относятся и *хăна юрри*, исполняемые в гостях. К ним же относятся песни *кĕреке юрри* (застольные песни).

Имеются некоторые сложности с определением гостевых песен. Музыковед А. А. Осипов пишет об этом следующим образом: «В эпоху, когда существовали языческие обряды чуваш, пирушки собирались по различным поводам: в честь уборки урожая, на все календарные праздники, на всевозможные поминки по усопшим и т. д. На все эти пирушки приурочивались определенные песни. Вполне возможно, что напевы кочевали из песен одного пирушечного обряда в другой» [10, с. 113].

В репертуаре исполнительницы с. Чуваши имеется вариант пирушечной песни, широко распространенной не только в Канашском, но и в других районах Чувашии.

Полный вариант гостевой песни, приведенный ниже, имеет следующую структуру. В первой строфе гости поют о целях своего прихода в гости и условии, при котором они уйдут обратно. Во второй строфе поют о том, что все условия выполнены и пора уйти домой. Например: не уйдем мы из этого дома, пока не откроем двенадцатиобручную бочку с пивом и не выпьем его. Следом же поют о том, что бочка открыта, пиво выпито, теперь домой уходим. Сибирская исполнительница опустила первые строфы.

Вуник кăшăллă,
Вуник кăшăллă, вуник кăшăллă пичкине
Çапса уçмасăр, ĕçсе ямасăр каймастпăр,
Çапса уçмасăр, ĕçсе ямасăр каймастпăр.

Вуник кăшăллă,
Вуник кăшăллă, вуник кăшăллă пичкине
Çапса уçрăмăр, ĕçсе ятăмăр, каятпăр,
Çапса уçрăмăр, ĕçсе ятăмăр, каятпăр.

Бочку с двенадцатью обручами, / С двенадцатью обручами / с двенадцатью обручами / Не открыв и не выпив / не уйдем. / Бочку с двенадцатью обручами, / с двенадцатью обручами / С двенадцатью обручами / Открыли да выпили / Уходим.

(записано А. А. Осиповым в 1981 г. в Канашском районе Чувашской Республики).

Вуник кăшăллă,
Вуник кăшăллă, вуник кăшăллă пичкине
Уçса пăхрăмăр, ĕçсе пăхрăмăр, каятпăр.
Уçса пăхрăмăр, ĕçсе пăхрăмăр, каятпăр.

(записано экспедицией НГК в 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, М. Н. Голубевой, Е. И. Петровой).

В следующей гостевой песне в сибирском варианте опущен припев к этой песне. Это песня широко распространена не только в Канашском, но и в других районах Чувашии. Отличает ее от других наличие припева в песне:

Юри килтĕм юрлама та,
Юри килтĕм юрлама.
Ӳлĕм тата килĕп-ха калаçма.

Припев: *Тăван тăвана чĕнет,*
Çичĕ юта кам чĕнет?
Пĕр чĕнмесĕр
Тăван патне кам килет?

Нарочно пришел песни петь да / Нарочно пришел песни петь / В будущем приду поговорить / Родня родню приглашает / Кто

Юри килтĕм юрлама та,
Юри килтĕм юрлама.
ЫІран килĕп калаçма.

Нарочно пришел песни петь да / Нарочно пришел песни петь / Завтра приду поговорить.

(записано экспедицией НГК в 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, М. Н. Голубевой, Е. И. Петровой).

не родного пригласит? / Без приглашения к родне кто приходит?

(записано А. А. Александровым в 2020 г. в с. Тобурданово Канашского района от М. И. Мухиной, 1924 г. р.).

Рекрутские песни записаны в Канашском районе в большом количестве. В текстах рекрутских песен с яркими параллелизмами повествуется о том, что молодость прошла и теперь жизнь готовит суровые испытания, о тяжести разлуки с родными.

Укăлчаран тухрăм, эп тайăлтăм,
Укăлчаран тухрăм, эп тайăлтăм,
Пĕтĕм ял-йышран уйрăлтăм.

Поскотинтан тухрăм, эп тайăлтăм,
Поскотинтан тухрăм, эп тайăлтăм,
Хам çуралнă çĕр-шывран уйрăлтăм.

(записано Е. С. Сидоровой в 1970 г. в с. Тобурданово Канашского района от В. С. Мурзакова (НА ЧГИГН, отд. III, ед. хр. 340, с. 35)

Вариант:

Укăлчаран тухрăм, эп тайултăм,
Укăлчаран тухрăм, эп тайултăм,
Ял-йышсем юлчĕç пулĕ те-ха сăнаса.

За околицу вышел, я поклонился / За околицу вышел, я поклонился / Со всеми односельчанами расстался я.

(записано А. А. Александровым в августе 2020 г. в с. Тобурданово Канашского района Чувашской Республики от супругов Чулаховых, 1947 г. р.).

За околицу вышел, я поклонился / За околицу вышел, я поклонился / С родимой стороной расстался я.

(записано экспедицией НГК в июле 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, 1925 г. р.).

В следующем образце хороводной песни мы видим полное совпадение текста:

Пуçтарăнтăмăр, тантăшсем,
Сĕт çине ларнă хăйма пек.
Саланатпăр, тантăшсем,
Вĕçен кайăк чĕппи пек.

Пуçтарăнтăмăр, тантăшсем,
Сĕт çине ларнă хăйма пек.
Саланатпăр, тантăшсем,
Вĕçен кайăк чĕппи пек.

Собрались мы, друзья, / Словно сливки на молоке. / Расходимся, друзья, / Словно птенцы.

(записано Е. С. Сидоровой в 1970 г. в д. Яманово Канашского района от А. Р. Романова (НА ЧГИГН, отд. III, ед. хр. 340, с. 42).

(записано экспедицией НГК в 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, М. Н. Голубевой, Е. И. Петровой).

Традиционное празднование масленицы у чувашей длилось около двух недель. Молодежь каталась на разукрашенных повозках. Обряд сопровождался пением масленичных песен. Приведем пример масленичной песни в ее поволжском и сибирском бытовании:

Çăварни те çуни те, ай, çĕн çуна,
Çул якатма тесе тухрăмăр,
Çул якатма тесе те тухрăмăр.

Лашисене кӳлер-и лайăххисе?
Пĕкĕрен çӳлерех пуçлисе,
Пĕкĕрен çӳлерех пуçлисе.

Савнисене лартар-и лайăххисе?
Хураях та мерчен те куçлисе,
Хураях та мерчен куçлисе?

Уттарар-и паян та чуптарар-и?
Аслă çулта шур юр пур чуне,
Аслă çулта шур юр пур чуне.

Ĕçер-и паян та, ай, çийер-и
Çамрăк пуçра сывлăхсем пур чухне,
Çамрăк пуçра сывлăхсем пур чухне.

Лашисене кӳлер-и лайăххисе,
Çилхи вĕçĕсем кăтрисе,
Çилхи вĕçĕсем кăтрисе?

Хĕрсене лартар-и чиперрисе,
Шăнкрав майлă уçă саслисе,
Шур шелковый тутăр çилхисенче.

Масленичные сани, ай, новые сани, / Дорогу проторить вышли мы, / Дорогу проторить вышли мы. /
Не запрячь ли коней самых лучших? С головой выше оглоблей, / С головой выше оглоблей. / Не посадить ли самых любимых? / С черными да жемчужными глазами, / С черными да жемчужными глазами?

(записано А. А. Александровым в августе 2020 г. в с. Тобурданово Канашского района Чувашской Республики от супругов Чулаховых, 1947 г. р.).

Шагом ли пускать или рысью? / На широкой дороге пока есть белый снег, / На широкой дороге пока есть белый снег. / Выпить ли сегодня нам да поесть ли? / В молодых головушках пока здоровье есть, / В молодых головушках пока здоровье есть. / Не запрячь ли коней самых лучших? / С кудрявой гривой, / С кудрявой гривой? / Не посадить ли девушек красивых / Звонкоголосых, подобно колоколу, / Да с шелковыми платками на головах.

(записано экспедицией НГК в июле 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, 1925 г. р.).

Тексты песен разнятся в строфах, но это не значит, что они разные. В самой масленичной песне могли быть разные строфы. В варианте переселенцев исполняется текст, который исполнялся родителями на родной стороне.

В сибирской деревне была также записана лирическая песня, время создания которой относится к XX веку. Ее уверенно исполняли все участницы фольклорного ансамбля. Приведем здесь два ее варианта, поволжский и сибирский:

Мункун иртиччен, уйăх çитиччен
Эп купăспа урама тухаттăм.
Кăвак çӳçлĕ хĕр, кăвак куçлăскер
Астумастăп – епле ташлатчĕ.

Çитрĕ кĕркунне, ӳкрĕ шурă юр,
Çитрĕ манăн çунмалли вăхăт.
Манăн сар хĕре ашшĕ килĕнчен
Парас терĕç пуян ывăлне.

Авалхи йăла, тĕттĕм пурнăçра,
Çураçтарчĕç хĕре ирĕксĕр:

Вăрман варринче, чăрăш хушшинче
Эп çуралтăм Чăваш ялĕнче.
Вунсаккăрта чух юратрăм хĕре
Астумастăп хăш вăхăтрине.

Уйăх çитсессĕн, хĕвел ансассăн
Эп тухаттăм урама купăспа.
Кăвак куçлăскер
Астумастăп – епле ташлатчĕ.

Сĕлĕ хумханса пуç кăларнă чух
Сăмах пачĕ: «Эп санăн», – тесе.

Çĕр аллă тенке, ылттăн укçалла
Ун çинчен виç витре эрехле.

Йăхрĕ ман куççуль вăрăм çĕрсенче,
Пĕр сар хĕршĕн ăша çунтарса:
Иртнĕ кунсенче, ас тумастăп эп,
Епле мана комсомол çăлчĕ.

Çитрĕ кĕркунне, ӳкрĕ шурă юр,
Çитрĕ манăн çунмалли вăхăт.

Ашшĕ килĕнче пуян ывăлне
Çураçтарчĕç хĕре ирĕксĕр:
Çĕр аллă тенкĕ ылтăн укçалла
Çийĕнчен виç витре эрехле.

До конца Пасхи, до конца месяца / Я с гармошкой выходил на улицу. / Седовласая девушка с голубыми глазами / Не помню – как танцевала. / Осень наступила, выпал белый снег, / Настало мое время горевать. / Мою милую из родительского дома / Решили отдать за сына богача. / Древний обычай, темное житье / Сосватали девушке поневоле / За сто пятьдесят рублей, за золотые деньги, / В придачу три ведра водки. / Лились мои слезы длинными ночами, / Из-за одной красавицы горевал / В прошлые деньки, я не помню, / Как меня спас комсомол.

(записано В. П. Воробьевым в 1933 г. от Т. Красильниковой).

Посреди леса, среди елей / Я родился в деревне Чуваши. / В восемнадцать лет влюбился в девушку / Не помню, в какое время, / Наступил месяц, солнышко зашло / Я выходил на улицу с гармошкой. / Голубоглазая / Не помню, как она танцевала. / Когда овес, колыхаясь, заколосился / Обещала: «Я твоя». / Наступила осень, выпал белый снег, / Настало мое время горевать. / В отчем доме за сына богача / Сосватали девушку поневоле / За сто пятьдесят рублей золотом / Вдобавок за три ведра водки.

(записано экспедицией НГК в 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко, М. Н. Голубевой, Е. И. Петровой).

В 1933 г. во время правительственной экспедиции композитор В. П. Воробьев записал эту песню и отметил, что она исполняется на мотив русской песни «Кирпичики» [НА ЧГИГН, отд. VI, ед. хр. 236, с. 187]. Причем им отмечается, что ее знают все. Распространена она в Урмарском, Козловском, Канашском, Аликовском районах, а также исполняется молодежью на заводах в Козловском и Шумерлинском районах Чувашии.

Указанная песня является образцом *пейĕт* (сюжетной песни). Это песня под названием «*Савраш пуçĕнче»* («В деревне Савруши»), в ней выражается протест против купли-продажи девушек без их согласия, протест против насилия над свободной любовью. Она возникла в годы Советской власти (в конце 20-х годов) в чувашской д. Савруши ныне Октябрьского района Татарской Республики. Автором ее был молодой чуваш Калинов Григорий Гаврилович, погибший в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками. Автор использовал подлинные факты, имевшие место в 1927–1928 гг. в его родной деревне и связанные с его личной жизнью. Комсомолец Григорий (автор), заядлый гармонист, полюбил девушку, но та любила комсомольца С. Родители же решили выдать ее замуж за деревенского богача. Бегство ее не спасает: ее ловят и вместе с женихом увозят в сельсовет на регистрацию. Там она во всеуслышание заявляет о своей любви к комсомольцу С. и становится его женой. Этот факт лег в основу песенного сюжета. Но автор использовал только один мотив: насильственную выдачу замуж за богача. И песня стала как бы обличительным документом старых порядков, старого быта – продажу и куплю женщин за деньги в дореволюционное время [9]. Эта песня получила достаточно быстрое и широкое распространение и ныне существует в Чувашии в нескольких вариантах; она прочно закрепилась в традиции и стала поистине народной.

В отношении музыкального компонента привлекаемых для сравнения фольклорных произведений укажем, что большинство рассмотренных нами образцов свидетельствует

о сохранности ряда наиболее устойчивых закономерностей традиционной чувашской песенности. В сибирских вариантах, так же, как и в близких им поволжских текстах, сохраняется пентатонная ладовая система, квантитативная ритмика, фазовое развертывание мелодии, четкие строфические формы. Благодаря глубокой структурированности элементов музыкального языка, свойственной чувашской песенной культуре, ритмо-синтаксическая и ладовая основа подавляющего большинства песенных образцов сохранилась в сибирско-чувашской традиции Северного района Новосибирской области практически без изменений. Отличия между поволжскими и сибирскими вариантами затрагивают преимущественно уровень мелодики, что закономерно для фольклорных произведений, бытующих в сугубо устной среде.

Мелодии масленичных песен в большинстве случаев заключены в двухстрочных строфических формах (см. рис. 1. Записано в 2003 г. в д. Чуваши Северного района Новосибирской области от Т. А. Слепченко). Стиховая организация строк – силлабическая, строки многослоговые (7+4, 7+3). Ритмическая организация напевов является квантитативной, строки состоят из пяти ритмических ячеек (строка типа «анатри» [4]). В началах строк можно обнаружить двухвременные и трехвременные двухслоговые ритмические ячейки, строки замыкают пятивременные двухслоговые ячейки и четырех/шестивременные однослоговые ячейки. Ритмическую формулу первых двух строк этого образца (третья и четвертая строка почти точно их повторяют) можно изобразить следующим образом: 223/35+333/36 (цифрами отражена временная продолжительность ячеек, которая была вычислена из расчета 1 – восьмая, 2 – четверть, 3 – четверть с точкой, 4 – половинная и т. д. Знак «/» указывает на окончание слоговой группы внутри строки).
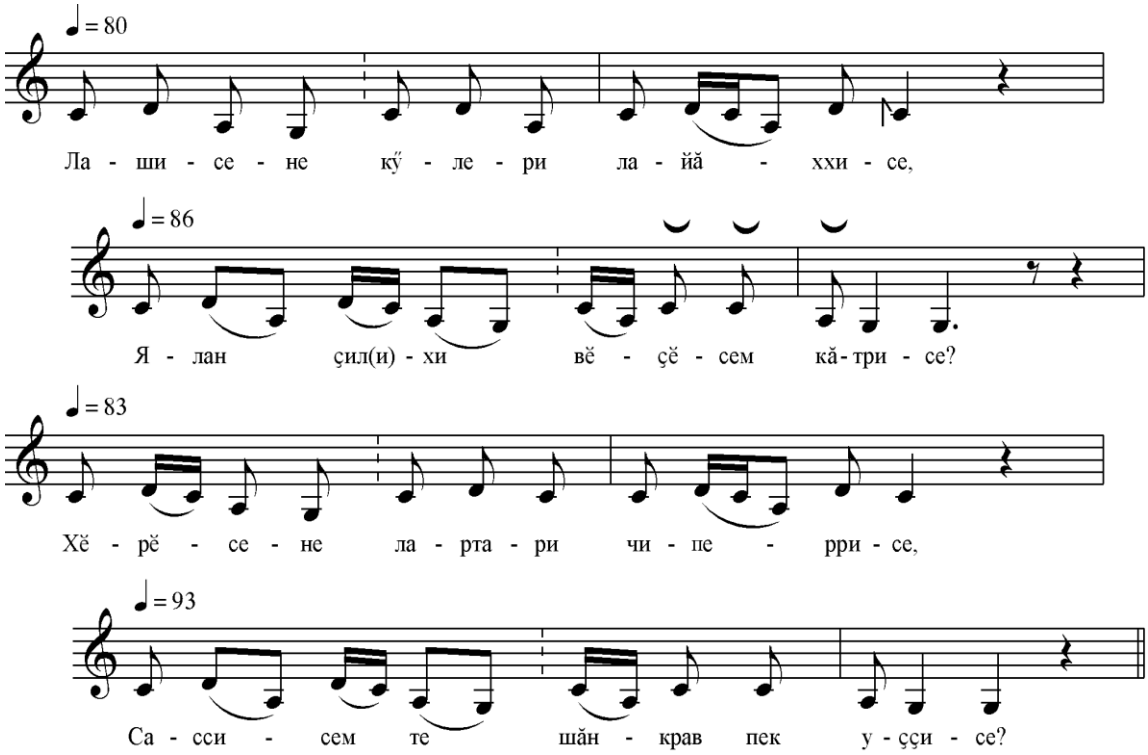
Рис. 1. ***Нотный пример. Масленичная песня***

Мелодия звучит в характерном для чувашской традиционной музыки пентатонном ладу, по структуре это наиболее распространенный пентатонный звукоряд *d*, с отсутствующим звуком *h* (*dega*(*h*) [4, с. 95]. Весь звукоряд напева показан сразу, в первой же мелодической фразе. Соотношение опорных звуков квартовое *c'–g*, в котором *c'* является промежуточной опорой и *g* – заключительной. Мелодику рассматриваемого образца по взаимоотношению текста и напева можно определить как нестрогослоговую, поскольку при преобладающей координации один слог – один звук присутствуют краткие двух- и трехзвучные распевы. В целом же можно заметить, что настоящий напев масленичной песни демонстрирует собой ряд ярких закономерностей, свойственных чувашам именно диалектной группы *анатри* (многослоговая строка, пятиячейковая ритмическая организация строки и т. п.).

Структуры напевов рекрутских песен во многих случаях можно определить как простую трехстрочную строфу АВВ [4]. Мелострока и версострока соотносятся как АВВ-$АВВ_1$. Стиховая организация строк – силлабическая, строки многослоговые (6+4, 4+6). Ритмическая организация напева является квантитативной, строки состоят из четырех ритмических ячеек. В основе ладообразования напевов рекрутских песен также находится пентатоника, по структуре это пентатонный звукоряд *e – egahd*, с элементами южночувашского лада – переменной по высоте ступенью *g (gis)* [4]. При основном опорном тоне *e* на роль побочной опоры претендует звук *a* (особенно это заметно в начальных фрагментах второй и третьей строк). Мелодику рассматриваемого образца по взаимоотношению текста и напева можно определить как нестрогослоговую, поскольку при преобладающей координации один слог – один звук присутствуют краткие двузвучные и изредка четырехзвучные распевы. Подобные напевы количественно преобладают среди рекрутских песен, бытующих у сибирских чувашей.

Выводы. Анализ результатов исследования, основанных на полевых материалах, изучение опубликованных и архивных материалов позволили выявить основные тенденции развития и охарактеризовать современное состояние чувашского песенного фольклора указанных сел. Системы фольклорных жанров Канашского района Чувашии и Северного района Новосибирской области во многом совпадают. Некоторые жанры в Сибири оказались утраченными, например, народные песни, звучащие в пасхальный период, колыбельные песни, фольклорные тексты, сопровождающие похоронно-поминальный обрядовый комплекс и т. п. При этом в сибирско-чувашской диаспоре более ощутимы заимствования из русской традиционной музыки, нежели в материковой традиции. Подобное качество проявляется как на уровне отдельных компонентов (песенные сюжеты, напевы), так и в плане целых жанров, таких как лирические песни поздней традиции, русские частушки, фольклоризованные церковные песнопения.

В сибирской диаспоре, к сожалению, более заметен процесс утраты традиции. В иноязычном окружении, в контексте оторванности от своей исторической родины, в ситуации большей размытости этнического сознания этот процесс идет быстрее, нежели на материковой территории традиции, в Поволжье. Однако чувашский песенный фольклор на сибирской земле сохранялся на протяжении всего XX века; его отдельные произведения бытуют в сибирских очагах чувашской народной культуры вплоть до настоящего времени. Деревня Чуваши Северного района Новосибирской области с ее талантливыми песенницами, настоящими знатоками традиции, является одним из подобных очагов.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

НА ЧГИГН – научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Димитриев В. Д.* Чувашские исторические предания: очерки истории чувашского народа с древних времен до середины XIX века. – 3-е, доп. изд. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2017. – 383 с.

2. *Ильина Г. Г., Александров А. А.* Фольклорные традиции Канашского, Янтиковского и Урмарского районов Чувашской Республики: жанровый состав // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 2(107). – С. 41–49.

3. *Исмагилова Е. И.* Особенности распространения музыкально-фольклорных традиций чувашей Сибири в сравнении с материковой территорией их бытования // Вестник музыкальной науки. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 76–86.

4. *Кондратьев М. Г.* Чувашская музыка: от мифологических времен до становления современного профессионализма. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 288 с.

5. *Коровушкин Д. Г.* Очерки этнокультурной адаптации поздних переселенцев в Западной Сибири. – Новосибирск : Изд-во Ин-та археологии и этнографии СО РАН, 2006. – 188 с.

6. *Коровушкин Д. Г.* Чуваши в Западной Сибири: расселение и численность в конце XIX–XXI веках. – Новосибирск : Изд-во Ин-та археологии и этнографии СО РАН, 2009. – 200 с.

7. *Матвеев Г. Б.* Научная жизнь. Экспедиции // Чувашский гуманитарный вестник. – Чебоксары, 2006. – № 1. – С. 250–256.

8. Населенные пункты Чувашской Республики. 1917–2019 годы: справочник об административно-территориальном делении / сост. В. А. Нестеров, Ф. Н. Козлов, О. В. Александрова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2020. – 575 с.

9. *Одюков И. И.* Чувашские народные сюжетные песни-баллады // Одюков И. И. Избранные труды: исследования по фольклору и литературе, методические материалы. Воспоминания и документы. Письма, рецензии, отзывы. Сны / сост., автор предисловия и комментариев В. А. Ендеров. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2008. – С. 178–216.

10. *Осипов А. А*. К вопросу о диалектологии чувашской народной песни // Вопросы истории и теории чувашского искусства : сб. статей ЧНИИ. – Чебоксары, 1982. – С. 112–124.

11. Песни низовых чувашей / сост. М. Г. Кондратьев, Е. С. Сидорова : в 2-х кн. Кн. 1. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1981. – 144 с.

12. Песни среднинизовых чувашей / сост. М. Г. Кондратьев. – Чебоксары : Типография № 1, 1993. – 336 с.

13. *Харитонова В. Г.* Канаш. Исторический очерк. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2013. – 255 с.

14. Чăваш халăх пултарулăхĕ. Тавралăх халапĕсем. Иккĕмĕш кĕнеке / пухса хатĕрлекенĕ, ум сăмахпа ăнлантарусене çыракан̆ О. Н. Терентьева. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 2017. – 471 с.

15. Чуваши: история и культура / отв. ред. В. П. Иванов. – Т. 1. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2009. – 416 с.

Статья поступила в редакцию 23.04.2021

REFERENCES

1. Dimitriev V. D. Chuvashskie istoricheskie predaniya: ocherki istorii chuvashskogo naroda s drevnih vremen do serediny XIX veka. – 3-e, dop. izd. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2017. – 383 s.

2. Il'ina G. G., Aleksandrov A. A. Fol'klornye tradicii Kanashskogo, Yantikovskogo i Urmarskogo rajonov Chuvashskoj Respubliki: zhanrovyj sostav // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 2(107). – S. 41–49.

3. Ismagilova E. I. Osobennosti rasprostraneniya muzykal'no-fol'klornyh tradicij chuvashej Sibiri v sravnenii s materikovoj territoriej ih bytovaniya // Vestnik muzykal'noj nauki. – 2020. – T. 8, № 2. – S. 76–86.

4. Kondrat'ev M. G. Chuvashskaya muzyka: ot mifologicheskih vremen do stanovleniya sovremennogo professionalizma. – M. : PER SE, 2007. – 288 s.

5. Korovushkin D. G. Ocherki etnokul'turnoj adaptacii pozdnih pereselencev v Zapadnoj Sibiri. – Novosibirsk : Izd-vo In-ta arheologii i etnografii SO RAN, 2006. – 188 s.

6. Korovushkin D. G. Chuvashi v Zapadnoj Sibiri: rasselenie i chislennost' v konce XIX – XXI vekah. – Novosibirsk : Izd-vo In-ta arheologii i etnografii SO RAN, 2009. – 200 s.

7. Matveev G. B. Nauchnaya zhizn'. Ekspedicii // Chuvashskij gumanitarnyj vestnik. – Cheboksary, 2006. – № 1. – S. 250–256.

8. Naselennye punkty Chuvashskoj Respubliki. 1917–2019 gody: spravochnik ob administrativno-territorial'nom delenii / sost. V. A. Nesterov, F. N. Kozlov, O. V. Aleksandrova. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2020. – 575 s.

9. Odyukov I. I. Chuvashskie narodnye syuzhetnye pesni-ballady // Odyukov I. I. Izbrannye trudy: issledovaniya po fol'kloru i literature, metodicheskie materialy. Vospominaniya i dokumenty. Pis'ma, recenzii, otzyvy. Sny / sost., avtor predisloviya i kommentariev V. A. Enderov. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2008. – S. 178–216.

10. Osipov A. A. K voprosu o dialektologii chuvashskoj narodnoj pesni // Voprosy istorii i teorii chuvashskogo iskusstva : sb. statej ChNII. – Cheboksary, 1982. – S. 112–124.

11. Pesni nizovyh chuvashej / sost. M. G. Kondrat'ev, E. S. Sidorova : v 2-h kn. Kn. 1. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1981. – 144 s.

12. Pesni srednenizovyh chuvashej / sost. M. G. Kondrat'ev. – Cheboksary : Tipografiya № 1, 1993. – 336 s.

13. Haritonova V. G. Kanash. Istoricheskij ocherk. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2013. – 255 s.

14. Chăvash halăh pultarulăhĕ. Tavralăh halapĕsem. Ikkĕmĕsh kĕneke / puhsa hatĕrlekenĕ, um sămahpa ănlantarusene çyrakanĕ O. N. Terent'eva. – Shupashkar : Chăvash kĕn. izd-vi, 2017. – 471 s.

15. Chuvashi: istoriya i kul'tura / otv. red. V. P. Ivanov. – T. 1. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2009. – 416 s.

The article was contributed on April 23, 2021

Сведения об авторах

Ильина Галина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Чувашского государственного института гуманитарных наук, г. Чебоксары, Россия; e-mail: galiil69@ mail.ru

Александров Алексей Анатольевич – младший научный сотрудник Сектора фольклора народов Сибири Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Россия; e-mail: santoreltiyare@gmail.com

Исмагилова Екатерина Игоревна – кандидат искусствоведения, научный сотрудник Сектора фольклора народов Сибири Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Россия; e-mail: zhimul@inbox.ru

Author information

Ilyina, Galina Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Leading Researcher, Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary, Russian Federation; e-mail: galiil69@mail.ru

Aleksandrov, Aleksey Anatolyevich – Junior Researcher, Sector of Folklore of Peoples of Siberia, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation; e-mail: santoreltiyare@gmail.com

Ismagilova, Ekaterina Igorevna – Candidate of Art Criticism, Researcher, Sector of Folklore of Peoples of Siberia, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation; e-mail: zhimul@inbox.ru

УДК [811.161.1:811.581]’373-115 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.009

Е. Е. Калинина

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ЧУВАШСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: К ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения цветообозначений в чувашском и китайском языках. Цель работы – рассмотреть и систематизировать накопленный в изучении чувашских и китайских цветообозначений опыт. Основой для исследования послужили научные работы по данной теме. Выявлено, что сохраняется устойчивый интерес лингвистов к изучению цвета в самых различных аспектах и направлениях.

Актуальность исследования определяется пристальным вниманием к изучению взаимодействия языка, культуры и этноса, где семантическое поле цветообозначения рассматривается как компонент культурного кода. В чувашском языкознании лексика цветообозначений пока не получила должного освещения. Встречаются работы фрагментарного характера, в которых затрагиваются вопросы этноспецифических особенностей символики цвета. Категория цвета в китайском языке широко исследовалась как зарубежными, так и отечественными языковедами.

На основе сопоставительного обзора научных работ автор приходит к выводу, что в чувашском и китайском языках исследователи уделяют внимание изучению семантических особенностей слов-цветообозначений, их употреблению в художественных произведениях, анализу в аспекте языковой картины мира, в частности на примере фразеологических и паремиологических единиц. Предпочтение отдается сопоставительным исследованиям цветообозначений в основном с русским и английским языками.

Ключевые слова: *цветообозначения, чувашский язык, китайский язык, сопоставительное исследование, прилагательные, семантика.*

E. E. Kalinina

COLOR DESIGNATIONS IN THE CHUVASH AND CHINESE LANGUAGES: ON THE HISTORY OF THE STUDY

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the color designations in the Chuvash and Chinese languages. The purpose of the work is to consider and systematize the accumulated experience in the study of the Chuvash and Chinese color designations. The study is based on the research works devoted to the subject under consideration. It was revealed that linguists are still interested in the study of color in various aspects and focus areas .

The relevance of the work is determined by a very close attention to the study of the interaction of language, culture and ethnicity, which semantic field of color designation is considered as a component of the cultural code. In Chuvash linguistics , the vocabulary of color designations has not been studied properly yet.. There are some works of a fragmentary nature, in which the issues of ethnic specific features of color symbolism are raised. However, the color category in the Chinese language has been widely studied by both foreign and domestic linguists.

Based on the comparative review of scientific works, the author comes to the conclusion that in the Chuvash and Chinese languages, researchers pay attention to the study of the semantic features of words of color designations, their use in literary works, analysis in the aspect of the world linguistic picture, in particular, exemplified by phraseological and paremiological units. The preference is given to comparative studies of color designations mainly in the Russian and English languages.

Keywords: *color designations, Chuvash language, Chinese language, comparative research, adjectives, semantics.*

Введение. Начиная со второй половины прошлого века лексическая группа цветообозначений представляет большой интерес для лингвистов. Это вполне объяснимо, так как данный пласт лексики отражает национально-культурную специфику и является емким компонентом для конструирования национальной картины мира. В нашей работе мы ставим целью рассмотреть историю изучения лексики цветообозначений в чувашском и китайском языках.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена устойчивым интересом к изучению цвета. Данная работа является одной из первых попыток обобщить и систематизировать материал, накопленный по изучению группы слов-цветообозначений в чувашском и китайском языках.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили научные труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых рассмотрена чувашская и китайская цветовая лексика. Для достижения поставленной цели использованы следующие методы: анализ литературы, изучение и обобщение сведений.

Результаты исследования и их обсуждение. Первоначально интерес к цветообозначениям проявили представители лингвистического релятивизма (Э. Сепир, Б. Уорф). Затем появилась работа американских ученых Б. Берлина и П. Кея (1969), в которой они сформировали универсалистский подход к изучению лексики цветообозначений.

В отечественном языкознании эта группа слов исследовалась достаточно полно. Историческому анализу цветообозначающей лексики уделяли внимание Л. М. Грановская (1964), Н. Б. Бахилина (1975) и Е. А. Кожемякова (2001), психолингвистическому изучению – Р. М. Фрумкина (1984) и А. П. Василевич (2003), семантическим особенностям – И. В. Макеенко (1999), сопоставительным исследованиям – Ю. В. Гуз (2010) и др.

В чувашском и китайском языках цветообозначения также являются одной из важных лексических групп. Рассмотрим основные научные работы, в которых предметом исследования является чувашская и китайская цветовая лексика.

Изучение цветообозначений в чувашском языке.

С начала 2000-х гг. слова-цветообозначения в чувашском языке рассматривались В. И. Сергеевым и Н. Н. Угаськиной (2005) [16], В. В. Андреевым (2006) [1], А. С. Ивановой (2007) [8], Н. Н. Ларионовым (2009) [10], Л. В. Борисовой (2016) [4], О. Н. Яковлевой (2016) [19], Р. Т. Муратовой (2016) [14], (2018) [13], Ю. Е. Анисимовой (2018) [2], Е. Н. Ивановой, А. Е. Орловой и В. А. Даниловой (2019) [9], Л. Л. Габышевой (2019) [5]. В этнографических исследованиях символику цвета в чувашской культуре анализировали Д. Месарош (2000) [12], Е. С. Жаренкова (2009) [7], Д. А. Анисова и Р. М. Васильева (2016) [3].

К наиболее важным исследованиям следует отнести докторскую диссертацию Л. В. Борисовой. В одном из разделов работы рассмотрены этноспецифические особенности символики цвета в чувашской и русской языковых картинах мира. Автор замечает, что «цвет – признак, получающий в народной традиции символическую трактовку, причем весьма интересно развитие семантики цвета в одной и той же культуре с течением времени» [4, с. 153]. В работе указывается, что «в традиционной чувашской культуре желтый (чув.: сарă / сар) цвет характеризуется исключительно положительной коннотацией, является одним из самых любимых цветов и считается одним из самых красивых. Распространенному в русской лингвокультуре устойчивому сочетанию *красно солнышко* в чувашской культуре соответствует *сарă хĕвел*, сочетанию *весна-красна – сарă çуркунне*, сочетанию *красна девица – сарă хĕр*» [4, с. 162].

Анализ семантической структуры прилагательного черный в русском и чувашском языках проведен В. И. Сергеевым и Н. Н. Угаськиной. Самым многозначным в обоих

языках авторы называют слово черный ‘хура’. В чувашском языке оно употребляется в значении ‘темный’, ‘вороной’, ‘нечто черное’, ‘чернота’, ‘черное место’, ‘бесснежный (дорога) ’, ‘глухой (о ночи)’, ‘черная кайма’, ‘чернила’, ‘грязный’, ‘грязь’, ‘черный – некрасивый’, ‘черномазый’, ‘смуглый’, ‘чужой’, ‘чужак’, ‘большой’, ‘много’, ‘резкий’, ‘горький’, ‘мрачный’, ‘сильный’, ‘злой (враг)’, ‘горный берег’, ‘название болезни’, ‘название растения’ [16, с. 20–23].

Этнопсихолингвистическим аспектам цветолексем посвящена статья В. В. Андреева. «Неоспорима эстетическая роль цветообозначений в национальной фольклорной и поэтической традиции», – подчеркивает автор [1, с. 4]. Он делает предположение, что именно белый цвет является чувашским этноцветом, а не желтый.

А. С. Иванова в своей работе описывает чувашские гидронимы, содержащие прилагательные цвета, и приходит к выводу, что «в основном их семантика соответствует названию» [8, с. 28]. К примеру, *Хĕрлĕ çыр* ‘Красная речка’ (из-за красной глины), *Шур пĕве* ‘Белый пруд’ (из-за белых камней на дне пруда).

Рассматривая использование цветообозначений чувашской поэтессой Валентиной Тарават, Н. Н. Ларионов отмечает, что в чувашской культуре желтый цвет символизирует красоту, тепло, сухость, легкость, близость; белый – легкий, не плотный, отступающий цвет. В некоторых случаях прилагательное желтый имеет символический подтекст. Так, чуваши называют растопленное сливочное масло *желтым маслом* ‘сар çу’. Например:

«Хуран кукли тăвар-и? /	Приготовим пирог? /
Сар çупала çиер-и?» [10, с. 99].	Будем есть его со сливочным маслом?

В статье Е. Н. Ивановой, А. Е. Орловой и В. А. Даниловой приводится пример употребления синего цвета в чувашском языке как цвета, выражающего состояние раздражения и гнева: *тарăхнипе вăл кăвакарсах кайрĕ* (досл. ‘от злости он даже посинел’) [9, с. 52]. Упоминается устойчивое сочетание *симĕс сĕлĕ çул* в значении неурожайный, голодный год (досл.: *симĕс сĕлĕ çул* ‘год зеленого (несозревшего) овёса’).

О. Н. Яковлева рассматривает черный цвет с точки зрения мифологии, фольклора и суеверий чувашского народа. Этот цвет ассоциируется с нечистой силой и колдовством. В качестве примера автором приводится случай превращения темной силы в черную кошку, описанный в произведении Н. Петровской «Черный ангел»: *Чăлан алăкĕнчен хура кушак тухрĕ* ‘Из чулана вышла черная кошка’ [19, с. 66]. Аналогичный случай встречается в чувашской мифологии: *çур çĕр çитсен Суккăр Наçтаç хура кушака куçать* ‘слепая Настась после полуночи превращается в черную кошку’ [19, с. 66].

Прилагательные цвета в чувашском языке являются предметом исследования в работах по изучению цветовой лексики тюркских языков Урало-Поволжья. По сведениям Р. Т. Муратовой, для обозначения зеленого цвета в чувашском языке используется персидское слово *simĕs* ‘зеленый’ [14, с. 239]. Этот цвет употребляется в значении свежий (чув. *симĕс курăк* ‘молодая трава’), растительный (чув. *симĕс яшка* ‘зеленые щи’), неопытный (чув. *эсĕ симĕс-ха мана вĕрентме* ‘ты еще зелен учить меня’), недоспелый (чув. *помидор симĕс-ха* ‘помидоры еще зеленые’) и т. д. [14, с. 240].

В другой работе Р. Т. Муратовой рассмотрены коричневый и бурый цвета в башкирском, чувашском и татарском языках. В чувашском языке, как и в других тюркских языках Урало-Поволжья, этот цвет имеет следующие значения: коричневый и его оттенки (чув. *хăмăр сăрă* ‘коричневая краска’), цвет карих глаз (чув. *хăмăр куҫ* ‘карие глаза’), масть лошади (чув. *хăмăр ăйăр* ‘карий жеребец’), бурый цвет (чув. *хăмăр чĕр* ‘бурый уголь’). В чувашском языке этот цвет также употребляется в значении пасмурный (чув. *хăмăр чантăлăк* ‘пасмурная погода’) [13, с. 265].

Изучая символику красного цвета в языке и культуре тюркских народов, Л. Л. Габышева обращает внимание на факт заимствования тюрками цветовой геосимволики Китая,

в соответствии с которой красный цвет связан с югом; южная сторона в тюркских языках именуется ‘солнечной’ [5, с. 59]. Так, исследователь отмечает, что в чувашском языке переносное значение слова красный – ‘солнечный’, ‘яркий’.

В сравнительно-сопоставительном аспекте Ю. Е. Анисимова рассматривает значение и словообразование слов сарă (чув.: желтый) и шурă (чув.: белый). Она приходит к выводу, что «слово сарă произошло от слова шурă и имеет общие значения в родственных тюркских языках» [2, с. 322].

Имеются работы этнографического характера, в которых значение цвета рассматривается в орнаменте народов Поволжья и чувашской вышивке. Интерес представляет статья Е. С. Жаренковой [7]. Она указывает, что «в большинстве случаев в орнаменте поволжских народов использовались три цвета: белый, красный, черный» [7, с. 55]. При этом значительную роль играет красный цвет. Автором приводятся символические значения некоторых цветов: белый – чистота, непорочность, небожитель, могущество женского молока; черный – почва, разложение, упадок; красный – жизнь, энергия, сила.

Д. А. Анисова и Р. М. Васильева среди основных цветов чувашской вышивки выделяют «черный, красный, зеленый, желтый, синий» [3, с. 68], где черный – цвет земли и добра; красный – цвет жизни, радости, источник счастья; зеленый – признак роста, жизни и развития; желтый символизирует тепло и свет.

В научном труде известного венгерского тюрколога Д. Месароша «Памятники старой чувашской веры» в числе суеверных цветов чуваш перечислены белый, черный и желтый. «Белый цвет – любимый цвет Бога. У животного, приносимого ему в жертву, как правило, белая шерсть. Раньше по случаю большой полевой жертвы закалывали белую кобылу. Ныне оказывают ему почести, в основном, белым бараном. В праздничные дни и при жертвоприношениях одевают белую рубаху. И слова одной народной песни хранят еще память этого значения:

… По нашему чувашскому обычаю, /

Бог любит белый [цвет]» [12, с. 322].

Д. Месарош также указывает, что животные черной масти имели сверхъестественную силу: черный ворон предсказывает будущее, черный петух приносит счастье, «новорожденному ребенку, чтобы он остался в живых, дают имя какого-нибудь животного черной масти. В обыкновении такие имена: Моçка (Черная собака), Çăхан (Ворон), Курак (Грач), Чĕкеç (Ласточка)» [12, с. 322–323].

Изучение цветообозначений в китайском языке.

С середины 1980-х гг. встречаются работы по лексике цветообозначений китайского языка в самом Китае. Так, важным шагом в изучении прилагательных цветообозначений в китайском языке являются работы Ху Гуйфана (1985), на примере произведения «Сгущаются зеленые облака» им рассмотрено использование зеленого цвета. Анализ цветообозначения «красный» в китайском языке провел Фу Хуайци (1988). Об ассоциативных значениях цветообозначений размышлял Чжан Ванси (1988). Историю развития цветообозначений китайского языка проследил У Юйчжан (1988). Попытку сопоставительного изучения китайских и французских цветообозначений предпринял Пу Чжихун (1990). Комплексное исследование цветообозначений в современном китайском языке проведено Ян Чжэньланем (1996).

В 1990-х гг. появляются работы и на русском языке. В сопоставлении с русским языком Чэнь Синь изучил особенности переносных значений цветообозначений в китайском языке (1991). В работе автор отмечает, что «Основные пять названий цвета в китайской гносеологической классификации передают плоскостное представление мира и состоят из пяти элементов. В китайской гносеологии пять элементов обозначают не только пять материалов: воздух, вода, дерево, огонь и металл, но и пять направлений: центр, север, восток, юг и запад. Эти пять направлений закрепляются цветовой символикой. Цветовые сим-

волы, таким образом, становятся синонимичными названиями пяти направлений и соответственно закрепляются в литературе как основные категории мировоззрения» [17, с. 22–23].

Лингвострановедческий анализ русских прилагательных цвета на фоне китайского языка проведен Гао Хайянем (1999). Он подчеркивает, что «лексико-семантическое поле цветообозначения представляет собой систему и является лингвострановедчески ценной лексикой. В разных языках между цветообозначениями существуют и общее, и различия. Большое значение имеют отличия в системе грамматических структур языков и в словесных ассоциациях, что тоже влияет на семантику слова» [6, с. 138].

На утрату такого компонента, как национальное мировосприятие при переводе некоторых китайских цветонаименований на русский язык, в своей работе обращает внимание О. П. Шевчук (2005). Например, «для цветообозначения 米色 mǐsè досл. «цвета риса» предлагаются варианты «бледно-желтый» и «соломенный цвет» [18, с. 142], которые, по мнению автора, лишены национальной эстетической глубины.

Большой вклад в развитие изучения китайских цветообозначений внесли диссертационные исследования А. В. Садовой «Системы цветонаименования английского и китайского языков: от абстрактного к образно-ассоциативному и гендерному уровням» (2007), Т. А. Морозовой «Концептосфера цвета в китайской языковой картине мира» (2008), В. А. Богушевской «Семантика цветонаименований в китайском языке: универсальное и национальное» (2008), Ли Аньфэна «Русские фразеологические единицы с цветовым компонентом на фоне китайской лингвокультуры» (2009), Ю. В. Гуз «Экспериментальное исследование базовых концептов цвета: на материале русского, английского, немецкого и китайского языков» (2010).

Из новых исследований обращает на себя внимание работа Лю Фанбина (2020). Им проанализирована лингвокультурная коннотация основных цветов в русском и китайском языках. Автор полагает, что «понимание людьми цветовых слов может воздействовать на их употребление и, более того, влиять на их культурную коннотацию» [11, с. 197]. Например, желтый цвет в русской культуре обладает больше отрицательной символикой. При этом в Китае к этому цвету относятся с почтением, «считается, что китайская нация происходит от Желтого императора, чем и объясняется желтый цвет кожи его потомков, которых в силу этого называют хуан чжон жэн – желтой расой *(黄种人)*, а всю страну (Китай) – хуан туди – желтой землей *(黄土地)»* [11, с. 133].

Исследование структурно-семантических особенностей фразеологических единиц с компонентом «цвет» на примере китайского и английского языков проведено Ню Юйфэном (2020). Ссылаясь на китайских исследователей, автор отмечает, что цвет впервые упоминается в «Книге перемен» (ок. 700 г. до н. э.). Одно из положений автора заключается в следующем: «различающиеся черты в восприятии цвета и специфические ассоциации подчеркивают своеобразие каждого народа, самобытность его историко-культурного наследия и морально-этических ценностей» [15, с. 8]. Например, «фразеологическая единица 白日升天 (bái rì shēng tiān) ‘вознестись на небеса под белым солнцем’ берет начало в даосском учении о бессмертном начале и имеет значение ‘внезапно получить повышение, разбогатеть’» [15, с. 63].

Исследования цветообозначений китайского языка не теряют своей актуальности и сегодня. Внимание к вопросу подтверждается значительным количеством научных публикаций. Следует выделить работы А. Н. Базаровой (2016), О. А. Турбиной и Лю Фанбина (2016), Япин Цуна (2017), У Пэйхуа (2018, 2019), Лю Лу и М. А. Рыбакова (2020), Сунь Умэна и Ма Линь (2020) и др.

Выводы. Наше исследование показало, что цветовая лексика в китайском языке рассматривается с середины 1980-х гг., в чувашском языке – с начала 2000-х гг. Исследователи уделяют особое внимание изучению лексико-семантических особенностей слов-цветообозначений, их употреблению в художественных произведениях, анализу в аспекте

языковой картины мира, в частности, на примере фразеологических и паремиологических единиц. Предпочтение отдается сопоставительным исследованиям цветообозначений в основном с русским и английским языками.

В связи с интересом к межкультурному взаимодействию считаем особенно актуальным и необходимым проведение сопоставительного анализа цветовой лексики в разноструктурных языках. На сегодняшний день не имеется серьезных работ, посвященных сопоставительному изучению чувашских и китайских цветообозначений. Специальное исследование данного вопроса поможет выявить сходные и различительные признаки слов со значением цвета, их универсальные и национальные свойства, а также понять культурно-исторические особенности чувашского и китайского народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев В. В.* Цветолексемы в разных языках: этнопсихолингвистический аспект // Язык. Культура. Познание : межвузов. сб. науч. тр. – Чебоксары, 2006. – С. 4–12.

2. *Анисимова Ю. Е.* Сарă тата шурă тĕс чăваш халăхĕн тĕнче курăмĕнче // Языковые контакты народов Поволжья и Урала : сб. ст. XI Междунар. симпозиума (Чебоксары, 21–24 мая 2018 г.). – Чебоксары, 2018. – С. 322–324.

3. *Анисова Д. А., Васильева Р. М.* Значение цветов и символов в чувашской вышивке // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. – 2016. – № 11. – С. 67–69.

4. *Борисова Л. В.* Стереотипы традиционного народного сознания и этнокультурные архетипические представления в языковой репрезентации: на материале русского и чувашского языков : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20. – Казань, 2015. – 465 с.

5. *Габышева Л. Л.* Символические значения имени красного цвета в языках и культуре тюркских народов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2019. – № 6(74). – С. 57–65.

6. *Гао Х.* Лингвострановедческий анализ русской лексики цветообозначения: на фоне китайского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – С-Пб., 1999. – 165 с.

7. *Жаренкова Е. С.* Цветовое восприятие в семантике орнамента народов Поволжья // Альманах современной науки и образования. – Тамбов. – 2009. – № 7(26), ч. 1. – С. 55–56.

8. *Иванова А. С.* «Цветовые» гидронимы в чувашском языке (на материале словаря Н. И. Ашмарина) // Ашмаринские чтения : материалы Всерос. науч. конф. – Чебоксары, 2007. – С. 24–28.

9. *Иванова Е. Н., Орлова А. Е., Данилова В. А.* Лексико-семантические особенности некоторых прилагательных цвета, входящих во фразеологические сочетания (на материале разноструктурных языков) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 5 (105). – С. 49–55.

10. *Ларионов Н. Н.* Чун хушнипе пурăнсан. Чĕмпĕр Ен çыравçисен пултарулăхĕ. – Шупашкар : «Çĕнĕ Вăхăт», 2009. – 140 с.

11. *Лю Ф.* Сопоставительное исследование лингвокультурной коннотации имен основных цветов спектра в русском и китайском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Челябинск, 2019. – 228 с.

12. *Месарош Д.* Памятники старой чувашской веры : пер. с венг. – Чебоксары : ЧГИГН, 2000. – 360 с.

13. *Муратова Р. Т.* Лексемы для обозначения коричневого и бурого цветов в тюркских языках Урало-Поволжья // Традиционная культура народов Поволжья : сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (Казань, 13–15 февраля 2018 г.). – Казань, 2018. – С. 260–268.

14. *Муратова Р. Т.* Цветообозначение 'зеленый' в тюркских языках Урало-Поволжья // Татарское языкознание в контексте Евразийской гуманитарной науки: материалы Межд. науч.-практ. конф. (Казань, 1–4 ноября 2016 г.). – Казань, 2016. – С. 238–242.

15. *Ню Ю.* Структурно-семантические особенности фразеологических единиц с компонентом «цвет» в китайском и английском языках : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. – Белгород, 2020. – 212 с.

16. *Сергеев В. И., Угаськина Н. Н.* Значения прилагательного «черный» в словаре Н. И. Ашмарина // Ашмаринские чтения : материалы межрегион. науч. конф. (Чебоксары, 21–22 октября 2004 г.). – Чебоксары, 2005. – С. 16–24.

17. *Чэнь С.* Переносные значения слов-цветообозначений в устойчивых сочетаниях китайского языка в сопоставлении с русским языком : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 1991. – 26 с.

18. *Шевчук О. П.* Цветообозначения китайского языка, их особенности и национально-культурная специфика : дис. … канд. филол. наук : 10.02.22. – Уссурийск, 2005. – 159 с.

19. *Яковлева О. Н.* Специфика черного цвета в менталитете чувашского народа // Ашмаринские чтения : сб. тр. X Межд. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20–21 октября 2016 г.). – Чебоксары, 2016. – С. 65–67.

Статья поступила в редакцию 02.04.2021

REFERENCES

1. Andreev V. V. Cvetoleksemy v raznyh yazykah: etnopsiholingvisticheskij aspekt // Yazyk. Kul'tura. Poznanie : mezhvuzov. sb. nauch. tr. – Cheboksary, 2006. – S. 4–12.

2. Anisimova Yu. E. Sară tata shură tĕs chăvash halăhĕn tĕnche kurăměnche // Yazykovye kontakty narodov Povolzh'ya i Urala : sb. st. XI Mezhdunar. simpoziuma (Cheboksary, 21–24 maya 2018 g.). – Cheboksary, 2018. – S. 322–324.

3. Anisova D. A., Vasil'eva R. M. Znachenie cvetov i simvolov v chuvashskoj vyshivke // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv. – 2016. – № 11. – S. 67–69.

4. Borisova L. V. Stereotipy tradicionnogo narodnogo soznaniya i etnokul'turnye arhetipicheskie predstavleniya v yazykovoj reprezentacii: na materiale russkogo i chuvashskogo yazykov : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.20. – Kazan', 2015. – 465 s.

5. Gabysheva L. L. Simvolicheskie znacheniya imeni krasnogo cveta v yazykah i kul'ture tyurkskih narodov // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. – 2019. – № 6(74). – S. 57–65.

6. Gao H. Lingvostranovedcheskij analiz russkoj leksiki cvetooboznacheniya: na fone kitajskogo yazyka : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – S-Pb., 1999. – 165 s.

7. Zharenkova E. S. Cvetovoe vospriyatie v semantike ornamenta narodov Povolzh'ya // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – Tambov. – 2009. – № 7(26), ch. 1. – S. 55–56.

8. Ivanova A. S. «Cvetovye» gidronimy v chuvashskom yazyke (na materiale slovarya N. I. Ashmarina) // Ashmarinskie chteniya : materialy Vseros. nauch. konf. – Cheboksary, 2007. – S. 24–28.

9. Ivanova E. N., Orlova A. E., Danilova V. A. Leksiko-semanticheskie osobennosti nekotoryh prilagatel'nyh cveta, vhodyashchih vo frazeologicheskie sochetaniya (na materiale raznostrukturnyh yazykov) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 5 (105). – S. 49–55.

10. Larionov N. N. Chun hushnipe purănsan. Chĕmpĕr En çyravçisen pultarulăhĕ. – Shupashkar : «Çĕnĕ Văhăt», 2009. – 140 s.

11. Lyu F. Sopostavitel'noe issledovanie lingvokul'turnoj konnotacii imyon osnovnyh cvetov spektra v russkom i kitajskom yazykah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Chelyabinsk, 2019. – 228 s.

12. Mesarosh D. Pamyatniki staroj chuvashskoj very : per. s veng. – Cheboksary : ChGIGN, 2000. – 360 s.

13. Muratova R. T. Cvetooboznachenie \'zelenyj\' v tyurkskih yazykah Uralo-Povolzh'ya // Tatarskoe yazykoznanie v kontekste Evrazijskoj gumanitarnoj nauki: materialy Mezhd. nauch.-prakt. konf. (Kazan', 1–4 noyabrya 2016 g.). – Kazan', 2016. – S. 238–242.

14. Muratova R. T. Leksemy dlya oboznacheniya korichnevogo i burogo cvetov v tyurkskih yazykah Uralo-Povolzh'ya // Tradicionnaya kul'tura narodov Povolzh'ya : sb. st. IV Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhd. uchastiem (Kazan', 13–15 fevralya 2018 g.). – Kazan', 2018. – S. 260–268.

15. Nyu Yu. Strukturno-semanticheskie osobennosti frazeologicheskih edinic s komponentom «cvet» v kitajskom i anglijskom yazykah : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.19. – Belgorod, 2020. – 212 s.

16. Sergeev V. I., Ugas'kina N. N. Znacheniya prilagatel'nogo «chernyj» v slovare N. I. Ashmarina // Ashmarinskie chteniya : materialy mezhregion. nauch. konf. (Cheboksary, 21–22 oktyabrya 2004 g.). – Cheboksary, 2005. – S. 16–24.

17. Chen' S. Perenosnye znacheniya slov-cvetooboznachenij v ustojchivyh sochetaniyah kitajskogo yazyka v sopostavlenii s russkim yazykom : avtoref. dis. … kand. filol. nauk : 10.02.19. – M., 1991. – 26 s.

18. Shevchuk O. P. Cvetooboznacheniya kitajskogo yazyka, ih osobennosti i nacional'no-kul'turnaya specifika : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.22. – Ussurijsk, 2005. – 159 s.

19. Yakovleva O. N. Specifika chernogo cveta v mentalitete chuvashskogo naroda // Ashmarinskie chteniya : sb. tr. X Mezhd. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 20–21 oktyabrya 2016 g.). – Cheboksary, 2016. – S. 65–67.

The article was contributed on April 02, 2021

Сведения об авторе

Калинина Екатерина Евгеньевна – аспирант кафедры чувашской филологии и культуры Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kalininaekaterina2021@mail.ru

Author information

Kalinina, Ekaterina Evgenyevna – Post-graduate Student, Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: kalininaekaterina2021@mail.ru

УДК 811.111’38:82-31 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.010

В. В. Катермина, М. В. Балаева

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ “THE BLIND ASSASSIN”, “MILKMAN”, “GIVING UP THE GHOST”)

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению стилистических особенностей произведений современного литературного процесса на материале романов Маргарет Этвуд “The Blind Assassin”, Анны Бернс “Milkman” и Хилари Мантел “Giving up the Ghost”. В данной работе отмечается, что литература служит некоего рода лакмусовой бумажкой, запечатлевающей и отражающей всеобщее стремление к упрощению языка, его отдельных единиц и синтаксических структур. По мнению исследователей, подобные тенденции приводят к упрощению не только устных форм языка, но и языка художественной прозы, тем самым понижая ее эстетическую значимость и культурологический статус. В статье описывается процедура общефилологического анализа художественного текста и его основные методы. Среди исследователей нет единого мнения относительно поэтичности литературных произведений и роли в ее формировании различных языковых единиц. Некоторые ученые рассматривают тропы как один из обязательных элементов любого художественного текста, представляя их как нечто независимое и существующее даже в изоляции от текстового пространства. Согласно другому мнению, формирование стилистических приемов обусловлено взаимодействием языковых единиц, которые, лишь попадая в структуру текста, приобретают несвойственные им ранее образность и метафоричность. Проведенный филологический анализ материала исследования позволил опровергнуть распространенное мнение о крайнем обеднении стилистического потенциала современных англоязычных романов и установить, что задачей авторов современного литературного процесса является создание текстов, чья стилистическая организация не только сохранит статус литературы как искусства слова, но и сможет приблизить произведение к описываемой действительности.

Ключевые слова: *художественный текст, современный литературный процесс, общефилологический анализ, стилистический прием, эпитет, метафора, повтор.*

V. V. Katermina, M. V. Balaeva

STYLISTIC PECULIARITIES OF THE MODERN ENGLISH-LANGUAGE LITERARY PROCESS (BASED ON THE NOVELS “THE BLIND ASSASSIN”, “MILKMAN”, “GIVING UP THE GHOST”)

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of stylistic peculiarities of the literary works of the modern literary process on the material of the novels “The Blind Assassin” by Margaret Atwood, “Milkman” by Anna Burns and “Giving up the Ghost” by Hilary Mantel. The article notes that literature serves as some sort of a touchstone depicting and reflecting the universal desire to simplify the language, its separate units and syntactic structures. According to scientists, such tendencies lead to simplification of both oral speech and literary prose, which understates its esthetic value and cultural status. The article describes the procedure of philological analysis of a literary text and its basic methods. There is no common opinion on the poetry of literary works and on what role linguistic units play in its creation among scientists. Some researchers consider tropes one of the essential elements of any literary work, viewing them as

something independent and existing even in isolation from the text. Others believe that the formation of stylistic devices results from interaction of linguistic units, which acquire earlier extrinsic imagery and metaphorical character only in the structure of a text. The philological analysis of the research material made it possible to refute a widespread impression of utmost impoverishment of stylistic potential in modern English novels and to establish the aim of modern literary process writers, which is to create texts which stylistic organization will not only preserve the status of literature as the art of the word but will also be able to bring the text closer to the described reality.

Keywords: *literary text, modern literary process, philological analysis, stylistic device, epithet, metaphor, repetition.*

Введение. Настоящая работа посвящена изучению общих стилистических особенностей произведений современного литературного процесса на материале романов Маргарет Этвуд “The Blind Assassin”, Анны Бернс “Milkman” и Хилари Мантел “Giving up the Ghost”.

Цель работы – провести общефилологический анализ комплекса примеров стилистических приемов романов Маргарет Этвуд “The Blind Assassin”, Анны Бернс “Milkman” и Хилари Мантел “Giving up the Ghost” как представителей современной литературы для выявления их стилистических особенностей.

По М. М. Бахтину, текст – это «первичная данность всех гуманитарных наук, он является той действительностью мысли и переживания, из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление» [2].

Художественный текст является основным объектом филологического анализа, отличительными особенностями которого, по Н. А. Николиной, являются:

– «фикциональность», отражающая опосредованный характер текстовых пространства и реальности;

– структурность и систематизированность;

– целостность;

– изоморфизм;

– интеретекстуальность [6, с. 11].

Е. Б. Борисова основной характеристикой художественного текста считает образность [4]. По И. В. Арнольд, художественные образы служат для передачи и характеристики индивидуального авторского видения мира, мироощущения лирического героя, а также персонажей произведения. Они (образы) занимают одну из ключевых позиций в построении и выражении тем и идей произведения [1]. Подобного взгляда придерживается и Т. Л. Рыбальченко, говоря о том, что языковые средства, служащие инструментом объективизации внеязыковой действительности, обладают образопорождающей природой и служат средством создания художественных образов, которые, в свою очередь, создают целостный мирообраз. По ее мнению, образная система произведения создает собственные внутренние многозначные связи, порождающие многослойную семантику [7].

Художественная образность и выразительность во многом обусловлены тропами и стилистическими фигурами, которые Дж. Лич и М. Шорт в своем труде “Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose” обобщают термином “foregrounding” и определяют как случаи приобретения языковыми единицами в силу некоторого отступления от общих норм коммуникации признаков, несвойственных им ранее и выдвигающихся на передний план [14]. Их основной задачей, по мнению Р. Чэпмана, является усиление языкового и эстетического эффекта литературного произведения [12]. Значимость стилистических приемов не только как одного из ключевых объектов исследования общефилологического анализа художественного текста, но и как одного из важнейших аспектов изучения языка в целом подчеркивают и Лесли Джеффриз и Даниэл Макинтайр

в работе “Stylistics”, приводя утверждение Дж. Синклера: “<…> no systematic apparatus can claim to describe a language if it does not embrace the literature also; and not as a freakish development, but a natural specialization of categories which are required in other parts of the descriptive system” [13, с. 3].

Актуальность исследуемой проблемы. Текст всегда является сообщением автора, в котором в уникальной для каждого отдельного сообщения форме зашифрованы авторские интенции и мировоззрение. Стилистическая организация является одной из ключевых характеристик художественного текста, выделяющей его из множества текстов публицистического, научного и других стилей и служащей одним из факторов, обуславливающих его эстетическую значимость. Как посредник между языком и народом, через свои произведения писатель отражает наиболее значимые языковые изменения и тенденции современного речепроизводства. Именно поэтому изучение текстов современного литературного процесса и их стилистических особенностей является богатым источником информации о состоянии современного общества и языка художественной литературы.

Материалы и методы исследования. В качестве материала для исследования были выбраны романы таких современных англоязычных авторов, как Маргарет Этвуд (“The Blind Assassin”), Анна Бернс (“Milkman”) и Хилари Мантел (“Giving up the Ghost”). В работе использовались такие методы и приемы исследования, как метод сплошной выборки, метод дистрибутивного анализа (выявление отклонений в дистрибуции языковых единиц), метод контекстного анализа, позволяющий обнаружить лексемы, приобретающие в тексте новые значения, метод лингвистического анализа для определения обоснованности выбора языковых единиц и их значений при интерпретации, сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению Е. Б. Борисовой, анализ художественного текста может считаться глубоким и всесторонним исследованием только в том случае, если он включает в себя изучение и объяснение его языковой природы. Именно поэтому выделяется два направления общефилологического анализа:

1) литературоведческое, заключающееся в разложении текста как сложноорганизованного и структурированного целого на составляющие и в их изучении в отрыве от этого целого (самостоятельно); данное направление включает в себя анализ структуры художественного текста, тематики, проблематики, композиции, сюжета, формы, жанра и т. д. Литературоведческий анализ можно разложить на два аспекта: интерпретацию (рассмотрение эмоционально-смысловых характеристик текста) и анализ стилистических характеристик произведения (рассмотрение его эстетического своеобразия). В рамках данного направления текст рассматривается как исходный пункт, а язык – как вспомогательный материал;

2) лингвистическое направление нацелено на выявление и объяснение значения и употребления языковых единиц, использованных в тексте. Здесь отправным материалом является язык, в то время как сам текст служит лишь предметом изучения для выявления общих признаков [4].

Обращение лишь к литературоведческому анализу при изучении художественного текста Е. Б. Борисова считает неполным и однобоким, так как в этом случае исключается рассмотрение эстетической функции языка «как первоэлемента литературы». Она считает лингвистический анализ первой ступенью в познании литературного текста [4]. О важности учета лингвистического аспекта в ходе филологического анализа говорит и Джеффри Лич, заявляя, что в контексте языковых исследований литературоведческие и лингвистические направления являются неразрывно связанными элементами, отражающими функциональные и формальные аспекты изучения текста [14].

По мнению А. В. Чичерина, для понимания идейного содержания произведения необходимо определить характерные особенности идейного содержания языковых единиц, создающие разнообразные стилистические приемы и раскрыть их связь с синтаксическим строем текста. Их взаимодействие, по мнению исследователя, отражает способ авторского мышления, порождающего художественные образы. Следующим шагом в анализе художественного произведения А. В. Чичерин считает переход к рассмотрению композиции произведения в целом и раскрытию его внутренней формы, то есть его идейного содержания [9]. На важность изучения стилистических приемов в рамках филологического анализа текста указывает и Н. С. Болотнова, выделяя третий этап общефилологического анализа – стилистический анализ, служащий связующим звеном между лингвистическим и литературоведческим исследованиями [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что общефилологический анализ текста является синтезом лингвистического и литературоведческого анализов, дополняющих друг друга и позволяющих в полной мере рассмотреть литературное произведение, его внешнюю и внутреннюю форму и их взаимосвязь.

Одним из ключевых методов филологического анализа является лингвопоэтический анализ, позволяющий выявить, как то или иное сочетание языковых средств способствует созданию эстетического эффекта всего произведения. В рамках данного анализа исследуются сюжетно-композиционные и стилистические особенности и воплощенная в тексте информация общекультурного плана («вертикальный контекст»).

Е. Б. Борисова говорит о двух направлениях лингвопоэтики:

1) первое нацелено на выявление тематико-стилистических характеристик использования отдельного художественного приема в том или ином произведении, при этом необходимым условием является его повторяемость;

2) целью второго направления является определение роли формальных языковых элементов в передаче некоего идейно-художественного содержания и в создании определенного эстетического эффекта (данное направление Е. Б. Борисова называет «типологическим лингвопоэтическим исследованием») [4, с. 25].

А. А. Липгарт выделяет три основных метода лингвопоэтического исследования:

1) лингвопоэтика отдельного художественного приема, заключающаяся в описании одной художественно и лингвопоэтически значимой и регулярно встречающейся в текстовом пространстве единицы для анализа ее функций, формы содержания и особенностей употребления анализируемого элемента в речи;

2) лингвопоэтическое сопоставление, представляющее собой описание и сопоставление формы и содержания самостоятельных или вторичных текстов;

3) лингвопоэтическая стратификация – членение текста на стилистически близкие пласты, обладающие схожими художественным замыслом и лексико-грамматической структурой [5].

По мнению исследователя, лингвопоэтические методы целесообразно применять лишь к текстам, демонстрирующим насыщенность стилистическими тропами и фигурами речи, игнорируя при этом тексты, лишенные подобных средств выразительности, так как анализ подобных работ приведет к нулевому результату. Противоположную точку зрения высказывает Н. А. Николина, заявляя, что филологический анализ не должен сводиться к выявлению тропов, несмотря на их неоспоримую художественную значимость. По ее мнению, отдельные лексические единицы приобретают образность и метафоричность в процессе взаимодействия с другими языковыми единицами и могут рассматриваться лишь в контексте общей структуры текста и в их соотнесенности с изображаемым миром, отдельным предметом или образом, которые обуславливают тропы и служат их источниками [6].

Подобное мнение особенно важно в контексте изучения произведений, написанных в рамках современного литературного процесса, отличительными особенностями которых, по мнению исследователей, являются бесцензурность, ненормативность, преобладание прозаичности, торопливость [8], которые в итоге приводят к упрощению языка и обеднению стилистического потенциала художественных произведений. Однако высказанная Н. А. Николиной точка зрения позволяет по-новому взглянуть на современные тексты и на их примере выявить стилистические особенности современного литературного процесса в целом и англоязычного романа в частности.

Для достижения поставленной задачи были проанализированы работы трех современных авторов: “Blind Assassin” Маргарет Этвуд, “Milkman” Анны Бернс и “Giving up the Ghost” Хилари Мантел. Их разножанровость (исторический роман, психологический реализм и мемуары) и разное время написания (впервые анализируемые произведения были опубликованы в 2000, 2018, 2003 гг. соответственно) позволяют составить более полную картину и проследить возможные изменения в стилистических тенденциях, обусловленные жанровой принадлежностью и временем написания текстов.

В рамках данного исследования был рассмотрен корпус стилистических приемов лексического (эпитет, сравнение, метафора, олицетворение) и синтаксического (повтор, парцелляция, асиндетон, полисиндетон, перечисление, инверсия, параллельные конструкции, градация, риторические вопросы, обособленные конструкции) уровней для выявления общих тенденций современной литературы, а также для установления индивидуально авторских и жанровых стилистических особенностей.

Среди 200 проанализированных стилистических приемов трех произведений, отобранных в процессе сплошной выборки, наиболее употребительными являются метафора, эпитет и сравнение, частота употребления которых составила 20 % (39 примеров), 18 % (36 примеров) и 15 % (30 примеров) соответственно.

Наиболее метафорически насыщенным является роман Хилари Мантел “Giving Up the Ghost” (проанализировано 22 метафоры, что составляет 29 % от общего корпуса проанализированных приемов данного романа), что обусловлено творческой установкой автора, также являющейся одним из примеров употребления метафоры как одного из наиболее эффективных средств создания живых и ярких образов, привлекающих и заостряющих внимание читателя на сюжетно наиболее значимых элементах текста: *“I stray away from the beaten path of plain words into the meadows of extravagant simile: angels, ogres, doughnut-shaped holes”* [15, с. 4]. Отталкиваясь от стертой метафоры “beaten path”, автор расширяет скрытое сравнение творческого процесса и полотна текста с природными ландшафтами и предлагает читательскому воображению бескрайние просторы лугов, усеянные сравнениями и фантастическими образами. Яркими иллюстрациями данного стилистического приема могут служить и следующие примеры, отражающие особенности детского воображения, стремящего в каждой мелочи повседневного быта разглядеть нечто сказочное и необычное, а также желание уже взрослой писательницы сохранить былые живость воображения и богатство фантазии: *“he’s wiping them (tools) and slotting them away in their canvas cradles”, “a gangster band of pigeons”, “shawled marvel”* (о ребенке), *“upright figure, enveloped by darkness”, “a drawer of your consciousness”, “as you can remember your life when it first put out its leaves”, “the pressure of my thoughts pushes me over”, “The air becomes jaundiced and clotted and hangs in gaseous clouds over the room”, “death the plunderer”* [15].

Маргарет Этвуд (11 примеров – 16 %) и Анна Бернс (6 примеров – 10,5 %) тоже используют метафору, привнося тем самым в страницы своих романов необходимые для художественного произведения образность и выразительность: *“lighted window of glazed paper”* (о фото), *“the car sailed off the bridge”, “The lamplight filters through the leaves”, “Light*

filtered in through the net curtains, hanging suspended in the air, sediment in a pond", "the expression of staring disbelief washed from the eyes", "I found my comb, made a perfunctory stab at the top of my head", "they were making attempts <…> to cram themselves into some impossible, imaginary mould, plucking and pencilling away at their faces" [10], *"the rebel-infection", "textured into the ordinary life", "the house gravitated into being that of maybe-boyfriend", "his orchestrating of our meeting"* [11]. Из приведенных примеров видно, что в романах "The Blind Assassin" и "Milkman" метафоры в основном построены на взаимодействии основных и второстепенных значений полисемантических глаголов, что отражает динамичность повествования произведений, сконцентрированность авторов на действии, нежели чем на описании статичных картин, как в случае с романом Хилари Мантел. Данное различие обусловлено жанровыми особенностями рассматриваемых произведений. Стремясь проанализировать и задокументировать свое прошлое, Х. Мантел выбирает наиболее яркие и значимые его эпизоды, представляя их словно в виде фотокарточек, как нечто, застывшее во времени. Маргарет Этвуд и Анна Бернс также прибегают к описанию событий прошлого, однако их цель – объяснить причинно-следственные связи описываемых событий, что требует бóльшего динамизма.

Следующим приемом по частотности употребления является эпитет, встречающийся примерно в одинаковом количестве в романах "Giving up the ghost" (19 примеров – 25 %) и "The Blind Assassin" (16 примеров – 23,5 %), с той лишь разницей, что Хилари Мантел преимущественно использует метафоричные эпитеты, создающие эффект персонификации и наполняющие текст мистическими, загадочными, порой жуткими образами: *"uncouth and foulmouthed"* (о смерти), "*filthy fingertips", "wet, dark, repentant"* (о дороге), *"ghostly forms", "the hatching words, flinching and raw", "nodular, fibrous arms", "addled and penniless", "yellow blood"* [15]. Эпитеты Маргарет Этвуд не лишены выразительности и метафоричности, однако образная составляющая атрибутивов представляется менее выраженной: *"rigid with pain", "fatal, triangular bargain", "deliberate remembrance", "deliberate forgetting", "ungainly way to die", "solemn and radiant", "mysterious parcel", "cloak-and-dagger number", "window clouded with dew"* [10]. Особенностью анализируемого приема в романе "Milkman" является тот факт, что автор отдает предпочтение цепочкам эпитетов, словно пытаясь предоставить как можно более подробную информацию, лишить читателя необходимости восполнять пробелы и додумывать недостающие фрагменты: *"yellow, desiccated, <…> timid but determined spinster", "long-forgotten, dusty, spidery shelf", "alluring, mind-altering, unruly paramilitary nightlife", "unpleasant, ominous, grey", "a man of nerves", "driven, unsmiling, sunken-eyed, also perpetually exhausted", "a non-conforming, unfamiliar, restful consciousness"* [11].

Произведением, особенно насыщенным сравнениями, является роман "The Blind Assassin" (18 примеров – 26 %), в котором Маргарет Этвуд удалось создать неповторимую цепочку ассоциаций, при этом для сопоставления зачастую используя предметы и явления, в повседневной жизни далекие от поэтичности: *"trembling like a wire in a high wind", "my skin leached of blood, like meat soaked in water", "it (hair) frizzes upwards as if I've been electrocuted", "the whiteness of his teeth shows up like a scratched match flaring", "cloud in the brilliant sky, like ice cream smudged on chrome", "My head felt like a sack of pulp", "old spite, old envy, old condemnation, rising up from them as if from a cooling swamp"* [10]. Являясь достаточно неприглядными, иногда даже отталкивающими, подобные картины приобретают особый шарм, вступая во взаимодействие с общей структурой романа, создавая яркие, живые образы и внося свой вклад в поэтичность произведения, что подтверждает слова Н. А. Николиной.

Подобное прослеживается и в работе Хилари Мантел, которая, словно желая понизить уровень возвышенной метафорами и эпитетами поэтичности и вернуть читателя

к обыденности, использует в качестве сравнений повседневные и прозаичные образы ос, трупных мух, лотков с яйцами и т. п.: *"inside his chest his heart would knock about, like a wasp in an inverted glass", "a cloudy yellow, which hung about at shoulder height, like the aftermath of a fire", "looking inside the body, like a child who has never left the womb", "if it were a bag of eggs", "buzzing like bluebottles in a box"* [15]. Однако необходимо отметить, что в данном романе встречаются и более лирические сопоставления: *"as if his first months of life are frozen in the deepest frost", "marks in the plastic sheet, like the tracks of writing on water", "the day in front of you like a shoreline glimpsed from a pitching ship"* [15]. Сравнения, обнаруженные в романе Анны Бернс, также отличаются приземленностью и материалистичностью: "*it seemed I'd fallen into some grid, maybe the central grid*" [11].

Доля олицетворения в трех произведениях составила лишь 2 % от общего корпуса рассмотренных примеров (4 случая использования): "The sea drinks my yellow blood", "words that are ready to stand up and fight", "death the plunderer, <…>, kicking his way into their house" [15], "life grunts and snuffles, romance only sighs" [10]. Олицетворяя изображаемую реальность и помещая ее в спектр человеческих чувств и эмоций, авторы создают яркие художественные образы и упрощают задачу восприятия, понимания и интерпретации текста. Однако меньшая по сравнению с произведениями классической литературы частотность употребления персонификации может говорить о более реалистичном взгляде авторов на окружающий их мир. А тот факт, что тенденция наделять неодушевленные предметы присущими человеку характеристиками восходит корнями к эпохе язычества и примитивного общественного строя, говорит о том, что постепенный уход от использования данного стилистического приема может свидетельствовать о высоком уровне развития общества, стремящегося к научному рационализму.

Самыми часто употребляемыми стилистическими приемами синтаксического уровня являются повтор (22 примера – 11 %) и перечисление (18 примеров – 8,5 %), при этом повтор встречается преимущественно в романе "The Blind Assassin" (9 примеров – 13 %) (*"<…> to protect himself from those in the future <…>. As if to protect himself from her. As if to protect her. In his outstretched, protecting hand there's the stub end of a cigarette", "old spite, old envy, old condemnation"* (1), *"This was true, <…>. Also true, <…>. True as well"* [10]), в то время как перечисление является одной из отличительных черт произведения Анны Бернс (11 примеров – 19%): *"hurrying things, hurrying things, trying to complete on things, complete on things, end things (which meant dating), begin things (which meant marriage), tie things up (which meant babies), to make me, for the love of God, get a move on like the rest"* (2), *"I'd asked no questions, answered no questions, gave no confirmation, no refutation, moving as in forward bends, backward bends, sideways and twistings"* (3), *"big, massive, scudding, whopping, black-cloud, infectious, crow, raven, jackdaw, coffin-upon-coffin, catacomb-upon-catacomb, skeletons-upon-skulls-upon-bones crawling along the ground to the grave type of depressions"* (4) [11]. Синтаксическая организация романа "Giving up the ghost" отличается частым использованием параллельных конструкций (6 примеров – 7,8 %): "*I knew you must not give in to them. You must not answer questions <…>. You must not accept that things were beyond your understanding <…>; you must go on trying to understand them", "I claim I'm in Indian brave. I claim I Sir Lancelot. I claim I'm the parish priest and she doesn't quibble", "My breath comes hard, my heart hammers"* (5) [15].

Особенностью стилистических приемов синтаксического уровня трех анализируемых произведений является стилистическая конвергенция, представляющая собой скопление взаимодействующих и служащих достижению общей цели стилистических приемов одного или нескольких уровней, что можно проследить в представленных выше цитатах, содержащих не только иллюстрируемые ими приемы, но и параллельные конструкции и анафору (1), асиндетон и градацию (2, 3, 4), метафору (5).

Наиболее яркими примерами обособленных конструкций (их доля составляет лишь 5 % от общего корпуса проанализированных приемов), заостряющих внимание читателя на самых значимых, по мнению автора, фрагментах информации, являются следующие цитаты: *"Word had gotten round – and after only two encounters between me and the milkman – that I was edging myself towards <…>"* [11], *"they were – when you do the arithmetics – pathetically young", "That piece of advice – to delay, hold off – is harder to accept"* [15].

Наиболее примечательным с синтаксической точки зрения представляется роман Анны Бернс "Milkman", написанный в стиле потока сознания, что достигается благодаря особой синтаксической организации, включающей многочисленное использование перечислений, повторов и асиндетона, имитирующих течение мыслей главной героини.

Выводы. Из проведенного анализа видно, что англоязычные авторы, являющиеся представителями современного литературного процесса, используют как лексический, так и синтаксический потенциал английского языка, адаптируя употребляемые стилистические приемы под преследуемые тем или иным произведением цели. Так, целью написанных в жанрах мемуаров и исторического романа текстов "Giving up the ghost" и "Blind assassin" является достоверное изложение событий прошлого, осмысление исторического контекста жизни повествователя, что обуславливает отсутствие стилистических приемов, искажающих описываемую реальность. Хилари Мантел и Маргарет Этвуд избегают создания гротескных и гиперболизированных образов, что объясняет тот факт, что многочисленные сравнения и метафоры анализируемых текстов, способствующие их более осмысленному и глубокому восприятию, основываются на сопоставлениях изображаемых предметов с явлениями повседневной жизни, а не с фантасмагорическими образами. Наиболее яркой стилистической особенностью романа "Milkman", являющегося представителем жанра психологического романа, становится его синтаксическая организация, отражающая особенности мышления главной героини. Авторской интенцией в данном случае является изображение внутреннего мира персонажа, отражение особенностей его психики, что достигается с помощью перечислений, асиндетона, градаций, параллельных и обособленных конструкций, передающих поток сознания героини-повествовательницы и приближающих повествование к внутреннему голосу читателя.

Таким образом, написанный в начале века роман "The Blind Assassin" и созданные в конце второго десятилетия 21 века романы "Milkman" и "Giving up the ghost" стремятся к большей приближенности к реальной жизни. Несмотря на обильное использование разнообразных стилистических приемов, авторам удается сохранить ту правдоподобность, которая требуется от произведений, написанных в жанрах исторического и психологического романа и мемуаров. При этом нельзя согласиться с представленным ранее мнением о простоте или скудности языка и обеднении художественного потенциала современной литературы ввиду неоспоримо богатого и разнообразного тезауруса и сложности синтаксических конструкций.

Характерной чертой рассматриваемых произведений как элементов современного литературного процесса также является тот факт, что большая часть используемых авторами языковых единиц приобретает образность и метафоричность, лишь будучи элементами общей структуры текста и рассматриваясь в связи и во взаимодействии с другими ее элементами.

Из проведенного анализа можно заключить, что современные авторы, пытаясь сохранить роль литературы как искусства слова, подстраивают стилистическую организацию своих произведений не только под их целевые установки, но и под требования быстро меняющегося и развивающегося общества, стремящегося к простоте и неспособного или не желающего воспринимать громоздкие фигуры речи, лишенные связи с повседневной действительностью. Таким образом, можно сделать вывод, что при выборе стилистики

текстов авторы могут также в определенной мере руководствоваться коммерческим интересом, так как более легкие для чтения и восприятия произведения привлекают более многочисленную аудиторию. Стоит отметить и тот факт, что авторы анализируемых произведений являются представителями разных стран (Англии, Ирландии и Канады), в которых английский язык является официальным, что подразумевает высокий уровень языковой компетенции и позволяет говорить о том, что выявленные особенности современного англоязычного литературного процесса не обусловлены этнической принадлежностью авторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арнольд И. В.* Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 384 с.

2. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html.

3. *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста : учебное пособие. – 4-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.

4. *Борисова Е. Б.* Художественный образ в параллельных текстах: опыт общефилологического анализа. – Самара : СГСПУ, 2018. – 248 с.

5. *Липгарт А. А.* Основы лингвопоэтики. – М. : КомКнига, 2006. – 168 с.

6. *Николина Н. А.* Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

7. *Рыбальченко Т. Л.* Образный мир художественного произведения и аспекты его анализа : учебно-методическое пособие. – Томск : Издательство Томского университета, 2012. – 130 с.

8. *Татаринов А. В.* Современный роман: важные встречи с небытием [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. – 2013. – № 6. – С. 67–82. – Режим доступа : http://www.rospisatel.ru/konferenzija/tatarinov.htm.

9. *Чичерин А. В.* Идеи и стиль. О природе поэтического слова. – М. : Советский писатель, 1968. – 299 с.

10. *Atwood M.* The Blind Assassin. – New York : Anchor, 2011. – 650 p.

11. *Burns A.* Milkman. – London : Faber and Faber, 2018. – 368 p.

12. *Chapman R.* Linguistics and Literature. An Introduction to Literary Stylistics. – London : Edward Arnold, 1973. – 165 p.

13. *Jeffries L., McIntyre D.* Stylistics. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 160 p.

14. *Leech G., Short M.H.* Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. – London : Longman, 2007. – 404 p.

15. *Mantel H.* Giving up the ghost : a memoir. – New York : Picador, 2004. – 240 p.

Статья поступила в редакцию 15.03.2021

REFERENCES

1. Arnol'd I. V. Stilistika. Sovremennyj anglijskij yazyk : uchebnik dlya vuzov. – 4-e izd., ispr. i dop. – M. : Flinta : Nauka, 2002. – 384 s.

2. Bahtin M. M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah. Opyt filosofskogo analiza [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html.

3. Bolotnova N. S. Filologicheskij analiz teksta : uchebnoe posobie. – 4-e izd. – M. : Flinta : Nauka, 2009. – 520 s.

4. Borisova E. B. Hudozhestvennyj obraz v parallel'nyh tekstah: opyt obshchefilologicheskogo analiza. – Samara : SGSPU, 2018. – 248 s.

5. Lipgart A. A. Osnovy lingvopoetiki. – M. : KomKniga, 2006. – 168 s.

6. Nikolina N. A. Filologicheskij analiz teksta : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003. – 256 s.

7. Rybal'chenko T. L. Obraznyj mir hudozhestvennogo proizvedeniya i aspekty ego analiza : uchebno-metodicheskoe posobie. – Tomsk : Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2012. – 130 s.

8. Tatarinov A. V. Sovremennyj roman: vazhnye vstrechi s nebytiem [Elektronnyj resurs] // Voprosy literatury. – 2013. – № 6. – S. 67–82. – Rezhim dostupa : http://www.rospisatel.ru/konferenzija/tatarinov.htm.

9. Chicherin A. V. Idei i stil'. O prirode poeticheskogo slova. – M. : Sovetskij pisatel', 1968. – 299 s.

10. Atwood M. The Blind Assassin. – New York : Anchor, 2011. – 650 p.

11. Burns A. Milkman. – London : Faber and Faber, 2018. – 368 p.
12. Chapman R. Linguistics and Literature. An Introduction to Literary Stylistics. – London : Edward Arnold, 1973. – 165 p.
13. Jeffries L., McIntyre D. Stylistics. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 160 p.
14. Leech G., Short M.H. Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. – London : Longman, 2007. – 404 p.
15. Mantel H. Giving up the ghost : a memoir. – New York : Picador, 2004. – 240 p.

The article was contributed on March 15, 2021

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

Балаева Мария Вадимовна – студентка первого курса магистратуры кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: balaevaa89@gmail.com

Author information

Katermina, Veronika Viktorovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia

Balaeva, Maria Vadimovna – First-year Master's Degree Student of the Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: balaevaa89@gmail.com

УДК 81’25:004.738.5 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.011

В. В. Катермина, В. Б. Жаворонкова

ФЕНОМЕН ЛЮБИТЕЛЬСКОГО АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

Аннотация. Постоянно развивающаяся индустрия медиа и развлечений, а также глобализация информационного пространства обуславливают необходимость быстрой адаптации контента. Этот факт отчасти объясняет появление феномена любительского аудиовизуального перевода.

Настоящая статья посвящена комплексному исследованию феномена любительского аудиовизуального перевода, существующего в русскоязычном сегменте видеохостинга YouTube и вебсайта ВКонтакте. Актуальность данного исследования обусловлена незначительной степенью изученности любительского аудиовизуального перевода в научном дискурсе. Основными методами анализа являются описательный и сопоставительный. В статье представлена существующая классификация видов аудиовизуального перевода, а также выделены и описаны основные особенности работы с ним.

Материалом для данного исследования послужили видеоподкасты The Joe Rogan Experience и их любительские переводы, позволившие определить характерные особенности анализируемого вида аудиовизуального перевода. Любительский аудиовизуальный перевод выполнен преимущественно в форме субтитрирования и закадровой озвучки, что было установлено в результате анализа рассматриваемого материала. В ходе исследования было проведено интервьюирование переводчиков-любителей для определения основных тенденций в англо-русском любительском аудиовизуальном переводе. Анализ результатов опроса позволил установить, что любительский перевод выполняется как авторами с профессиональной подготовкой, так и любителями без специального образования. Полученные данные дают основание для предварительных выводов, однако данная проблема требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: *аудиовизуальный перевод, любительский перевод, креолизованный текст, подкаст, закадровый перевод, адекватный перевод.*

V. V. Katermina, V. B. Zhavoronkova

PHENOMENON OF AMATEUR AUDIOVISUAL TRANSLATION

Kuban State University, Krasnodar, Russia

Abstract. The constantly developing media and entertainment industries along with the globalized information space make it necessary to translate and adapt content quickly. This fact can serve as an explanation for the emergence of amateur audiovisual translation phenomenon.

This article is devoted to a comprehensive study of the phenomenon of amateur audiovisual translation that exists in the Russian segment of *YouTube* and *VK*. The relevance of this study is determined by the fact that amateur audiovisual translation is not sufficiently studied in scientific discourse. The main scientific methods are descriptive and comparative. The article presents the existing types of audiovisual translation classification. The main tendencies observed in amateur audiovisual translation are determined and described.

The material for the analysis was *The Joe Rogan Experience* videopodcasts and the available amateur translations. The studied material allowed us to determine the characteristic features of the phenomenon in question. Analyzed material established that amateur audiovisual translation exists mainly in the form of subtitles and voiceover. The interviews with amateur translators to identify the main trends in English-Russian amateur audiovisual translation were conducted. The analysis of the results shows that both professional translators and translators without any special education perform amateur translation. The data obtained provide a basis for preliminary conclusions, but the problem in question requires further research.

Keywords: *audiovisual translation, amateur translation, creolized text, podcast, voiceover, adequate translation.*

Введение. На сегодняшний день количество информационного и развлекательного контента создало ситуацию, когда спрос на перевод материалов превышает предложение. Российский рынок переводческих услуг постоянно развивается и растет, однако основной объем работы производится на рынке технического и медицинского перевода [7]. Машинный перевод и использование искусственного интеллекта в переводческой деятельности повышают скорость, но все еще требуют постредактирования человеком и не подходят для определенных видов перевода (таких как художественный или аудиовизуальный перевод (АВП)).

Этим отчасти можно объяснить появление множества любительских студий перевода и «непрофессиональных» переводчиков. Сегодня основной массив любительских адаптаций приходится на развлекательный и информационный контент. Произведения кинематографа, материалы, создаваемые на платформе YouTube, подкастинг – все эти виды медиа-контента производятся в большом количестве.

Глобализация информационного пространства, в свою очередь, создает отчасти парадоксальную потребность в локализации. Индустрия перевода не всегда может ответить на запросы потребителя, в связи с чем сегмент любительского перевода показывает устойчивый рост в последние годы. Цель настоящей работы заключается в рассмотрении примеров любительского АВП для определения общих тенденций, наблюдаемых в рамках данного феномена.

Актуальность исследуемой проблемы. АВП как дисциплина в России достаточно молод. Лишь недавно АВП отделился от понятия киноперевода, по причине того что требует не только лингвистических и переводческих компетенций, но и овладения методами работы с техническими средствами. На данном этапе АВП имеет прикладной характер, теория и методология обучения которому находятся на этапе становления, о чем в своей статье говорит М. М. Степанова [10]. Тем интереснее явление любительского АВП, так как переводчики руководствуются своим собственным пониманием норм и правил переводческой деятельности, создают свои уникальные методы работы с креолизованным текстом.

Феномен любительского АВП находится на стыке двух областей переводоведения, которые нельзя назвать до конца исследованными. Можно сказать, что сегодня лингвистическое сообщество делает первые попытки определения и становления школы АВП. Понятие и явление любительского перевода, в свою очередь, до сих пор представляется чем-то неопределенным и достаточно беспорядочно существующим на просторах интернета. Однако такое положение любительского АВП определяет интерес к этому феномену и актуальность его исследования.

Материал и методы исследования. Исследование в рамках настоящей работы предполагало комплексный анализ существующего сегмента любительского АВП на платформах YouTube и ВКонтакте, в ходе которого были использованы описательный и сопоставительный методы. Для лучшего понимания исследуемого явления и стратегий, необходимых для выполнения АВП, нами было проведено интервьюирование переводчиков. При обработке результатов интервью нами был применен индуктивный метод анализа. В качестве материала для данного исследования были выбраны проекты, выпускающие видеоподкасты, находящиеся в свободном доступе на платформе YouTube: Powerful JRE [12], Академия Джо Рогана [1], Польдекок [8], Роман Гаврилин [9].

Результаты исследования и их обсуждение. Уже упомянутые нами виды контента (произведения кинематографа, материалы, создаваемые на платформе YouTube, видеоподкасты) являются аудиовизуальными, то есть переводчик работает с креолизованным

текстом, что создает дополнительную сложность. Под «креолизованным текстом» мы понимаем текст, информация которого содержится на нескольких семиотических уровнях и передается посредством вербальных и невербальных компонентов. Работа с различными видами креолизованного текста подразумевает АВП. Согласно А. В. Козуляеву, АВП является отдельной переводческой дисциплиной и его виды классифицируются следующим образом:

– перевод для закадрового озвучивания (текст накладывается на приглушенную оригинальную аудиодорожку, имеет минимальное количество переводческих ограничений);

– перевод для двухмерного субтитрирования (наиболее распространенная форма субтитров, текст расположен внизу экрана, как правило, занимает одну-две строки);

– перевод для дублирования сериальных детских художественных и анимационных произведений и игр (в наибольшей степени требует наличия «целостного понимания внешней референциальной базы мира сериала»);

– перевод под полный дубляж-липсинк (адаптация, а не перевод текста, обусловленная необходимостью «попасть» в артикуляцию говорящего);

– перевод для трехмерного субтитрирования («высшая форма семантического синтеза в рамках АВП», требует создания иллюзии трехмерности текста в рамках субтитров) [4, с. 375–378].

Единого определения «любительского перевода» не существует, в настоящей работе под данным понятием подразумевается выполнение перевода в некоммерческих целях. Осуществляться такой перевод может и человеком с профессиональной подготовкой, и непрофессионалом, имеющим хотя бы базовый уровень лингвистической компетенции. Качество и цель любительского перевода варьируются от кейса к кейсу. Однако переводческая деятельность любителя и в индивидуальном порядке, и в рамках студий перевода предполагает многопрофильность. АВП, согласно Н. Э. Аносовой, «требует понимания принципа работы специальных компьютерных программ и процессов, которые используются при создании законченного продукта аудиовизуального перевода» [2, с. 179]. Таким образом, многопрофильность переводчика-любителя заключается в том, что, помимо непосредственно перевода, необходимо также выполнять субтитрирование или озвучку, а это повышает сложность переводческой деятельности с технической стороны.

Переводчик-любитель сам, в первую очередь, является адресатом информационного продукта, а уже затем – посредником между адресантом и финальным реципиентом. Такая двойственность может дать преимущество: переводчик знает и понимает целевую аудиторию, так как сам является ее частью. Этот факт может облегчить процесс работы с текстом, а также обеспечить эквивалентность и «доступность» финального перевода, так как фоновые знания переводчика-любителя будут по большей мере совпадать со знаниями адресата переведенного материала.

Для успешного перевода любого текста важны следующие факторы:

– понимание исходного текста, лингвистической и экстралингвистической информации, содержащейся в нем (этапы понимания: готовность понять, интерпретация, исполнение [5, с. 185–186]);

– наличие лингвистической и переводческой компетенций, позволяющих осуществить перевод;

– способность спрогнозировать наличие или отсутствие у реципиента текста-перевода фоновых знаний, необходимых для полного восприятия информации.

Ранее проведенное нами исследование, результаты которого изложены в статье «Фоновые знания и их влияние на качество перевода» [3], дает основание предположить, что наличие необходимых фоновых знаний даже при отсутствии профессиональной подготовки может способствовать повышению качества и успешности перевода.

Успешный перевод, в свою очередь, можно назвать адекватным или эквивалентным переводом. В «Толковом словаре переводоведческих терминов» Л. Л. Нелюбин определяет адекватный перевод как «перевод, соответствующий оригиналу; перевод, при котором наиболее полно передан смысл текста путем точных эквивалентов или удовлетворительных субститутов всех применяемых автором средств» [6, с. 14–15]. Необходимо, однако, понимать, что при схожести терминов «адекватность» и «эквивалентность» между ними есть различия. Адекватность является «категорией процесса перевода», в то время как эквивалентность – оценка финального продукта перевода [11, с. 234–235].

В рамках любительского АВП наибольшее развитие получил неофициальный перевод произведений кинематографа, ранние варианты которого восходят к эпохе переводов VHS. Развитие этого вида перевода можно связать с тем, что потребитель не всегда готов ждать профессиональной адаптации, а иногда официальная версия не существует в принципе. Тем не менее, в настоящее время любительский АВП не ограничивается кинопереводом и включает в себя практически все виды аудиовизуального контента.

Особый интерес в рамках данного исследования представляет англо-русский перевод подкастов. «Подкастинг» (англ. Podcasting) – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете. В связи с тем, что этот вид «новых медиа» отличается доступностью создания и потребления, количество существующих подкастов постоянно растет. Потому охват аудитории конкретного подкаста варьируется от нескольких слушателей до миллионов поклонников, в зависимости от тематики и автора. В настоящий момент рынок официальных переводов этого вида медиа попросту отсутствует. Однако интерес к данному виду информационного контента создает потребность в переводе иноязычных подкастов. Поскольку подкастинг сегодня имеет преимущественно видеоформат, справедливо говорить о необходимости АВП при работе с ним.

“The Joe Rogan Experience” (JRE) – один из самых популярных подкастов, существующих в интернет-пространстве: проект телеведущего, спортивного комментатора и комика Джо Рогана. Согласно информации, предоставленной самим Роганом в 2019 году, выпуски JRE скачивают 190 миллионов раз ежемесячно [12]. Данный подкаст создается на английском языке и имеет формат развернутого интервью различной тематики и длительности (от 1 до 5 часов).

Масштаб JRE позволил предположить существование перевода подкаста на русский язык. Так, исследуя видеохостинг YouTube и социальную сеть ВКонтакте, нам удалось выделить следующие каналы: *Академия Джо Рогана* (238 тыс. подписчиков) [1], *Роман Гаврилин* (76,8 тыс. подписчиков) [9], *Польдекок* (45,1 тыс. подписчиков) [8]. Каналы *Академия Джо Рогана* и *Польдекок* размещают исключительно адаптированные выпуски JRE, в то время как на канале *Роман Гаврилин* возможно увидеть переводы, не относящиеся к подкасту. Существуют также единичные локализации от разных переводчиков-любителей, но по причине частоты переводов подкастов JRE вышеупомянутыми авторами нам показалось целесообразным обратить внимание на АВП, выполненные ими. Стоит отметить, что в связи с переходом оригинального подкаста на платформу Spotify правовая туманность любительского перевода дала о себе знать: большинство переведенных видеоматериалов были заблокированы на YouTube правообладателями. Тем не менее, часть материала сохранилась.

Рассматриваемые переводческие проекты занимаются закадровым озвучиванием. Все три канала – это самостоятельные проекты, что делает авторов и переводчиками, и редакторами, и актерами озвучивания. Такая многосторонняя работа с оригинальным аудиовизуальным текстом при наличии интереса и приложенных усилий может повысить качество финального перевода. С учетом разнообразия тем, освещаемых в JRE, авторов

также можно назвать исследователями. Переводы, представленные на рассматриваемых каналах, можно назвать качественными. Но, как и в любой другой переводческой деятельности, оригинальный аудиовизуальный текст, и без того имеющий ряд языковых особенностей, проходит обработку языковой личностью переводчика, что обуславливает характерные различия в текстах перевода.

Академия Джо Рогана (самый масштабный по охвату и количеству переведенного материала канал), по сути, занимается максимально приближенной к оригиналу адаптацией креолизованного текста. На этапе озвучки автор старается максимально точно передать интонации и тон беседы и сохранить лексику говорящего. Работы *Романа Гаврилина* в наибольшей степени походят на синхронный перевод, часть текста может опускаться или изменяться, сохраняя основную информацию оригинала. Переводы проекта *Польдекок*, в свою очередь, отличает наличие дополнительного переводческого комментария и пояснений, а также дополнительных ссылок, что делает подкаст более доступным для обывателя. На каналах *Академия Джо Рогана* и *Роман Гаврилин* также можно найти отдельные отрывки выпусков JRE, так называемые highlights, в то время как *Польдекок* выкладывает только полные выпуски.

Исследуя явление любительского перевода медиа-контента (как подкастов, так и других форм информационных материалов), мы провели опрос переводчиков-любителей. Интервью, проведенные нами, включали в себя следующие ключевые вопросы:

1. Какой у Вас языковой опыт?
2. Считаете ли Вы данный вид деятельности своим хобби?
3. Как проходит процесс перевода?
4. Занимаетесь ли Вы переводом и озвучкой материала самостоятельно?

И хотя количество откликнувшихся авторов на данном этапе исследования (13 человек) не дает оснований делать окончательные выводы, нам удалось вывести определенную закономерность. Анализ полученных ответов и работ позволил сделать следующие предварительные умозаключения:

1. Подавляющее большинство переводчиков-любителей, работающих самостоятельно, не имеют профессионального переводческого образования и считают перевод своим хобби.

2. Большинство переводчиков-любителей без профессиональной подготовки отметили, что потребление контента, доступного только на английском языке (стендапы, интервью, подкасты), со временем позволило достичь языкового уровня, необходимого для перевода.

3. Переводчики, участвующие в крупных любительских проектах, имея профессиональное образование, расценивают этот вид деятельности как хобби.

4. Любительский АВП существует преимущественно в формате субтитрирования или закадровой озвучки, вероятно, по причине наименьшего количества ограничений в процессе перевода.

5. Переводчики-любители, занимающиеся переводом самостоятельно, осваивают техническую сторону АВП и делают субтитрирование и озвучивание сами, в то время как студии перевода имеют тенденцию к разделению видов деятельности среди участников.

6. Перевод текста оригинального материала может выполняться «на слух» или посредством перевода текста, полученного из оригинальных субтитров. При наличии только автоматически созданных субтитров оригинала переводчик также выполняет редактирование и исправление полученных текстов.

7. Монетизация любительского перевода возможна, но в форме пожертвований от аудитории. Несмотря на то что на платформе YouTube, например, возможна монетизация видео, нарушение авторских прав, заявленное правообладателями, вероятнее всего, приведет к снятию монетизации или блокировке контента.

Выводы. Феномен любительского АВП появился в ответ на интерес аудитории к постоянно растущему количеству аудиовизуального контента и потребности в его переводе. Малоизученность данного феномена диктует необходимость рассмотрения этого сегмента АВП.

Проведенное нами исследование дает основание утверждать, что в настоящий момент подавляющее число любительского АВП существует в формате субтитрирования и закадровой озвучки (зачастую выполненных самим переводчиком). Полученные нами результаты интервьюирования переводчиков-любителей позволяют прийти к заключению, что большее количество занимающихся любительским АВП авторов не являются профессионалами, но обладают компетенциями, достаточными для обретения значительной аудитории. В рамках данного исследования нам удалось сделать анализ тенденций в любительском АВП, однако для окончательных выводов необходимы дальнейшие исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академия Джо Рогана – Youtube [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/channel/UC54G_D84F9VE_5anGVd84fA (дата обращения: 04.02.2021).

2. *Аносова Н. Э.* Закадровый перевод и субтитрирование: особенности и перспективы [Электронный ресурс] // ПНиО. – 2018. – № 1 (31). – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/zakadrovyy-perevod-i-subtitrirovanie-osobennosti-i-perspektivy (дата обращения: 28.01.2021).

3. *Жаворонкова В. Б.* Фоновые знания и их влияние на качество перевода // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения : сб. статей. – Пенза, 2019. – № 16. – С. 186–189.

4. *Козуляев А. В.* Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. – 2013. – № XVII. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnyy-polisemanticheskiy-perevod-kak-osobaya-forma-perevodcheskoy-deyatelnosti-i-osobennosti-obucheniya-dannomu-vidu (дата обращения: 12.02.2021).

5. *Козуляев А. В.* Понимание как составляющая процесса аудиовизуального перевода и методические приемы обучения пониманию аудиовизуальных произведений [Электронный ресурс] // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 4. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-sostavlyayuschaya-protsessa-audiovizualnogo-perevoda-i-metodicheskie-priemy-obucheniya-ponimaniyu-audiovizualnyh (дата обращения: 03.03.2021).

6. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин – Изд. 5-е. – М. : Флинта ; Наука, 2008. – 320 с.

7. Объем и динамика рынка переводов в России 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://translationrating.ru/market-size-2020 (дата обращения: 15.02.2021).

8. Польдекок – YouTube [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/channel/UCVK9VHGbC_UO0dxJHWTSUZg (дата обращения: 17.02.2021).

9. Роман Гаврилин – YouTube [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/user/Nostalgiator (дата обращения: 28.03.2021).

10. *Степанова М. М.* Методическая подготовка преподавателя к обучению студентов аудиовизуальному переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 29. – С. 33–46.

11. Теория перевода в классической и современной исследовательской парадигме: онтология, методология, аксиология : коллективная монография / под общ. ред. Л. В. Кушниной. – М. : Флинта, 2020. – 336 с.

12. Powerful JRE – YouTube [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/user/PowerfulJRE (дата обращения: 21.01.2021).

Статья поступила в редакцию 11.03.2021

REFERENCES

1. Akademiya Dzho Rogana – Youtube [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.youtube.com/channel/UC54G_D84F9VE_5anGVd84fA (data obrashcheniya: 04.02.2021).

2. Anosova N. E. Zakadrovyj perevod i subtitrirovanie: osobennosti i perspektivy [Elektronnyj resurs] // PNiO. – 2018. – № 1 (31). – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/zakadrovyy-perevod-i-subtitrirovanie-osobennosti-i-perspektivy (data obrashcheniya: 28.01.2021).

3. Zhavoronkova V. B. Fonovye znaniya i ih vliyanie na kachestvo perevoda // Nauka i innovacii v XXI veke: aktual'nye voprosy, otkrytiya i dostizheniya : sb. statej. – Penza, 2019. – № 16. – S. 186–189.

4. Kozulyaev A. V. Audiovizual'nyj polisemanticheskij perevod kak osobaya forma perevodcheskoj deyatel'nosti i osobennosti obucheniya dannomu vidu perevoda [Elektronnyj resurs] // Carskosel'skie chteniya. – 2013. – № XVII. – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/audiovizualnyy-polisemanticheskiy-perevod-kak-osobaya-forma-perevodcheskoy-deyatelnosti-i-osobennosti-obucheniya-dannomu-vidu (data obrashcheniya: 12.02.2021).

5. Kozulyaev A. V. Ponimanie kak sostavlyayushchaya processa audiovizual'nogo perevoda i metodicheskie priemy obucheniya ponimaniyu audiovizual'nyh proizvedenij [Elektronnyj resurs] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. – 2018. – № 4. – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-kak-sostavlyayuschaya-protsessa-audiovizualnogo-perevoda-i-metodicheskie-priemy-obucheniya-ponimaniyu-audiovizualnyh (data obrashcheniya: 03.03.2021).

6. Nelyubin L. L. Tolkovyj perevodovedcheskij slovar' / L. L. Nelyubin – Izd. 5-e. – M. : Flinta ; Nauka, 2008. – 320 s.

7. Ob"em i dinamika rynka perevodov v Rossii 2020 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://translationrating.ru/market-size-2020 (data obrashcheniya: 15.02.2021).

8. Pol'dekok – YouTube [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.youtube.com/channel/UCVK9VHGbC_UO0dxJHWTSUZg (data obrashcheniya: 17.02.2021).

9. Roman Gavrilin – YouTube [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.youtube.com/user/Nostalgiator (data obrashcheniya: 28.03.2021).

10. Stepanova M. M. Metodicheskaya podgotovka prepodavatelya k obucheniyu studentov audiovizual'nomu perevodu // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. – 2019. – T. 8, № 29. – S. 33–46.

11. Teoriya perevoda v klassicheskoj i sovremennoj issledovatel'skoj paradigme: ontologiya, metodologiya, aksiologiya : kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. L. V. Kushninoj. – M. : Flinta, 2020. – 336 s.

12. Powerful JRE – YouTube [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.youtube.com/user/PowerfulJRE (data obrashcheniya: 21.01.2021).

The article was contributed on March 11, 2021

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

Жаворонкова Вероника Борисовна – магистр лингвистики, преподаватель (почасовик) кафедры языкознания и иностранных языков Северо-Кавказского филиала Российского государственного университета правосудия, г. Краснодар, Россия; e-mail: sandrineleto@gmail.com

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

Zhavoronkova, Veronika Borisovna – Master of Linguistics, Part-time Lecturer of the Department of Linguistics and Foreign Languages, North Caucasian Branch of the Russian State University of Justice, Krasnodar, Russia; e-mail: sandrineleto@gmail.com

УДК [811.512.111+811.511.151]’373.613 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.012

В. Ю. Кириллова

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕГО ФОНДА ПАРНЫХ СЛОВ ЧУВАШСКОГО И МАРИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

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

Чувашский республиканский институт образования, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Данная работа посвящена изучению парных слов, бытующих в языках центральной зоны Волго-Камского языкового союза – чувашском и марийском. Цель исследования – установить общий пласт парных лексических образований в сопоставляемых языках. Материалом исследования послужили списки парных слов, составленные на базе академических лексикографических источников. Работа выполнена в компаративном аспекте. В ее основу положен количественно-качественный подход, позволяющий объективно оценить параметры изучаемого явления. В результате исследования автор делает вывод, что парных слов в чувашском языке более чем в два раза больше, чем в марийском. Такая диспропорция объясняется доминированием в чувашском языке синтаксического способа словообразования в отличие от марийского с его ведущим аффиксальным способом деривации. Автором представлена классификация общего фонда чувашских и марийских парных образований: 1) чувашизмы в марийском языке, отсутствующие в исходном языке; 2) чувашизмы в марийском языке, сохраняющиеся в языке-доноре; 3) общие единицы с противоположным расположением компонентов; 4) мариизмы в чувашском языке. В марийском списке парных слов имеются единицы чувашского происхождения, отсутствующие в исходном языке. По этой причине марийский материал может стать новой областью контактологических разысканий, способствующих реконструированию лакунарных аналогичных парных слов в чувашском языке.

Ключевые слова: *парные слова, чувашский язык, марийский язык, компаративистика, языковые контакты.*

V. Yu. Kirillova

CHARACTERISTICS OF COMMON FUND OF PAIRED WORDS IN CHUVASH AND MARI LANGUAGES

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Russia

Abstract. This work is devoted to the study of paired words that exist in the languages of the central zone of the Volga-Kama language union – Chuvash and Mari. The aim of the research is to establish the common layer of paired lexical formations in the compared languages. The research material was the lists of paired words compiled on the basis of academic lexicographic sources. The work was done in a comparative aspect. It is based on a quantitative and qualitative approach that allows an objective assessment of the parameters of the phenomenon under consideration. As a result of the research, the author comes to the conclusion that there are more than two times more paired words in the Chuvash language than in the Mari. This disproportion is due to the dominance of the syntactic way of word formation in the Chuvash language, in contrast to the Mari with its leading affix way of derivation. The author presents the classification of the common fund of the Chuvash and Mari paired formations: 1) Chuvashisms in the

Mari language, which are absent in the original language; 2) Chuvashisms in the Mari language, which have been preserved in the donor language; 3) common units with opposite arrangement of components; 4) Mariisms in the Chuvash language. The Mari list of paired words contains the units of Chuvash origin that are absent in the original language. For this reason, the Mari material can become a new area of contactological research, contributing to the reconstruction of similar lacunar paired words in the Chuvash language.

Keywords: *paired words, Chuvash language, Mari language, comparative studies, language contacts.*

Введение. Чувашский и марийский языки находятся в тесных связях на протяжении многих веков и за это время смогли выработать значительное число схожих явлений. Внешняя похожесть в XIX в. нередко выдавалась за генетическое родство, и чувашский язык воспринимался в качестве финно-угорского [2], [4], а марийский по сию пору считается наиболее тюркизированным из всех финно-угорских языков [6].

Справедливым будет заметить, что чувашско-марийские языковые взаимосвязи к настоящему времени изучены в полной мере (см., например: [3], [4], [10], [11], [13]). В этих условиях обнаружение новых лексических фактов представляется проблематичным. Однако, как показывает опыт, нет предела новым знаниям. В частности, обращение к периферийным языковым явлениям, имеющим место в современном чувашеведении, позволяет расширить и конкретизировать представления о масштабах взаимовлияния сопоставляемых языков.

Цель настоящего исследования – установить общий фонд парных слов чувашского и марийского языков с учетом их фонетических и семантических параметров и ввести новый материал в научный обиход.

Актуальность исследуемой проблемы. Компаративные исследования – область научного познания, позволяющая оценить специфику и общие черты тех или иных явлений в ряде языков. В случае сопоставления материала контактирующих неродственных языков появляются нюансы, нуждающиеся в качественной и генетической оценке. В частности, важным представляется вопрос о взаимообусловленности языковых явлений или их самостоятельного типологически сходного развития.

Парные слова, совпадающие в обоих языках, как правило, возводятся к чувашскому первоисточнику и являются либо прямыми заимствованиями, либо калькой с чувашского. В рамках заявленной нами проблемы важным моментом следует признать выведение слоя парных слов-чувашизмов, отсутствующих в самом чувашском языке, а также общих образований с иным расположением компонентов.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили списки парных слов чувашского и марийского языков, составленные на основе национальных словарей [9], [12], а также академических словников «Electronic Word Lists» Сектора исследования языков Поволжья университета г. Турку, Финляндия. Чувашская часть парных слов представлена 1369 единицами, марийская – 606. Общий фонд в 137 единиц был получен путем сопоставления двух списков парных слов. Исследование написано в компаративном аспекте. В работе используются количественно-качественные методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Парные слова – сложные лексические единицы, состоящие из двух, реже трех компонентов, объединенных на основе синонимической, ассоциативной, антонимической или редупликативной связи [1], [5], [7], [8], например: чув. *ăслă-тăнлă* ‘умный’ < *ăслă* ‘умный’ + *тăнлă* ‘умный’, *çĕр-шыв* ‘страна’ < *çĕр* ‘земля’ + *шыв* ‘вода’, *лапамлă-сăртлă* ‘имеющий низины и горы’ < *лапамлă* ‘низинный’ + *сăртлă* ‘гористый’, *тăпăр-тапăр* подражание топоту; мар. *неле-йӧсӧ* ‘трудность, невзгоды; трудный, тяжелый’ < *неле* ‘тяжелый’ + *йӧсӧ* ‘тяжелый’, *ӱяк-мӱяк* ‘хорошо, благопо-

лучно; счастливый; сладкий’ < *ӳяк* ‘с маслом’ + *мӳяк* ‘с медом’, *сай-осал* ‘положительная и отрицательная стороны кого-, чего-либо; качественный’ < *сай* ‘хороший’ + *осал* ‘злой’, *калтык-култык* ‘еле-еле, с трудом’ < *калтык* ‘угнетенный’ + *култык* редупликат. Они обладают теми же признаками, что и обычные лексические единицы: цельнооформленностью, выделимостью, непроницаемостью, воспроизводимостью. При этом компоненты парных слов допускают симметричные словоизменительные форманты (чув. *çĕр-шыв – çĕрсем-шывсем, çĕрĕ-шывĕ*), могут перейти в словосочетания, компоненты которых объединяются в единое целое с помощью аффиксов и сочинительных союзов (чув. *аттеанне* ‘родители’ = *аттепе анне* ‘отец с матерью’ = *ашшĕ-амăшĕ* ‘его родители’ = *атте те, анне те* ‘и отец, и мать’, мар. *ава-ача* ‘родители’ = *ава да ача*), а также могут допустить вариативное расположение компонентов (чув. *тус-тăван* ‘друзья’ = *тăван-тус,* мар. *ава-ача = ача-ава*).

Теоретически между парными словами чувашского и марийского языков может быть столько совпадений, сколько имеется такого рода единиц в языке, уступающем по их количеству другому, в котором они представлены в максимальном объеме. Это возможно только в том случае, если бы парные слова в сопоставляемых языках целиком являли взаимообусловленные заимствования. Например, в чувашском языке парных слов зафиксировано около 1400, в то же время в марийском чуть более 600. Следовательно, для обоих языков допустимо максимальное совпадение почти в 600 единиц. На практике это невозможно. Наши исследования позволили установить общий фонд чувашских и марийских парных слов, равный 137 единицам. Данные пары парных слов технически можно сгруппировать таким образом: 1) чувашизмы в марийском языке, отсутствующие в исходном языке; 2) чувашизмы в марийском языке, также сохраняющиеся в языке-доноре; 3) общие единицы с противоположным расположением компонентов; 4) мариизмы в чувашском языке.

(1) Чувашизмы в марийском языке, отсутствующие в языке-источнике (13 единиц): марГ. *ӓнга-йӹран* ‘надел земли’, где *ӓнга* ‘поле’, *йӹран* ‘участок’ ≤ чув. **ана-йăран,* где *ана* ‘полоса земли’, *йăран* ‘грядка’; мар. *мыгыль-мугыль* подражание неясному, плохо различимому < чув. *мăкăль-макăль* подражание невнятным звукам; мар. *пылт-палт* подражание неравномерному мельканию, *пылт-полт* подражание тупому звуку падающих предметов или капающей жидкости, неровному движению, неравномерному мельканию, *пылт-пулт* подражание последовательному исчезновению чего-либо < чув. *пăлт-палт* подражание прерывистому неравномерному движению, где *пăлт* подражание хлопку; мар. *сурт-оралте* ‘надворные постройки’, где *сурт* ‘изба’, *оралте* ‘строение’ ≤ чув. **çурт-хуралтă;* мар. *тынгыл-тӱнгыл* подражание неуклюжим движениям, ощущению одеревенелости < чув. **тăнкăл-тĕнкĕл,* ср. с *тăнкăл-танкăл* подражание неровной походке; мар. *урлык-тукым* ‘потомки’, где *урлык* ‘род’, *тукым* ‘поколение’ ≤ **вăрлăх-тăхăм,* где *вăрлăх* ‘семя’, *тăхăм* ‘племя; потомок’, см. также *урлык-родо* ‘родственники’; мар. *уш-ыҥ* ‘ум-разум’, где *уш* ‘ум’, *ыҥ* ‘разум’ ≤ чув. **ăс-ăн,* где *ăс* ‘ум’, *ăн* ‘сознание’; мар. *чыве-агытан* уст. ‘октябрь’, букв. месяц курицы-петуха, где *чыве* ‘курица’, *агытан* ‘петух’ < чув. **чĕпĕ-автан,* где *чĕпĕ* ‘цыпленок’, *автан* ‘петух’; мар. *шарпан-нашмак* ‘головной убор шарпан с начелышем в виде широкой ленты’ ≤ чув. **сурпан-масмак;* мар. *шыҥа-копшаҥге* ‘насекомые’, где *шыҥа* ‘муха’, *копшаҥге* ‘жуки’ ≤ чув. **шăна-кăпшанкă;* мар. *ылчык-шырпе* ‘заноза’, где *ылчык* ‘щетина’, *шырпе* ‘заноза’ ≤ чув. **хылчăк-шăрпăк,* где *хылчăк* ‘ость’, *шăрпăк* ‘заноза’.

Подобные единицы, как правило, являются чувашизмами, которые по каким-либо причинам исчезли в языке-источнике *(ана-йăран, сурпан-масмак, çурт-хуралтă).*

(2) Чувашизмы в марийском языке, также сохраняющиеся в языке-доноре (100 единиц), например: мар. *йывыж-йовыж* подражание быстрому движению ≤ чув. *йăпăш-япăш*

подражание быстрым скользящим движениям, где *йӑпӑш* подражание плавному скольжению; мар. *йывыр-явыр* подражание быстрому действию ≤ чув. *йӑпӑр-япӑр* ‘быстрый; спешный’, где *йӑпӑр* подражание быстрому движению, *япӑр* редупликат; *кывыр-говыр* подражание быстрому движению ≤ чув. *кӑпӑр-капӑр* о быстром, поспешном действии, где *кӑпӑр* подражание быстрому действию, *капӑр* редупликат; мар. *кыгыр-мугыр* ‘извилистый’ ≤ чув. *кукӑр-макӑр,* где *кукӑр* ‘кривой’, *макӑр* редупликат; мар. *лыкым-лакым* ‘холмистый, неровный’ ≤ чув. *лӑкӑм-лакӑм,* где *лӑкӑм* ‘яма, ухаб, выбоина’, *лакӑм* редупликат; мар. *окшак-чолак* ‘калека’, где *окшак* ‘хромой’, *чолак* ‘безрукий’ ≤ чув. *уксах-чӑлах,* где *уксах* ‘хромой’, *чӑлах* ‘калека’; мар. *поро-осал* ‘добро и зло’, где *поро* ‘добро’, *осал* ‘зло’ ≤ чув. *ырӑ-усал,* где *ырӑ* ‘добрый’, *усал* ‘злой’; мар. *улмо-уке* ‘все, что есть’, где *улмо* ‘имеющееся’, *уке* ‘отсутствующее’ ≤ чув. *пур-çук,* где *пур* ‘имеется’, *çук* ‘отсутствует’, ср. с *уло-уке* ‘наличие или отсутствие’; мар. *уто-тӱгал* ‘чет и нечет’ ≤ чув. *ыт-тӗкел;* мар. *чинче-вунчо* ‘жемчуг’ ≤ чув. *ӗнчӗ-пӗнчӗ,* где *ӗнчӗ* ‘жемчуг’, *пӗнчӗ* редупликат; мар. *уш-акыл* ‘ум, разум; мысль; сознание’, где *уш* ‘ум’, *акыл* ‘разум’ ≤ чув. *ăс-хакӑл,* где *ăс* ‘ум’, *хакӑл* ‘разум’ и др.

В этой же группе необходимо рассматривать кальки с чувашского языка: мар. *кид-йол* ‘конечности’, где *кид* ‘рука’, *йол* ‘нога’ ≤ чув. *алӑ-ура,* где *алӑ* ‘рука’, *ура* ‘нога’; мар. *лум-йӱр* ‘ненастье’, где *лум* ‘снег’, *йӱр* ‘дождь’ ≤ чув. *юр-çумăр,* где *юр* ‘снег’, *çумăр* ‘дождь’; мар. *тувыр-йолаш* ‘белье; рубашка и брюки’, где *тувыр* ‘рубашка’, *йолаш* ‘штаны’ ≤ чув. *кĕпе-йĕм,* где *кĕпе* ‘рубашка’, *йĕм* ‘штаны’; мар. *шоды-моки* ‘ливер, употребляемые в пищу внутренности животных’, где *шоды* ‘легкие’, *моки* ‘печень’ ≤ чув. *ӳпке-пĕвер,* где *ӳпке* ‘легки’, *пĕвер* ‘печень’.

Нельзя быть уверенными, что калькированию подлежали исключительно чувашские слова. Вероятно, таковыми могли выступить единицы других языков, имевших контакты с марийским, ср.: чув. *çăкăр-тăвар* = рус. *хлеб-соль, хлебосол* = тат. *икмәк-тоз* = башк. *икмәк-тоҙ* = мар. *кинде-шинчал* = удм. *нянен-сылалэн.*

Данная лексическая группа по-настоящему представляется специфичным слоем общего фонда парных слов чувашского и марийского языков. Обращает на себя внимание то, что в ней значительно количество общих звукоподражательных единиц, ср.: мар. *йылте-йолто* подражание яркому блеску, сверканию ≤ чув. *йӑлтӑр-ялтӑр;* мар. *кигик-когок* подражание крику гусей ≤ чув. *кикак-какак;* мар. *тыпыр-топыр* подражание звуку шагов, легкому топоту ≤ чув. *тăпăр-тапăр;* марГ. *цылт-цолт* подражание прерывистым вспышкам ≤ *чӑлт-чалт.*

(3) Общие чувашско-марийские единицы противоположным расположением компонентов (14 единиц): мар. *ава-ача* ‘родители’, где *ава* ‘мать’, *ача* ‘отец’ = чув. *атте-анне* ‘родители’, где *атте* ‘отец’, *анне* ‘мать’; мар. *вате-ӱдыр* ‘разведенная молодая женщина’, где *вате* ‘жена’, *ӱдыр* ‘девушка’ = чув. *хĕрарăм,* где *хĕр* ‘девушка’ + *арăм* ‘жена’; мар. *изиге-кугуге* ‘и малые, и взрослые’, где *изиге* ‘малый’, *кугуге* ‘большой’, то же, что *изиже-кугужо* = чув. *ватă-вĕтĕ,* где *ватă* ‘старый’, *вĕтĕ* ‘мелкий’; *кочкаш-йӱаш* ‘есть-пить; питаться’, где *кочкаш-* ‘есть’, *йӱаш-* ‘пить’ = чув. *ĕç-çи* ‘питаться’, где *ĕç-* ‘пить’, *çи* ‘есть’, см. также *кочкыш-йӱыш, кочмаш-йӱмаш, кочмо-йӱмӧ* ‘питание’ = чув. *ĕçӳ-çийӳ*; мар. *тышке-тушко* ‘туда-сюда’, где *тышке* ‘сюда’, *тушко* ‘туда’ = чув. *унта-кунта,* где *унта* ‘туда’, *кунта* ‘сюда’, ср. с *тыште-тушто* ‘то здесь, то там’; *ший-шӧртньӧ* ‘сокровища’, где *ший* ‘серебро’, *шӧртньӧ* ‘золото’ = чув. *ылтăн-кĕмĕл,* где *ылтăн* ‘золото’, *кĕмĕл* ‘серебро’; *шӱм-кумыл* ‘душа, внутренний мир человека’, где *шӱм* ‘сердце’, *кумыл* ‘душа’ = чув. *чун-чĕре,* где *чун* ‘душа’, *чĕре* ‘сердце’, то же, что *шӱм-кыл, шум-чон.*

Парные слова, как правило, имеют строгую композиционную структуру. Вывести какие-либо правила взаиморасположения компонентов пока еще не представляется возможным. Однако в их деривации можно обратить внимание на важность эстетико-

артикуляционных характеристик производимого слова, которые во многом определяют порядок следования частей парного слова.

(4) Парные слова марийского происхождения в чувашском языке (три единицы): чув. *лăпăр-лапăр* о шумном кипении < мар. *лывыр-ловыр* подражание звуку ходьбы по чему-нибудь жидкому, нетвердому; чув. *лăчăр-лачăр* подражание неравномерному хлюпанию, чавканью ≤ мар. *лызыр-лозыр / лыызыр-лыозыр;* чув. *лăп-лап* ‘плохой, небрежный’ < мар. *лып-ляп* подражание небрежному, быстрому действию.

Группа представляет звукоподражательные образования с редупликативными элементами, призванными обобщенно номинировать звуковое разнообразие производимых действий.

Мариизмы в чувашском языке претерпели семантическое развитие, отличающее их от исходных форм (см. *лăпăр-лапăр, лăп-лап*), но связь между ними, безусловно, сохраняется: значительная фонетическая и семантическая преемственность – общая черта, присущая как чувашизмам в марийском, так и мариизмам в чувашском языке.

Выводы. Чувашский язык обладает пластом парных слов, более чем в два раза превышающих их объем в марийском. Это объясняется наибольшей востребованностью в чувашском языке синтаксического способа словообразования в отличие от марийского языка с его доминирующим аффиксальным способом деривации.

Парные слова в марийском языке в значительной мере обусловлены чувашским влиянием, о чем свидетельствует и непропорциональное их распределение в сопоставляемых языках, и наличие в марийском единиц чувашского происхождения, при этом отсутствующих в исходном языке. В связи с этим марийский материал может явиться новой областью контактологических исследований, позволяющих исторически реконструировать аналогичные образования в чувашском языке, в настоящее время в нем отсутствующие.

СОКРАЩЕНИЯ

Башк. – башкирский язык; мар. – марийский язык; марГ. – горномарийское наречие марийского языка; рус. – русский язык; тат. – татарский язык; удм. – удмуртский язык; чув. – чувашский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова А. М.* Агнонимичные парные слова в чувашском языке // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2014. – С. 67–74.

2. *Кириллова В. Ю.* Чувашское чăштăр-чаштăр vs марийское чыштыр-чоштыр // Этническая культура. – 2021. – Т. 3, № 1. – С. 12–15.

3. *Лукоянов Г. В.* Марийские заимствования в чувашском языке / Чуваш. ин-т усовершенствования учителей. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1974. – 119 с.

4. *Луутонен Й., Фомин Э. В.* Финское чувашеведение : краткий исторический очерк и библиографический указатель // Ашмаринские чтения. – Чебоксары, 2006. – С. 72–85.

5. *Павлов И. П.* Парные слова в современном чувашском языке // Исследования по этимологии и грамматике чувашского языка. – Чебоксары, 1988. – С. 56–77.

6. *Савельев А. В.* К уточнению сценария чувашско-марийских контактов // Языковые контакты народов Поволжья и Урала. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2018. – С. 95–103.

7. *Семенова Г. Н.* Композитообразование в чувашском языке и его национальная специфика. – М. : Прометей, 2005. – 317 с.

8. *Семенова Г. Н., Иванова А. М.* Словообразование в чувашском языке – II // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 167–170.

9. Словарь марийского языка : в 10 т. / Марийский ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт языка, литературы и истории им. В. М. Васильева. – Йошкар-Ола, 1990–2005.

10. *Федотов М. Р.* Чувашско-марийские языковые взаимосвязи / Чуваш. гос. ун-т ; Науч.-исслед. ин-т яз., лит., ист. и экономики при Совете Министров Чуваш. АССР. – Саранск : Изд-во Сарат. ун-та, Саран. фил., 1990. – 335 с.

11. *Фомин Э. В.* Марийский материал в семантизации абсолютных агнонимов чувашского языка // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 2. – С. 243–247.

12. Чăвашла-вырăсла словарь = Чувашско-русский словарь : около 40 тыс. слов / Чăваш АССР Министрсен Совечĕ çумĕнчи «Хисеп Палли» орденлă чĕлхе, литература, истори тата экономика наука тĕпчев институчĕ ; М. И. Скворцов ред. – М. : Русский язык, 1985. – 712 с.

13. Räsänen M. Die tschuwassischen Lehnwörter im Tscheremissischen / Finnisch-Ugrische Forschungen. – Helsinki: Société Finno-Ougrienne, 1920. – Bd. 48. – 274 S.

Статья поступила в редакцию 10.05.2021

REFERENCES

1. Ivanova A. M. Agnonimichnye parnye slova v chuvashskom yazyke // Ashmarinskie chteniya. – Cheboksary, 2014. – S. 67–74.

2. Kirillova V. Yu. Chuvashskoe chăshtăr-chashtăr vs marijskoe chyshtyr-choshtyr // Etnicheskaya kul'tura. – 2021. – T. 3, № 1. – S. 12–15.

3. Lukoyanov G. V. Marijskie zaimstvovaniya v chuvashskom yazyke / Chuvash. in-t usovershenstvovaniya uchitelej. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1974. – 119 s.

4. Luutonen J., Fomin E. V. Finskoe chuvashevedenie : kratkij istoricheskij ocherk i bibliograficheskij ukazatel' // Ashmarinskie chteniya. – Cheboksary, 2006. – S. 72–85.

5. Pavlov I. P. Parnye slova v sovremennom chuvashskom yazyke // Issledovaniya po etimologii i grammatike chuvashskogo yazyka. – Cheboksary, 1988. – S. 56–77.

6. Savel'ev A. V. K utochneniyu scenariya chuvashsko-marijskih kontaktov // Yazykovye kontakty narodov Povolzh'ya i Urala. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2018. – S. 95–103.

7. Semenova G. N. Kompozitoobrazovanie v chuvashskom yazyke i ego nacional'naya specifika. – M. : Prometej, 2005. – 317 s.

8. Semenova G. N., Ivanova A. M. Slovoobrazovanie v chuvashskom yazyke – II // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 167–170.

9. Slovar' marijskogo yazyka : v 10 t. / Marijskij ordena «Znak Pocheta» nauchno-issledovatel'skij institut yazyka, literatury i istorii im. V. M. Vasil'eva. – Joshkar-Ola, 1990–2005.

10. Fedotov M. R. Chuvashsko-marijskie yazykovye vzaimosvyazi / Chuvash. gos. un-t ; Nauch.-issled. in-t yaz., lit., ist. i ekonomiki pri Sovete Ministrov Chuvash. ASSR. – Saransk : Izd-vo Sarat. un-ta, Saran. fil., 1990. – 335 s.

11. Fomin E. V. Marijskij material v semantizacii absolyutnyh agnonimov chuvashskogo yazyka // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2015. – № 2. – S. 243–247.

12. Chăvashla-vyrăsla slovar' = Chuvashsko-russkij slovar' : okolo 40 tys. slov / Chăvash ASSR Ministrsen Sovechĕ çumĕnchi «Hisep Palli» ordenlă chĕlhe, literatura, istori tata ekonomika nauka tĕpchev instituchĕ ; M. I. Skvorcov red. – M. : Russkij yazyk, 1985. – 712 s.

13. Räsänen M. Die tschuwassischen Lehnwörter im Tscheremissischen / Finnisch-Ugrische Forschungen. – Helsinki: Société Finno-Ougrienne, 1920. – Bd. 48. – 274 S.

The article was contributed on May 10, 2021

Сведения об авторе

Кириллова Валентина Юрьевна – аспирант Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников Чувашского республиканского института образования, г. Чебоксары, Россия; e-mail: walentina_83@mail.ru.

Author information

Kirillova, Valentina Yuryevna – Post-graduate Student, I. Ulyanov Chuvash State University, Associate Professor of the Department of Professional Development of Teachers, Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Russia; e-mail: walentina_83@mail.ru

УДК УДК 811.112.2’37:82-32Айхингер DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.013

И. В. Матвеева, Ю. Н. Зинцова, С. Н. Саможенов

ПРОБЛЕМА НОМИНАЦИИ РЕЧЕВЫХ СУБЪЕКТОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НАРРАТОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ «ЗЕРКАЛЬНОЙ НОВЕЛЛЫ» И. АЙХИНГЕР)

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. Коммуникативно-прагматический потенциал поля персональности рассматривается в данной статье через призму художественного произведения «Зеркальная новелла» австрийской писательницы И. Айхингер. Анализ приемов автора для передачи авторского отношения к событиям и героям позволяет утверждать, что коммуникативное пространство в новелле раскрывается за счет зеркальной символики. Анализ видов зеркал и их физических свойств позволяет наблюдать следующие коммуникативные роли: сфера говорящего представлена личным местоимением *ich*, а также местоимениями *du*, *ihr* в их вторичной номинации. Анализ коммуникативно-прагматического потенциала «я»-субъекта в нарративном контексте показал возможности единиц функционально-семантического поля персональности выражать отношение субъекта речи к субъектам коммуникативной ситуации. Таким образом, адресант в процессе интеракции способен эксплицировать переносные смыслы. Эти транспозиции коммуникативных местоименных форм не только выполняют смыслонесущую функцию, но и позволяют отразить новые неожиданные коннотации как интерактивные отношения конкретных коммуникантов: включение местоимения не по его лингвистической сущности, не по морфологическому признаку, не по функциональному признаку, где он может или не может быть субъектом, а по признаку коммуникации. Все это свидетельствует о полисемантичности такой философской модели коммуникации, в которой присутствуют не только эмитент, реципиент и не-участник коммуникации, но еще и нададресат.

Ключевые слова: *категория персональности, функционально-семантическое поле, персональность, интеракция, зеркальная символика.*

I. V. Matveeva, Yu. N. Zintsova, S. N. Samozhenov

THE PROBLEM OF NOMINATION OF THE SUBJECTS OF SPEECH THROUGH NARRATOLOGY PRISM (ON THE MATERIAL FROM “MIRROR STORY” BY ILSE AICHINGER)

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. This article deals with the communicative-pragmatic potential of the field of the personality through the prism of the literary work “Mirror Story” by the Austrian authoress I. Aichinger. The communicative space in the novel is revealed through mirror symbolism. The distribution of roles between the participants in the communicative process occurs precisely through the mirror perspective. The speaker’s sphere is represented by the personal pronoun *ich*, as well as by the pronouns *du*, *ihr* in their secondary nomination. The analysis of the communicative-pragmatic potential of the “I”-subject in a narrative context showed the ability of the units of the functional-semantic field of the personality to express the attitude of the subject of speech to the subjects of the communicative situation. In this way the speaker in the process of interaction can “take the role of another” and assume how he was perceived by a recipient. These transpositions of communicative pronoun forms have not only new meaning, but also allow us to reflect new unexpected connotations, like the interactive relations of specific communicants. All this indicate the polysemancy of such a philosophical model of communication, in which not only the speaker, recipient and non-participant in communication are present, but also the over-recipient.

Keywords: *category of personality, functional-semantic field, personality, interaction, mirror symbolism.*

Введение. В свете антропоцентрической грамматики категория персональности или категория коммуникативных ролей рассматривается как многоаспектное множество языковых единиц, характеризующееся полевой структурой. В центре внимания оказываются определенный тип ситуации и конкретные участники коммуникативного акта со всей динамикой взаимоотношений. Прагматическая и дейктическая плоскость создается «я»-субъектом, репрезентируя комбинации коммуникативных ролей. Когнитивное представление о «я»-субъекте непосредственно отражается в языковом сознании, которое определяет использование «я»-субъекта в процессе речевого поведения» [14], [9], [5], [7]. В связи с тем что элементы поля эксплицируются в литературном произведении как факт автокоммуникации, основной целью данного исследования является определение роли единиц функционально-семантического поля персональности через призму эгореференции, изучение особенностей семантизации «я»-субъекта в нарратологическом контексте, где «Я» выступает тем личностным центром, который, абсорбируя окружающую действительность, эгоориентирует ее, наделяя высшим смыслом функционирование и взаимодействие фаз развития языка и мышления.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблематика функционально-семантического поля персональности затрагивает актуальный вопрос ситуативно-коммуникативной обусловленности реализации языковых единиц. Язык как средство коммуникативного воздействия рассматривает вопросы речевого общения, обуславливает привилегированную позицию говорящего и слушающего, которые связаны личностным отношением, ситуацией общения и контекстом [2], [12], [13]. В этой связи актуальным представляется рассмотрение коммуникативно-прагматического потенциала «я»-субъекта в литературном произведении для определения способности единиц поля персональности выражать отношение субъекта речи к субъектам ситуации описания [3].

Для анализа актуализаторов категории персональности обратимся к ее описанию через коммуникативные пространства. Материалом для исследования послужил текст художественного произведения «Зеркальная новелла» («Spiegelgeschichte») австрийской писательницы И. Айхингер (Aichinger). Выбор данного автора обусловлен глубоким проникновением писательницы во внутренний мир персонажа и многогранным психологическим взглядом на человеческую природу. Новизна «Зеркальной новеллы» заключается не в материале, лежащем в ее основе, а в проблеме номинации речевых субъектов. Данная проблема приобретает актуальность в нарратологическом контексте и при учете специфики творчества австрийской писательницы Ильзы Айхингер, которое является насквозь автобиографичным.

Материал и методы исследования. Выбор методов и приемов лингвистического анализа материала в системе языка предопределен особенностями материала статьи. В этой связи использовался метод трансформации для определения функциональных возможностей единиц функционально-семантического поля персональности, план выражения которого составляют личные местоимения; метод описания и обобщения – для последовательного анализа этих единиц с точки зрения их структуры, а также нарратологический метод для интерпретации глубинной структуры рассматриваемого произведения и выявления взаимосвязи рассказчика и читателя.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате проведенного исследования были описаны возможности зеркала, которое является стержневым компонентом нарративной структуры «Зеркальной новеллы» И. Айхингер как некоторого оптического объекта в качестве знака или символа. В лингвистике зеркало рассматривается как феномен

семиотики культуры, что вводит необходимость контекста (проблемы симметрии, логики возможных миров). Зеркало в большинстве случаев выступает как граница семиотической организации и рубеж между «нашим» и «чужим» мирами (при любом заполнении, от «я – ты» до «досмертие – послесмертие»). Зеркало оказывается в истории культуры семиотическим механизмом описания чужой структуры, поэтому оно так подходит для логических игр и мифологических построений.

Простейшие зеркальные эффекты и модификации зеркала раскрывают его семиотическое многообразие.

Зеркало, с одной стороны, отражает действительность, с другой – ее преобразует. В нем левое становится правым и наоборот, происходит смена внешнего и внутреннего (находящееся за спиной оказывается перед глазами). Зеркальная реальность образует симметричное дополнение к внезеркальной реальности. А если само зеркало как оптический объект модифицировано (тусклое зеркало; прозрачное зеркало, т. е. попросту стекло в определенных оптических условиях; вогнутое или выпуклое, т. е. неровное, кривое), то и мир, отраженный в нем, становится искаженным [6].

Определенные семиотические потенции заключены в том, что зеркало репрезентирует пространство, включая в поле зрения ту его область, которая находится «за спиной» наблюдателя, иными словами, обеспечивает целостный обзор «места действия» [10], [6], [8].

Таким образом, зеркало, как простое, так и необычное, – это своего рода символ некоторых семантических принципов текстопорождения и одновременно текстопорождающий механизм, метафора такого фундаментального лингвистического понятия, как предикат, или пропозициональная функция. Эта функция определена на некотором множестве миров, задаваемых дейктической координатой времени говорения. При этом «отражается» не столько мир, сколько референтно тождественные индивиды. Зеркало – это метафора для семантического механизма, который соотносит индивидуумов из различных миров, а не просто выделяет их [4].

Зеркало может задать определенные дейктические координаты. Подобно местоимению «я», которое обозначает того, кто говорит «я», оно показывает всякий раз того, кого «я» хочу увидеть. Само по себе обычное зеркало и ведет себя как местоимение «я», показывая того, кто в него смотрит. Но это, так сказать, иное «я» – «я-двойник», «я в ином мире», «я со стороны», а последнее «я» (здесь контекстные координаты смещаются) – это уже «он» [4]. В данном контексте феномен зеркала тесно связан с пониманием категории «другого», «вненаходимости» [1]. М. М. Бахтин рассматривает зеркало как средство самообъективации, которое таким образом делает возможным осмысление самого себя. Категория «другого» выступает в качестве двойника истинного «я» и превращает в объекты собственного видения других. Таким образом, М. М. Бахтиным был разработан диалогический контекст «зеркальности». Здесь имеет место трактовка зеркала как области схождения «своего» и «чужого» взглядов, сознаний, слов.

История обычной непримечательной жизни героини «Зеркальной новеллы» И. Айхингер, рассказанная сухо, лаконично и отстраненно, превращается под пером писателя в параболу человеческого существования. Действие изымается из исторической конкретности: место действия – какой-то портовый город, время – неопределенно очерченная современность. Действующие лица живут и поступают, как большинство в подобных обстоятельствах. В сжатом, «плотном» тексте особое воздействие оказывают немногие эпитеты, превращающиеся в символы: зеленое небо, заброшенный дом, желтые цветы, засиженное мухами зеркало. Традиционно зеркало всегда считалось символом познания, его поэтическим топосом. В рассказе оно выступает как «тусклое зеркало», зеркало, «засиженное мухами», висящее в каморке старухи-повитухи. Именно в нем видит себя умирающая и вновь переживает любовь и надежду. Это составляет глубинный смысл рассказа,

который автор вскрывает посредством демонстрации жизни, кажущейся столь обычной. Собственно рассказ повествует о жестокой необратимости времени, проявляющейся в жестокости фактов этой истории, фактов, выступающих в качестве слепой, неумолимой последовательности. Можно ли повернуть время вспять, можно ли – пусть ценой жизни – понять значение того, для чего ты был на земле? Автор дает героине такую возможность с помощью приема отчуждения: писательница «переворачивает» сам принцип «причина – следствие» и начинает повествование с конца, с агонии и смерти героини. В короткие предсмертные мгновения перед ней проходит жизнь, как кадры какого-то фильма, поставленного с конца, «наоборот», как отражение, увиденное в зеркале: смерть, роковой приход к старухе, возлюбленный, дающий ей адрес, любовные встречи с ним, их знакомство, школа, детство, смерть матери, момент прихода в мир, совпадающий с ее фактической смертью. Она словно смотрится в зеркало, но это уже не то «тусклое» зеркало. Истина, открывающаяся перед лицом конца, по-иному высвечивает мотивы действий и поступков. Только теперь можно увидеть сокровенный смысл, спрятанный под оболочкой повседневной жизни («тусклого» зеркала). Живые, наблюдающие за агонией, комментируют видения героини. Этот «посюсторонний» комментарий «посторонних» оспаривает умирающая в своем «потустороннем» истолковании. Смерть не рассматривается как умирание, напротив, конец является исходным пунктом нового начала. Заключительное предложение рассказа, следующее за констатацией ее физической смерти, – «Замолчите. Дайте ей сказать».

Коммуникативное пространство в «Зеркальной новелле» И. Айхингер раскрывается за счет зеркальной символики, поскольку действительность нарратора непосредственно связана с зеркалом. Сфера говорящего в данном рассказе представлена личным местоимением *ich*, а также местоимениями *du* и *ihr* в их вторичной номинации.

Личное местоимение 1-го лица единственного числа *ich* представлено в контексте прямой речи, где отражает непосредственно адресанта высказывания, т. е. является субъектом речи и субъектом ситуации описания:

Mach mir mein Kind wieder lebendig! [11].

Mach es lebendig, sonst stoß ich deine gelben Blumen um, sonst kratz ich dir die Augen aus, sonst reiß ich deine Fenster auf und schrei über die Gasse, damit sie hören müssen, was sie wissen, ich schrei [11].

Рассматривая данные высказывания с точки зрения употребления прямой речи в контексте авторского высказывания, можно говорить о сохранении данными высказываниями своего предметного содержания.

Все произведение построено на выражении аукториального повествователя через личное местоимение 2-го лица *du*. Однако во многих эпизодах затруднительно провести четкую границу между аукториальным и личным повествованием, поскольку форма *du* по своей природе носит особого рода авторский характер. Рассказчику знакомы мысли и чувства не только главной героини, но и всех действующих персонажей произведения. Единственное различие между классическим аукториальным повествователем и нарратором «Зеркальной новеллы» заключается в том, что второй старается ввести в происходящее не читателя, а протагониста. Грамматическая позиция местоимения *du* является посредником между 1-м и 2-м лицом единственного числа, реализуя следующим образом широкий спектр возможностей. Требование как можно скорее покинуть кровать, чтобы оставить смерть позади, направлено к протагонисту, однако в то же время может быть адресовано реципиенту. События изложены в форме внутреннего диалога, диалога между «я» и «не-я», который отражен в зеркале, который играет роль своего рода обращения к читателю (du-Anrede). Этот диалог проходит через весь текст. Повествование начинается с прямого обращения, но адресат не упоминается. Создается впечатление, что рассказчик

обращается к читателю. Здесь зеркалом является сама суть повествования. Через сокрытие партнера по диалогу создается напряженность и в то же время особый момент отчуждения, который характерен для многих произведений И. Айхингер. Создается впечатление, что рассказчик обращается к читателю. Однако чем дальше развивается сюжет, тем яснее проявляется фактический главный герой произведения. Если говорить о главной героине рассказа «Зеркальная новелла», то здесь речь идет о говорящем *Ich*, которое движется в обратном направлении, обращаясь к своему зеркальному отражению во втором лице:

Und eh du schreist, weißt du das Wiegenlied: Schlaf, Kindlein, schlaf! [11].

Und eh du schreist, stürzt dich der Spiegel die finsteren Treppen wieder hinab und läßt dich gehen, laufen läßt er dich [11].

Личное местоимение 2-го лица множественного числа *ihr* может включать в себя значения местоимения 2-го лица единственного числа *du* и местоимения 3-го лица множественного числа *sie*:

Das Kind legt beide Hände über die Augen und schaut euch böse an [11].

Данная точка зрения подтверждается с помощью трансформационного анализа:

Das Kind legt beide Hände über die Augen und schaut dich und die Menschen im Wagen böse an.

Данное местоимение может также объединять в себе значения местоимения 2-го лица единственного числа *du* и 3-го лица единственного числа *er*:

«Aber ihr seid sehr fröhlich in diesem letzten Licht» [10].

Трансформационный анализ позволил выявить значение местоимения *ihr* в данном контексте:

Aber du und er sind sehr fröhlich in diesem letzten Licht.

Однако в представленной иллюстрации местоимение *ihr* является продолжением сферы реализации местоимения *du* во вторичной номинации. В обоих вариантах в семантику местоимения *ihr* включено значение местоимения *du* как «я»-субъекта.

Таким образом, за каждым случаем употребления антропоцентрических местоимений в «Зеркальной новелле» стоит установка говорящего на себя, и зеркало является способом выражения позиций говорящего, эго-презентации. Говорящий представляет собой определенную языковую личность, реализующую в речевом акте определенное коммуникативное намерение с установкой на тот компонент высказывания, который представляется «я»-субъекту в данном контексте наиболее важным.

Выводы. Обращение к художественному произведению с точки зрения лингвистики текста обусловлено пониманием его смысловой структуры через соотношение с внетекстовой действительностью.

1. В тексте И. Айхингер речь идет о магическом «слепом» зеркале, которое не просто отражает действительность, но искажает ее. Через призму зеркала реальный порядок вещей в мире и языке осмысливается иначе.

2. И. Айхингер использует прямую речь с целью поддержания лексических, интонационных, грамматических особенностей передаваемой речи, демонстрируя при этом его пропозициональное содержание в исходном виде.

3. С первого предложения сюжет вращается не только вокруг протагониста, но также в «Зеркальной новелле» имеет место непосредственное обращение к каждому потенциальному реципиенту. Первое лицо заменяется вторым для осуществления диалога как с самим собой (автор в качестве собеседника), так и с читателем (читатель в качестве адресата) или с самой героиней произведения (герой как адресат). В этом контексте рассказчик выступает в роли стороннего наблюдателя. Зеркальной является и такая грань автора: он не остается равнодушным к изложенному, высказывает свою точку зрения, дает

комментарий. Подобным образом можно охарактеризовать субъектного наблюдателя, принимающего активное участие в процессе рассказа, отражения субъектной действительности и других героев.

4. Референциальное смещение лиц, выраженное местоимениями, обусловлено потребностями контекста, на основании которого была выявлена следующая специфика: во-первых, наличие или отсутствие субъекта, объекта и адресата речи в поверхностной синтаксической структуре высказывания; во-вторых, субъекта, объекта, адресата речи в глубинной синтаксической структуре предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. Работы 60-х – 70-х гг. // Собр. соч. : в 7 т. Т. 6. – М. : Русское слово, 2002. – 799 с.

2. *Деркач А. В., Каразия Н. А., Кузнецов В. В., Плисов Е. В., Федоров В. В., Хохлова И. Н.* Текст как социокультурный феномен. – Петропавловск-Камчатский : КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. – 216 с.

3. *Зинцова Ю. Н., Голубева Н. А.* Социокультурный подход к оценке функционального потенциала текста // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 239–242.

4. *Золян С. Т.* «Свет мой, зеркальце, скажи …» (к семиотике волшебного зеркала) // Зеркало. Семиотика зеркальности. Вып. 831. – Тарту : Тартуский государственный университет, 1988. – С. 32–44.

5. *Кузьмичева А. А., Матвеева И. В.* Интеракция между партнерами речевого действия в коммуникативном пространстве современного немецкого языка // Казанская наука. – 2017. – № 2. – С. 47–49.

6. *Левин Ю. И.* Зеркало как потенциальный семиотический объект // Зеркало. Семиотика зеркальности. Вып. 831. – Тарту : Тартуский государственный университет, 1988. – С. 6–24.

7. *Матвеева И. В., Саможенов С. Н.* Функционально-семантическое поле лица в современном немецком языке // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков : сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Н. Новгород, 2019. – С. 78–81.

8. *Шатин Ю. В.* Русская литература в зеркале семиотики. – М. : Языки славянской культуры, 2015. – 344 с.

9. *Шмид В.* Нарративность и событийность // Современные методы анализа художественного произведения : сборник статей. – Гродно, 2003. – С. 8–17.

10. *Ямпольский М. Б.* О воображаемом пространстве фильма // Зеркало. Семиотика зеркальности. Вып. 831. – Тарту : Тартуский государственный университет, 1988. – С. 127–145.

11. *Aichinger I.* Der Gefesselte. Erzählungen I. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1991. – 120 S.

12. *Deppermann A., Reineke S.* Einleitung: Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext // Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext – Berlin : De Gruyter, 2018. – S. 1–4.

13. *Gašová Z.* Der konzeptuelle Raum des Lexems ‘Zeit’ im Kontext seiner Attribuierung. – Hamburg : Verlag Dr. Kovač, 2019. – 256 S.

14. *Jachnow H.* Die Personalität als sprachliche Universale. Funktionen und Formen // Personalität und Person. – 1999. – B. 9. – S. 1–36.

Статья поступила в редакцию 05.03.2021

REFERENCES

1. Bahtin M. M. Problemy poetiki Dostoevskogo. Raboty 60-h – 70-h gg. // Sobr. soch. : v 7 t. T. 6. – M. : Russkoe slovo, 2002. – 799 s.

2. Derkach A. V., Karaziya N. A., Kuznecov V. V., Plisov E. V., Fyodorov V. V., Hohlova I. N. Tekst kak sociokul'turnyj fenomen. – Petropavlovsk-Kamchatskij : KamGU im. Vitusa Beringa, 2014. – 216 s.

3. Zincova Yu. N., Golubeva N. A. Sociokul'turnyj podhod k ocenke funkcional'nogo potenciala teksta // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova. – 2015. – № 31. – S. 239–242.

4. Zolyan S. T. «Svet moj, zerkal'ce, skazhi …» (k semiotike volshebnogo zerkala) // Zerkalo. Semiotika zerkal'nosti. Vyp. 831. – Tartu : Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 1988. – S. 32–44.

5. Kuz'micheva A. A., Matveeva I. V. Interakciya mezhdu partnerami rechevogo dejstviya v kommunikativnom prostranstve sovremennogo nemeckogo yazyka // Kazanskaya nauka. – 2017. – № 2. – S. 47–49.

6. Levin Yu. I. Zerkalo kak potencial'nyj semioticheskij ob"ekt // Zerkalo. Semiotika zerkal'nosti. Vyp. 831. – Tartu : Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 1988. – S. 6–24.

7. Matveeva I. V., Samozhenov S. N. Funkcional'no-semanticheskoe pole lica v sovremennom nemeckom yazyke // Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov : sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – N. Novgorod, 2019. – S. 78–81.

8. Shatin Yu. V. Russkaya literatura v zerkale semiotiki. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2015. – 344 s.

9. Shmid V. Narrativnost' i sobytijnost' // Sovremennye metody analiza hudozhestvennogo proizvedeniya : sbornik statej. – Grodno, 2003. – S. 8–17.

10. Yampol'skij M. B. O voobrazhaemom prostranstve fil'ma // Zerkalo. Semiotika zerkal'nosti. Vyp. 831. – Tartu : Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 1988. – S. 127–145.

11. Aichinger I. Der Gefesselte. Erzählungen I. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1991. – 120 S.

12. Deppermann A., Reineke S. Einleitung: Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext // Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext – Berlin : De Gruyter, 2018. – S. 1–4.

13. Gašová Z. Der konzeptuelle Raum des Lexems ‘Zeit’ im Kontext seiner Attribuierung. – Hamburg : Verlag Dr. Kovač, 2019. – 256 S.

14. Jachnow H. Die Personalität als sprachliche Universale. Funktionen und Formen // Personalität und Person. – 1999. – B. 9. – S. 1–36.

The article was contributed on March 5, 2021

Сведения об авторах

Матвеева Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: Iramatweewa@yandex.ru

Зинцова Юлия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: zintsova@mail.ru

Саможенов Сергей Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: sesam2301@yandex.ru

Author information

Matveeva, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of German Language, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: Iramatweewa@yandex.ru

Zintsova, Yulia Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of German Language, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: zintsova@mail.ru

Samozhenov, Sergey Nikolaevich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of German Language, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: sesam2301@yandex.ru

УДК [398.6:502](=161.1):(=111) DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.014

Е. В. Николаева, А. И. Савельева

ОБРАЗ ПРИРОДЫ В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ МЕТАФОРИЧНЫХ ЗАГАДКАХ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются русские и английские загадки, содержащие в себе метафору и посвященные теме «Природа». Вклад загадки в народное творчество значителен, и, в частности, благодаря ей возможно воссоздать картину мира народов прошлого. В настоящей работе предпринята попытка суммировать актуальные знания по вопросу русской и английской загадки, а также провести исследование метафоричных русских и английских загадок на предмет репрезентации природы. Актуальность данной работы обусловлена интересом к символичной репрезентации природы в жанре метафоричной загадки и недостатком работ, посвященных данной узкой теме**.** В ходе исследования были использованы методы анализа, сравнения, обобщения и контекстуального толкования. Основными сходствами русских и английских загадок являются яркая иносказательная репрезентация объектов и явлений природы, одушевление флоры и фауны, природных стихий, а также их символизация. Основными отличиями являются различия в количестве загадок, посвященных определенной тематике, расхождения в репрезентируемой флоре и фауне, а также в используемой коннотации.

Ключевые слова*: загадка, русская загадка, английская загадка, метафора, природные явления, природа.*

E. V. Nikolaeva, A. I. Savelyeva

THE CONCEPT OF NATURE IN RUSSIAN AND ENGLISH METAPHOR RIDDLES (COMPARATIVE ASPECT)

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article analyzes the Russian and English riddles containing a metaphor and devoted to the theme “Nature”. The contribution of the riddle to folk art is significant and this fact makes it possible to recreate the picture of the world of the peoples of the past. This work makes an attempt to summarize the current knowledge on the issue of the Russian and English riddles as well as to study metaphorical riddles. The relevance of this work is due to the interest in the symbolic representation of nature in the genre of metaphorical riddles and the lack of works devoted to this narrow topic. The study employs the methods of analysis, comparison, generalization and contextual interpretation. The main similarities between Russian and English riddles are vivid allegorical representations of objects and natural phenomena, animation of flora and fauna, natural elements, and symbolism. The main differences lie in the number of riddles devoted to a particular topic, discrepancies in the flora and fauna represented, and the employed connotation.

Keywords: *riddle, Russian riddle, English riddle, metaphor, natural phenomena, nature.*

Введение. Сложно оспорить тот факт, что загадка относится к одной из древнейших форм проявления народного словесного творчества. Однако, несмотря на бурное развитие инновационных технологий в самых различных областях жизни и деятельности человека, в том числе и в сфере накопления человеческого знания, интерес к одной из старейших

форм ее проявления (фольклор) остается довольно высоким. Как известно, загадка является малым жанром фольклора наравне с пословицами, поговорками, скороговорками, колыбельными песнями и т. д. Ее вклад в народное творчество значителен, и, в частности, благодаря ей представляется возможным воссоздать картину мира народов прошлого. Цель данного исследования – суммировать актуальные знания по вопросу русской и английской загадки, а также провести анализ метафоричных загадок с целью выявить сходства и различия в репрезентации природных явлений в английской и русской культуре.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена интересом к символичной репрезентации природы в жанре метафоричной загадки и недостатком работ, посвященных данной узкой теме**.** Поскольку русский и британский народы исторически проживают в разных географических и социоэкономических условиях, поэтому с древности вплоть до современности их представления о мире в целом и о природе в частности имеют различия. Их можно обнаружить при сопоставлении произведений одного жанра, таких как жанр загадки, например. Метафора как средство художественной выразительности является одним из самых часто используемых приемов для построения загадки, поэтому отдельной задачей можно поставить изучение и сопоставление русских и английских загадок, содержащих в себе метафору.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили 47 метафоричных загадок на английском и русском языках, посвященных природным стихиям, таким как огонь, вода, воздух / ветер, а также небесным светилам, флоре и фауне. В данной работе были использованы методы анализа, сравнения, обобщения и контекстуального толкования.

Результаты исследования и их обсуждение. Современный человек живет в прогрессивное научное время, когда каждая наука определяет для себя отдельную ограниченную область реальности и стремится ее тщательно исследовать. Посему человек воспринимает природу и различные ее явления скорее как объект для изучения. Даже если в определенной сфере наблюдается дефицит знаний, он полагает, что при должном подходе и работе его можно восполнить. Подобное мировосприятие сильно контрастирует с тем, как видели мир люди предыдущих столетий и тысячелетий. Опираясь в первую очередь на чувственный опыт и сакрализацию необъяснимых явлений, различные культуры прошлого выстраивали такую картину мира, которая нам на сегодняшний день кажется сказочной, магической, мифической.

Как известно, понятие «природа» имеет довольно широкое понятийное поле – сюда можно отнести все, что нас окружает и не является творением человеческих рук. Однако для данной работы необходимо значительно сузить понимание этого явления, так как в рамках настоящего исследования невозможно охватить все стороны и нюансы описываемого понятия. В связи с этим в понятийную сферу «Природа» в данной работе следует отнести такие формы ее проявления, как природные стихии (вода, огонь, земля, воздух / ветер), небесные тела, флора и фауна.

Понятие «картина мира» в последнее время все чаще используется в лингвокультурологических работах. Оно означает представление о мире в целом и его составляющих и выражается с помощью языковых средств. Наиболее ярко репрезентацию картины мира можно наблюдать сквозь призму произведений культуры, как фольклорных, так и литературных. Загадка, изначально относящаяся к так называемым «малым» жанрам фольклора, подразделяется на различные поджанры, к которым, в частности, относится метафоричная загадка. Она представляет особый интерес для изучения, поскольку через метафоричное описание загаданного предмета находит свое выражение образное символичное мышление народа.

Загадка всегда являлась сакральным жанром. Известный советский фольклорист В. В. Митрофанова в монографии «Русские народные загадки» упоминает, что загадки были

связаны с запретом на произношение некоторых слов, поэтому о явлениях и предметах говорили завуалированно [6, с. 70]. Ей вторит Н. В. Шестеркина, сообщая, что для древних культур характерна сакрализация слова, вера в его способность материализовываться. Загадки нельзя было загадывать в любое время, только в определенный период дня, что свидетельствует о магическом мышлении народа [11].

Определить датировку отдельной загадки – дело весьма непростое, поскольку загадки обычно передавались из уст в уста, от поколения к поколению, изменялись, переделывались и только позже излагались в письменной форме. Первым текстом, фиксирующим в себе английские загадки, принято считать Эксетерский Кодекс (The Exeter Book), относящийся к 11 веку и включающий около 90 загадок, которые сами, как считают современные исследователи, были созданы в разных местах и в разное время. Это наводит на мысль, что загадки сборника имеют долгую историю [3]. Английская загадка изначально появилась как мифопоэтический жанр [7]. Ее интонационный рисунок направлен на распевно-речитативный манер, что характерно для поэтических текстов: заговоров, молитв. Тем самым английская загадка очаровывает, завораживает, создает особое настроение, благодаря которому слушатель воспринимает ее как нечто возвышенное [2, с. 26]. В ней загаданные явления и существа часто говорят от своего лица, рассказывают о собственных свойствах, о жизни, которую они ведут. В них небесные светила – Солнце, Луна и звезды – попеременно сменяют друг друга, землю населяют различные животные, а вдали бушует море. В мире английских загадок окружающее описывается неяркими цветами – природным цветом земли, воды, растений, неба и небесных светил.

Русские загадки, оформленные в виде сборника, начали поступать в печать в конце 18 века, однако, как и в случае с английскими загадками, им трудно дать датировку, так как загадка – это древний жанр и, проходя через века, она акцентирует внимание на тех темах, которые наиболее интересны и значимы для жизни народа.

Ключевую роль в построении картины мира любого народа играет природа. И в русских, и в английских загадках уделяется достаточное внимание стихиям природы: огню, воде, земле и ветру. Сравнивая природные явления, нашедшие свое образное воплощение в загадках-метафорах в английском и русском языках, можно сделать интересные наблюдения. Например, в загадках обоих языков огонь представляется в образе петуха: русская *Красненький петушок по жердочке бежит* [9, с. 52] и английская загадка *A rooster without trousers with red moustache runs all over woods and mountains, and when he finds water, he perishes* [13, с. 83]. Обе загадки замещают загаданный объект (огонь) образом петуха на основании метафоры по признаку цвета, поведения, а также символизма. В славянских верованиях образ петуха связывается с огнем [1, с. 15]. Отсылку к этому также можно наблюдать в русском фразеологизме «пустить красного петуха» со значением «устроить пожар» [4, с. 343]. Огонь представляется буйной и сильной, но необходимой для жизни стихией.

Значимость такой природной стихии, как «вода», в английских и русских метафоричных загадках выражается по-разному: через загадывание непосредственно самой воды, воды в сочетании со снегом, льда, реки, дождя, росы, снега, града, метели – в русских загадках и через загадывание воды, льда, росы, водопада, реки, айсберга, дождя, снега, града, морского шторма – в английских. В русских загадках примечательно отношение к воде как к более сильной стихии по сравнению с огнем, например: *Сестра сильней брата (вода сильней огня)* [8, с. 234], а также – *Со времени моего рождения должна я беспрестанно бежать: все живущие меня ищут и приходят ко мне во множестве; тело мое есть без членов, и хотя рук у меня нет, но никакая сила против меня не устоит* [5, с. 4]. В загадке *A cloud was my mother, the wind is my father, my son is the cold steam, and my daughter is the fruit of the land* [15], отгадкой к которой является дождь, ‘cloud’, ‘wind’, ‘cold steam’ и ‘fruit of the land’ выступают в качестве родственников, что позволяет установить причины, вызывающие загаданное явление (дождь), и его следствия. Английские загадки

связаны с реками, морем, океаном, т. е. водной тематикой в целом, что предопределяется географическим положением островного государства: *Three lives have I / Gentle enough to soothe the skin, / Light enough to caress the sky, / Hard enough to crack rocks (Water)* [18]*; You hear my song / From quite afar. / It's in the pebbles ringing. / I'm running down / To reach the lake. / I'm gay, I'm fond of singing (A Streamlet)* [19]*; The Moon is my father, / The Sea is my mother; / I have a million brothers, / I die when I reach land (A wave on the ocean)* [19]. Вода является источником жизни, она бежит, журчит, поет; от количества осадков зависит будущий урожай, вода может воплощаться в форме дождя, льда, снега. Иногда в русских загадках лед и воду называют матерью и дочерью, например: *Мать меня рождает, а я – ее* [8, с. 231], или – *Сперва я тебя рожу, потом ты – меня; можно тебя назвать моей дочерью и матерью* [там же].

Наиболее широко стихия «земля» представлена в русских загадках, где она выступает как «матушка». Здесь проявляется уважительное отношение русского народа к земле-кормилице, т. к. земледелие издавна широко распространено на русской земле: *У батюшки жеребец – / Всему миру не сдержать; / У матушки коробья – / Всему миру не поднять; / У братца кушак – / Всему миру не сосчитать; / У сестрицы ширинка – / Всему миру не скатать (отгадка – ветер, земля, звезды и дорога)* [8, с. 296]. Или называется словом «матка»: *Сердита матка, да прикрыла деток до красного дня пуховым одеяльцем (земля под снегом)* [8, с. 304]. В английских загадках земля редко предстает в качестве отгадки, а чаще как один из элементов описания, который наталкивает на отгадку, как, например, в загадке про крота: *My clothing's fine as velvet rare, / Though under earth my dwellings are; / And when above it I appear, / My enemies put me oft in fear. / The gard'ner does at me repine, / I spoil his works as he does mine* [20, с. 4].

Стихия «воздух / ветер» в русских загадках предстает в виде коня, например: *По полю бежит сивый жеребец* [8, с. 296]; *Сивый жеребец на все царство ржет* [там же], а также *Есть на свете конь, всему свету не сдержать* [там же], или же в форме воющего существа, которое не имеет конечностей, но способно отворить ворота: *Без рук, без ног, а ворота отворяет* [там же], или же своим звуком просится в дом: *Без рук, без ног под окном стучит, в избу просится* [там же]. Аналогичная последней есть и английская загадка: *Footless and handless it knocks at the door and wants to be let in* [19]. Ветер стучит, просится внутрь дома, а также гоняет облака, имеет власть над растениями и вызывает недовольство у воды, как, например, в данной загадке: *Water frowns at it. Trees shake their heads at it. Flowers bow to it. Clouds run away from it* [19]. Он не имеет голоса, но плачет, не имеет зубов, а кусает, как в данной загадке: *Voiceless it cries, / Wingless flutters, / Toothless bites, / Mouthless mutters* [16].

Представление о Солнце и Луне / Месяце в русских английских загадках в целом схоже – они предстают как дальние светила, перемещающиеся по небосводу, которые задают ритм жизни, смену дня и ночи. Как отметила В. В. Митрофанова, русских загадок про Солнце так же много, как и про Месяц, однако Солнце изображено как красная девушка, вертушечка, золотая коклюшечка, золотое яблочко, дуб-стародуб с птицей-вертеницей [6, с. 48], а месяц – как пастух (если звезды представлены как овцы или скот), каравай или краюшек хлеба [6, с. 47]. Встречаются также случаи уподобления Солнца и Месяца животным: корове или коню, например, *Бурая корова через прясло глядит (Солнце)* [8, с. 281] и очень схожая с ней загадка *Сивый жеребец через прясло глядит (Месяц)* [8, с. 283]. В загадке Эксетерского Кодекса № 29 Солнце и Луна изображаются как «удивительные существа» ('wondrous creature' / 'amazing thing'); один прогоняет другого, сменяет его, что указывает на то, что Солнце и Луна не могут одновременно светить в небе – Солнце уходит на запад, поскольку восходит Луна (…*Then she recovered all that booty, / And hurried him homewards, / The wretch against his will, departing from there into*

the west…) [14]. Примечательно, что в английской загадке Солнцу приписывается мужской род, а Луне – женский, что выражается личными местоимениями.

В фольклоре обоих культур нашлось место и более «возвышенным» явлениям – небу и звездам. Например: *Синенька шубенка покрыла весь мир; Сито бито, золотом обито* [6, с. 46]. В русском словесном творчестве большее отражение находит именно звездное небо, где звезды представлены как животные: козы, овцы, лебеди; или как что-то сыпучее, будто что-то рассыпалось по небосводу и теперь это невозможно собрать, например, *Шла девица из Питера, / Несла кувшин бисера; / Она его рассыпала. / Никто его не сберет: / Ни царь, ни царица, / Ни красная девица* или *Постелю ковер, / Рассыплю горох; / Никому не собрать: / Ни попам, / Ни дьякам, / Ни серебряникам* [8, с. 286]. В английском же фольклоре непосредственно небу и его составляющим уделяется гораздо меньше внимания. Тем не менее, существуют загадки, где загадывается непосредственно звезда: *I have a little sister called Peep, Peep, Peep, / She wades in the water deep, deep, deep. / She climbs the mountain high, high, high, / My poor little sister has but one eye* [12].

Что касается живой природы, то в русских и английских загадках наблюдается расхождение в загадываемых существах. Для русских загадок это волк, лиса, медведь, заяц, белка, собака, кошка, мышь, крыса, овца, свинья, бык / корова, петух, журавль, лебедь, орел, сорока, кукушка, ласточка, змея, лягушка, рыба, рак, комар, муравей, светляк, сверчок, оса, муха, блоха, вошь, таракан, паук, пиявка, улитка. Также наблюдается много загадок про пчел и про саму тему пчеловодства, что связано с развитостью данного промысла в русской деревенской местности. Пчела предстает в образе то маленькой собачки (*Маленькая собачка не лает, не бает, а больше кусает* [8, с. 222]), то старушки (*В тесной избушке, ткут холст старушки* [8, с. 221]), а то и просто ласкательно называется зверьком *(Летит зверек через божий домок, летит и говорит: Вот моя силка горит* [8, с. 224]). В данных русских загадках прослеживается положительная коннотация.

В английских загадках отгадками являются такие животные, как волк, лиса, белка, ежик, крот, собака, свинья, бык / корова, петух / курица, лебедь, сорока, кукушка, казарка, соловей, ястреб, сойка, сова, ласточка, пчела, червь, рыба. Упоминание тех или иных животных в загадках закономерно связано с фауной территорий, на которых проживали народы. Отличительной чертой английских метафоричных загадок является то, что загаданные животные часто говорят от своего имени, например, *I move without wings, between silken strings, I leave as you find, my substance behind. What am I? (A Spider)* [15]; *My clothing quiet when I tread the earth, / Or inhabit my lair, or rile the waters. / Sometimes they heave me over human dwellings, / This tackle of mine and the high breeze – / And then the strength of the skies bears me / Wide over the people. My bangles then / Loudly jangle, jingling – brightly singing, / When I am not resting upon / The flood or the fold – a faring stranger. (A Swan)* [14]; в то время как повествование от первого лица в русских загадках встречается значительно реже. Так же в английском и русском фольклоре можно наблюдать разное отношение к одному и тому же животному, например, к сороке. В русской загадке она называется вертлявой, болтливой птицей: *Рябо, да не пес / Зелен, да не лук / Вертится как бес / И повертка в лес* [8, с. 243]. В загадке Эксетерского Кодекса № 24 сорока называет себя удивительным созданием (‘amazing creature’), чей голос можно спутать с лаем собаки, блеянием козла, криками гуся, ястреба, орла; о ней знают в народе, ее имя выводят в рунах: *Amazing creature am I – I vacillate my voice / Sometimes I bark like a dog; / Sometimes I bleat like a goat; / Sometimes I honk like a goose; / Sometimes I screech like a hawk; / Sometimes I imitate the ashen eagle, / The cry of warlike birds; / Sometimes the voice of the kite / Is ready in my mouth; / Sometimes the gull's song / Where I perch happily. / They name me Giefu, / Likewise Ac and Rad. Os supports me, / Hægl and Is. Now I am called this / Just as these six staves clearly betoken (The runes in the riddle spell H I G O R A, or Magpie)* [14].

Растительный мир наиболее разнообразно представлен в русских метафоричных загадках, особенно много загадок про деревья, растущие в лесу: березу, сосну, ель, вереск, кедр, осину, липу, рябину. В русском фольклоре деревья и лес, которые они составляют, одушевлялись, причем определенным видам деревьев присваивался мужской или женский пол. Лес изображается опасным местом: *Пойду я в ухту, / Найду я валухту; / Кабы не кубыхта – / Так не быть бы живому (отгадка – лес, зверь и ружье)* [8, с. 215]; в лесу живет Леший, которого не видно, не слышно, но которого нужно почитать и входить в его владения с уважением: *Лесом идет – / С лесом ровен; / Травой идет – / С травой ровен; / С человеком идет – / С человеком ровен* [там же]. Леший также мог принимать животный или человеческий облик [10].

Загадки с отгадкой про конкретное дерево в английском материале найти довольно сложно, однако оно фигурирует непосредственно в текстах загадок, например, в Экстерской загадке № 27 про медовый напиток, в загадке № 30 про древесину, в 53-ей под деревом скрывается таран [14]. Дерево как родовое понятие загадывается в последующих загадках: *In spring I am gay in handsome array; / In summer more clothing I wear; / When colder it grows I fling off my clothes; / and in winter quite naked appear,* а также *I reach for the sky, but clutch to the ground; sometimes I leave, but I am always around* [17]. Дерево в них одушевлено и говорит от своего имени, обращается к слушателю загадки.

Существуют и русские, и английские загадки про цветы, например, в английской загадке, где роза выступает символом молодости и невинности, а ее шипы изображаются как стены, которые защищают ее от угроз: *Emblem of youth and innocence / With walls enclosed for my defence, / And with no care opprest, / I boldly spread my charms around, / 'Till some rude lover breaks the mound, / And takes me to his breast. / Here soon I sicken and decay: / My beauty lost, I'm turned away / And thrown into the street; / Where I despised, neglected lie, / See no Samaritans pass by, / But numerous insults meet* [20, с. 6]. Данная загадка вызывает множество ассоциаций и чувств: роза говорит от своего имени, рассказывает, как люди любуются ее красотой, а потом выкидывают за ненадобностью. Русские загадки на контрасте с английскими довольно забавны, веселы или же нейтральны. Насчитывается много русских загадок про маковый цветок, где он персонифицируется, выступает под именем и отчеством: *Иван Иванович, / Макар Макарович / Из земли выходит, / На себе огонь выносит* или *Дрен Дренович, / Иван Иванович / Сквозь землю прошел, / На голове огонь пронес* [8, с. 128]. В третьем варианте мак представлен еще одним именем: *Андрон Андронович / Сквозь землю проходил, / Огонь выносил, / Ничего не зажег* [там же].

Для описания времен года в русских загадках используется растительный мир природы – сад, дерево, калина, малина, вишня. С пришествием зимы завершается цикл жизни, с весной он возобновляется: *В саду царском / На дереве райском, / С боку малина, / С другого калина, / С третьего вишенье, / А с четвертого / Нет ничего – / Одно забелье (весна, лето, осень, зима)* [8, с. 308].

По мере того как человек все больше осваивал природные пространства, загадка, бывшая прежде важным фольклорным жанром, постепенно утратила свое значение. От нее осталась образность, аллегорическая форма, но не тот сакральный смысл, который раньше в нее вкладывали. Мир загадки предопределялся видимыми, воспринимаемыми на чувственном уровне обыденными предметами и явлениями, был связан с их одушевлением, сакрализацией, наполнением их магическим содержимым. Печально, но в последние столетия загадку стали воспринимать как упражнение для развития сообразительности, и постепенно она отошла к разряду развлекательных, шуточных жанров, в котором уже не наблюдается прежней сложной, многогранной метафоричности.

Выводы. Таким образом, в обеих культурах загадки отражают языческие верования, которые оставили несомненный след в мышлении русского и британского народов. Как английские, так и русские загадки содержат в себе много сложных метафор. Природ-

ные явления, растения, животные в обеих культурах одушевляются, являются активными действующими лицами, обладают способностью говорить. Еще одной сходной чертой русских и английских загадок можно назвать сакрализацию объектов и явлений природы.

И в русском, и в английском народном творчестве природные стихии представлены примерно одинаково, однако их значимость и способы репрезентации различны. Так, для русской культуры важнее сама стихия «вода» и ее состояние, для английской же – стихия и ее воплощение в виде природных объектов (реки, моря, проливы, океан), играющих большую роль в жизни англичан, т. к. особенности географического положения Великобритании как островного государства накладывают отпечаток на образ жизни ее обитателей. Стихия «земля» в русском фольклоре представлена шире, чем в английской. Это связано с распространенностью земледелия на русской земле. Кроме того, представление о небесных объектах в английской культуре более абстрактно, чем в русской. Естественным образом отличаются загадываемые виды флоры и фауны, а также отношение к некоторым объектам, например, отношение к пчелам в русской культуре явно положительное, в то время как в английской – нейтральное. В русской загадке отмечается повышенный эмоционально оценочный фон, т. к. загадываемые объекты часто называют шутливо, ласкательно, иногда дают имена собственные. Помимо вышеперечисленного, русская загадка не имеет тенденции к обращению от первого лица, в то время как это наблюдается в английской загадке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гура А. В.* Символика животных в славянской народной традиции. – М. : Индрик, 1997. – 917 с.

2. *Кондрашова С. С.* Языковая картина мира в английской загадке : дис. … канд. филол. наук : 10.02.04. – Волгоград, 2017. – 198 с.

3. *Кузнецова Т. С.* Загадки Эксетерского кодекса // Иноязычный дискурс: проблемы интерпретаций и изучения. – 2010. – Выпуск 2. – С. 48–57.

4. *Ларионова Ю. А.* Фразеологический словарь современного русского языка. – М. : Аделант, 2014. – 512 с.

5. *Левшин В. А.* Загадки, служащие для невинного разделения праздного времени. – М. : Печатаны при Императорском Московском университете, 1773. – 48 с.

6. *Митрофанова В. В*. Русские народные загадки. – Л. : Наука, 1978. – 180 с.

7. *Палашевская И. В., Горыкина С. С.* Когнитивно-дискурсивные характеристики английской загадки // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2 : Языкознание. – 2016. – Т. 15, № 3. – С. 119–128.

8. *Садовников Д. Н.* Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов, притч и задач. – М. : Современный писатель, 1995. – 400 с.

9. *Худяков И. А.* Великорусские загадки. – М. : Типография Грачева и К°, 1861. – 116 с.

10. *Черноярова М. Ю.* Образ лесного духа в русских мифологических рассказах Чувашии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1(93). – С. 76–83.

11. *Шестеркина Н. В.* «Следы» язычества в русских народных загадках // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2009. – № 10(78). – С. 176–185.

12. Brainzilla [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.brainzilla.com (дата обращения: 20.04.2021).

13. Bryant M. Dictionary of Riddles. – Routledge, 2019. – 380 p.

14. Old English Poetry Project [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://oldenglishpoetry.camden.rutgers.edu/exeter-book-riddles, https://oldenglishpoetry.camden.rutgers.edu/exeter-book-riddles-solutions (дата обращения: 18.04.2021).

15. Riddles [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.riddles.com (дата обращения: 20.04.2021).

16. Riddles and Answers [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.riddlesandanswers.com (дата обращения: 20.04.2021).

17. Riddles and Jokes [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://riddlesandjokes.com (дата обращения: 20.04.2021).

18. Solve or Die [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://solveordie.com (дата обращения: 20.04.2021).

19. Teacher's Help [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://teachershelp.ru/riddles-about-nature (дата обращения: 20.04.2021).

20. The Book of Riddles. – Portland: Bailey & Noyes, 1870. – 16 p.

Статья поступила в редакцию 27.04.2021

REFERENCES

1. Gura A. V. Simvolika zhivotnyh v slavyanskoj narodnoj tradicii. – M. : Indrik, 1997. – 917 s.

2. Kondrashova S. S. Yazykovaya kartina mira v anglijskoj zagadke : dis. … kand. filol. nauk : 10.02.04. – Volgograd, 2017. – 198 s.

3. Kuznecova T. S. Zagadki Ekseterskogo kodeksa // Inoyazychnyj diskurs: problemy interpretacij i izucheniya. – 2010. – Vypusk 2. – S. 48–57.

4. Larionova Yu. A. Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka. – M. : Adelant, 2014. – 512 s.

5. Lyovshin V. A. Zagadki, sluzhashchie dlya nevinnogo razdeleniya prazdnogo vremeni. – M. : Pechatany pri Imperatorskom Moskovskom universitete, 1773. – 48 s.

6. Mitrofanova V. V. Russkie narodnye zagadki. – L. : Nauka, 1978. – 180 s.

7. Palashevskaya I. V., Gorykina S. S. Kognitivno-diskursivnye harakteristiki anglijskoj zagadki // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2 : Yazykoznanie. – 2016. – T. 15, № 3. – S. 119–128.

8. Sadovnikov D. N. Zagadki russkogo naroda. Sbornik zagadok, voprosov, pritch i zadach. – M. : Sovremennyj pisatel', 1995. – 400 s.

9. Hudyakov I. A. Velikorusskie zagadki. – M. : Tipografiya Gracheva i K°, 1861. – 116 s.

10. Chernoyarova M. Yu. Obraz lesnogo duha v russkih mifologicheskih rasskazah Chuvashii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 1(93). – S. 76–83.

11. Shestyorkina N. V. «Sledy» yazychestva v russkih narodnyh zagadkah // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2009. – № 10(78). – S. 176–185.

12. Brainzilla [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.brainzilla.com (data obrashcheniya: 20.04.2021).

13. Bryant M. Dictionary of Riddles. – Routledge, 2019. – 380 p.

14. Old English Poetry Project [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://oldenglishpoetry.camden.rutgers.edu/exeter-book-riddles, https://oldenglishpoetry.camden.rutgers.edu/exeter-book-riddles-solutions (data obrashcheniya: 18.04.2021).

15. Riddles [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.riddles.com (data obrashcheniya: 20.04.2021).

16. Riddles and Answers [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.riddlesandanswers.com (data obrashcheniya: 20.04.2021).

17. Riddles and Jokes [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://riddlesandjokes.com (data obrashcheniya: 20.04.2021).

18. Solve or Die [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://solveordie.com (data obrashcheniya: 20.04.2021).

19. Teacher's Help [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://teachershelp.ru/riddles-about-nature (data obrashcheniya: 20.04.2021).

20. The Book of Riddles. – Portland: Bailey & Noyes, 1870. – 16 p.

The article was contributed on April 27, 2021

Сведения об авторах

Николаева Елена Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары; e-mail: elenarosa09@gmail.com

Савельева Анна Ивановна – студентка 2 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары; e-mail: annasb01@mail.ru

Author information

Nikolaeva, Elena Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Language, I. Yakovlev CHSPU, Russia; e-mail: elenarosa09@gmail.com

Savelyeva, Anna Ivanovna – Second-year Student, Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: annasb01@mail.ru

УДК 821.161.1’37:82-31Пушкин DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.015

И. В. Савельзон

ОРЕНБУРГ, ЯИЦКИЙ ГОРОДОК И АЛАТЫРЬ В ПУШКИНСКОЙ ЗАПИСИ «ПОКАЗАНИЯ КРЫЛОВА (ПОЭТА)»

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

Аннотация. Готовясь к поездке по местам пугачевского восстания, А. С. Пушкин встретился с И. А. Крыловым и записал его воспоминания о детских годах, проведенных в Оренбургском крае. Однако употребленное Пушкиным указательное местоимение в словосочетании «жертвой оной игры» затруднило понимание фразы, а следовательно, и смысла последнего микросюжета в этой записи. В статье восстанавливается смысл, вложенный Пушкиным в этот речевой оборот: «оной» у него означало не «этой», но «той, такой же, подобной». При таком прочтении становится ясно, что излагаемые далее события с участием Д. Мертваго происходили не в Яицком городке, а в Алатыре, о чем он и поведал в мемуарах «Пугачевщина» (1857), изданных уже не при жизни Крылова и Пушкина. Также в статье делается предположение о том, что сведения об алатырской игре могли быть включены в запись «Показания Крылова (поэта)» не со слов Крылова, но добавлены туда самим Пушкиным, который также, весьма вероятно, был знаком с Д. Б. Мертваго и мог слышать эту историю непосредственно от него.

Ключевые слова: *Пушкин, Крылов, пугачевское восстание, Оксман, Яицкий городок, Оренбург, Алатырь.*

I. V. Savelzon

ORENBURG, YAITSKY GORODOK AND ALATYR IN PUSHKIN’S RECORD “KRYLOV’S (POET’S) READINGS”

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract. Preparing for a trip to the places of the Pugachev uprising, A.S. Pushkin met I. A. Krylov and wrote down the memories of his childhood years spent in the Orenburg region. However, the demonstrative pronoun used by Pushkin in the phrase “victim of this game” made it difficult to understand the phrase, and, consequently, the meaning of the last microplot in this fragment. The article reconstructs the meaning put by Pushkin into this turn of the phrase: “this” means not “this”, but “that, the same, similar”. With this interpretation, it becomes clear that the events described below with the participation of D. Mertvago took place not in Yaitsky gorodok, but in Alatyr, which he told about in the memoirs “Pugachevshchina” (1857), published not during the lifetime of neither Krylov nor Pushkin. The author also makes the assumption that the information about the Alatyr game could have been included in the fragment “Testimony of Krylov (the poet)” not from the words of Krylov, but were added there by Pushkin himself, who was also very likely familiar with D.B. Mertvago and could have heard this story directly from him.

Keywords: *Pushkin, Krylov, Pugachev war, Oxman, Yaitsky gorodok, Orenburg, Alatyr.*

Введение. Сведения о жизни И. А. Крылова далеко не полны. Одним из редких источников, заслуживающих доверия, стали его воспоминания, рассказанные А. С. Пушкину. Предметом исследования в настоящей статье станет заключительный сюжет из нескольких поведанных Крыловым историй, целью же – верное его прочтение, преодолевающее автоматизм понимания слова «оный» как «этот, этот самый».

Актуальность исследуемой проблемы состоит в необходимости уточнения мест событий в пушкинской записи «Показания Крылова (поэта)» посредством лингвистического истолкования пушкинской фразы об «оной игре», а также в возможности предположения о том, что сведения о случае из жизни Д. Мертваго могли быть включены в запись самим интервьюером, а не записаны со слов Крылова. Пушкинские записи, сделанные при встрече с Крыловым, будучи прочитаны тщательно и с должным вниманием, открывают другой смысл, нежели тот, что видится в них при поверхностном толковании.

Материал и методы исследования. В ходе исследования были использованы следующие методы: интерпретационный, контекстуальный, метод сопоставительного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. 11 апреля 1833 года произошла встреча двух поэтов, возможно, в Публичной библиотеке или на квартире Крылова в здании библиотеки на Садовой улице, против Гостиного двора. Пушкин, готовясь к поездке и к созданию «Истории Пугачева», записал ценные сведения от человека, помнившего те месяцы и годы крепкой детской памятью.

«ИЗ МАТЕРИАЛОВ К “ИСТОРИИ ПУГАЧЕВА”. ЗАПИСИ УСТНЫХ РАССКАЗОВ, ПРЕДАНИЙ, ПЕСЕН. ПОКАЗАНИЯ КРЫЛОВА (ПОЭТА)

Отец Крылова (капитан) был при Симонове в Яицком городке. Его твердость и благоразумие имели большое влияние на тамошние дела и сильно помогли Симанову, который вначале было струсил. Иван Андреевич находился тогда с матерью в Оренбурге. На их двор упало несколько ядер, он помнит голод и то, что за куль муки заплачено было его матерью (и то тихонько) 25 р.! Так как чин капитана в Яицкой крепости был заметен, то найдено было в бумагах Пугачева в расписании, кого на какой улице повесить, и имя Крыловой с ее сыном. Рейнсдорп был человек очень глупый. Во время осады вздумал он было ловить казаков капканами, чем и насмешил весь город, хоть было и не до смеху. После бунта Ив. Крылов возвратился в Яицкий городок, где завелася игра в пугачовщину. Дети разделялись на две стороны: городовую и бунтовскую, и драки были значительные. Крылов, как сын капитанский, был предводителем одной стороны. Они выдумали, разменивая пленных, лишних сечь, отчего произошло в ребятах, между коими были и взрослые, такое остервенение, что принуждены были игру запретить. Жертвой оной чуть было не сделался некто Анчапов (живой доныне). Мертваго, поймав его в одной экспедиции, повесил его кушаком на дереве. – Его отцепил прохожий солдат.

11 апреля 1833» [13].

Впервые эту запись опубликовал Ю. Г. Оксман в 1936 году, в разделе «Новые тексты Пушкина» «Временника Пушкинской комиссии» [9]. В этой публикации были приведены фотокопии трех страничек, исписанных пушкинской рукой. Именно Ю. Г. Оксман одновременно с введением в научный обиход сопоставил ее содержание с мемуарами Д. Мертваго: «Последние строки рассказа И. А. Крылова очень близки эпизоду из времен восстания Пугачева, отмеченному в „Автобиографических записках“ сенатора Д. Б. Мертваго, опубликованных много лет спустя после смерти и Пушкина и Крылова. Рассказ этот в записках Д. Б. Мертваго приурочен к лету 1774 г., когда он сам жил в занятом пугачевцами г. Алатыре (Симбирской губернии)» [9, с. 26].

Однако, точно отметив несомненное сходство двух историй, Оксман не задал вопроса о его причине, – ни тогда же, ни впоследствии: так, спустя четверть века вновь обратившись к «Показаниям…» и приводя в примечаниях отрывок из «Пугачевщины», он ограничился лишь дословным повторением этой же фразы [10, с. 113].

Ю. М. Лотман использует этот эпизод из «Показаний Крылова (поэта)», рассуждая о нравственных основаниях «Капитанской дочки» и не имея необходимости в уточнении –

где, когда и с какими детьми эти события происходили: «В том, что жестокость нельзя объяснить случайными причинами или характерами отдельных людей, убедил Пушкина рассказ Крылова о том, какое ожесточение вызвала между детьми даже «игра в пугачевщину» [5, с. 218].

Запись «Показания Крылова (поэта)» состоит из нескольких сюжетных фрагментов, связанных не логикой повествования, а произвольной последовательностью крыловского рассказывания. Она иконически воспроизводит собою вольный ход беседы двух поэтов почти двести лет назад. Вот ее основные тематические блоки: 1) отец Крылова в крепости Яицкого городка; 2) маленький Крылов с матерью в Оренбурге; 3) бумаги Пугачева с именами жителей (Яицкого городка? Его военной крепости? Оренбурга? (прим. 1)), которых надо будет повесить, когда те попадут в руки восставших; 4) капканы Рейнсдорпа; 5) маленький Крылов в Яицком городке, детские «военные» игры.

Отметим сугубую густоту пушкинского письма: эти сжимаемые непосредственно во время написания фразы-цепочки рождаются при помощи последовательного подчинения как эстафета смыслов; записанный факт дополняется и распространяется новым фактом, а тот – следующим: «Во время осады вздумал он было ловить казаков капканами, чем и насмешил весь город, хоть было и не до смеху».

Заключительный микросюжет изложен пространнее и подробнее других, занимая почти половину объема всей записи. Он и станет предметом нашего анализа, предпринимаемого для установления лиц и мест событий, о которых говорится в записанных Пушкиным «Показаниях Крылова (поэта)».

Из последних семи фраз («После бунта Ив. Крылов возвратился в Яицкий городок...» и далее), кажется, следует, что шестилетний Ваня Крылов возглавлял часть компании детей, воплощавших виденные ими военные события в своих, говоря посовременному, «ролевых играх». Некоего ребенка по фамилии Анчапов другой мальчик, по фамилии Мертваго, там же, в Яицком городке, увлекшись игрой, едва не лишил жизни, повесив на дереве посредством кушака (широкий матерчатый пояс), и только случайно проходивший мимо солдат спас его от смерти.

Однако сам Пушкин вложил в эти фразы иное содержание. Это следует уже из того, что описанные события происходить в одном и том же месте не могли. Попробуем восстановить их, локализовав в пространстве и времени.

Русский государственный деятель Дмитрий Борисович Мертваго (1760, Алатырский уезд Симбирской губернии (прим. 2), – 1824, Москва,) по совету Г. Державина создал автобиографические «Записки», первая часть которых называлась «Пугачевщина» [6].

В ней Мертваго повествует о том, как во время бегства от приближавшихся мятежников восставшими был схвачен и убит его отец. Овдовевшая мать с детьми после разгрома бунтовщиков осталась в городе Алатыре. Тут-то с четырнадцатилетним Дмитрием и произошли события, легшие в основу пушкинских строчек из «Показаний Крылова»:

«Матушка, сделавшись до чрезвычайности богомольною, занималась нами, как выше я сказал, мало. Я делал, что хотел, окружил себя мальчиками разного состояния, и вскоре умел взять над ними большую власть.

Все умы заняты были тогдашними суровыми происшествиями. Беспрерывные слухи о сражениях и убийствах, и почти ежедневное зрелище смертной казни, завели и у нас тому подобные игры. Мы разделились на две партии, из которых одной я был предводителем, и играли в войну. Однажды, собралось мало мальчиков моей партии, и я, видя невозможность защищаться на открытом месте и напасть, как прежде бывало, на неприятеля, засел в пустых срубах сгоревших изб. Предводитель неприятельской партии, сын ямщика, не зная, где мы скрывались, послал из партии своей лазутчиком мальчика-дворянина, ровесника мне, и так же как я чудесным образом спасшегося от смерти (прим. 3), поручив

ему разведать, откуда удобнее на нас напасть. Этот мальчик, маленький ростом (прим. 4), разделся, и прикрыв спину рогожею, пополз на животе исполнить данное ему поручение. Неприятель наш не знал, что, для надзора за его движениями, я поставил в скрытых местах несколько часовых, которые поймали и привели ко мне лазутчика. Я собрал начальников моей партии, нарядил суд, который решил виновного повесить, и как ни любил я этого мальчика, но привел в исполнение приговор суда. К счастию нашему, петля, сделанная из той рогожи, которая покрывала лазутчика, слабо скрученная, была мягка и не сильно захватила горло; однако он переставал уже дышать, когда гарнизонный солдат, шедший по пустырю, увидев наши проделки, прибежал, и вовремя снял повешенного, который долго лежал без чувства. Мы стали дышать ему в рот и качать, – и кое-как оживили. Не могу передать, как сильно я почувствовал важность моего преступления. Я сознался во всем пред солдатом, просил его отвести меня, как убийцу, к воеводе, говоря, что я достоин строгого наказания, что согрешил я пред Богом и пред людьми, и не должен более жить на свете. Когда мальчик ожил, и солдат, только пожурив меня, отпустил, я сильно обрадовался, тотчас помирился с лазутчиком, и отыскав его платье, помог ему одеться, а как все мальчики разбежались, видя беду, то и мы воротились домой; с этих пор я дал себе слово не заводить вперед подобной забавы, и играл только в козлы и чушки» [6, с. 74–75].

По нашему мнению, речь следует вести не о сходстве рассказа Крылова с сюжетом «от Мертваго», но о присутствии в пушкинской записи рассказа И. Крылова именно сюжета «от Мертваго».

Как видим – и это однозначно следует из записок Д. Мертваго – описанные события происходили в окрестностях Алатыря, более чем в пятистах километрах от Уральска (б. Яицкий городок, каз. Орал). Редкая фамилия «Мертваго» и идентичность (прим. 5) жизненной истории не дают возможности усомниться в том, что именно эти события были пересказаны Пушкину.

Но кем и когда? Вариантов остается два: во-первых, разумеется, самим Крыловым во время этой встречи – как продолжение его рассказа об играх мальчиков в Яицком городке.

Р. В. Овчинников не сомневался в том, что весь текст пушкинской записи – перенесенные на бумагу слова Крылова:

«Мертваго не назвал фамилии мальчика, едва не ставшего жертвой опасной игры, но очевидно, что речь шла о том самом Анчапове, который был ***упомянут в рассказе Крылова*** (выделено нами. – И. С.). Это наблюдение подтверждается несомненными чертами сходства в показаниях Крылова и Мертваго об одном и том же событии. О приключении, случившемся с Анчаповым, последний и рассказал Крылову во время одной из встреч в Петербурге, где в 1797–1801 гг. Мертваго служил по провиантской части в Военной коллегии, в 1807–1810 гг. – в Военном министерстве, а в последующие годы – сенатором в одном из департаментов Сената. Следует заметить, что мемуары Мертваго, над которыми он работал в конце 10-х – начале 20-х гг. XIX в., были опубликованы много лет спустя после гибели Пушкина и кончины Крылова» [7, с. 170].

Однако остается возможность и другого предположения: Пушкин мог вписать в самом конце «показаний» Крылова – от себя и для себя – сведения, уже известные ему дотоле, в качестве важной параллели, с тем чтобы не упустить ее при дальнейшей работе с этим текстом. Не исключено даже, что оба они, будучи наслышаны об алатырской истории, в ходе беседы сверили свои знания о ней.

С Д. Б. Мертваго могли быть знакомы оба – и Крылов, и Пушкин. Помимо обстоятельств, указанных Р. В. Овчинниковым, вспомним и то, что Крылов служил в Публичной библиотеке под началом А. Н. Оленина и был завсегдатаем в его литературно-художественном салоне. Оленин же и Мертваго были женаты на сестрах, в девичестве Полторацких: Елизавета Марковна Оленина была сестрой Варвары Марковны Мертваго.

Пушкин также мог быть знаком с Мертваго – и через Олениных, и через Полторацких (см., напр., [15]).

Сразу две нити, вполне вероятно, связывавшие А. С. Пушкина с семейством Мертваго, могут быть протянуты от переписки его дяди В. Л. Пушкина с П. А. Вяземским. Так, в письме от 11 апреля 1829 г. [14] Василий Львович сообщает о московских светских новостях и, среди прочего, о предстоящей свадьбе Марии Дмитриевны Мертваго и Дмитрия Николаевича Маслова (1799–1856), лицейского товарища А. С. Пушкина, как о событиях в жизни хорошо знакомых людей: «Дочь Варвары Марковны Мертваго идет замуж. На ней женится соученик моего племянника Маслов» (прим. 6). Однако несомненных свидетельств о знакомстве Пушкина и Мертваго мы не обнаружили.

О чем может сказать графическое оформление текста? Эти 14 фраз написаны без абзацных отступов и каких-либо указаний на содержательную подразделенность текста, но в то же время он содержит номинально пять основных, пусть и кратко изложенных, микросюжетов, – однако после разделения последнего из них на рассказ о событиях, произошедших в Яицком городке с Крыловым, и о событиях, произошедших в Алатыре с Мертваго, следует насчитывать их шесть.

При этом первые фразы трех из фрагментов начинаются с левого края листа (абзацных отступов в этой записи нет): «Отец Крылова (капитан) был при Симонове в Яицком городке» (первая фраза всего текста), «Рейнсдорп был человек очень глупый» и «Жертвой оной чуть было не сделался некто Анчапов (живой доныне)». Вряд ли это стоит считать решающим доказательством раздельности пятого и шестого микросюжетов, однако совпадение примечательно. Также на фотокопии хорошо видно, что в первоначальной фразе «Жертвой оной был некто Анчапов» слово «был» заменено на «чуть было не сделался» путем надстрочного добавления слов «чуть» и «не сделался» и переделки «был» на «было».

Наконец, обратимся и к лингвистическим характеристикам текста. Тематический переход от воспоминаний Крылова о детских играх в Яицком городке совершается на стыке фраз: «…принуждены были игру запретить. Жертвой оной…» От того, с каким значением Пушкин употребил здесь местоимение «оной», зависит трактовка смысла всего последующего текстового фрагмента.

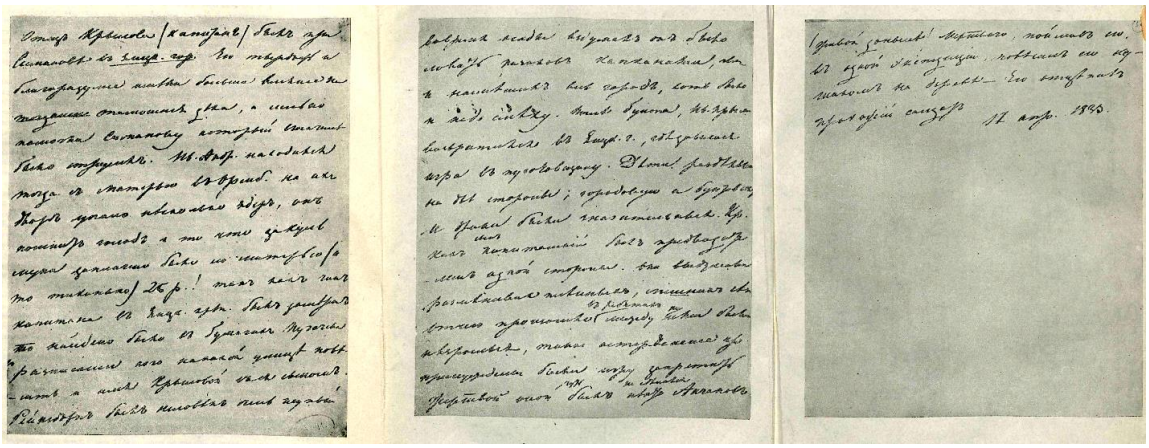

Рис. 1. ***Запись А. С. Пушкина «Показания Крылова (поэта)» (фотокопия) [9, вклейка между с. 26–27].***

Строго говоря, возможность другого, «вздвоенного» прочтения финала пушкинской записи возникает с признанием вообще любого значения местоимения «оная», кроме «эта».

Начиная с XX столетия разница между указательными местоимениями «сей» и «оный» утрачена, становится неощутимой, однако «весь XIX век сосуществуют *сей* и *этотъ*, *оный* и *тотъ*» [4, с. 7]. Этот вопрос в лингвистике изучен подробно – см., например, [1], [2], [3], [4], [16]. В «Словаре языка Пушкина» среди значений слова «оный» первым указывается «тот, тот самый» [11].

Именно такое словоупотребление встречаем и в самой «Истории Пугачева», писавшейся в один год с «Показаниями Крылова (поэта)»: «Книга сия весьма редка; я видел один экземпляр оной в библиотеке А. С. Норова, ныне принадлежащей князю Н. И. Трубецкому» [12, с. 148].

«Оная игра», возникшая у детей Поволжья, так же относится к частному случаю ее бытования в Алатыре, как «оная книга», т. е. книжное издание, – к единичному экземпляру книги.

Слово «оной» в начале второй фразы нужно прочитывать как «подобной», «такой же», и в этом случае уместным смотрится приведение в качестве аналогии схожего случая из жизни Д. Б. Мертваго, известного обоим участникам интервью. Пушкин имел в виду обобщенное обозначение такой игры, распространившейся в разных регионах, опаленных пугачевщиной.

Выводы. Таким образом, окончание этих показаний, то есть история с Мертваго и Анчаповым, дописано Пушкиным к обстоятельствам жизни Крылова в Яицком городке как упоминание о подобном, но отдельном событии, а не как продолжение рассказа о жизни маленького Крылова. Разность двух рассказов об одной детской игре в войну после пугачевского восстания доказывается не уточненным доселе пушкинским словоупотреблением: «оной игры» следует прочитывать не как «этой самой, о которой говорится», но как «той», «подобной», «аналогичной».

Велика вероятность того, что фразы «мертваговского» сюжета были записаны со слов И. Крылова. Однако остается место для иных предположений: вспомнить об «оной игре» мог и сам интервьюер, поскольку, как и рассказчик, был знаком с Д. Мертваго, а могли быть наслышаны о нем и оба участника встречи. Однозначно установить путь прихода к Пушкину сообщения об «оной игре» мы не можем, несомненно лишь, что само оно стало ценным источником в составе подготовительных материалов к будущей «Истории Пугачева».

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Скорее всего, речь шла об Оренбурге, поскольку в «Истории Пугачева» Пушкин этот эпизод записи развивает: «Пугачев скрежетал. Он поклялся повесить не только Симонова и Крылова, но и все семейство последнего, находившееся в то время в Оренбурге. Таким образом обречен был смерти и четырехлетний ребенок, впоследствии славный Крылов» [12, с. 85].

2. Село Мертовщина, имение Мертваго, ныне – с. Знаменское Чамзинского района Республики Мордовия, примерно в ста километрах от Алатыря.

3. Пушкин записывает его фамилию – Анчапов. И этого человека «отыскал» в истории тот же ученый, Р. В. Овчинников [8]. Действительно, и отец Николая Васильевича Анчапова, управлявший алатырскими казенными винокуренными заводами, был убит взбунтовавшимися крестьянами.

4. Ученый нашел письмо современника, который называет взрослого Анчапова словами «карлик» и «малютка» [8, с. 171].

5. Не совпадает лишь маловажная деталь: в «Показаниях Крылова» мальчика решили повесить на кушаке, в повествовании Мертваго – на рогоже, «которая покрывала лазутчика».

6. Дмитрий Николаевич Маслов (1799–1856), лицейский товарищ А. С. Пушкина.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Биктимирова Ю. В.* Указательные местоимения семантического трехчлена в памятниках письменности восточного Забайкалья конца XVII – первой половины XVIII в. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 1(67). – Ч. 1. – С. 68–72.

2. *Григорьева А. Д.* К истории местоимений сей и оный в русском литературном языке начала XIX в. // Труды Института языкознания. – Т. 2. – М. : Изд-во АН СССР, 1953. – С. 137–198.

3. *Демидов Д. Г.* О переходе дейктической системы «сей – тот – оный» в «этот – тот» // Русские местоимения: семантика и грамматика : межвуз. сб. науч. трудов. – Владимир : ВГПИ, 1989. – С. 115–116.

4. *Демидов Д. Г.* Указательные местоимения русского языка в исторической ретроспективе и перспективе: связанные и свободные функции : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.01. – СПб, 2011. – 44 с.

5. *Лотман Ю. М.* Идейная структура «Капитанской дочки» // Лотман Ю. М. Пушкин: биография писателя. Статьи и заметки (1960–1990). «Евгений Онегин». – СПб. : Искусство-СПб, 1995. – С. 212–227.

6. *Мертваго Д. Б.* Пугачевщина: Из записок Дмитрия Борисовича Мертваго // Русский Вестник. – 1857. – Т. 7, январь. – С. 53–80.

7. *Овчинников Р. В.* В поисках автора «весьма замечательной статьи» (Об атрибуции одного из источников пушкинской «Истории Пугачева») // История СССР. – 1979. – № 4. – С. 173–179.

8. *Овчинников Р. В.* «...НЕКТО АНЧАПОВ»? // Временник Пушкинской комиссии : сб. науч. трудов. – Вып. 21. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1987. – С. 169–173.

9. *Оксман Ю. Г.* Запись рассказов И. А. Крылова о Пугачевщине // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии / АН СССР. Ин-т литературы. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1936. – Вып. 1. – С. 26–29.

10. *Оксман Ю. Г.* От «Капитанской дочки» к «Запискам охотника». – Саратов : Саратовское книжное издательство, 1959. – 314 с.

11. ОНЫЙ // Словарь языка Пушкина : в 4 т. / Отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. – 2-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 2000. – Т. 3. – С. 129–130.

12. *Пушкин А. С.* История Пугачева. Часть первая // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений : в 16 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1937–1959. – Т. 9, кн. 1. История Пугачева. – 1938. – С. 3–158.

13. *Пушкин А. С.* Показания Крылова (поэта): материалы по истории Пугачева // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений : в 16 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1937–1959. – Т. 9, кн. 2. История Пугачева. – 1940. – С. 492.

14. *Пушкин В. Л.* Письмо Вяземскому П. А., 11 апреля 1829 г. Москва // Пушкин: исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. – Т. 11. – С. 235.

15. *Цявловская Т. Г.* Новые автографы Пушкина на русском издании «Айвенго» Вальтера Скотта // Временник Пушкинской комиссии, 1963 / АН СССР. Отд-ние лит. и яз. Пушкин. комис. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1966. – С. 5–30.

16. *Чапаева Л. Г.* Споры о местоимениях *сей* и *оный* как факт истории русской культуры и литературного языка XVIII–XIX вв. // Slověne = Словѣне. International Journal of Slavic Studies. – 2017. – № 2. – С. 347–364.

Статья поступила в редакцию 31.03.2021

REFERENCES

1. Biktimirova Yu. V. Ukazatel'nye mestoimeniya semanticheskogo trekhchlena v pamyatnikah pis'mennosti vostochnogo Zabajkal'ya konca XVII – pervoj poloviny XVIII v. // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov : Gramota, 2017. – № 1(67). – Ch. 1. – S. 68–72.

2. Grigor'eva A. D. K istorii mestoimenij sej i onyj v russkom literaturnom yazyke nachala XIX v. // Trudy Instituta yazykoznaniya. – T. 2. – M. : Izd-vo AN SSSR, 1953. – S. 137–198.

3. Demidov D. G. O perekhode dejkticheskoj sistemy «sej – tot – onyj» v «etot – tot» // Russkie mestoimeniya: semantika i grammatika : mezhvuz. sb. nauch. trudov. – Vladimir : VGPI, 1989. – S. 115–116.

4. Demidov D. G. Ukazatel'nye mestoimeniya russkogo yazyka v istoricheskoj retrospektive i perspektive: svyazannye i svobodnye funkcii : avtoref. dis. … d-ra filol. nauk : 10.02.01. – SPb, 2011. – 44 s.

5. Lotman Yu. M. Idejnaya struktura «Kapitanskoj dochki» // Lotman Yu. M. Pushkin: biografiya pisatelya. Stat'i i zametki (1960-1990). «Evgenij Onegin». – SPb. : Iskusstvo-SPb, 1995. – S. 212–227.

6. Mertvago D. B. Pugachevshchina: Iz zapisok Dmitriya Borisovicha Mertvago // Russkij Vestnik. – 1857. – T. 7, yanvar'. – S. 53–80.

7. Ovchinnikov R. V. V poiskah avtora «ves'ma zamechatel'noj stat'i» (Ob atribucii odnogo iz istochnikov pushkinskoj «Istorii Pugacheva») // Istoriya SSSR. – 1979. – № 4. – S. 173–179.

8. Ovchinnikov R. V. «...NEKTO ANChAPOV»? // Vremennik Pushkinskoj komissii : sb. nauch. trudov. – Vyp. 21. – L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1987. – S. 169–173.

9. Oksman Yu. G. Zapis' rasskazov I. A. Krylova o Pugachevshchine // Pushkin: Vremennik Pushkinskoj komissii / AN SSSR. In-t literatury. – M. ; L. : Izd-vo AN SSSR, 1936. – Vyp. 1. – S. 26–29.

10. Oksman Yu. G. Ot «Kapitanskoj dochki» k «Zapiskam ohotnika». – Saratov : Saratovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1959. – 314 s.

11. ONYJ // Slovar' yazyka Pushkina : v 4 t. / Otv. red. akad. AN SSSR V. V. Vinogradov. – 2-e izd., dop. – M. : Azbukovnik, 2000. – T. 3. – S. 129–130.

12. Pushkin A. S. Istoriya Pugacheva. Chast' pervaya // Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij : v 16 t. – M. ; L. : Izd-vo AN SSSR, 1937–1959. – T. 9, kn. 1. Istoriya Pugacheva. – 1938. – S. 3–158.

13. Pushkin A. S. Pokazaniya Krylova (poeta): materialy po istorii Pugacheva // Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij : v 16 t. – M. ; L. : Izd-vo AN SSSR, 1937–1959. – T. 9, kn. 2. Istoriya Pugacheva. – 1940. – S. 492.

14. Pushkin V. L. Pis'mo Vyazemskomu P. A., 11 aprelya 1829 g. Moskva // Pushkin: issledovaniya i materialy / AN SSSR. In-t rus. lit. (Pushkin. Dom). – L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1983. – T. 11. – S. 235.

15. Cyavlovskaya T. G. Novye avtografy Pushkina na russkom izdanii «Ajvengo» Val'tera Skotta // Vremennik Pushkinskoj komissii, 1963 / AN SSSR. Otd-nie lit. i yaz. Pushkin. komis. – L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1966. – S. 5–30.

16. Chapaeva L. G. Spory o mestoimeniyah sej i onyj kak fakt istorii russkoj kul'tury i literaturnogo yazyka XVIII–XIX vv. // Slověne = Slovѣne. International Journal of Slavic Studies. – 2017. – № 2. – S. 347–364.

The article was contributed on March 31, 2021

Сведения об авторе

Савельзон Игорь Вильямович – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, журналистики и методики преподавания литературы, г. Оренбург, Россия; e-mail: merkaztarbut@mail.ru

Author information

Savelzon, Igor Vilyamovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature, Journalism and Methods of Teaching Literature, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia; e-mail: merkaztarbut@mail.ru

УДК 811.512.111’373.21 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.016

Э. В. Фомин

ЧУВАШСКИЕ УРБАНОНИМЫ Г. ЧЕБОКСАРЫ

Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Чувашской Республики в рамках научного проекта № 19-412-210001 р_а.

Аннотация. Настоящая работа посвящена изучению официальных чувашских урбанонимов г. Чебоксары. Цель исследования – установить характерные черты национальной урбанонимии Чебоксар в сопоставлении с русской и представить ее в качестве системного явления. Материалом исследования послужила официальная номенклатура городских геонимов. Выводы работы строятся на количественно-качественных методах исследования в аспекте ономастики, ортологии, социальной лингвистики и переводоведения. Чувашские урбанонимы г. Чебоксары по сути имеют вспомогательный вторичный статус. Они сопровождают русские названия, являются средством формирования лояльного отношения к чувашской культуре, поддерживают специфичный лингвистический ландшафт города и выступают в качестве существенного фактора, обосновывающего чебоксарский регионалект русского языка. Согласно исследованию, феномен современной русскоцентричной урбанонимии Чебоксар заложен еще во второй половине XVIII века и обусловлен переходом чувашского народа на православный именослов. В настоящее время в условиях существенного языкового сдвига в чувашской среде перевод официального визуального и вербального ландшафтов Чебоксар на чувашский язык становится одной из действенных мер придания городу неповторимых черт и усиления регионального самосознания его жителей. Урбанонимы Чебоксар, включая чувашские наименования, подлежат кодификации в рамках специального словаря энциклопедического типа.

Ключевые слова: *урбанонимы, ономастика, чувашский язык, русский язык, языковые контакты.*

E. V. Fomin

CHUVASH URBANONYMS OF CHEBOKSARY

Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia

Acknowledgement

The reported study is funded by the Russian Foundation for Basic Research and the Chuvash Republic within Scientific Project № 19-412-210001 r_a.

Abstract. The work is devoted to the study of the official Chuvash urbanonyms of the city of Cheboksary. The aim of the study is to establish the characteristic features of the Chuvash urbanonyms of Cheboksary in comparison with the Russian ones and present them as a systemic phenomenon. The research material is the official nomenclature of urban geonyms. The conclusions are based on quantitative and qualitative research methods in the aspect of onomastics, orthology, social linguistics and translation studies. In fact, Chuvash urbanonyms of Cheboksary have an auxiliary secondary status. They accompany Russian names, are the means of formation of loyal attitude towards the Chuvash culture, support the specific linguistic landscape of the city and act as an essential factor that substantiates the Cheboksary dialect

of the Russian language. According to the study, the phenomenon of the modern Russian-centered urbanonyms of Cheboksary originated in the second half of the 18th century and was caused by the transition of the Chuvash people to the Orthodox name book. Currently, in the context of a significant linguistic shift in the Chuvash environment, the translation of the official visual and verbal landscapes of Cheboksary into the Chuvash language is becoming one of the most important measures to give the city unique features and strengthen regional identity. The urbanonyms of Cheboksary, including Chuvash names, are subject to codification within the framework of a specific encyclopedic dictionary.

Keywords: *urbanonyms, onomastics, Chuvash language, Russian language, language contacts.*

Введение. Настоящая работа посвящена изучению чувашских урбанонимов г. Чебоксары. В столице Чувашской Республики насчитывается около 530 улиц, проспектов, бульваров, площадей и т. п. Они имеют официальные наименования на русском и чувашском языках. Чувашские названия были введены в городское пространство в 1990-е гг. В современных условиях они так или иначе уже соответствуют требованиям культуры чувашской речи, хотя первоначально сопровождались трудностями при переводе.

Цель исследования – установить характерные черты чувашской урбанонимии во взаимосвязи с русской и представить ее в качестве системного явления.

Актуальность исследуемой проблемы. Современные названия улиц в чувашской культуре следуют европейским образцам и ориентированы главным образом на увековечение имен известных людей. Параллельно европейской системе в чувашской среде все еще сохраняется национальная традиция, как правило, обусловленная географически ориентированными названиями, ср. соотношение чувашских народных и официальных геонимов на материале с. Именево (чув. *Именкасси*) Красноармейского района Чувашской Республики (табл. 1):

Таблица 1

Соотношение чувашских народных и официальных геонимов

Народный геоним	Перевод на русский язык	Официальный геоним, рус.	Официальный геоним, чув.
Анаткас	*Нижняя улица*	*улица Гагарина*	*Гагарин урамĕ*
Ката вĕҫ	*Дальний конец*	*улица Ленина*	*Ленин урамĕ*
Пасар урамĕ	*Рыночная улица*	*улица К. Маркса*	*К. Маркс урамĕ*
Поселок	*Поселок*	*улица Молодежная*	*Çамрăксен урамĕ*
Çĕн урам	*Новая улица*	*улица Овражная*	–
Тукас	*Верхняя улица*	*улица Чапаева*	*Чапаев урамĕ*
Чиркӳ урамĕ	*Церковная улица*	*улица К. Маркса*	*К. Маркс урамĕ*
Чутай	–	*улица Гагарина*	*Гагарин урамĕ*

В принципе, официальная урбанонимия европейского типа для чувашских сел неактуальна, поскольку в них количество улиц ограничено и традиционных геонимов достаточно для их номинации.

Подобная трехсложная организация геонимов (традиционная чувашская, официальные русская и чувашская) не может быть реализована в городской топонимии. Здесь актуальна двусложная билингвальная чувашско-русская урбанонимия.

Геонимы на чувашском языке и линейные городские объекты, носящие имена чувашских деятелей, во многом формируют неповторимый лингвистический фон, поддерживающий региональное варьирование русского языка. Именно в данном ключе интересны наблюдения за чувашскими урбанонимами Чебоксар.

Материал и методика исследования. Материалом для исследования послужила номенклатура урбанонимов г. Чебоксары, полученная на основе изучения схемы одномандатных избирательных округов по выборам депутатов Чебоксарского городского Собрания депутатов шестого созыва (2020). В номенклатуру были введены названия географических объектов, не нашедших отражения в схеме, например, набережные и шоссе. Выводы работы строятся на основании количественно-качественных методов исследования в аспекте ономастики, ортологии, социолингвистики и переводоведения.

Результаты исследования и их обсуждение. Современная урбанонимия Чебоксар – результат послеоктябрьских топонимических преобразований. Сохранилось лишь несколько дооктябрьских названий улиц (Нижегородская и Ярославская), и фактически вся чебоксарская урбанонимия обусловлена коммунистическими идеями и чувашской тематикой, имеется существенный пласт обычных названий улиц с положительной семантикой (например, *Васильковая, Изумрудная, Лунная*).

Геонимы Чебоксар представлены различными типами (табл. 2):

Таблица 2

Типология геонимов г. Чебоксары

Типы урбанонимов	Всего, единиц	Доля, в %	Типы урбанонимов	Всего, единиц	Доля, в %
улицы	429	81,6	площади	7	1,3
переулки	41	7,8	поселки	5	0,9
проезды	10	1,9	шоссе	5	0,9
проспекты	9	1,7	набережные	5	0,9
кордоны	9	1,5	Итого	527	100,0
бульвары	8	1,5			

Примечательная сторона чебоксарских урбанонимов – повторяющиеся названия. Наибольшей частотностью в номенклатуре урбанонимов выделяется прилагательное *южный* – оно встречается в 12 наименованиях. Другими востребованными названиями следует признать *40 лет Октября,* отмеченную пятью, *Ермака* – четырьмя употреблениями. По три раза встречаются девять названий, по два – 34. Можно предположить, что дублирование урбанонимов происходило в связи со стремительной застройкой частными домами территорий, близлежащих к исходному названию, и идеей их временного существования. Названия улиц частного сектора, видимо, не предполагали использования имен известных лиц Чувашии, в отличие от типично городских магистральных.

В Чебоксарах насчитывается 95 урбанонимов-чувашизмов, что составляет 18,0 % от числа всех геонимов, из них улиц – 84 (например, *улицы космонавта А. Николаева, Г. Лебедева, П. Хузангая, С. Эльгера*), бульваров – четыре *(О. Волкова, М. Денисова, купца Ефремова, А. Миттова),* переулков и проспектов – по три *(Анаткас, Кошкинский, Н. Шелеби; Г. Айги, Н. Никольского, И. Яковлева),* замыкает список одна площадь – *площадь И. Скворцова.* Именами чувашских деятелей названы 80 объектов, локально географически обусловлены 14 названий (например, *улицы Кугесинская* по ойкониму Кугеси, *Цивильская* по урбониму Цивильск), событийно – одно *(улица 500-летия Чебоксар)*.

Восстановление дооктябрьских урбанонимов столицы республики или их введение в качестве народных форм в современный узус практически невозможно. Тому причиной – замещение остатков старой городской застройки новой. Исторические названия максимально можно использовать в символической функции, что иногда наблюдается в центральной части Чебоксар. Исторические геонимы уже давно потеряли ассоциативную связь с естественными первопричинами наречения улиц.

Основные функции чувашских урбанонимов: 1) номинативная – исходная функция, обязательный элемент имяопределения в целях дифференциации геонимов; 2) мемориальная – вторичная функция, ставящая задачей закрепить в исторической памяти имена достойных личностей и указания на особые события; 3) символическая – факультативная функция, использующаяся, как правило, в качестве дополнительного названия.

Чувашские геонимы сочетают в себе все перечисленные функции, например: *Г. Айхи проспекчĕ* номинирует один из девяти проспектов Чебоксар, название дано в память о номинанте Нобелевской премии чувашском поэте Г. Айги, чувашское название является дополнительным к русскому, в условиях сложившейся социолингвистической ситуации – по сути факультативным, но при этом значимым показателем, подчеркивающим чувашскую сущность города.

Немаловажными представляются такие дополнительные функции национальной урбанонимии, как образовательная и воспитательная. Образовательная функция имплицитно служит обучению чувашскому языку, формированию интереса к биографиям и событиям, закрепленным в уникальных региональных названиях. Воспитательная же функция поддерживает идею толерантного отношения к иноэтническим культурам.

И русские, и чувашские геонимы обладают равнозначным официальным статусом. При этом доминирующими следует признать русские названия. Именно они служат основой чувашской урбанонимии, представляющей кальку с русской.

Перевод русских геонимов на чувашский язык, осуществленный в 1990-е гг., в целом не вызвал каких-либо существенных вопросов. В исключительных случаях обозначились проблемы в подборе чувашских названий части геонимов, в русском языке привычных, но необычных в чувашской речи, например: *улица Гражданская → [1]Граждансен урамĕ / [2]Граждан урамĕ; улица 500-летия Чебоксар → Шупашкара 500 çул урам (?); улица 50 лет Октября → Октябре 50 çул урам (?).* Ни один из перечисленных переводов геонимов не отвечает ожиданиям чувашского языка. В чувашском переводе должно быть либо *Гражданин(сен) урамĕ,* либо *Гражданская урам* (подобные переводы, сочетающие русскую и национальную формы, допускаются в ряде этнических речевых культур, и, на наш взгляд, это неплохой вариант разрешения проблемы), *Шупашкар 500 çулне халалланă урам, Октябрь 50 çулне халалланă урам.* Многословие, заложенное еще в русских оригинальных геонимах, усиливается в чувашском названии, но это тот недостаток, который уже не вызывает дискомфорта в восприятии чувашского урбанонима.

Кроме того, в условиях доминирования русского языка в Чебоксарах необходимо предусмотреть возникновение нежелательных ассоциаций на стыке русского и чувашского языков. Примером может послужить урбаноним *Студентсен хули* ‘Студенческий городок’, визуально воспринимаемый как словосочетание с обсценным компонентом. Как нам представляется, здесь можно было пойти путем аббревиации словосочетания и кодифицировать чувашский вариант названия как *Студхула* ‘Студгородок’.

Так сложилось, что в официальных документах исходно кодифицируются только русские названия. Списки чувашских урбанонимов Чебоксар практически недоступны. Вероятно, каждый раз при необходимости предполагается их перевод на чувашский язык. Данная практика не вполне оправдана, поскольку в итоге чувашские названия начинают представлять переводческое многоголосие, ср., например: рус. *улица Ярославская* → чув. *[1]Ярославский урамĕ / [2]Ярославски урамĕ / [3]Ярослав урамĕ / [4]Ярославль урамĕ* [7]. Представляется, что названия улиц Чебоксар должны утверждаться с самого начала на русском и чувашском языках. Это позволит решить многие проблемы с точки зрения культуры чувашской речи.

Однако вариативность перевода русских урбанонимов на чувашский язык внутренне обусловлена грамматическими допущениями самого чувашского языка, и один и тот же геоним может быть переведен на чувашский язык по-разному, ср.: *улица Березовая →*

[1]Хурăн урамĕ / [2]Хурăнлă урам; улица Земляничная → [1]Çĕр çырли урамĕ / [2]Çĕр çырлиллĕ урам. При выборе одного из вариантов в подобных парах необходим учет исторических аналогий, и такую аналогию представляет, например, сочетание *Хурăнлă çул* ‘Березовый тракт’ – дорога, по которой вели на каторжные работы ссыльных.

Урбанонимы-чувашизмы и переводные аналоги русских урбанонимов поддерживают чебоксарский регионолект, под которым понимается специфичная русская речь жителей Чебоксар (подробнее см.: [1], [2], [3], [4], [8], [10]). Размещение названий улиц на зданиях и их аудиальное воспроизведение в общественном транспорте способствуют расширению лингвистической компетентности жителей города и в целом придают неповторимые черты Чебоксарам. В то же время национальная урбанонимия – второстепенный маркер регионолекта. Она лишь на первый взгляд представляется важным элементом, формирующим региональное звучание речи, однако при смене места жительства локальные названия практически мгновенно замещаются иным топонимическим словарем, при этом в речи мигранта сохраняются привычные глубинные фонетические и грамматические особенности.

Урбанонимы Чебоксар, безусловно, нуждаются в лексикографировании. До сих пор сведения о них фрагментарны и разбросаны во многих публикациях, наиболее известные из которых краеведческие книги А. И. Терентьева [9] и М. Юхмы [11]. Образцом для чебоксарского словаря могут послужить популярные словари городской топонимии [5], [6]. Чебоксарский словарь представляется двуязычным справочником, содержащим географические, исторические, биографические и иные сведения.

Выводы. Чувашские урбанонимы г. Чебоксары в целом имеют символический статус. Они сопровождают русские названия, являются средством воспитания лояльного отношения к чувашской этнической культуре, формируют специфичный лингвистический ландшафт города и выступают в качестве фактора, поддерживающего функционирование чебоксарского регионолекта. В настоящее время в условиях существенного языкового сдвига в чувашской среде чувашизация визуально-вербального ландшафта Чебоксар становится одной из мер придания региону экзотического звучания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алос-и-Фонт Э. О* регионолекте Чебоксар (на основе просьб об остановке в маршрутных такси) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 1. – С. 10–18.

2. *Анисимова И. Н.* Некоторые лексические особенности функционирования русского языка в Чувашии // Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. – Казань : Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. – С. 49–51.

3. *Ерина Т. Н.* Локальная лексика как особенность чебоксарского регионолекта // Ашмаринские чтения. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. – С. 24–25.

4. *Ерина Т. Н.* Чебоксарский регионолект русского языка: лингвистические наблюдения // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 239–242.

5. *Майоров М. В., Майорова Т. В.* Энциклопедия тульских городских названий. – Тула : Пересвет, 2010. – 333 с.

6. *Платунов А. М.* Городские наименования Санкт-Петербурга : крат. топоним. справ. – СПб. : Стройиздат. С.-Петерб. отд., 1992. – 70 с.

7. Правильное написание улицы Ярославская связана с историей Чебоксар [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://pg21.ru/news/10378.

8. *Романова Т. Н.* Неофициальные урбанонимы городов Чебоксары и Новочебоксарск // Ашмаринские чтения. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. – С. 49–51.

9. *Терентьев А. И.* Чебоксары и чебоксарцы. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – 366 с.

10. *Фомин Э. В., Иванова А. М.* Чувашский антропонимикон XVIII века: иная культурная реальность. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2020. – 139 с.

11. *Юхма М.* Имена улиц твоих, Чебоксары. – 2-е изд. – Чебоксары : Б. и., 2009. – 405 с.

Статья поступила в редакцию 01.03.2021

REFERENCES

1. Alos-i-Font E. O regiolekte Cheboksar (na osnove pros'b ob ostanovke v marshrutnyh taksi) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 1. – S. 10–18.
2. Anisimova I. N. Nekotorye leksicheskie osobennosti funkcionirovaniya russkogo yazyka v Chuvashii // Nauchnoe nasledie V. A. Bogorodickogo i sovremennyj vektor issledovanij Kazanskoj lingvisticheskoj shkoly. – Kazan' : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2016. – S. 49–51.
3. Erina T. N. Lokal'naya leksika kak osobennost' cheboksarskogo regiolekta // Ashmarinskie chteniya. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2019. – S. 24–25.
4. Erina T. N. Cheboksarskij regiolekt russkogo yazyka: lingvisticheskie nablyudeniya // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2015. – № 4. – S. 239–242.
5. Majorov M. V., Majorova T. V. Enciklopediya tul'skih gorodskih nazvanij. – Tula : Peresvet, 2010. – 333 s.
6. Platunov A. M. Gorodskie naimenovaniya Sankt-Peterburga : krat. toponim. sprav. – SPb. : Stroj-izdat. S.-Peterb. otd., 1992. – 70 s.
7. Pravil'noe napisanie ulicy Yaroslavskaya svyazana s istoriej Cheboksar [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://pg21.ru/news/10378.
8. Romanova T. N. Neoficial'nye urbanonimy gorodov Cheboksary i Novocheboksarsk // Ashmarinskie chteniya. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2019. – S. 49–51.
9. Terent'ev A. I. Cheboksary i cheboksarcy. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2001. – 366 s.
10. Fomin E. V., Ivanova A. M. Chuvashskij antroponimikon XVIII veka: inaya kul'turnaya real'nost'. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2020. – 139 s.
11. Yuhma M. Imena ulic tvoih, Cheboksary. – 2-e izd. – Cheboksary : B. i., 2009. – 405 s.

The article was contributed on March 1, 2021

Сведения об авторе

Фомин Эдуард Валентинович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: yeresen@yandex.ru

Author information

Fomin, Eduard Valentinovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Social-Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: yeresen@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.147.88 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.017

Л. Г. Васильева[1], Г. А. Александрова[1], Е. М. Литвинова[2]

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

Аннотация. В основе деятельностной парадигмы образования, в отличие от знаниевой, лежат такие ключевые понятия, как «компетенция», «компетентность». При этом акцент делается не только на фундаментальности образования, но и прежде всего на развитии личности, ее способности ориентироваться в потоке информации и самостоятельно приобретать ее. Соответственно, основным направлением в реализации образовательных программ вузов является формирование способности выпускников эффективно действовать в различных жизненных ситуациях, опираясь на полученные знания, навыки и умения.

В условиях интеграции образования это находит прямое отражение в изменении требований к подготовке специалистов. Система подготовки переходит на прогностически опережающую основу, соответственно, традиционные подходы, когда в качестве основной цели рассматривалось приобретение знаний, в нынешних условиях претерпевают значительные изменения.

Если перевести это в плоскость сегодняшних требований к подготовке специалиста, то предполагается, что в современной образовательной организации процесс обучения должен приобретать характер инициативной деятельности обучающихся, без совокупности черт самостоятельности нельзя подготовить активную личность, специалиста, необходимого современной рыночной экономике. В этой связи значимость самостоятельной работы в профессиональном образовании, несомненно, значительно повышается.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, мотивация, самообразование, личностное и профессиональное развитие, инициативная деятельность обучающихся*.

L. G. Vasilyeva[1], G. A. Aleksandrova[1], E. M. Litvinova[2]

ON THE ISSUE OF STUDENTS' READINESS TO CARRY OUT INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES

[1]I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

[2]I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The activity-based paradigm of education, in contrast to the knowledge-based one, is based on such key concepts as "competence" and "expertise". At the same time, the emphasis is not only on the fundamental nature of education, but primarily on the development of the individual, ability to navigate the flow of information and independently acquire it. Accordingly, the main direction in the implementation of educational programs of universities is the formation of the ability of graduates to effectively act in various life situations basing on the acquired knowledge, skills and abilities.

In the context of the integration of education, this is directly reflected in the changing requirements for the training of specialists. The training system is moving to a prognostically advanced basis, respectively, the traditional approaches (when the main goal was the acquisition of knowledge) are undergoing significant changes in the current conditions.

If one translates this into the plane of today's requirements for the training of a specialist, it suggests that in a modern educational organization, the learning process should acquire the character of an initiative activity of students, without a set of features of independence, it is impossible to prepare an active person, a specialist necessary for a modern market economy. In this regard, the importance of independent work in professional education undoubtedly significantly increases.

Keywords: *independent work, motivation, self-education, personal and professional development, initiative activity of students.*

Введение. В статье рассматривается вопрос о готовности студентов первого курса к осуществлению самостоятельной деятельности как неотъемлемого компонента учебного процесса.

В соответствии с деятельностным подходом в образовательном процессе центральным элементом выступает студент как субъект. При этом определяющая роль в субъектности связана с активной позицией студента, с его способностью к самопознанию, самоконтролю и самооценке, то есть к наличию навыков и умений самоорганизации в учебной деятельности [2].

Более того, активная позиция выпускника вуза выступает одним из определяющих требований со стороны работодателей. Так, в исследовании, проведенном Е. В. Литвиновой, Е. М. Литвиновой, выявлено, что преобладающее большинство работодателей Чувашской Республики отдают предпочтение молодым специалистам, готовым и способным к дальнейшему обучению, способным воспринимать новую информацию и развивать новые идеи [4].

Вместе с тем значительная роль в достижении успеха в профессиональной деятельности определяется эмоциональным и социальным интеллектами как способностью эффективного взаимодействия с другими людьми.

На современном этапе важным условием становится не передача большого количества конкретных предметных знаний в рамках отдельных дисциплин, а формирование таких универсальных способов действий, которые помогут обучающимся развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [1].

В целом данной теме посвящен ряд работ [9], [5], [6], [10]. Таким образом, активная позиция студента, способность к самоорганизации в учебном процессе не только лежат в основе успешной учебной деятельности и овладения необходимыми компетенциями, но и во многом определяют результативность трудоустройства и дальнейшего профессионального роста.

Цель нашего исследования – изучить готовность студентов-первокурсников к осуществлению самостоятельной деятельности в ходе учебного процесса.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что современные реалии развития общества предъявляют высокие требования к наличию у личности активной жизненной позиции, самостоятельности, способности к самоорганизации, способности работать с большим объемом быстро меняющейся информации и оперативно решать различные проблемы как профессионального, так и социального спектра [8].

Воплощение данного стратегического вектора в современные реалии предполагает, что в современной образовательной организации процесс обучения должен приобретать характер инициативной деятельности обучающихся, поскольку без совокупности черт самостоятельности нельзя подготовить активную личность, специалиста, необходимого современной рыночной экономике. В этой связи роль самостоятельной работы в профессиональном образовании, несомненно, значительно повышается.

Значимость исследования обусловлена тем, что доля самостоятельной учебной деятельности студентов в образовательном процессе неуклонно растет и на первый план выходит личностно ориентированная технология обучения и образования в целом, т. е. осуществляется переход от парадигмы обучения к парадигме образования.

«Таким образом, способность к самостоятельной учебной деятельности выступает в качестве одного из важнейших аспектов субъектности студента, а также условия успешности будущего специалиста на рынке труда. Следовательно, готовность к самостоятельной учебной деятельности следует рассматривать как важнейшую составляющую современного образовательного процесса» [3, с. 2].

Самостоятельная работа студентов в соответствии с ФГОС представляет обязательный компонент образовательного процесса. Именно в результате самостоятельной работы у студентов формируются навыки анализа, осмысления и углубленного изучения учебного материала. Самостоятельная работа позволяет формировать необходимые как общекультурные, так и профессиональные компетенции, развивает способность к исследовательской деятельности. Самостоятельная работа выступает в качестве основы обучения в вузе [4].

Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» внеаудиторный объем работы определяется организацией [7]. Так, удельный вес самостоятельной работы студента очной формы обучения обычно составляет до 50 % от количества аудиторных часов, отведенных на изучение дисциплины, а в заочной форме количество часов, отведенных на освоение дисциплины, увеличивается до 90 %. В связи с увеличением доли часов на самостоятельную работу при реализации образовательных программ существенно возрастает роль самостоятельной работы студентов.

Исходя из этого, готовность, способность, мотивация самого студента к самостоятельной работе является значимым аспектом, поскольку позволяет наполнить учебную деятельность профессиональным смыслом, а также является фактором, определяющим его саморазвитие.

Материал и методы исследования. Изучение научной литературы в области исследуемой проблемы, анализ опыта отечественных вузов по данному вопросу, сравнительный анализ.

В исследовании приняли участие студенты первого курса физико-математического и технолого-экономического факультетов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, обучающиеся по педагогическим направлениям подготовки в количестве 66 человек. Анкетирование проводилось в период с 22 марта по 02 апреля 2021 года.

Цель анкетирования – изучить готовность студентов-первокурсников к осуществлению самостоятельной деятельности.

Задачи исследования:

– выявить мотивационную готовность студентов к выполнению самостоятельной работы;

– выявить готовность студентов к выполнению самостоятельной работы;

– определить, какие формы работы используют студенты при организации самостоятельной работы.

Результаты исследования и их обсуждение. Самостоятельная работа студентов выступает основой учебного процесса в вузе, эффективное выполнение которой требует от студентов определенных умений и навыков: планирования, постановки цели, выбора методов для решения задач и т. п. Однако самообразование во многом зависит от восприятия студента своей будущей профессии и готовности к самостоятельному обучению для последующей профессиональной самореализации. В связи с этим при проведении данного исследования мы предприняли попытку изучить как стремление обучающихся к осуществлению самостоятельной учебной деятельности, так и использование различных форм организации самостоятельной работы и самоорганизации учебной деятельности студентов.

На вопрос, воспринимаете ли вы свою будущую профессию как ценность, которая является возможностью обеспечить вам достойную жизнь, достаточно большой процент студентов (56 %) ответили отрицательно, при этом отметили значимость получения высшего образования как такового.

На вопрос, что являлось для вас мотивирующим фактором при поступлении в вуз, студенты факультета ТЭФ (53 %) отметили большую выраженность внутренней мотивации, когда как студенты факультета ФМФ (41 %) – наличие внешней мотивации. Данные по опросу о мотивирующих факторах приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты, полученные в ходе изучения мотивации

Факультет	**Преобладает внутренняя мотивация поступления в вуз**		**Преобладает внешняя мотивация поступления в вуз**		**Отсутствует доминирующий мотив учебной деятельности**	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ФМФ	20	39	21	41	10	20
ТЭФ	8	53	3	20	4	27

Данные таблицы 1 иллюстрируются графиками (рис. 1, 2, 3).

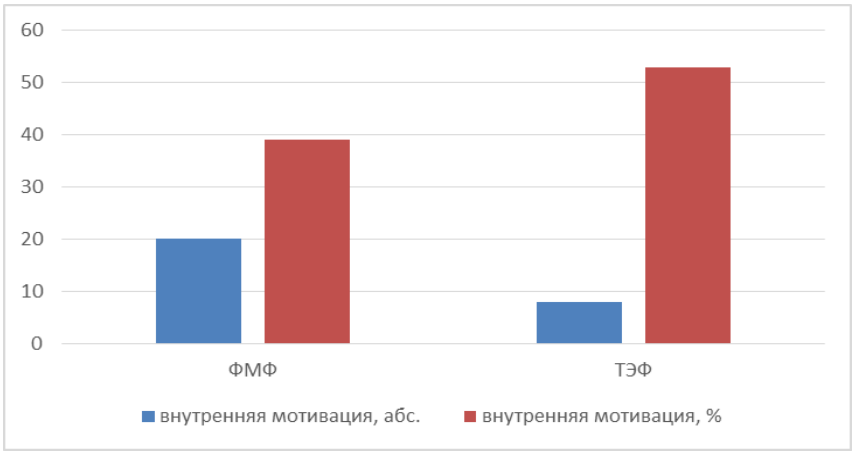

Рис. 1. ***Результаты, полученные в ходе изучения мотивации получения образования у бакалавров***

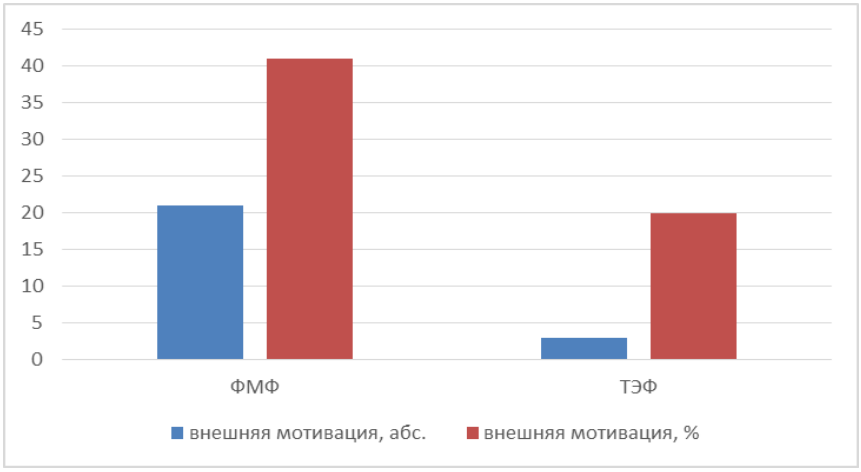

Рис. 2. ***Результаты, полученные в ходе изучения мотивации учения у бакалавров***

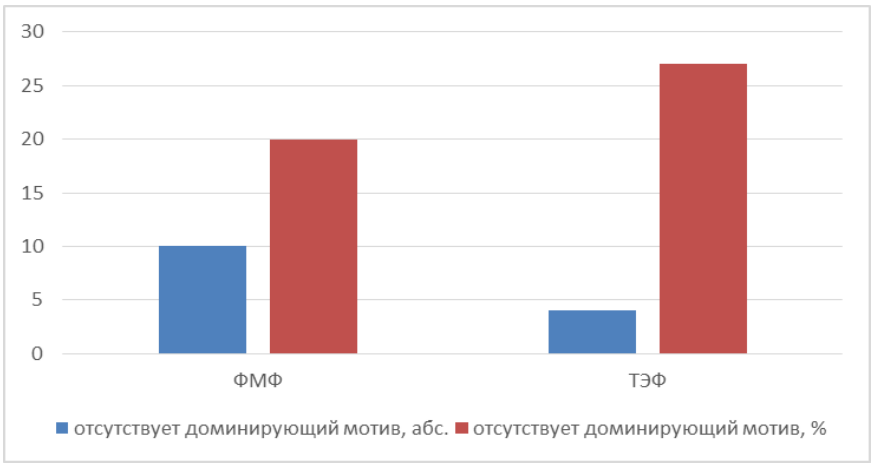

Рис. 3. ***Результаты, полученные в ходе изучения мотивации у бакалавров***

Несмотря на одно УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), выявлена более выраженная внутренняя мотивация учебной деятельности. Такие студенты более активны не только на учебных занятиях, но и в самостоятельном приобретении научных знаний, выполнении творческих работ, создании проектов. Вместе с тем, доминирование внутренней мотивации учения влияет на сознательное отношение к общеобразовательным и профильным учебным предметам.

Следующий вопрос был направлен на изучение отношения студентов к самостоятельной работе как возможности личностного и профессионального роста.

На вопрос, является ли для вас самостоятельная работа дополнительной возможностью овладения профессиональными знаниями, преобладающее большинство студентов (59 %) отметили высокий потенциал самостоятельной работы как возможности профессионального обогащения (рис. 4).

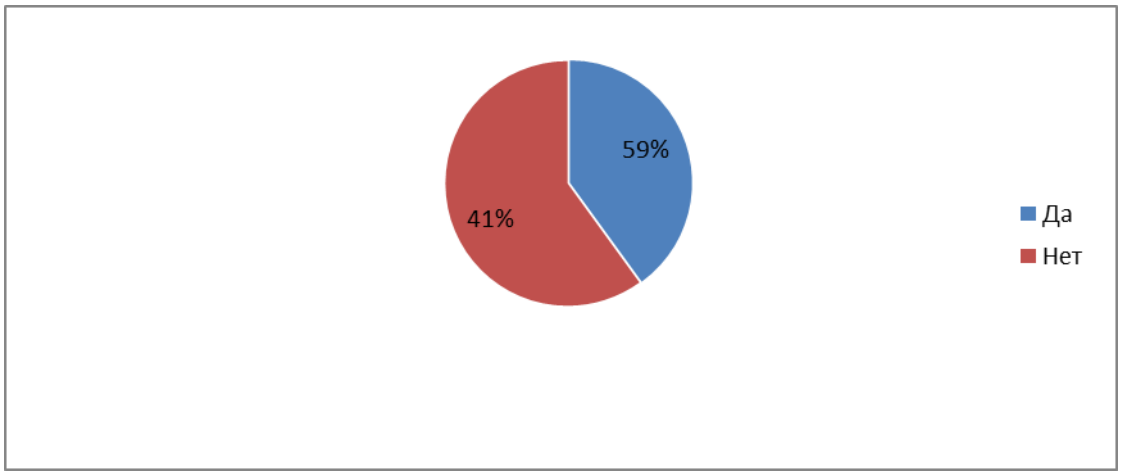

Рис. 4. ***Результаты, полученные в ходе изучения самостоятельной работы как возможности личностного и профессионального роста***

Далее был предложен вопрос на определение готовности студентов к самостоятельной работе в процессе учебной деятельности.

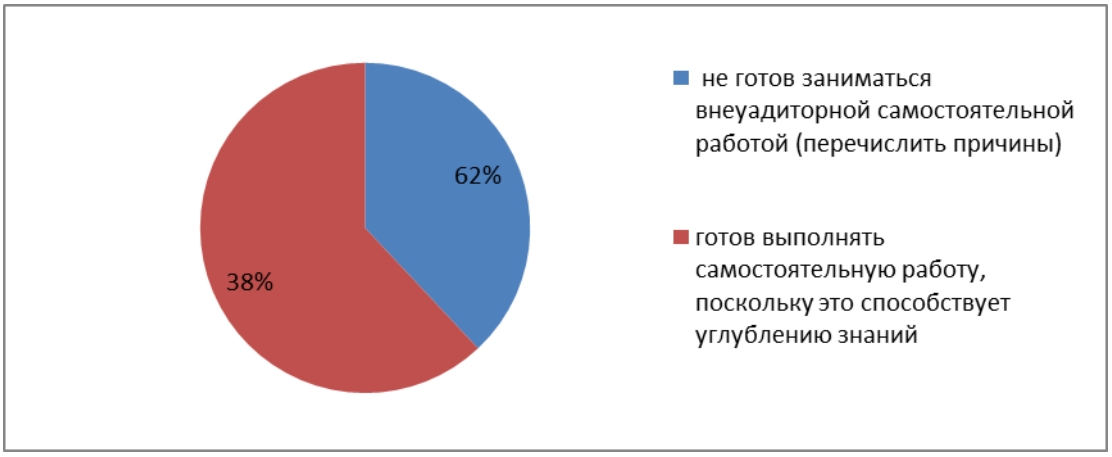

Рис. 5. ***Результаты, полученные в ходе изучения готовности к самостоятельной работе***

На вопрос, готовы ли студенты к выполнению самостоятельной работы в процессе учебной деятельности, преобладающее большинство (62 %) ответили отрицательно (рисунок 5).

Таким образом, несмотря на то что студенты видят потенциал самостоятельной работы как возможности профессионального обогащения в процессе обучения, при этом большинство из них не готовы заниматься данным видом учебной деятельности. Это противоречие позволяет сделать вывод о том, что студенты не имеют достаточного опыта самостоятельной работы, не владеют методиками работы, навыками самоорганизации и т. п.

На вопрос, какие формы внеаудиторной самостоятельной работы вы используете (реферат, эссе, курсовой проект, конспектирование, составление глоссария, кейс-задание, составление тематического портфолио работ, информационный поиск, использование инфографики, разработка мультимедийной презентации, построение сводной обобщающей таблицы, использование граф-схем), преобладающее большинство студентов обоих факультетов отметило такие традиционные формы, как: реферат ФМФ (98 %), ТЭФ (100 %); конспектирование ФМФ (73 %), ТЭФ (93 %); составление глоссария ФМФ (57 %), ТЭФ (73 %); информационный поиск ФМФ (98 %), ТЭФ (100 %); разработку мультимедийной презентации ФМФ (100 %), ТЭФ (100 %).

В то же время студенты недостаточно владеют такими формами самостоятельной работы, как: эссе ФМФ (6 %), ТЭФ (13 %); курсовой проект ФМФ (6 %), ТЭФ (7 %); кейс-задание ФМФ (25 %), ТЭФ (13 %); составление тематического портфолио работ ФМФ (6 %), ТЭФ (27 %); использование инфографики ФМФ (18 %), ТЭФ (7 %); построение сводной обобщающей таблицы ФМФ (37 %), ТЭФ (13 %); использование граф-схем ФМФ (14 %), ТЭФ (20 %).

Исходя из проведенного исследования можно констатировать, что среди студентов первого курса физико-математического и технолого-экономического факультетов, обучающихся на педагогических направлениях, достаточно значителен процент обучающихся, владеющих традиционными формами организации внеаудиторной самостоятельной работы (см. таблицу 2), однако этих форм недостаточно для эффективной самостоятельной работы.

Таблица 2

Результаты, полученные в ходе изучения форм внеаудиторной самостоятельной работы студентов

Формы внеаудиторной самостоятельной работы	**ФМФ**		**ТЭФ**	
	Абс.	%	Абс.	%
Реферат	50	98	15	100
Эссе	3	6	2	13
Курсовой проект	3	6	1	7
Конспектирование	37	73	14	93
Составление глоссария	29	57	11	73
Кейс-задание	13	25	2	13
Составление тематического портфолио работ	3	6	4	27
Информационный поиск	50	98	15	100
Использование инфографики	9	18	1	7
Разработка мультимедийной презентации	51	100	15	100
Построение сводной обобщающей таблицы	19	37	2	13
Использование граф-схем	7	14	3	20

На вопрос, какие формы самоорганизации и самоконтроля вы используете при выполнении самостоятельной работы, преобладающее большинство студентов выделили планирование ФМФ (53 %), ТЭФ (60 %); самоанализ ФМФ (59 %), ТЭФ (60 %); сравнение ФМФ (47 %), ТЭФ (67 %).

В то же время студентами недостаточно используются такие формы самоорганизации, имеющие отношение к самопознанию, как самохарактеристика ФМФ (20 %), ТЭФ (13 %) и самонаблюдение ФМФ (20 %), ТЭФ (40 %); самоконтроль – самокоррекция ФМФ (20 %), ТЭФ (33 %); самооценка – самоотчет ФМФ (35 %), ТЭФ (20 %).

Таблица 3

Результаты, полученные в ходе изучения форм самоорганизации выполнения студентами самостоятельной работы

Формы самоорганизации выполнения самостоятельной работы	**ФМФ**		**ТЭФ**	
	Абс.	%	Абс.	%
Самохарактеристика	10	20	2	13
Самонаблюдение	10	20	6	40
Планирование	27	53	9	60
Самокоррекция	10	20	5	33
Самоанализ	30	59	9	60
Сравнение	24	47	10	67
Самоотчет	18	35	3	20

При изучении составляющих компонентов самоорганизации выполнения самостоятельной работы можно отметить, что у студентов недостаточно развиты умения и навыки самопознания и самоконтроля при самоорганизации учебной деятельности.

Выводы. Отсутствие понимания того, что выбор профессии напрямую связан с качеством жизни и является источником дальнейшего благополучия, недостаточность мотивации, а также незнание форм самоорганизации самостоятельной работы позволяют нам сказать, что студенты-первокурсники не в полной мере готовы к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Обучающиеся в основном знакомы с традиционными формами внеаудиторной самостоятельной работы (реферат, информационный поиск, разработка презентации), но в недостаточной мере владеют современными формами организации и самоорганизации при осуществлении самостоятельной работы. При этом у них присутствует осознание значимости самостоятельной работы как компонента, способствующего повышению качества подготовки.

В этой связи значительно меняется роль преподавателя, поскольку акценты смещаются и он становится не просто звеном, передающим определенные знания, но и стимулятором для развития самостоятельной познавательной активности студентов. Активизация самостоятельной работы должна осуществляться посредством организации учебного процесса от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер.

Однако при всем этом эффективность организации самостоятельной работы в первую очередь зависит от самого студента, насколько он осознает ее значимость в процессе формирования необходимых компетенций, в процессе формирования мотивации к активной жизненной позиции, самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабакова Т. А.* Готовность обучающихся к самостоятельной учебной деятельности в высшей школе // Вестник высшей школы (Альма-матер). – 2019. – № 1. – С. 47–54.

2. *Дахин Д. В., Шилова О. И.* Использование технологий дистанционного обучения в учебном процессе вуза при подготовке студентов профиля «Технология» // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2(32). – С. 87–91.

3. *Косьмин Д. В.* Готовность студентов колледжа к самостоятельной учебной деятельности // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 1(29). – С. 1–14.

4. *Литвинова Е. В., Литвинова Е. М.* Отношение работодателей к профессиональной подготовке выпускников Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова // Высшее образование в условиях глобализации: тренды и перспективы развития : материалы XII Международной учебно-методической онлайн-конференции / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары, 2020. – С. 238–243.

5. *Литвинова Е. М., Максимова Н. Л.* Самостоятельная работа студентов как основа учебного процесса в вузе // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы : материалы VIII Международной учебно-методической конференции / под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева. – Чебоксары, 2016. – С. 48–51.

6. *Маренго А. К.* Реализация непрерывного профессионального образования в формировании культуры безопасности // Вестник РМАТ. – 2016. – № 2. – С. 66–70.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/ (дата обращения: 20.05.2021).

8. *Прохорова О. Н.* Самостоятельная работа как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Нижний Новгород, 2010. – 45 с.

9. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки : учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

10. *Фролова П. И.* Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов // Вестник СибАДИ. – 2014. – № 1 (35). – С. 182–186.

Статья поступила в редакцию 31.05.2021

REFERENGES

1. Babakova T. A. Gotovnost' obuchayushchihsya k samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti v vysshej shkole // Vestnik vysshej shkoly (Al'ma-mater). – 2019. – № 1. – S. 47–54.

2. Dahin D. V., Shilova O. I. Ispol'zovanie tekhnologij distancionnogo obucheniya v uchebnom processe vuza pri podgotovke studentov profilya «Tekhnologiya» // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2018. – № 2(32). – S. 87–91.

3. Kos'min D. V. Gotovnost' studentov kolledzha k samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2020. – № 1(29). – S. 1–14.

4. Litvinova E. V., Litvinova E. M. Otnoshenie rabotodatelej k professional'noj podgotovke vypusknikov Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'yanova // Vysshee obrazovanie v usloviyah globalizacii: trendy i perspektivy razvitiya : materialy XII Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoj onlajn-konferencii / pod red. A. Yu. Aleksandrova, E. L. Nikolaeva. – Cheboksary, 2020. – S. 238–243.

5. Litvinova E. M., Maksimova N. L. Samostoyatel'naya rabota studentov kak osnova uchebnogo processa v vuze // Sovershenstvovanie sistemy vysshego obrazovaniya: opyt i perspektivy : materialy VIII Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoj konferencii / pod red. A. Yu. Aleksandrova, E. L. Nikolaeva. – Cheboksary, 2016. – S. 48–51.

6. Marengo A. K. Realizaciya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v formirovanii kul'tury bezopasnosti // Vestnik RMAT. – 2016. – № 2. – S. 66–70.

7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 05.04.2017 № 301 «Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/ (data obrashcheniya: 20.05.2021).

8. Prohorova O. N. Samostoyatel'naya rabota kak faktor povysheniya kachestva professional'noj podgotovki budushchih uchitelej tekhnologii i predprinimatel'stva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Nizhnij Novgorod, 2010 – 45 s.

9. Samostoyatel'naya rabota studentov: vidy, formy, kriterii ocenki : uchebno-metodicheskoe posobie / pod obshch. red. T. I. Grechuhinoj, A. V. Merenkova. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. – 80 s.

10. Frolova P. I. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti kak osnova razvitiya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti studentov // Vestnik SibADI. – 2014. – № 1 (35). – S. 182–186.

The article was contributed on May 31, 2021

Сведения об авторах

Васильева Лариса Геннадьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры экономики, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: largen1109@gmail.com

Александрова Галина Александровна – кандидат технических наук, доцент кафедры машиноведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nochgpu@mail.ru

Литвинова Елена Михайловна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail:litvinovahelen@yandex.ru

Author Information

Vasilyeva, Larisa Gennadyevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Economics, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: largen1109@gmail.com

Aleksandrova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Mechanical Engineering, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: nochgpu@mail.ru

Litvinova, Elena Mikhaylovna – Candidate Philosophy, Associate Professor of the Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: litvinovahelen@yandex.ru

УДК [811.111’243:378.026.8]: 004.9 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.018

Е. Н. Григорьева, Е. С. Семенова, В. П. Зайцева

ВЕБ-КВЕСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗА

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

Аннотация. Обучение письменной речи на иностранном языке является одной из задач иноязычного образования в силу растущей популярности данного вида речевой деятельности в ходе коммуникации, реализующейся в процессе профессионального и личного Интернет-общения в социальных сетях, по электронной почте.

Авторы статьи освещают основные теоретические и практические аспекты обучения письменной речи студентов языковых факультетов вуза посредством веб-квеста: особенности письма как вида речевой деятельности, систему упражнений для обучения письменной речи на английском языке.

В ходе исследования преподаватели анализируют основные платформы для создания веб-квеста, выявляют их преимущества и недостатки при работе над обучением иноязычной письменной речи.

В статье также приводятся практические результаты экспериментальной работы, проведенной со студентами языкового факультета вуза, в ходе которой был апробирован разработанный составителями комплекс упражнений для обучения письменной речи на английском языке на основе веб-квестов.

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, обучение англоязычной письменной речи, веб-квест, речевая деятельность, межкультурная коммуникация.*

E. N. Grigoryeva, E. S. Semenova, V. P. Zaytseva

WEB QUEST AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTICS STUDENTS’ SKILLS AND ABILITIES OF ENGLISH-LANGUAGE WRITING

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Teaching writing in a foreign language is one of the tasks of foreign language education because of the growing popularity of this type of speech activity in the course of foreign language communication, implemented through professional and personal Internet communication in social networks, e-mail.

The authors of the article cover the main theoretical and practical aspects of teaching writing with the help of web quest: peculiarities of writing as a type of speech activity, the system of exercises for teaching writing in English.

In the study the authors analyze the main platforms for creating a web quest, identify their advantages and disadvantages when working on teaching foreign language writing.

The article also presents the practical results of the experimental work, during which a set of exercises developed by the authors for teaching writing with the help of web quests was tested.

Keywords: *teaching foreign languages, teaching English-language writing, web quest, speech activity, intercultural communication.*

Введение. Одной из составляющих межкультурного общения является письменная речь. Практическая значимость письменной коммуникации не может недооцениваться в условиях таких современных коммуникативных средств, как электронная почта, социальные сети и т. п. Именно поэтому важно в обучении иностранному языку создавать наиболее подходящие условия и использовать эффективные методы и приемы для овладения умениями и навыками иноязычной письменной речи.

Одной из эффективных технологий обучения письму, на наш взгляд, является веб-квест.

Цель данной работы – разработать и апробировать комплекс упражнений на развитие умений и навыков англоязычной письменной речи на основе технологии веб-квеста для студентов языковых факультетов вуза.

Нами была выдвинута следующая гипотеза исследования: системное и регулярное применение комплекса упражнений для обучения англоязычной письменной речи на основе веб-квестов позволит повысить уровень сформированности навыков и умений англоязычной письменной речи у студентов.

Достижение поставленной цели представляется нам возможным, если в ходе работы будут решены следующие задачи:

– исследовать методические основы обучения иноязычной письменной речи;

– рассмотреть особенности веб-квеста как технологии обучения письму;

– провести и описать экспериментальную работу по внедрению в учебный процесс веб-квеста как средства развития умений и навыков англоязычной письменной речи;

– провести анализ результатов экспериментальной работы по развитию умений и навыков письменной речи на основе веб-квестов.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблеме обучения письменной речи на иностранном языке посвящены работы Н. А. Адельшиной, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. В. Горбуновой, Н. А. Султановой, А. И. Иванченко, Е. А. Ильиной [4], А. Р. Лурии, А. А. Паниной, Е. И. Пассова, Е. Н. Соловоовой [9], А. А. Леонтьева [5], А. Н. Щукина, А. А. Рыбкиной [8] и др.

В научной литературе также имеются труды о веб-квесте как педагогической технологии (работы Е. И. Багузиной [2], О. Н. Бобровских, Я. С. Быховского, С. В. Напалкова, М. Ю. Чернояровой [10] и др.), о методическом потенциале веб-квеста как средства обучения иностранным языкам (Е. С. Полещук, Ж. И. Садовской, Е. М. Шульгиной, Б. Додж, Н. Хокли). Однако проблема методики обучения англоязычной письменной речи средствами веб-квеста студентов языковых факультетов вуза, на наш взгляд, еще не нашла должного отражения в педагогической, методической и психологической литературе и является актуальной.

Материал и методы исследования. В ходе исследования нами был использован комплекс взаимодополняющих методов педагогического исследования: анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме применения веб-квеста как средства обучения англоязычному письму, анализ требований типовых образовательных программ по английскому языку, опрос преподавателей английского языка, анализ существующих Интернет-платформ для создания веб-квестов с целью определения наиболее оптимальной для формирующего этапа экспериментальной работы, методы статистической обработки информации, анализ результатов экспериментальной работы, обобщение и синтез.

Результаты исследования и их обсуждение. Овладение умениями и навыками письменной речи является важным компонентом изучения иностранных языков. Обучение письму является одной из целей обучения иностранным языкам на всех этапах получения иноязычного образования. Данный вид деятельности на языковых факультетах

в вузе предполагает, что студенты должны быть способны применять письменную речь в качестве средства для коммуникации.

А. Н. Щукин определяет письменную речь как вид речевой деятельности, основная цель которой заключается в передаче информации в письменной форме в зависимости от ситуации общения [11]. Основные особенности письменной речи, традиционно отмечаемые методистами, – организованность, нормативность, структурированность, информативность, автономность, отсутствие контакта с адресатом и мгновенной обратной связи [9].

Каждая ступень обучения иностранному языку предполагает способность овладения написанием определенных видов текстов.

Ю. Ю. Маркова выделяет следующие умения, которыми должны овладеть студенты к моменту завершения ООП (уровень бакалавриата направления подготовки «Лингвистика»): написание деловых писем, докладов и сообщений, рецензий, обзоров, разных видов эссе, коротких статей на профессиональные и социальные темы [6]. Иными словами, уровень владения навыками письменной речи студентов филологического профиля должен соответствовать уровням С1 и С2 по общеевропейской шкале [7].

Достижение этих программных требований на языковых факультетах возможно с помощью упражнений, направленных на обучение письму. Условно эти упражнения можно разделить на тренировочные и речевые. При выполнении студентами тренировочных упражнений происходит овладение языковым материалом в графике и орфографии, подготовка к выражению мыслей на письме. Они включают в себя задания на подстановку, трансформационные упражнения, упражнения на отбор, на конструирование, на комбинирование, на сокращение, на расширение, переводные упражнения и т. п.

Речевые упражнения направлены непосредственно на формирование и развитие у студентов умений и навыков письменного высказывания: грамотное изложение мыслей в письменной форме, аргументация собственной точки зрения, построение логически связного высказывания и т. д. Для этого выполняются такие задания, как написание эссе, сочинений, изложений, аннотаций, реферирование статей и т. п.

Оптимальной платформой для реализации традиционной поэтапной системы упражнений, посвященной обучению иноязычному письму, на наш взгляд, является веб-квест. Термин «квест» происходит от английского слова «quest» («поиск»). Прародителем квестов стала компьютерная игра «Colossal Cave Adventure» для ЭВМ программиста У. Кроутера, по сюжету которой персонаж игры должен был выполнять определенные задачи, находясь в огромной пещере.

На сегодняшний день в ряде исследований можно наблюдать различное толкование данного термина: под веб-квестом понимаются Интернет-сайты, которые посещают обучаемые для выполнения определенного задания [3], «проблемное (проектное) задание с некоторыми элементами ролевой игры, которое возможно выполнить с использованием информационных материалов сети-Интернет» [1] и др. Мы понимаем под веб-квестом образовательную технологию, которая заключается в отборе, систематизации и представлении обучаемым тематической информации с последующей системой заданий в активном применении данной информации. Представление веб-квеста в виде педагогической технологии, по нашему мнению, позволяет рассмотреть его как детально продуманную поэтапную модель коллективной или индивидуальной деятельности, позволяющей планировать, организовывать и реализовывать целенаправленный образовательный процесс, а также дать оценку итоговым результатам, которые были достигнуты студентами в ходе решения определенной проблемной задачи.

Обучение письменной речи средствами веб-квестов может происходить с использованием упражнений на развитие контролируемого, направляемого и свободного письма.

На констатирующем этапе экспериментальной работы мы провели опрос преподавателей иностранного языка вузов г. Чебоксары с целью выявления современного состояния проблемы исследования. В опросе участвовали 25 преподавателей Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова. Было выявлено, что большинство педагогов (85 % респондентов) не удовлетворены количеством заданий для развития навыков и умений англоязычной письменной речи в применяемых ими УМК по иностранному языку. Веб-квест считают эффективным средством обучения письменной речи 90 % опрошенных преподавателей, при этом лишь 5 % респондентов используют его в учебном процессе. Остальные 95 % опрошенных назвали ряд причин, по которым они не используют эту технологию для обучения письму. Среди них такие причины, как нехватка времени (90 %), недостаточная техническая подготовка (75 %), отсутствие необходимой методической подготовки (40 %). Проведенный опрос преподавателей подтвердил актуальность проблемы применения веб-квеста в качестве средства обучения и наметил направление дальнейшей работы над данным вопросом.

В ходе экспериментальной работы нами был разработан и апробирован комплекс упражнений для обучения письменной речи студентов на основе веб-квестов. Для этого мы проанализировали различные существующие платформы для создания веб-квестов (Zunal, QuestGarden, Learnis, Googlesites, Jimdo, Padlet и др.) с целью определить наиболее оптимальную платформу для создания веб-квестов, направленных на обучение письменной речи. Основными критериями при выборе веб-сервиса для нас явились следующие: простота интерфейса, возможность размещения разнообразных письменных заданий, возможность контроля выполнений заданий студентами, отсутствие необходимости предварительной регистрации всех обучаемых, невзимание платы за пользование платформой. Проведенный на основе данных критериев анализ платформ показал, что наиболее оптимальным для нас будет сервис Padlet, на базе которого мы и решили разработать наши веб-квесты для обучения студентов англоязычной письменной речи. Мы предположили, что Padlet, являясь интерактивной онлайн-доской, может быть использован нами в качестве платформы для веб-квеста, т. к. он предоставляет возможность контроля выполнения учениками заданий, наблюдения за их прогрессом. Определяющим фактором при выборе указанного сервиса для нас оказалась возможность организации на данной платформе не только индивидуальной, но и коллективной деятельности студентов в режиме реального времени, а также тот факт, что обучаемые могут сами дополнять материал доски. Например, студенты могут совместно вести блог, работать над какой-то темой вместе, оставлять письменные заметки.

В экспериментальной работе по апробации разработанных нами веб-квестов, направленных на обучение иноязычной письменной речи, участвовали студенты Чувашского государственного педагогического университета г. Чебоксары. На констатирующем этапе эксперимента нами была проведена диагностика исходного уровня сформированности умений и навыков письменной речи, которая выявила примерно одинаковый исходный уровень владения письменной речью студентами экспериментальной и контрольной групп (3,1 балла и 3,2 балла соответственно).

На формирующем этапе экспериментальной работы мы разработали и апробировали комплекс упражнений по развитию навыков и умений письменной речи студентов языкового факультета с использованием технологии веб-квест. Мы внедрили в учебный процесс шесть веб-квестов по программным темам учебного семестра.

Работа с каждым веб-квестом включала следующие этапы: «Introduction (введение)», «Task (задание)», «Process (процесс)», «Evaluation (оценивание)» и «Conclusion (заключение)».

На этапе «Task (задание)» студентам было предложено выполнить небольшое задание в качестве подготовки к дальнейшему процессу: разгадать ребус и определить тему занятия; составить слово из представленных букв; составить предложение, опираясь на изображения. На этапе «Process (процесс)» мы размещали в веб-квестах задания на направляемое и свободное письмо: поставить указанные предложения в нужном порядке, чтобы получился связный текст по теме; составить таблицу; опираясь на следующие изображения, составить текст; написать небольшой текст, используя предложенные слова и выражения; написать письмо своему другу и др. На этапе «Evaluation (оценивание)» мы оценивали работу студентов, используя определенные критерии, которые обязательно заранее им сообщались в разделе «Introduction (введение)». На этапе «Conclusion (заключение)» подводились итоги работы с веб-квестом.

Веб-квесты содержали упражнения на развитие направляемого и свободного письма, при этом носили творческий характер и использовались как на аудиторных занятиях по английскому языку, так и в качестве домашних заданий.

Например, при изучении темы «Медицина» студентам для работы на дому был предложен веб-квест на тему «Healthy Food (Здоровое питание)», в котором была представлена система упражнений, направленная на обучение письменной речи. Учащиеся должны были выполнить творческие условно-речевые и речевые задания на свободное и направляемое письмо: определить индекс массы своего тела, опираясь на инструкцию; выбрать из предложенных в веб-квесте наиболее оптимальную для себя диету; составить ежедневный рацион питания на неделю, опираясь на таблицу калорийности блюд, и др. Представленные в веб-квестах задачи и ситуации являлись аутентичными и были заимствованы из реального межкультурного общения.

В целом апробация разработанного комплекса упражнений проходила успешно, однако встречались и некоторые трудности. В первую очередь, следует отметить сложности с оформлением письменных текстов по свободному и некоторым видам направляемого письма. У студентов часто не хватало лексического запаса, чтобы оформить свою речь в письменное высказывание. Для некоторых обучаемых было характерно отсутствие идей и способов их выражения. Также возникали некоторые трудности технического плана, связанные с доступом к Интернету во время проведения работы с веб-квестом на занятии. Но в целом, несмотря на указанные трудности, проводимая работа была эффективной.

Преимущества применения веб-квеста как средства обучения иноязычной письменной речи оказались очевидными для всех участников экспериментальной работы: студентов и преподавателей. Представление письменных заданий в формате веб-квеста, а не в форме традиционной работы с книгой или тетрадью, оказалось, по нашему мнению, очень удобным, и веб-квест предоставил преподавателю больше возможностей в выборе содержания учебных материалов и форм обучения по сравнению с другими технологиями формирования навыков письменной речи (блог, вики, скрэпбук и др.).

Преподаватель в веб-квесте может разместить сразу несколько ссылок на различные источники, необходимые в работе над изучаемой темой (аудиотексты, видеоматериалы, тексты для чтения и т. д.), в том числе ссылки на аутентичные учебные материалы.

Формат веб-квеста позволил нам разнообразить формы работы над письменной речью. Мы использовали индивидуальные, парные, коллективные формы обучения письму благодаря техническим возможностям веб-квеста (написание (ведение?) личных и коллаборативных блогов, сочинение личных писем друг другу, составление рекламных объявлений и т. д.). Применение веб-квестов способствовало развитию навыков самостоятельной работы у студентов, стимулировало интерес, повышая мотивацию к изучению языка в целом.

Результаты постэкспериментальной диагностики показали, что работа по обучению письменной речи средствами веб-квестов позволила повысить уровень навыков и умений

письменной речи в экспериментальной группе с 3,1 балла до 4,7 баллов, то есть положительная динамика в экспериментальной группе составила 1,6 балла, тогда как в контрольной группе – всего лишь 0,4 балла (с 3,2 балла до 3,6 баллов).

Выводы. Сравнительный анализ результатов обеих групп к концу апробации показывает, что динамика уровня сформированности навыков письменной речи в экспериментальной группе носит более ярко выраженный характер, чем в контрольной группе. Мы полагаем, что данный результат был получен благодаря внедрению в учебный процесс веб-квеста как средства обучения иноязычной письменной речи.

Результаты итоговой диагностики доказали эффективность разработанных нами веб-квестов. Гипотеза исследования была подтверждена в ходе экспериментальной работы: системное и регулярное применение комплекса упражнений для обучения англоязычной письменной речи на основе веб-квестов будет способствовать развитию навыков и умений данного аспекта обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Багузина Е. И.* Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности : дис. канд. … пед. наук. : 13.00.01. – М., 2012. – 238 с.

3. *Быховский Я. С.* Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ito.cdu.rU/1999/III/l/30015.html.

4. *Ильина Е. А.* Развитие умений письменной речи учащихся средней школы на уроках английского языка // Вестник Тамбовского университета. – 2013. – № 11(127). – С. 195–198.

5. *Леонтьев А. А.* Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – М. : Русский язык, 1991. – 338 с.

6. *Маркова Ю. Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз) : дис. … канд. пед. наук. : 13.00.02. – М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 197 с.

7. *Мерзляков К. А.* Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 3. – С. 38-48.

8. *Рыбкина А. А.* К вопросу обучения продуктивной письменной речи на иностранном языке студентов неязыковых вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия : Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 2(30). – С. 101–110.

9. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2002. – 238 с.

10. *Черноярова М. Ю., Сергеева Н. А., Михайлова Р. В.* Квест как инновационная воспитательная технология в условиях современного вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2(102). – С. 230–235.

11. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

Статья поступила в редакцию 19.04.2021

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M. : Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448 s.

2. Baguzina E. I. Veb-kvest tekhnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti : dis. kand. … ped. nauk. : 13.00.01. – M., 2012. – 238 s.

3. Byhovskij Ya. S. Obrazovatel'nye veb-kvesty [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://ito.cdu.rU/1999/III/l/30015.html.

4. Il'ina E. A. Razvitie umenij pis'mennoj rechi uchashchihsya srednej shkoly na urokah anglijskogo yazyka // Vestnik Tambovskogo universiteta. – 2013. – № 11(127). – S. 195–198.

5. Leont'ev A. A. Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : hrestomatiya. – M. : Russkij yazyk, 1991. – 338 s.

6. Markova Yu. Yu. Metodika razvitiya umenij pis'mennoj rechi studentov na osnove viki-tekhnologii (anglijskij yazyk, yazykovoj vuz) : dis. … kand. ped. nauk. : 13.00.02. – M. : MGGU im. M.A. Sholohova, 2011. – 197 s.

7. Merzlyakov K. A. Metod recenzirovaniya v metodike obucheniya pis'mennoj rechi na inostrannom yazyke // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2016. – № 3. – S. 38–48.

8. Rybkina A. A. K voprosu obucheniya produktivnoj pis'mennoj rechi na inostrannom yazyke studentov neyazykovyh vuzov // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya : Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2016. – № 2(30). – S. 101–110.

9. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : Bazovyj kurs lekcij : posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. – 2-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2002. – 238 s.

10. Chernoyarova M. Yu., Sergeeva N. A., Mihajlova R. V. Kvest kak innovacionnaya vospitatel'naya tekhnologiya v usloviyah sovremennogo vuza // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 2(102). – S. 230–235.

11. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam : Teoriya i praktika : uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. – M. : Filomatis, 2006. – 480 s.

The article was contributed on April 19, 2021

Сведения об авторах

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elnic82@rambler.ru

Семенова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: zolushka-j@list.ru

Зайцева Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kurev@yaundex.ru

Author information

Grigoryeva, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Language, I. Yakovlev CHSPU, Russia; e-mail: elnic82@rambler.ru

Semenova, Elena Sergeevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of English Language, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: zolushka-j@list.ru

Zaytseva, Vera Petrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Informatics and Information Communication Technologies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: kurev@yaundex.ru

УДК 796.89 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.019

Г. Л. Драндров[1], А. М. Колесников[2]

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИМ ПРИЕМАМ АРМЕЙСКОГО РУКОПАШНОГО БОЯ С УЧЕТОМ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО В ИХ СОДЕРЖАНИИ

[1]Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

[2]Российский технологический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты апробации методики обучения студентов техническим приемам армейского рукопашного боя с учетом общего и частного в их содержании. Педагогический эксперимент проводился на базе РТУ МИРЭА в течение одного учебного года в рамках преподавания элективного курса по физической культуре и спорту с участием экспериментальной и контрольной групп студентов 2–3 курсов по 12 человек в каждой. Критериями эффективности методики выступали: 1) качество освоения технических приемов АРБ, оцениваемое по 5-балльной шкале; 2) количественные и качественные характеристики применения технических приемов в соревновательной деятельности, оцениваемые с применением метода экспертной оценки. Приведены результаты эксперимента, которые показали, что обучение студентов в рамках элективного курса по физической культуре и спорту техническим приемам АРБ с учетом общего и частного в их содержании обеспечивает существенное повышение качества освоения ударной техники АРБ (удары руками и удары ногами) и техники перемещений; количества атакующих действий в соревновательном поединке; надежности и эффективности атакующих действий руками и ногами.

Ключевые слова: *рукопашный бой, технический прием, методика обучения студентов, ударная техника, общее и частное.*

G. L. Drandrov[1], A. M. Kolesnikov[2]

STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF TRAINING STUDENTS IN TECHNIQUES OF ARMY HAND-TO-HAND COMBAT,TAKING INTO ACCOUNT SOME GENERAL AND SPECIFIC ASPECTS IN THEIR CONTENT

[1]I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

[2]Russian Technological University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the results of the testing of the methods of teaching students the technical techniques of army hand-to-hand combat, taking into account some general and specific aspects in their content. The pedagogical experiment was conducted on the basis of Moscow State Institute of Radio Engineering, Electronics and Automation of Russian Technological University during one academic year by teaching an elective course in Physical Culture and Sports with the participation of experimental and control groups of the second- and third-year students with 12 people in each group. The criteria for the effectiveness of the methods were: 1) the quality of the development of technical techniques of the army hand-to-hand combat, assessed on a 5-point scale; 2) the quantitative and qualitative characteristics of the use of technical techniques in competitive activities, assessed using the method of peer review. The article provides the results of the experiment which showed that the training of students in the elective course on physical culture and sports technical techniques of the army hand-to-hand combat, taking into

account some general and specific aspects iin their content provides a significant improvement the quality of the development of the army hand-to-hand combat punching technique (punches and kicks) and the technique of movement; the number of attacking actions in a competitive match; reliability and effectiveness of attacking actions with hands and feet.

Keywords: *hand-to-hand combat, technique, training methods, punching technique, general and specific.*

Введение. Армейский рукопашный бой приобретает в последние годы большую популярность среди учащейся молодежи. Успешное развитие этого вида спорта обусловлено повышением качества обучения техническим приемам, составляющим содержание рукопашного боя. Традиционные подходы к технической подготовке являются недостаточно эффективными. Во многом это обусловлено тем, что процесс обучения строится на условно-рефлекторной концепции, предполагающей акцентирование усилий тренера и спортсменов на освоении исполнительной части разучиваемых двигательных действий без создания у обучаемых их полноценной ориентировочной основы. Другим существенным недостатком организации учебно-тренировочного процесса выступает аналитический подход к разучиванию технических приемов армейского рукопашного боя без раскрытия перед обучаемыми существующих между ними структурно-логических связей общего и частного. Это не позволяет использовать в полной мере эффект положительного переноса с изученного на изучаемый учебный материал, сформировать целостное представление о технике армейского рукопашного боя как о системе взаимосвязанных технических приемов с выделением общего и частного в их содержании.

Существование противоречия между высоким дидактическим потенциалом организации процесса обучения техническим приемам АРБ на основе концепции содержательного обобщения в обучении и недостаточной изученностью организационно-методических основ его реализации в учебном процессе обусловливает актуальность проблемы нашего исследования. Сформулировать проблему можно так: каковы организационно-методические основы обучения студентов техническим приемам АРБ с учетом общего и частного в их содержании, обеспечивающие повышение эффективности учебного процесса.

С учетом содержания этой проблемы нами была определена *цель исследования:* разработать методику обучения ударной технике АРБ, которая предполагала бы организацию учебного процесса в последовательности от изучения базовых элементов к освоению их частных вариантов.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время студентам в соответствии с требованиями ФГОС ВО предоставлена возможность выбора вида физических или соревновательных упражнений для учебных и самостоятельных занятий в рамках элективного курса по физической культуре и спорту. С учетом образовательных запросов студентов в содержание данного курса в ряде вузов включен раздел «Спортивные единоборства и рукопашный бой» [7].

На протяжении последних десятилетий в теории и методике спортивной тренировки в различных видах единоборств накоплен массив научных знаний по обучению техническим приемам, входящим в их содержание [1], [2], [4].

В то же время традиционные подходы к обучению основам техники армейского рукопашного боя (АРБ) [5], [6] не учитывают концептуальные положения педагогической технологии содержательного обобщения в обучении [8], [9]. Это не позволяет формировать у занимающихся целостное видение техники АРБ как системы технических приемов с выделением существующих между ними вертикальных и горизонтальных структурно-логических связей [10].

Мы предположили, что применение этой методики обеспечит более эффективное овладение новыми знаниями и наиболее быстрое и успешное освоение новых навыков и умений. Это обусловлено тем, что обучающиеся при реализации методики будут выделять в новом по отношению к их двигательному опыту двигательном действии то, что им уже известно (базовые элементы), и то, что является подлинно новым. Базовые элементы будут учитываться при построении нового действия по механизму положительного переноса, что позволит сосредоточить учебную активность на изучении нового материала.

Материал и методы исследования. В исследовании использованы методы анализа и обобщения научно-методической литературы по основам обучения технике армейского рукопашного боя, методологические положения концепции содержательного обобщения в обучении, результаты формирующего педагогического эксперимента, направленного на практическое обоснование эффективности экспериментальной методики обучения техническим приемам армейского рукопашного боя с учетом общего и частного в их содержании.

Педагогический эксперимент проводился на базе МИРЭА – Российский технический университет – с сентября 2019 г. по июнь 2020 г. В качестве испытуемых привлекались студенты 2–3 курса в количестве 24 человек, не имевших спортивной квалификации, которые были разделены на две группы по 12 человек в каждой (экспериментальная и контрольная). Обучение студентов обеих групп ударной технике АРБ осуществлялось в рамках элективного курса по физической культуре и спорту «Рукопашный бой» на протяжении 2019–2020 учебного года.

Распределение учебного времени по видам подготовки у студентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп было одинаковым и составляло 65 часов на технико-тактическую и 79 часов – на физическую подготовку.

Обучение студентов ЭГ технике атакующих действий АРБ проводилось с применением разработанной нами экспериментальной методики, учитывающей общее и частное в их содержании. Студенты КГ изучали технические приемы АРБ в рамках традиционных подходов, представленных в учебно-методической литературе.

В качестве критериев эффективности разработанной нами экспериментальной методики учитывались:

- уровень владения техническими приемами АРБ;
- количество атакующих технических действий руками и ногами во время соревновательного поединка;
- надежность (эффективность) атакующих технических действий руками и ногами во время соревновательного поединка.

Для измерения и оценивания показателей уровня владения техническими приемами (технической подготовленности) нами применялись три тестовых упражнения и была разработана соответствующая шкала:

1. Пять ударов руками по боксерской лапе точно в цель.

Учитывались:

- энергичное разгибание сзади стоящей ноги;
- энергичное вращение корпусом;
- траектория движения руки;
- положение ударного плеча и неударного кулака во время удара;
- быстрое возвращение в боевую стойку;
- сохранение равновесия при ударе.

2. Движения в челноке.

Учитывались:

- легкость движения;

• сохранение равновесия при движении;

• положения рук при движении;

3. Из боевой стойки поочередные прямые удары левой и правой ногой с высоким подниманием колена.

Учитывались:

• легкость движения;

• сохранение равновесия при движении;

• положения ног при движении;

• положения рук при движении.

Двигательные ошибки, допущенные испытуемыми, оценивались по шкале от 1 балла за незначительную ошибку до 3 баллов – за существенную ошибку. Всего каждый студент мог получить до 5 баллов за допущенные ошибки. Оценивание качества освоения технических приемов проводилось группой экспертов. В ее составе были 2 мастера спорта по рукопашному бою, 1 мастер спорта по самбо, 2 кандидата в мастера спорта по боксу и 3 тренера высшей квалификационной категории.

Нами учитывались следующие показатели атакующих действий, выполненных студентами в ходе соревновательного поединка:

1. Количество атакующих действий (ОКАД) и количество положительно оцененных судьями атакующих действий (КОАД).

2. Надежность (эффективность) атакующих действий (НАД) в %.

НАД = КОАД / ОКАД × 100 %,

где КОАД – количество оцененных атакующих действий, ОКАД – общее количество атакующих действий.

3. Коэффициент абсолютной эффективности атакующих действий руками (КЭД абс. р) – отношение числа успешных атакующих действий руками к общему числу выполненных атакующих действий руками (отн. ед.).

КЭД абс. р = КУАДр / КАДр,

где КУАДр – количество успешных атакующих действий руками,

КАДр – количество атакующих действий руками.

4. Коэффициент абсолютной эффективности атакующих действий ногами (КЭД абс. н) – отношение числа успешных атакующих действий ногами к общему числу выполненных атакующих действий ногами (отн. ед.).

КЭД абс. н = КУАДн / КАДн,

где КУАДн – количество успешных атакующих действий ногами,

КАДн – количество атакующих действий ногами [3].

Статистические данные, полученные при обработке результатов исследования, подвергались математической обработке на предмет определения среднего арифметического (M), среднего квадратического отклонения (σ), достоверности различия среднегрупповых показателей по методу Стьюдента (t). Для обработки вариационных рядов использовалась компьютерная программа «Statistika», «Microsoft Excel».

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования, приведенные в таблице 1, показывают, что в начале эксперимента показатели технической подготовленности у студентов обеих групп существенно не различались. Следует отметить только достоверное преимущество студентов ЭГ в выполнении двух элементов тестового упражнения *«Пять ударов руками по боксерской лапе точно в цель»* – энергичного вращения корпусом (3,4 против 4,4 балла у студентов КГ) и быстрого возвращения в боевую стойку (3,14 против 4,14 балла). Это позволяет сделать заключение об относительной однородности двух групп испытуемых по уровню технической подготовленности.

За период участия в педагогическом эксперименте у студентов обеих групп наблюдалось улучшение показателей технической подготовленности.

Таблица 1

Показатели технической подготовленности студентов до и после педагогического эксперимента, в баллах (M±m)

Показатели	Группа	До	После	P	Прирост, %
Пять ударов руками по боксерской лапе, из них	**ЭГ, n=12**	**-4,25±0,87**	**-0,83±0,72**	**<0,001**	**80,39**
	КГ, n=12	**-4,92±0,09**	**-4,25±0,62**	**>0,05**	**13,56**
P		>0,05	<0,001		
Энергичное разгибание сзади стоящей ноги	ЭГ, n=12	-4,3±0,12	-0,05±0,1	<0,001	95,58
	КГ, n=12	-4,98±0,02	-4,33±0,1	>0,05	13,05
P		>0,05	<0,001		
Энергичное вращение корпусом	ЭГ, n=12	-3,4±0,1	-1±0,1	<0,05	28,57
	КГ, n=12	-4,4±0,1	-3,8±0,1	>0,05	21,43
P		<0,05	<0,001		
Уверенная траектория движения руки	ЭГ, n=12	-4,2±0,3	-0,08±0,1	<0,001	97,33
	КГ, n=12	-4,6±0,3	-4,1±0,3	>0,05	19,23
P		>0,05	<0,001		
Положение ударного плеча и неударного кулака во время удара	ЭГ, n=12	-4,3±2,31	-1±0,03	<0,001	79,38
	КГ, n=12	-4,85±0,10	-4,21±1,7	>0,05	13,2
P		>0,05	<0,001		
Быстрое возвращение в боевую стойку	ЭГ, n=12	-3,14±1,33	-0,07±0,1	<0,001	96,2
	КГ, n=12	-4,14±1,3	3,8±0,5	>0,05	15,89
P		<0,05	<0,001		
Сохранение равновесия при ударе	ЭГ, n=12	-3,87±1,21	-0,05±0,1	<0,001	94,6
	КГ, n=12	-4,87±0,10	-4,5±0,33	>0,05	19,9
P		>0,05	<0,001		
Движения в челноке, из них	ЭГ, n=12	**-2,33±0,78**	**-0,17±0,39**	**<0,001**	**92,86**
	КГ, n=12	**-2,42±0,51**	**-1,58±0,51**	**<0,001**	**34,48**
P		>0,05	<0,001		
Легкость движения в челноке	ЭГ, n=12	-3,15±0,12	-0,5±0,02	<0,001	84,13
	КГ, n=12	-3,2±0,12	-3,11±0,1	>0,05	1,27
P		>0,05	<0,001		
Положения рук при движении в челноке	ЭГ, n=12	-1,3±0,4	-1±0,03	<0,05	23,08
	КГ, n=12	-2,3±0,4	-1,05±0,1	<0,05	50,24
P		>0,05	<0,001		
Сохранение равновесия при движении в челноке	ЭГ, n=12	-1,8±0,5	-0,07±0,1	<0,001	96,3
	КГ, n=12	-2,1±0,1	-1±0,1	<0,05	57,98
P		>0,05	<0,001		
Поочередные прямые удары левой и правой ногой с высоким подниманием колена, из них	ЭГ, n=12	**-4,92±0,07**	**-0,5±0,67**	**<0,001**	**89,83**
	КГ, n=12	**-4,92±0,06**	**-4,08±0,67**	**<0,05**	**16,95**
P		>0,05	<0,001		
легкость движения	ЭГ, n=12	-4,97±0,03	-0,06±0,1	<0,001	96,4
	КГ, n=12	-4,98±0,03	-4,12±0,7	<0,05	16,77
P		>0,05	<0,001		
сохранение равновесия при движении	ЭГ, n=12	-4,87±0,15	-1,1±0,2	<0,001	77,41
	КГ, n=12	-4,81±0,14	-4,33±0,5	<0,05	9,98
P		>0,05	<0,001		
положения ног при движении	ЭГ, n=12	-5,00	-1,2±0,3	<0,001	76,0
	КГ, n=12	-4,91±0,05	-3,75±0,6	<0,05	23,63
P		>0,05	<0,001		
положения рук при движении	ЭГ, n=12	-4,98±0,02	-0,04±0,1	<0,001	97,1
	КГ, n=12	- 4,84±0,20	-4,28±0,5	<0,05	14,06
P		>0,05	<0,001		

Сравнительный анализ этих показателей, наблюдаемых у студентов до и после педагогического эксперимента, выявил, что у студентов ЭГ произошло их статистически достоверное улучшение при Р <0,001.

Наряду с этим позитивные изменения в показателях технической подготовленности среди студентов КГ наблюдались только на уровне статистически незначимой тенденции. Исключение составляют показатели в тестовом упражнении «Движения в челноке», которые улучшились от 2,42 до 1,58 балла (Р <0,001).

В частности, среди студентов ЭГ результаты выполнения тестового упражнения *«Пять ударов руками по боксерской лапе точно в цель»* улучшились на 80,39 % против 13,56 % у студентов КГ, а количество баллов за двигательные ошибки снизилось от 4,25 до 0,83 баллов. Среди студентов КГ эти показатели снизились от 4,92 до 4,25 балла.

При выполнении тестового упражнения *«Движения в челноке»* студентами обеих групп в среднем было допущено немного ошибок. Количество баллов за двигательные ошибки в начале эксперимента составило в экспериментальной группе 2,33 балла и снизилось до 0,17 баллов за время эксперимента. В среднем за время эксперимента показатели качества усвоения данного технического приема улучшились на 92,86 %. Среди студентов КГ количество баллов за допущенные ошибки снизилось от 2,42 до 1,58 балла. Показатели технической подготовленности улучшились у них в среднем на 34,48 %.

При выполнении тестового упражнения *«Поочередные прямые удары левой и правой ногой с высоким подниманием колена»* студентами ЭГ в начале эксперимента в среднем было допущено достаточно большое количество ошибок, за что было снято 4,92 баллов. После эксперимента у студентов за допущенные ошибки было снято всего 0,50 балла. Показатели технической подготовленности улучшились в среднем на 89,83 %.

Сравнительный анализ показателей технической подготовленности, выявленных у студентов обеих групп после завершения педагогического эксперимента, свидетельствует о существенном преимуществе студентов ЭГ (Р <0,001). Если студенты КГ по-прежнему допускали серьезное количество как значительных, так и несущественных двигательных ошибок при выполнении разучиваемых технических приемов, то среди студентов ЭГ количество ошибок снизилось практически до нуля.

Результаты экспертной оценки уровня сформированности навыков выполнения технических атакующих приемов АРБ студентами ЭГ и КГ до и после завершения педагогического эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели атакующих технических действий АРБ у студентов до и после педагогического эксперимента, в баллах (M±m)

Характеристики атакующих действий	Показатели технических действий					
	Экспериментальная, n = 12			Контрольная, n = 12		
	до	после	прирост, %	до	после	прирост, %
Количество приемов в стойке	60,5±3,5	126,6±4,1	109,26	70,3±1,4	106,2±4,2	51,7
Атакующие технические действия						
Атакующие действия руками (КАДр)	16,4±1,3	37,2±2,3	126,83	17,3±1,2	19,1±2,4	10,4
Успешные (ОКАДр)	9,2±1,4	27,1±2,1	194,57	10,4±1,3	12,3±2,1	18,3
Атакующие действия ногами (КАДн)	17,2±1,3	35,2±1,4	104,65	19,3±1,4	22,3±2,5	15,54
Успешные (ОКАДн)	9,1±1,3	24,3±2,4	167,03	9,2±1,4	12,4±1,3	34,78
Переводы в партер	15,4±2,3	25,6±2,4	66,23	16,3±2,4	20,2±2,1	23,93
НАДр	56,1	72,85	29,86	60,12	64,4	7,12
НАДн	52,91	69,03	30,47	47,67	55,61	16,6
КЭД абс. р	0,56	0,73	30,36	0,6	0,64	6,67
КЭД абс. н	0,53	0,69	30,19	0,48	0,56	16,67

Общее количество приемов, проведенных студентами ЭГ в стойке, увеличилось в среднем 60,5 до 126,6 приемов, т. е. на 109,26 %. Среди студентов КГ этот показатель повысился на 51,7 % (от 70,3 до 106,2 приема).

По результатам экспертной оценки нами был вычислен коэффициент эффективности технических атакующих действий руками и ногами.

Если среди студентов ЭГ *количество атакующих действий руками (КАДр)* увеличилось в среднем от 16,4 до 37,2 раз с приростом 126,83 %, то среди студентов КГ этот показатель улучшился незначительно – от 17,3 до 19,1 раз. с приростом 10,4 %.

Если среди студентов ЭГ *показатели КОАДр* составили в среднем 9,2 раз в начале и 27,1 раза после эксперимента с приростом 194,57 %, то среди студентов КГ показатели КОАДр составили в среднем 10,4 раз в начале исследования и 12,3 раз в конце исследования с приростом 18,3 %.

Если среди студентов ЭГ *показатели КАДн* составили в среднем 17,2 в начале и 35,2 раза после исследования с приростом 104,65 %, то среди студентов КГ эти показатели составили в среднем 19,3 в начале и 22,3 раза после эксперимента с приростом 15,54 %.

Показатели КОАДн у студентов ЭГ улучшились в среднем от 9,1 до эксперимента и 24,3 раза после его завершения с приростом 167,03 %. У студентов КГ этот показатель в среднем повысился за время эксперимента от 9,2 до 12,4 раза с приростом 34,78 %.

Количество переводов в партер среди студентов ЭГ увеличилось от 15,4 до 25,6 раза с приростом 66,23 %. Среди студентов другой группы данный показатель повысился от 16,3 до 20,2 раза с приростом 23,93 %.

Расчет надежности атакующих действий (НАД), который характеризует эффективность проведенных атак, показал, что среди студентов ЭГ он улучшился в среднем от 56,1 до 72,85 %. У студентов КГ этот показатель улучшился незначительно – от 60,12 до 64,4 %.

Если среди студентов ЭГ *показатели НАДн* составили в среднем 52,91 % в начале и 69,03 % в конце эксперимента с приростом 30,47 %, то среди студентов КГ они улучшились от 47,67 % до 55,61 % с приростом 16,6 %.

Показатели коэффициента *абсолютной эффективности атакующих действий руками* (КЭД абс. р) среди студентов ЭГ возросли от 0,56 до 0,73 отн. ед. с приростом 30,36 %. Среди студентов КГ они изменились незначительно – в среднем 0,60 до 0,64 отн. ед. с приростом 6,67 %.

Среди студентов ЭГ *показатели КЭД абс. н* составили в среднем 0,53 отн. ед. в начале и 0,69 отн. ед. в конце эксперимента с приростом 30,19 %, то среди студентов КГ КЭД абс. н они составили в среднем 0,48 и 0,56 отн. ед. соответственно с приростом 16,67 %.

Обобщая результаты исследования, приведенные в таблице 2, можно заключить, что реализация разработанной нами экспериментальной методики обучения техническим приемам АРБ с учетом общего и частного в их содержании обеспечивает существенное повышение количества и качества использования изученных атакующих технических действий в условиях соревновательной деятельности.

Выводы. Обучение студентов в рамках элективного курса по физической культуре и спорту техническим приемам АРБ с учетом общего и частного в их содержании обеспечивает существенное повышение:

- качества освоения ударной техники АРБ (удары руками и удары ногами) и техники перемещений;
- количества атакующих действий в соревновательном поединке;
- надежности и эффективности атакующих действий руками и ногами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афонин М. А.* Оценка эффективности методики программированного обучения юных спортсменов по рукопашному бою // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – № 2. – С. 50–56.

2. *Ашкинази С. М.* Развитие теории и практики обучения военнослужащих рукопашному бою на рубеже XX–XXI веков // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2013. – № 2. – С. 55–60.

3. *Гомбоев Б. Б., Полева Н. В., Завьялов Д. А.* Педагогический контроль тактико-технической подготовленности борца на соревновательном этапе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 4(30). – С. 49–54.

4. *Исаев Р. А.* Сравнительный анализ современных методик обучения рукопашному бою в образовательных организациях МВД России // Эволюция современной науки : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 3-х частях / отв. ред. А. А. Сукиасян. – М., 2016. – С. 163–166.

5. *Карпов А. В.* Основы практического обучения рукопашному бою // Научный журнал. – 2017. – № 4(17). – С. 105–106.

6. *Климов О. Е.* Общие основы методики обучения технике рукопашного боя : методические рекомендации. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. – 52 с.

7. *Кочергин А. Н.* Интеграция технико-тактической, физической и психологической подготовки к рукопашному бою : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.04. – СПб., 2011. – 25 с.

8. *Тимофеев М. В.* Физическая подготовка студентов средствами рукопашного боя : учеб. пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 96 с.

9. *Черноусов А. В.* Система реального рукопашного боя. Ч. 1 : Основы. Техника : учебное пособие. – СПб. : Антология, 2015. – 480 с.

10. *Якимов А. А., Попов И. В.* Обучение базовой технике на начальном этапе подготовки в рукопашном бое // Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа : материалы конференции. – Краснодар, 2019. – Ч. 2. – С. 144–150.

Статья поступила в редакцию 09.02.2021

REFERENCES

1. Afonin M. A. Ocenka effektivnosti metodiki programmirovannogo obucheniya yunyh sportsmenov po rukopashnomu boyu // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. – 2016. – № 2. – S. 50–56.

2. Ashkinazi S. M. Razvitie teorii i praktiki obucheniya voennosluzhashchih rukopashnomu boyu na rubezhe XX–XXI vekov // Aktual'nye problemy fizicheskoj i special'noj podgotovki silovyh struktur. – 2013. – № 2. – S. 55–60.

3. Gomboev B. B., Poleva N. V., Zav'yalov D. A. Pedagogicheskij kontrol' taktiko-tekhnicheskoj podgotovlennosti borca na sorevnovatel'nom etape // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. – 2014. – № 4(30). – S. 49–54.

4. Isaev R. A. Sravnitel'nyj analiz sovremennyh metodik obucheniya rukopashnomu boyu v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii // Evolyuciya sovremennoj nauki : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii : v 3-h chastyah / otv. red. A. A. Sukiasyan. – M., 2016. – S. 163–166.

5. Karpov A. V. Osnovy prakticheskogo obucheniya rukopashnomu boyu // Nauchnyj zhurnal. – 2017. – № 4(17). – S. 105–106.

6. Klimov O. E. Obshchie osnovy metodiki obucheniya tekhnike rukopashnogo boya : metodicheskie rekomen-dacii. – Mogilev : MGU im. A. A. Kuleshova, 2017. – 52 s.

7. Kochergin A. N. Integraciya tekhniko-takticheskoj, fizicheskoj i psihologicheskoj podgotovki k rukopashnomu boyu : avtoref. dis… kand. ped. nauk : 13.00.04. – SPb., 2011. – 25 s.

8. Timofeev M. V. Fizicheskaya podgotovka studentov sredstvami rukopashnogo boya : ucheb. posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2015. – 96 s.

9. Chernousov A. V. Sistema real'nogo rukopashnogo boya. Ch. 1 : Osnovy. Tekhnika : uchebnoe posobie. – SPb. : Antologiya, 2015. – 480 s.

10. Yakimov A. A., Popov I. V. Obuchenie bazovoj tekhnike na nachal'nom etape podgotovki v rukopashnom boe // Tezisy dokladov XLVI nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh vuzov Yuzhnogo federal'nogo okruga : materialy konferencii. – Krasnodar, 2019. – Ch. 2. – S. 144–150.

The article was contributed on February 9, 2021

Сведения об авторах

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gerold49@mail.ru

Колесников Анатолий Михайлович – старший преподаватель кафедры физического воспитания Российского технологического университета, г. Москва, Россия; e-mail: tolkolesnikov@mail.ru

Author information

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogicas, Head of the Department of Sports Desciplines, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: gerold49@mail.ru

Kolesnikov, Anatoly Mikhaylovich – Senior Lecturer of the Department of Physical Training, Russian Technological University, Moscow, Russia; e-mail: tolkolesnikov@mail.ru

УДК 378.016:[398.91:811.161.1’243] DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.020

М. И. Журина

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

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

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу использования пословицы, уточнению ее роли в обучении русскому языку как иностранному. В работе применяется аксиологический подход к изучению афористического жанра. Знакомство с пословицей как средоточием ценностных, эстетических ориентиров способствует развитию коммуникативных навыков, формирует представление о русской культуре, ее своеобразии, народных традициях и обычаях, особенностях русского характера. Поэтически закрепляя ментальную картину народной культуры, обнаруживая аналоги в языках разных народов, пословица неизменно привлекает внимание ученых-филологов. Актуальность исследования определяется ценностно ориентированным аспектом изучения народных афоризмов в структуре уроков русского языка как иностранного, соответствующим гуманизирующей роли современного образовательного процесса. В статье рассматриваются пословицы о языке как одной из основополагающих составляющих ценностного мира и особенно интересные всем любителям словесности. Народные изречения расширяют словарный запас обучающихся, сочетают лексические единицы различной стилевой принадлежности, закрепляют необходимость бережного отношения к слову, укрепляют мотивацию к освоению языка. Включение пословиц в уроки русского языка как иностранного является базовым элементом формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся. Знание пословичных выражений, умение уместно употреблять их в различных контекстах свидетельствует о высокой степени коммуникативной активности студента-иностранца, делает его речь более естественной и образной.

Ключевые слова: *пословица, В. И. Даль, ценности, русский язык как иностранный, лингвокультурологическая компетенция.*

M. I. Zhurina

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF RUSSIAN PROVERBS: ON THE ISSUE OF FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE FOR INTERNATIONAL STUDENTS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the issue of using the proverb, clarifying its role in teaching Russian as a foreign language. The work employs an axiological approach to the study of the aphoristic genre. The proverb as a focus of value and aesthetic orientations contributes to the development of communication skills, forms an idea of Russian culture, its originality, folk traditions and customs, and the peculiarities of the Russian character. Poetically fixing the mental picture of folk culture, revealing the analogs in the languages of different peoples, the proverb invariably attracts the attention of philologists. The relevance of the research is determined by the value-oriented aspects of the study of folk aphorisms in the structure of RFL lessons, which correspond to the humanizing role of the modern educational process. The article deals with proverbs about language as one of the fundamental components of the value world and is especially interesting for all lovers of literature. Folk sayings expand the vocabulary of stu-

dents, combine lexical units of various styles, reinforce the need for careful attitude to the word, strengthen the motivation of learning the language. The inclusion of proverbs in the lessons of the RFL is a basic element of the formation of linguistic and cultural competence of students. Knowledge of proverbial expressions, the ability to use them appropriately in various contexts indicates a high degree of communicative activity of a foreign student, makes his speech more natural and imaginative.

Keywords: *proverb, V. I. Dal, values, Russian as a foreign language, linguistic and cultural competence.*

Введение. Обращение к фольклору как ценностно-эстетической системе, своеобразно воплотившейся в художественном слове, в процессе обучения русскому языку иностранных граждан выполняет особенную роль. Способствуя развитию коммуникативных навыков, фольклорный текст формирует представление обучающихся о русской культуре, ее самобытности, народных традициях и обычаях, особенностях русского характера. Смысловая емкость, простота и лаконизм, свойственные жанру пословицы, неизменно привлекают внимание учителей-словесников, включающих афоризмы в уроки изучения русского языка. К примеру, зарубежные учебники русского языка, разработанные китайскими преподавателями, отличаются обилием пословиц и поговорок. Участники Всекитайского конкурса по русскому языку соревнуются в знании паремий [10].

Предметом настоящего исследования является методический опыт включения народных афоризмов в уроки русского языка как иностранного (далее – РКИ) в его соотнесенности с ценностным аспектом. Проблеме знакомства иностранных обучающихся с русской фразеологией посвящены работы [6], [16], а также [7], [1].

Цель данной статьи состоит в рассмотрении ценностного потенциала пословичного жанра в преподавании русского языка в иностранной аудитории на материале паремий о языке. Так, по наблюдениям В. Б. Сорокина, ценностная природа выделяет жанр пословицы. Именно в ней, по словам ученого, представлена «аксиология фольклора, почти исчерпывающим образом (помимо других жанров)» [14, с. 14].

Универсальная триада: Истина – Добро – Красота, соответствующая интеллектуальным, этическим и эстетическим ценностям, утверждается философами [15] в аксиологии как общей теории ценностей. В разных областях деятельности человека ценности воплощают себя как нормы, заповеди, обычаи, законы, идеалы.

Актуальность исследуемой проблемы определяется интересом к пословице как средству формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, позволяющей активизировать их познавательную деятельность, сформировать представление о национально-культурной специфике речевого поведения и способствующей адаптации к русской социокультурной среде. При этом аксиологический подход в отборе пословичных выражений усилит воспитательную направленность, раскроет гуманизирующую роль филологического образования.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили пословицы о языке, включенные в классическое собрание В. И. Даля. В работе нашли применение сравнительно-типологический, историко-генетический, системно-структурный методы исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Язык наряду с верой относят к основополагающим духовным ценностям народа, определяющим его облик, мировосприятие и самосознание. Еще в XIX веке немецкий лингвист В. Гумбольдт писал: «…язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [4]. Духовное состояние русского общества в различные периоды истории выражается в языке, словесно закрепляющем ценностные ориентиры. Связь языка, являющегося национальным достоянием, и народа подчеркнута В. И. Далем. Тематически

распределяя народные афоризмы в сборнике «Пословицы русского народа», фольклорист выделил такие группы, как «Народ – Язык», «Язык – Речь» [12].

Осознание языка как духовной ценности, средства общения с Богом прослеживается в пословицах:

Язык телу якорь.

Язык с Богом беседует [12, с. 406].

Знакомство с фольклорным текстом на элементарном и среднем этапах освоения русского языка предполагает словарную работу, толкование значений всех лексических единиц, составляющих пословицу. Задания продвинутого этапа нацеливают на самостоятельное объяснение смысла пословицы.

Приоритет языка как духовной опоры, его господствующая роль по отношению к материальной стороне жизни, воплощенной в теле человека, раскрывается в народном афоризме:

Мал язык, да всем телом владеет [12, с. 406].

Умелое владение языком определяет жизнь отдельного человека, обеспечивает успех в различных сферах деятельности. Об этом пословицы:

Язык мал, великим человеком ворочает.

Мал язык – горами качает.

Язык – стяг, дружину водит.

Язык царствами ворочает [12, с. 406–407].

Пословичный текст позволяет иностранным обучающимся обратиться к стилистически окрашенным словам, в данном случае к разговорному глаголу «ворочить», т. е. «управлять». Поговорка «горами качает», представляющая вторую часть пословицы, со значением «делать очень много, напряженно и успешно работать» [9, с. 152] сопровождается указанием *прост.* Устаревшие слова «стяг», т. е. «знамя», «дружина», т. е. «княжеское войско», «царство», т. е. «государство», характерны для высокого стиля, книжной речи. Народные афоризмы удачно сочетают слова различной стилевой окраски. Так, в пословице «Язык царствами ворочает» объединены *нейтр.* язык, *книжн.* царство, *разг.* ворочает. Подобные сведения могут быть восприняты только обучающимися продвинутого уровня.

Информационно-коммуникативная функция языка как средства внутринационального и международного общения закрепляется в пословицах:

Язык языку весть подает.

Язык до Киева доведет [12, с. 407].

Географическое наименование города Киева в структуре пословицы можно пояснить историко-культурным комментарием, рассчитанным на обучающихся продвинутого уровня освоения русского языка.

Столица современной Украины, город Киев, отличается долгой историей существования и свидетельствует о совместном прошлом славянских народов (русских, украинцев и белорусов). Согласно летописи «Повесть временных лет» (XII в.), город был основан тремя братьями и назван в честь старшего брата Кия: «Поляне же жили в те времена отдельно и управлялись своими родами; ибо и до той братии (о которой речь в дальнейшем) были уже поляне, и жили они все своими родами на своих местах, и каждый управлялся самостоятельно. И были три брата: один по имени Кий, другой – Щек и третий – Хорив, а сестра их – Лыбедь. Сидел Кий на горе, где ныне подъем Боричев, а Щек сидел на горе, которая ныне зовется Щековица, а Хорив на третьей горе, которая прозвалась по имени его Хоривицей. И построили город в честь старшего своего брата, и назвали его Киев. Был вокруг города лес и бор велик, и ловили там зверей, а были те мужи мудры и смыслены, и назывались они полянами, от них поляне и доныне в Киеве» [11, с. 5]. В IX–XII веках Киев был столицей Древней Руси. Многочисленные паломники часто отправлялись в Киево-

Печерскую лавру и Софийский собор. Путь к ним узнавался по ответам встреченных людей, вследствие чего и появился народный афоризм «Язык до Киева доведет».

Интересен тот факт, что сборник В. И. Даля фиксирует и другой вариант пословицы «Язык до Киева доведет (и до кия, т. е. до палки, побоев)» [12, с. 407]. Народная фантазия наделяет кий-бий волшебными свойствами, это «сказочное оружие, побивающее врагов по богатырскому приказу» [3, с. 143]. Однако в варианте Даля кий представляет собой вредоносный предмет, дубинку. Существует версия, что слово «кий» трансформировалось со временем в близкое по звучанию Киев и возникла известная пословица.

Двойственная роль языка, приносящего и пользу, и вред, с одной стороны, обеспечивающего возможность существования человека, с другой, становящегося для него источником неприятностей, закрепляется в народных выражениях:

Язык голову кормит (он же и до побоев доводит).

Язык поит, и кормит, и спину порет.

Язык хлебом кормит и дело портит [12, с. 407].

Ценность коммуникативных навыков, сила сказанного слова, уподобляемого грозному оружию, утверждается в пословицах:

Не пройми копьем, пройми языком! [12, с. 417].

Не ножа бойся, языка [12, с. 414].

Значимость языка подчеркивается аналогией человеческой речи и колокольного звона, возникающей в пословице:

Без языка и колокол нем [12, с. 417].

Слово «язык» выступает в этом тексте и в прямом значении как часть колокола, приспособление, обеспечивающее его звучание.

Известно, что на Руси колокола появились к концу X века с принятием христианства. Колокольный звон оповещал народ о начале богослужений, собраний, чествований героев-победителей, нападении врага. Звук колокольчиков, выполнявших функцию оберегов, по народным представлениям, защищал от нечистой силы и изгонял болезни [2].

Необходимость вдумчивого, бережного отношения к слову актуализируется в пословицах:

Язык мягок: что хочет, то и лопочет (чего не хочет, и то лопочет) [12, с. 410].

Коня на вожжах удержишь, а сло́ва с языка не воротишь [12, с. 417].

Лучше ногою запнуться, нежели языком [12, с. 418].

Всякая сорока от своего языка гинет.

Достается сычке от своего язычка.

Кабы на сойку (сороку) не свой язычок (век бы по воле летала) [12, с. 412].

Комментарии:

1. Лопотать – говорить непонятно, болтать бойко.
2. Вожжи – ремни или веревки, служащие для управления лошадью.
3. Нежели – то же, что чем.
4. Гинет, т. е. гибнет.
5. Сычка – птица, самка сыча (совы).
6. Кабы, т. е. если бы.
7. Воля – свобода.

Лексический состав рассматриваемых текстов знакомит обучающихся с просторечными словами, содержит архаичные устаревшие формы и названия птиц.

Отрицание лжи, болтливости и пустословия прослеживается в пословицах:

На язык нет пошлины. Со вранья пошлин не берут [12, с. 410].

Совралось – как с языка сорвалось [12, с. 418].

Созвучие *совралось – сорвалось*, обрамляющее текст, усиливает отрицание обмана, его недопустимость в народной этике. Пошлина, являющаяся государственным налогом, понимается как средство сдерживания, к сожалению, не распространяющееся на вранье.

Сдержанность, умеренность в словах, ответственность за сказанное, умение и говорить, и слушать закреплены пословицей:

Бог дал два уха, а один язык [12, с. 407].

При этом ласковое, доброжелательное слово, согласно народным убеждениям, никогда не будет лишним:

От приветливых слов язык не отсохнет [12, с. 418].

Методика работы с пословичным материалом на уроках РКИ традиционно предполагает объяснение значения народного афоризма, понимание его смысла студентом-иностранцем, обязательное вовлечение в речевую ситуацию, повседневное общение. Ценностный компонент пословицы раскрывается в творческой практике русских писателей и мемуаристов.

В повести В. И. Даля «Хмель, сон и явь» пословица актуализирует ценность языка как средства общения, определяющего правильный путь: «Кто видел их, сказывали, что они шли мирно и толковали только один другому, как найти и допроситься в Казани своей артели и подрядчика: каждый из них поочередно недоумевал, как это сделать, и каждый опять толковал и объяснял, что язык до Киева доведет, не только до подрядчика» [5]. Обращение к афоризму позволяет передать особенности жизни крестьянина, вынужденного в поисках заработка отправляться в чужие края.

В «Воспоминаниях» Н. Макарова пословица объясняет поведение героя, следующего народному опыту: «Пошел я один без провожатого – не боясь заблудиться в лабиринте московских улиц и переулков, зная пословицу, что язык до Киева доведет» [13, с. 425].

В рассказе «Последняя веточка» Д. Н. Мамина-Сибиряка пословица, в которой заключена проверенная веками народная мудрость, дает надежду на благой исход поездки, достижение конечной цели:

«– А далеко вы собрались?

– Я-то? Уж не спрашивай, голубчик. Сама не знаю, куда еду. Сказывают, язык до Киева доведет. В Москву пробираюсь» [8].

Рассказчик встречает в поезде почтенную старушку Миропею Михайловну, которая, лишившись детей и «последней веточки», внучки Афонюшки, отправляется в Москву хлопотать о месте для моленной, домашней церкви старообрядцев.

Работа с фрагментами из неадаптированных литературных произведений, представляющими коммуникативные ситуации употребления пословиц в повседневном общении XIX столетия, может способствовать созданию собственных связных логичных высказываний и совершенствованию речевой культуры у студентов-иностранцев.

Выводы. Таким образом, ценностно ориентированное рассмотрение русских пословиц о языке позволит иностранным обучающимся приобщиться к высоким идеалам мировоззрения народа, его этико-эстетическим открытиям. Ценность языка как духовной опоры личности, универсального средства коммуникации с широким кругом адресатов (от человека до Бога), основы успешной деятельности, способа достижения поставленных целей, в том числе и пространственных, поэтически закрепляется в паремическом жанре. В составе упражнений самых разных типов (лексических грамматических, коммуникативных) пословицы будут способствовать обогащению речи учащихся, формированию лингвокультурологической компетенции в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брулева Ф. Г.* Русские пословицы нравственной тематики в межкультурном пространстве обучения иностранных студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – Режим доступа : http://science-education.ru/ru/article/view?id=12921 (дата обращения: 01.05.2021).

2. *Валенцова М. М.* О магических функциях колокольчика в народной культуре славян // Мир звучащий и молчащий: семиотика звука и речи в традиционной культуре славян / отв. ред. С. М. Толстая ; РАН. Институт славяноведения. Отд. этнолингвистики и фольклора. – М. : Индрик, 1999. – С. 283–293.

3. *Грушко Е. А., Медведев Ю. М.* Словарь славянской мифологии. – Н. Новгород : Русский купец ; Братья славяне, 1995. – 368 с.

4. *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.rulit.me/books/izbrannye-trudy-po-yazykoznaniyu-read-213842-36.html (дата обращения 04.05.2021).

5. *Даль В. И.* Хмель, сон, явь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://az.lib.ru/d/dalx_w_i/text_0050.shtml (дата обращения 04.05.2021).

6. *Деменева К. А.* Пословицы и поговорки на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6. – С. 38–44.

7. *Крючкова Л. С.* Обучение иностранных учащихся русской фразеологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7(61), ч. 3. – С. 198–202.

8. *Мамин-Сибиряк Д. Н.* Последняя веточка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://az.lib.ru/m/maminsibirjak_d/text_1885_vetochka.shtml (дата обращения 06.05.2021).

9. *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Большой словарь русских поговорок: более 40000 образных выражений. – М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 784 с.

10. *Никитина А. Ю., Петрова О. А., Игнатьева Е. А.* Роль фольклора в обучении русскому языку как иностранному // Российская фольклористика и диалектология на современном этапе : сб. научных статей / отв. ред. М. И. Журина, Т. Н. Юркина. – Чебоксары, 2020. – С. 142–145.

11. Повесть временных лет // Хрестоматия по древнерусской литературе : учебное пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература» / сост. М. Е. Федорова, Т. А. Сумникова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 4–23.

12. Пословицы русского народа : сборник В. И. Даля. – М. : Гослитиздат, 1957. – 992 с.

13. Словарь русских пословиц и поговорок / сост. Е. С. Островская. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 464 с.

14. *Сорокин В. Б.* Ценностный мир российской словесности (аксиологическое литературоведение) : учебно-методический комплекс. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 151 с.

15. *Столович Л. Н.* Красота. Добро. Истина : Очерк истории эстетической аксиологии. – М. : Республика, 1994. – 463 с.

16. *Хруненкова А. В.* Изучение пословиц и поговорок в иностранной аудитории: к постановке проблемы // Русский язык: история, диалекты, современность : сборник научных трудов. – М. : Московский государственный областной университет, 2016. – С. 193–199.

Статья поступила в редакцию 11.05.2021

REFERENCES

1. Bruleva F. G. Russkie poslovicy nravstvennoj tematiki v mezhkul'turnom prostranstve obucheniya inostrannyh studentov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 2. – Rezhim dostupa : http://science-education.ru/ru/article/view?id=12921 (data obrashcheniya: 01.05.2021).

2. Valencova M. M. O magicheskih funkciyah kolokol'chika v narodnoj kul'ture slavyan // Mir zvuchashchij i molchashchij: semiotika zvuka i rechi v tradicionnoj kul'ture slavyan / otv. red. S. M. Tolstaya ; RAN. Institut slavyanovedeniya. Otd. etnolingvistiki i fol'klora. – M. : Indrik, 1999. – S. 283–293.

3. Grushko E. A., Medvedev Yu. M. Slovar' slavyanskoj mifologii. – N. Novgorod : Russkij kupec ; Brat'ya slavyane, 1995. – 368 s.

4. Gumbol'dt V. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyanii na duhovnoe razvitie chelovechestva [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://www.rulit.me/books/izbrannye-trudy-po-yazykoznaniyu-read-213842-36.html (data obrashcheniya 04.05.2021).

5. Dal' V. I. Hmel', son, yav' [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://az.lib.ru/d/dalx_w_i/text_0050.shtml (data obrashcheniya 04.05.2021).

6. Demeneva K. A. Poslovicy i pogovorki na urokah RKI // Russkij yazyk za rubezhom. – 2013. – № 6. – S. 38–44.

7. Kryuchkova L. S. Obuchenie inostrannyh uchashchihsya russkoj frazeologii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2016. – № 7(61), ch. 3. – S. 198–202.

8. Mamin-Sibiryak D. N. Poslednyaya vetochka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://az.lib.ru/m/maminsibirjak_d/text_1885_vetochka.shtml (data obrashcheniya 06.05.2021).

9. Mokienko V. M., Nikitina T. G. Bol'shoj slovar' russkih pogovorok: bolee 40000 obraznyh vyrazhenij. – M. : ZAO «OLMA Media Grupp», 2007. – 784 s.

10. Nikitina A. Yu., Petrova O. A., Ignat'eva E. A. Rol' fol'klora v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Rossijskaya fol'kloristika i dialektologiya na sovremennom etape : sb. nauchnyh statej / otv. red. M. I. Zhurina, T. N. Yurkina. – Cheboksary, 2020. – S. 142–145.

11. Povest' vremennyh let // Hrestomatiya po drevnerusskoj literature : uchebnoe posobie dlya vuzov po spec. «Russkij yazyk i literatura» / sost. M. E. Fedorova, T. A. Sumnikova. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Vysshaya shkola, 1986. – S. 4–23.

12. Poslovicy russkogo naroda : sbornik V. I. Dalya. – M. : Goslitizdat, 1957. – 992 s.

13. Slovar' russkih poslovic i pogovorok / sost. E. S. Ostrovskaya. – M. : RIPOL KLASSIK, 2002. – 464 s.

14. Sorokin V. B. Cennostnyj mir rossijskoj slovesnosti (aksiologicheskoe literaturovedenie) : uchebno-metodicheskij kompleks. – M. : Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2010. – 151 s.

15. Stolovich L. N. Krasota. Dobro. Istina : Ocherk istorii esteticheskoj aksiologii. – M. : Respublika, 1994. – 463 s.

16. Hrunenkova A. V. Izuchenie poslovic i pogovorok v inostrannoj auditorii: k postanovke problemy // Russkij yazyk: istoriya, dialekty, sovremennost' : sbornik nauchnyh trudov. – M. : Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2016. – S. 193–199.

The article was contributed on May 11, 2021

Сведения об авторе

Журина Марина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ds52556@chebnet.com

Author information

Zhurina, Marina Ivanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Cultural Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: ds52556@chebnet.com

УДК 371.14:004.9 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.021

Т. Г. Забелина

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Актуальность статьи подтверждается тем, что процесс модернизации системы образования непрерывен, вследствие этого требования к уровню профессионального развития педагога возрастают. Современный педагог должен знать современные образовательные тренды, совершенствовать свой педагогический инструментарий и внедрять его в учебный процесс. Постоянное развитие педагога, таким образом, становится частью его профессиональной деятельности, и возникает необходимость поддержки педагога на этом пути под руководством опытного наставника – тьютора.

Формирование систем повышения квалификации педагогов в онлайн-среде особенно актуально сейчас, в условиях пандемии – появляется необходимость в преподавателях новой формации.

Цель данной статьи – выявить наиболее эффективные инструменты взаимодействия между тьютором и сопровождаемым педагогом в режиме онлайн.

На основе изучения специальной научной литературы и с учетом международных практик тьюторинга автором статьи делается вывод о взаимосвязи между выбранными инструментами онлайн-сопровождения и эффективностью профессионального развития педагога. На основании анкетирования группы педагогов высшей школы эмпирически выявлены наиболее эффективные инструменты тьюторского сопровождения профессионального развития педагога.

Статья предназначена для педагогов-исследователей, руководителей образовательных организаций высшего профессионального и дополнительного образования.

Ключевые слова: *тьюторинг, онлайн-тьюторинг, сопровождение, высшая школа, профессиональное развитие, компаративные исследования*.

T. G. Zabelina

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE ASPECT OF TUTORING SUPPORT OF ONLINE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN ONLINE

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The relevance of the article is confirmed by the fact that the process of modernization of the education system is continuous, as a result, the demands for professional development of the teacher are rising. A modern teacher should know modern educational trends, improve pedagogical tools and introduce them into the educational process. Thus, the continuous development of the teacher becomes a part of professional activity and demands tutoring support.

The formation of systems for advanced training of teachers in the online environment is particularly important now, in the context of a pandemic. Teachers of a new formation are needed.

The purpose of this article is to identify the most effective tools for interaction between a tutor and an accompanied teacher online.

Based on the study of special scientific literature and taking into account the international practice of tutoring, the author of the article concludes about the interaction between the selected online support tools and the effectiveness of the teacher's professional development. Based on a questionnaire survey of a group of higher school teachers, the most effective tools for tutoring the professional development of a teacher have been empirically identified.

The article is intended for educational researchers, heads of educational institutions of higher professional and additional education.

Keywords: *tutoring, online tutoring, support, higher education, professional development, comparative research.*

Введение. Система образования в России должна совершенствоваться за счет каждого университета, предпринимающего меры по эффективному и своевременному улучшению качества образовательных услуг. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2018–2025 годы» поставила задачи по достижению стратегических целей в области образования. В том числе, приоритетной задачей является повышение качества образования, усиление его привлекательности и конкурентоспособности в мировом пространстве [1]. Автор статьи считает полезным рассмотрение опыта европейской системы образования для возможной его адаптации в российской высшей школе.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время существуют противоречия между действующей системой повышения квалификации педагогов и требованиями к уровню их профессионального развития:

1) формальность обучения, в результате чего получаемые педагогом навыки имеют низкую практическую значимость;

2) периодичность обучения – раз в 3 года. На взгляд автора, целесообразнее проводить повышение квалификации ежегодно (пусть и в меньшем объеме), так как изменения в сфере образования происходят непрерывно;

3) высокая индивидуализация процесса профессионального развития педагога, заключающаяся в максимальном раскрытии потенциальных возможностей личности;

4) отсутствие ориентированности существующей системы повышения квалификации на «самость» педагога, обусловливающее необходимость создания условий эффективного профессионального развития.

Таким образом, процесс профессионального развития педагога крайне индивидуален – необходима возможность реагирования на профессиональные и личностные запросы каждого педагога, что не только будет способствовать совершенствованию его профессиональной деятельности, но и поможет устранить причины профессиональной неудовлетворенности [4]. Одним из направлений по поддержке и помощи педагогу в его профессиональном развитии является особый вид сопровождения – тьюторинг. Онлайн-тьютор — это специалист, сфера деятельности которого распространяется в рамках образовательных технологий и цифровых инструментов образования и коммуникации [6].

Тьюторинг в процессе повышения квалификации – это взаимодействие тьютора и тьюторанта (обучающегося-педагога), которое направлено на профессиональное и личностно-ориентированное сопровождение, поддержку тьюторанта; осуществляется в несколько этапов; приводит к развитию субъектности педагога [12]. С помощью тьюторинга педагог будет иметь возможность самостоятельно выбирать содержание, время, место повышения квалификации, получать своевременную помощь при возникновении трудностей.

Совместно с педагогом тьютор разрабатывает индивидуальную образовательную стратегию, которая включает процесс выявления проблем, их оценки, анализ их причин, пути возможного решения, а также обязательную фиксацию динамики профессионального развития педагога.

Представляя педагогическое сопровождение педагога как самостоятельный процесс с вышеуказанными характеристиками, можно дать ему следующее определение: это система мер по воздействию на процессы профессионального развития педагога, которые помогают снизить отклонения от оптимальной траектории их развертывания. Тьюторское

сопровождение педагога, согласно мнению Р. Р. Шамсутдинова, реализуется в нескольких направлениях: информационном, организационном, диагностическом и коммуникативном, инновационно-исследовательском [8].

Цифровая трансформация образования и в особенности перевод всех процессов систем образования в онлайн-формат в связи с пандемией привели к актуализации такой фигуры, как онлайн-тьютор [5].

Цель данной статьи – выявить наиболее эффективные инструменты взаимодействия между тьютором и сопровождаемым педагогом в режиме онлайн.

Материал и методы исследования. В поисках эффективной практики тьюторинга, автором делается попытка поиска работающих инструментов онлайн-сопровождения профессионального развития педагога.

В статье использованы методы компаративного анализа по теме исследования – были изучены точки зрения ведущих ученых, занимающихся вопросами тьюторинга, это Т. М. Ковалева [3], Й. Даммерер, В. Циглер [2], Перез-Джордж[13] и др.

Автором было проведено эмпирическое исследование путем анкетирования. Исследование состоит из трех частей и проводилось с целью выявления отношения педагогов к электронной почте как способу взаимодействия; степени удовлетворенности при использовании мессенджера WhatsApp в ходе взаимодействия с тьютором; опыта и эффективности использования программы ZOOM в организации тьюторского сопровождения. Эти два способа взаимодействия были выбраны по причине большой применимости по сравнению с остальными. Опрос проводился в ФГАОУ «Казанский Федеральный университет» и ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет». В исследовании приняли участие преподаватели педагогических и социо-гуманитарных дисциплин, всего – 43 человека (28 – КФУ, 15 – КГЭУ). Педагогический стаж респондентов варьировался от 1 до 30 лет, что говорит о разнообразии личностных позиций и уровне профессионального мастерства.

Результаты исследования и их обсуждение. Автором было выявлено, что условиями успешного тьюторского сопровождения в процессе профессионального развития педагогов являются:

1) определение целей и задач личностного профессионального развития;

2) акцентуация на характеристиках и особенностях при выборе дистанционного учебного курса;

3) уровень сложности онлайн-инструментов тьюторского сопровождения;

4) учет временных условий (возможность доступа к онлайн-ресурсам для педагога в любое время).

Главным преимуществом онлайн-тьюторинга является обмен знаниями и опытом между тьютором и сопровождаемым педагогом, что может происходить независимо от времени и места нахождения. Это является крайне необходимым условием, тем более что рабочее время педагога сложно нормировать – значительная часть работы протекает вне стен образовательной организации. В связи с этим тьюторское сопровождение педагога в режиме онлайн обеспечивает удобство и доступность, позволяет взаимодействовать при помощи различных цифровых инструментов, экономить время для ответа, охватить большее количество людей. Одним из условий успешности тьюторинга выступает эмпатия, основанная на доверии и искренности во взаимодействии между тьютором и сопровождаемым педагогом и обусловливающая создание психологического комфорта, необходимого для сотрудничества.

Эффективность онлайн-тьюторинга зависит и от уровня цифровых компетенций всех участников процесса и качества используемых цифровых ресурсов. Однако цифровая трансформация образования требует новых цифровых инструментов, непрерывного

профессионального развития педагогов, инфраструктурных и организационных условий, новых педагогических практик на основе цифровых технологий. Движение к названным изменениям возможно благодаря использованию инструментов онлайн-тьюторинга. Основными из них являются электронная почта, мессенджеры WhatsApp, Telegram и другие сетевые инструменты.

Сопровождение онлайн-тьютором может осуществляться в рамках электронного обучения в синхронном и асинхронном форматах. Синхронное обучение подразумевает взаимодействие тьютора с обучаемым педагогом в режиме реального времени. В таком формате тьютор может оценивать потребности тьюторантов, отслеживать их реакции, отвечать на вопросы, следить за сохранением вовлеченности и мотивированности. При асинхронном обучении взаимодействие между педагогом и сопровождающим будет не таким интенсивным – вся ответственность за обучение будет ложиться на самого педагога. Одна из наиболее популярных асинхронных форм обучения – дистанционный учебный курс, где тьютор имеет возможность контролировать деятельность педагогов чаще всего с помощью таких средств, как электронная почта и форумы, реже – социальные сети [7].

Что касается синхронного обучения, то ввиду сравнительно недавно ставшего популярным и распространяемым электронного формата в России ограничено количество средств и технологий, которые позволяли бы взаимодействовать в режиме реального времени участникам обучения [8]. Наиболее популярными способами взаимодействия являются видеоконференции, электронная панель Whiteboard, виртуальные комнаты Breakoutrooms, Вебтуры, Вебинары и т. д. [9].

В результате тьюторского сопровождения профессионального развития педагога в режиме онлайн помимо явных результатов в виде новых компетенций, полученных в результате освоения дополнительной профессиональной программы, возникают и неявные результаты:

1. Обмен знаниями и опытом. Самый главный результат – оказание практической помощи как молодому, так и более опытному педагогу в ведении предмета, в воспитательной работе с обучающимися. Также тьюторинг способствует овладению педагогом современной педагогической теорией и обеспечивает обмен опытом между коллегами.

2. Профессиональная социализация. Преподаватели испытывают потребность в рекомендациях и помощи для гармоничного вхождения в новую профессиональную роль. Различные мероприятия в ходе тьюторского сопровождения очень полезны для развития социализации.

3. Готовность к самоопределению, построению собственной программы профессионального развития. Подобного рода готовность является условием для организации непрерывного образования педагога, тьютор помогает учесть возникающие профессиональные потребности и дефициты.

4. Мотивация к освоению современных инновационных технологий. В своей инновационной деятельности преподаватель должен испытывать потребность к новизне, стремление испытать себя и свои возможности и воплотить свою творческую индивидуальность. Задача тьютора – оказывать поддержку в данном стремлении.

С целью выявления наиболее эффективных инструментов тьюторского сопровождения автором статьи рассмотрены возможности использования электронной почты для взаимодействия тьютора и тьюторанта, получения обратной связи; плюсы и минусы данного способа. Данный способ является одним из самых распространенных и популярных в нашей стране. Такой вид взаимодействия можно отнести к асинхронным формам, так как немедленный ответ не ожидается [10].

Сопоставление точек зрения респондентов позволило сделать следующие выводы: многие преподаватели (35 %) считают такой тип связи допустимым, так как он позволяет

быстро обменяться информацией, сэкономив личное время, при условии установленных сроков. Они необходимы, чтобы избежать снижения эффективности и не пустить процесс обучения на самотек. Однако большинство (45 %) отмечает, что синхронные формы связи, например, мессенджер WhatsApp, в таком случае выигрывают, так как в переписке видно, прочтено письмо или нет, что затруднительно при общении при помощи электронной почты. Также преподаватели отметили такие минусы, как низкая конфиденциальность и проблема сохранения секретности переписки; сложности в работе с клавиатурой (в мессенджерах доступен голосовой ввод, что облегчает работу); психологические причины (отсутствие доверия к такому способу коммуникации).

Несмотря на минусы, добавим, что при помощи электронной почты можно создать полноценный курс в формате рассылки. Каждый урок представляется в форме письма. В первую очередь, необходимо иметь базу электронных адресов обучающихся. Для рассылки можно использовать специальные инструменты для e-mail маркетинга, такие как MailChimpGetResponse. Они автоматизируют процесс отправки и позволяют отследить эффективность (сколько писем было разослано, сколько – прочитано).

Одним из наиболее популярных способов педагогического взаимодействия являются платформы для веб-конференций, позволяющие совершать видео- и аудиозвонки с помощью электронного устройства и Интернета. Они могут быть применены для синхронного обучения как множества человек, так и для индивидуального обучения. Некоторые платформы позволяют создавать комнаты для обсуждения в небольших группах. Другая отличительная черта таких платформ – они могут стать инструментом для обмена мгновенными сообщениями.

В результате изучения специальной литературы автором статьи были выявлены наиболее часто используемые платформы для веб-конференций: Skype – одна из наиболее часто используемых платформ для видеозвонков. Его можно использовать с любым типом электронных устройств, главное преимущество – бесплатное использование. Zoom – его можно использовать бесплатно для 100 участников, и он идеально подходит для групповой работы благодаря наличию комнаты для обсуждения и интерактивной доски. Microsoft Teams позволяет организовывать текстовые и голосовые чаты, а также видеосвязь. Совещания и обсуждения можно проводить в режиме аудио- или видеоконференций. К этим мероприятиям можно присоединять как отдельных сотрудников, так и всю команду целиком.

Автором статьи путем анкетирования преподавателей выявлены возможности использования онлайн-платформ ZOOM и Microsoft Teams для взаимодействия тьютора и тьюторанта, получения обратной связи; обозначены достоинства и недостатки; проверена полезность, эффективность, легкодоступность данного способа; а также сделаны выводы о предпочтениях относительно формата обучения вообще. ZOOM и Microsoft Teams являются одним из самых распространенных и популярных в России. Опросник состоял из 11 заданий, которые включали в себя выяснение следующих моментов: возраст, пол, стаж преподавания, удобство работы в дистанционном формате; частота использования в учебном процессе; легкость доступа и использования программы; полезность и эффективность в учебном процессе. Все пункты анкеты были построены с вариантами ответов при помощи шкалы по степени согласия: от самого низкого к самому высокому. Все вопросы были закрытого типа и имели похожие формулировки, например: «Как Вы адаптировались к условиям дистанционного обучения в условиях пандемии?» Остальные вопросы были сформулированы схожим образом.

Выяснилось, что 58 % преподавателей не испытывают трудностей и в целом довольны работой в дистанционном формате, а 41 % признались, что периодически испытывали трудности – примечательно, что это были преподаватели более старшего возраста. На вопрос о частоте использования программы в обучении 52 % ответили, что используют программу

часто, вследствие чего можно подтвердить актуальность проводимого исследования. Результаты анкетирования показывают, что респонденты оценивают платформы как легкие в использовании (91 %), в то время как 10 % не согласны и выражают сомнительное или негативное отношение. Несмотря на подавляющее большинство тех, кто считает программу легкой в использовании, исследование выявило некоторые трудности относительно технической стороны платформ: 58 % респондентов выражают свое полное или частичное несогласие, давая ответ на вопрос о легкости доступа и использования. Это можно объяснить критерием безопасности и приватности, вследствие чего возникает необходимость использования пароля, логина и идентификатора персональной конференции. Пользователям необходимо пройти регистрацию и ожидать подключения. Такие особенности системы необходимо знать заранее, чтобы сэкономить время на подготовку к онлайн-встрече со всеми участниками и сохранения конфиденциальности. Подавляющее большинство респондентов считает, что программа полезна (73,5 %) и эффективна для дистанционного обучения (69,4 %). Данные результаты позволяют сделать вывод, что, несмотря на определенные сложности с получением легкого доступа к системе, преподаватели оценивают платформы как легкие в использовании (около 87 %). Эти данные позволяют говорить о принятии педагогами данной технологии и необходимости ее использовать, несмотря на определенные барьеры, снятие которых приведет к снижению обеспокоенности.

Сопоставление точек зрения респондентов из двух вузов позволило сделать следующие выводы: большинство преподавателей быстро адаптировались к условиям дистанционного обучения в условиях пандемии, этому способствовалип своевременное информирование и поддержка педагогов со стороны администрации вузов. Подавляющее большинство опрошенных отмечают удобство работы с онлайн-платформами и подчеркивают важность поддержки при необходимости, что позволяет педагогам успешно управлять своим временем – это, в свою очередь, стимулирует желание заниматься собственным профессиональным развитием в режиме онлайн при поддержке онлайн-тьютора. Сложности в использовании возникали только у некоторых преподавателей вследствие или технических неполадок, или неосведомленности при первичном знакомстве с платформой.

Несмотря на данный недостаток, большинство опрошенных педагогов соглашаются с точкой зрения, что онлайн-платформы Zoom и Microsoft Teams являются очень удобными для пользователей (user-friendly). Педагоги отмечают целесообразность и готовность к дальнейшему использованию цифровых инструментов в процессе как преподавания, так и повышения квалификации, поскольку они полифункциональны и могут быть использованы для различных ситуаций взаимодействия, в том числе с онлайн-тьютором.

Также в связи с широкой распространенностью мобильных устройств, их доступностью и возможностью выхода в интернет, что помогает ускорить, оптимизировать образовательный процесс, автором была проведена вторая часть исследования: был рассмотрен мессенджер WhatsApp как приложение, позволяющее быстро установить и обеспечить взаимодействие. Прежде всего, данный способ коммуникации между тьютором и сопровождаемым педагогом удобен, так как не требует больших финансовых затрат, благодаря данному мессенджеру можно организовать самостоятельную работу тьюторанта, так как есть возможность загружать в чат разные файлы, в том числе текстовые, аудио, видео [11]. Примечательным является то, что рекомендации тьютора в чате воспринимаются больше как неформальные, что помогает устранять психологический барьер при взаимодействии. Технически у каждого человека есть планшет или смартфон с доступом в интернет. Результаты опроса показали, что 40 % преподавателей считают, что использование мессенджера уступает традиционной форме обучения в связи с возможными техническими неполадками; снижением качества обучения; невозможностью установить доверительные отношения. 30 % опрошенных отметили удобство использования данного

приложения, так как он является привычным инструментом коммуникации для них. Они также высказались, что такое взаимодействие помогает снять психологический барьер при академическом общении. 15 % преподавателей выразили сомнения в целесообразности использования этого мессенджера, остальные 20 % затруднились ответить.

Автором статьи были выявлены минусы использования мессенджера WhatsApp: непредвиденные технические трудности, такие как низкий заряд батареи, маленькая память мобильных устройств, плохое качество связи. Работа в данном мессенджере требует времени и сил, так как тьютору необходимо анализировать и контролировать процесс обучения своего подопечного, отмечать его успехи, то есть либо вести журнал, либо создавать аудиосообщение для подробной обратной связи.

Подводя итоги, автор статьи подчеркивает, что использование мессенджера WhatsApp и электронной почты в процессе взаимодействия тьютора и сопровождаемого педагога в режиме онлайн могут оказывать существенное влияние на появление явных и неявных результатов в виду мобильности и удобности данных инструментов. Однако автором указываются и минусы, такие как ограниченный функционал, поэтому данные инструменты могут использоваться как дополнительное средство, помимо полноценной образовательной платформы.

Выводы. В современных условиях первые результаты обучения педагогов в режиме онлайн в условиях пандемии позволяют утверждать, что современное обучение, в том числе повышение квалификации педагогов, в будущем будет ориентироваться на гибридные форматы обучения, так как большинство педагогов имеют индивидуальные запросы, самостоятельны и им подходит онлайн-формат обучения ввиду экономии профессионального и личного времени.

Автор статьи подчеркивает, что тьютор может работать как в онлайн- так и в обычном формате. Вне зависимости от этого главными задачами являются анализ потребностей сопровождаемого педагога и быстрое на них реагирование. Таким образом, реализуются принципы открытости, индивидуализации и вариативности образования, на которых должен быть основан онлайн-тьюторинг. В процессе сопровождения профессионального развития педагога в режиме онлайн необходимо обратить внимание на следующие аспекты:

1. Обеспечение бесперебойного общения, в которое по минимуму будут вмешиваться технические неполадки. Тьюторанту и его наставнику можно не волноваться о возможных задержках, зависаниях и нечеткости изображения, с которыми можно столкнуться при взаимодействии онлайн.

2. Проявление большей чуткости, проницательности в онлайн-формате, так как вследствие этого обеспечивается более качественное обучение. При личном взаимодействии тьютор имеет возможность лучше понять, насколько хорошо педагог обучается. Во-первых, нет проблем со звуком – можно сразу уловить любые ошибки и немедленно их исправить. Во-вторых, можно обращать внимание на язык тела и невербальные жесты, которые несут в себе дополнительную полезную информацию, что проблематично получить через общение онлайн. Все это делает тьюторское сопровождение более эффективным, так как наставник может постоянно оценивать и осознавать развитие сопровождаемого педагога.

3. Обеспечение удобства и комфорта педагога. Для большинства педагогов общение онлайн не дает возможности достаточно сконцентрироваться, а также многим легче понять, если объяснение производится лично.

Полученные нами результаты могут быть рекомендованы к рассмотрению и использованию в деятельности работников системы образования; педагогов-исследователей; руководителей образовательных организаций высшего профессионального и дополнительного образования.

Дальнейшие исследования по данной проблеме будут направлены на устранение указанных недостатков, что позволит сделать процесс онлайн-тьюторинга более эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безматерных Т. А., Терещенко О. Ю.* Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 5. – С. 1–13.

2. *Даммерер Й., Циглер В., Бартонек С.* Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей: пер. с нем. Л. Н. Даниловой [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. – С. 56–69. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-i-kouching-kak-osobye-formy-nastavnichestva-pri-vhozhdenii-v-professiyu-molodyh-uchiteley-per-s-nem-l-n-danilovoy (дата обращения: 11.04.2021).

3. *Ковалева Т. М.* Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : материалы всерос. науч.-метод. сем. «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». – М. : АПК и ППРО, 2009. – С. 188–190.

4. *Козлов В. Е., Левина Е. Ю., Хусаинова С. В., Шибанкова Л. А.* Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2(102). – С. 107–114.

5. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / под науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. – Казань : ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.

6. *Никуличева Н. В.* О совершенствовании системы подготовки преподавателя для работы в среде дистанционного обучения // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний / Материалы XI международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе». – 2015. – № 1(13). – С. 421–428.

7. *Трегубова Т. М., Кац А. С., Шибанкова Л. А.* Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского научного конгресса. – М. : Инфинити, 2020. – С. 31–37.

8. *Шамсутдинов Р. Р.* Роль тьютора в системе дистанционного обучения // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1134–1135.

9. *Шмуракова М. Е., Совейко Е. И.* К вопросу об использовании технологий мобильного обучения в высшем образовании // Педагогические инновации – 2017 : материалы Международной научно-практической интернет-конференции. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – № 1. – С. 135–137.

10. *Яковлева Н. О.* Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 4.– С. 46–49.

11. *Deale C., Asanova K.* Working with WhatsApp: A case study of its use in cross-cultural education focusing on tourism and leadership // Реформа. – 2018. – № 1(77). – P. 48–54.

12. *Kahraman, M. & Kuzu, A.* E-Mentoring for Professional Development of Pre-Service Teachers: A Case Study // Turkish Online Journal of Distance Education, 17(3), Retrieved February 5, 2021. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/a898/3391e1f57899fa4ec153eda4176ce542bfa6.pdf (дата обращения: 23.03.2021).

13. *Pérez-Jorge, David & Rodríguez-Jiménez, Mª Del Carmen & Mateo, Eva & Barragán Medero, Fernando.* The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models // Sustainability. – 2020. – № 12(20). – URL : https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8631 (дата обращения: 18.02.2021).

Статья поступила в редакцию 26.04.2021

REFERENCES

1. Bezmaternyh T. A., Tereshchenko O. Yu. Professional'nyj rost uchitelya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: proektirovanie modeli postroeniya individual'noj traektorii professional'noj i tvorcheskoj realizacii pedagoga v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. – 2018. – № 5. – S. 1–13.

2. Dammerer J., Cigler V., Bartonek S. T'yutorstvo i kouching kak osobye formy nastavnichestva pri vhozhdenii v professiyu molodyh uchitelej: per. s nem. L. N. Danilovoj [Elektronnyj resurs] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2019. – № 1. – S. 56–69. – Rezhim dostupa: https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-i-kouching-kak-osobye-formy-nastavnichestva-pri-vhozhdenii-v-professiyu-molodyh-uchiteley-per-s-nem-l-n-danilovoy (data obrashcheniya: 11.04.2021).

3. Kovaleva T. M. Organizaciya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: soderzhanie, normirovanie i standartizaciya deyatel'nosti t'yutora : materialy vseros. nauch.-metod. sem. «Standarty deyatel'nosti t'yutora: teoriya i praktika». – M. : APK i PPRO, 2009. – S. 188–190.

4. Kozlov V. E., Levina E. Yu., Husainova S. V., Shibankova L. A. Model' nauchno-metodicheskogo obespecheniya professional'nogo rosta pedagogov po podgotovke kadrov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 2(102). – S. 107–114.

5. Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo rosta pedagoga po podgotovke kadrov : nauchno-metodicheskoe posobie / pod nauch. red. V. E. Kozlova, S. V. Husainovoj. – Kazan' : FGBNU «Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem», 2019. – 156 s.

6. Nikulicheva N. V. O sovershenstvovanii sistemy podgotovki prepodavatelya dlya raboty v srede distancionnogo obucheniya // Uchenye zapiski Instituta social'nyh i gumanitarnyh znanij / Materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii «Novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze». – 2015. – № 1(13). – S. 421–428.

7. Tregubova T. M., Kac A. S., Shibankova L. A. Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya. Materialy Mezhvuzovskogo nauchnogo kongressa. – M. : Infiniti, 2020. – S. 31–37.

8. Shamsutdinov R. R. Rol' t'yutora v sisteme distancionnogo obucheniya // Molodoj uchenyj. – 2014. – № 4. – S. 1134–1135.

9. Shmurakova M. E., Sovejko E. I. K voprosu ob ispol'zovanii tekhnologij mobil'nogo obucheniya v vysshem obrazovanii // Pedagogicheskie innovacii – 2017 : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj internet-konferencii. – Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova, 2017. – № 1. – S. 135–137.

10. Yakovleva N. O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost' // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 4.– S. 46–49.

11. Deale C., Asanova K. Working with WhatsApp: A case study of its use in cross-cultural education focusing on tourism and leadership // Reforma. – 2018. – № 1(77). – P. 48–54.

12. Kahraman, M. & Kuzu, A. E-Mentoring for Professional Development of Pre-Service Teachers: A Case Study // Turkish Online Journal of Distance Education, 17(3), Retrieved February 5, 2021. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/a898/3391e1f57899fa4ec153eda4176ce542bfa6.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2021).

13. Pérez-Jorge, David & Rodríguez-Jiménez, Mª Del Carmen & Mateo, Eva & Barragán Medero, Fernando. The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models // Sustainability. – 2020. – № 12(20). – URL : https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8631 (data obrashcheniya: 18.02.2021).

The article was contributed on April 26, 2021

Сведения об авторе

Забелина Татьяна Геннадьевна – младший научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: tatyanka-zabelina@list.ru

Author information

Zabelina, Tatyana Gennadyevna – Junior Researcher, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: tatyanka-zabelina@list.ru

УДК 371.388.6 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.022

Е. В. Король, Т. С. Царская

К ВОПРОСУ О НАПИСАНИИ И ПРЕДСТАВЛЕНИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ ШКОЛЬНИКОВ

Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия

Аннотация. Современные методы и подходы в системе среднего образования позволяют заниматься исследовательской деятельностью школьникам разных возрастных категорий с учетом их индивидуальных интеллектуальных потребностей и возможностей.

Ощущение удовлетворения учащихся от успешного выполнения учебно-исследовательской работы повышает у них познавательную активность и интерес как к самому процессу обучения, так и к дальнейшей исследовательской деятельности в будущем.

В данной статье актуализируется проблема написания учебно-исследовательских работ учащихся среднеобразовательных учреждений в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта среднего образования.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и практического многолетнего опыта работы в качестве члена жюри в секции «Иностранные языки» на различных этапах научно-практической конференции учащихся «Шаг в будущее» авторы предлагают практические рекомендации по подготовке к написанию и представлению учебно-исследовательских работ в аспекте изучения иностранного языка.

Ключевые слова: *учебно-исследовательские работы, деятельность, познавательная активность, школьники, учащиеся, конференция, «Шаг в будущее», иностранный язык.*

E. V. Korol, T. S. Tsarskaya

ON THE QUESTION OF WRITING AND PRESENTING EDUCATIONAL AND RESEARCH WORKS OF SCHOOLCHILDREN

Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. Modern methods and approaches in the secondary education system allow pupils of different age categories to engage in research activities, taking into account their individual intellectual needs and capabilities.

The feeling of satisfaction of pupils from the successful completion of educational research work increases their cognitive activity and interest both in the learning process itself and in further research activities in the future.

This article actualizes the problem of writing educational and research papers by students of secondary educational institutions in accordance with the requirements of the State Educational Standard of Secondary Education.

Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and practical long-term experience as a member of the jury in the “Foreign Languages” section at various stages of the scientific-practical conference of schoolchildren “Step into the Future”, the authors offer practical recommendations for writing and presenting educational and research work in the aspect of learning a foreign language.

Keywords: *educational and research work, activities, cognitive activity, schoolchildren, students, conference, “Step into the Future”, foreign language.*

Введение. Одним из требований к предметным результатам освоения иностранного языка в среднеобразовательных учреждениях, согласно ФГОС, является овладение иностранным языком как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений и расширения знаний учащихся в других предметных областях [8].

Следует отметить, что формирование учебно-исследовательских умений в школе осуществляется за счет исследовательской деятельности с позиции учебной, а не научной.

Считается, что учащиеся среднеобразовательных учреждений не могут заниматься научной деятельностью, так как для ее осуществления требуются высококвалифицированные научные кадры и специальное оборудование, лаборатории, однако привлечение их интереса к научно-исследовательской деятельности важно в отечественном образовании [5, с. 121].

Поэтому приобщение школьников к миру науки, реализация их научных интересов и потребностей осуществляется через организованную учебно-исследовательскую деятельность в среднеобразовательных учреждениях.

Соответственно, в нашей работе правомернее будет исключить понятие научно-исследовательская деятельность учащихся в пользу учебно-исследовательской, или исследовательской.

Под учебно-исследовательской деятельностью учащихся среднеобразовательных учреждений мы будем считать организованную деятельность как способ формирования мировоззренческой картины учащихся, а также как инструмент, направленный на поиск, доказательство закономерных связей анализируемых фактов, явлений или процессов (формулировка целей и задач исследования; выдвижение гипотезы для решения проблемы; овладение методикой исследования, обработкой, анализом и обобщением статистического материала; ознакомление с литературой и интернет-источниками по проблеме исследования; написание и защита итоговой работы) [4], [5], [11].

Предметом наших изысканий стали учебно-исследовательские работы учащихся, предъявляемые на конференции «Шаг в будущее», организуемой и проводимой для выявления и развития у школьников профильных творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, формирования ключевых компетенций, профессионально-значимых качеств личности и мотивации к практическому применению предметных знаний, создания необходимых условий поддержки творчески одаренных детей, научного просвещения и целенаправленной профессиональной ориентации учащейся молодежи, пропаганды научных знаний, формирования состава студентов высших учебных заведений из граждан, наиболее способных и подготовленных к освоению программ высшего образования.

Целью данной работы является разработка ряда рекомендаций, предназначенных как для руководителей, так и для молодых исследователей, по выполнению и написанию исследовательских работ в аспекте изучения иностранного языка учащимися среднеобразовательных учреждений.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность работы обусловлена тем, что во многих среднеобразовательных учреждениях в программе обучения отсутствуют отдельные курсы по формированию и развитию учебно-исследовательских умений и навыков учащихся. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования предоставляет право на возможность заниматься исследовательской деятельностью уже со школьной скамьи. А получить все необходимые знания и умения для осуществления учебно-исследовательской деятельности, заложенные в требованиях Государственного образовательного стандарта к программе среднеобразовательного обучения в рамках одного или двух предметов, не всегда является возможным. Считается, что данный вид деятельности в предметном обучении школьников является интегрированным компонентом.

Соответственно, возникают некоторые затруднения в написании учебно-исследовательских работ в школе, и назревшие размышления в результате анализа и систематизации опыта работы, оценивания и комментирования решений комиссий конкурсных работ школьников, представляемых на конференции**,** побуждают авторов предложить ряд рекомендаций по их составлению.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили учебно-исследовательские работы учащихся среднеобразовательных школ. Проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучения проблемы познавательной деятельности учащихся, изучены федеральный государственный образовательный стандарт среднего образования, программные положения конкурсного движения «Шаг в будущее», проанализирован практический опыт разбора проблемных ситуаций и ошибок работ школьников, представлены рекомендации по их преодолению.

Результаты исследования и их обсуждение. На сегодняшний день изучение и знание языков является не только показателем образованности и актуальным фактором при выборе будущей профессиональной ориентированности выпускников школ, но и инструментом для проведения исследовательской деятельности в рамках образовательных программ и элективных курсов на средней ступени образования в российских школах.

Предмет «Иностранный язык» дает широкие возможности использования элементов исследовательской деятельности и эксперимента школьникам. Исследования, проводимые в рамках изучения иностранного языка как предмета гуманитарного и общеобразовательного направления, характеризуются доступностью и разнообразием текстового материала, не обременяются техническими сложностями.

Но, несмотря на перечисленные преимущества, уже на первых этапах продумывания подходов и выстраивания алгоритма исследования педагог, он же и руководитель проекта молодых исследователей, сталкивается не только с проблемой конкретизации направления работы, но и с ее осуществлением в целом [7, с. 26].

Очевидно, что осуществлению исследовательской деятельности в образовательном учреждении предшествует хорошо организованный учебно-познавательный процесс, с высокой активизацией и с вовлечением как минимум двух сторон обучения: педагога и ученика. И степень вовлеченности педагогов и учеников на средней образовательной ступени, когда педагогическое содействие со стороны учителей играет важную роль в образовательном процессе в целом, является преимущественной [6], [9].

Исследовательская деятельность, по мнению И. Н. Семенова, неразрывно связана с понятием «познавательная активность» – помимо собственно интеллектуальной составляющей, при составлении исследовательских работ имеется еще и ярко выраженный личностный аспект [6, с. 19].

Так как вовлеченность молодых ученых в исследовательскую деятельность формирует у них целостное представление об окружающем мире, помогает вырабатывать и совершенствовать умения видеть проблемы с оригинальной позиции, то и познавательная активность приобретает вид потребности как «внутренний источник активности» [6, с. 19].

Следует отметить, что осуществлению учебно-исследовательской деятельности в школе предшествует эффективная реализация учебно-познавательной активности обучающихся. «Познавательная активность – состояние готовности к познавательной деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее. Активность чревата деятельностью» [11, с. 133], следовательно, чревата учебно-исследовательской деятельностью.

Однако учебно-познавательная активность учащихся в школе направлена преимущественно не на открытие новых знаний, а на дидактически обработанные и систематизированные данные той или иной области науки на основе применения разных методов и способов познания [3, с. 374].

Так, в ходе составления исследовательской работы учащимися среднеобразовательных учреждений одним из эффективных инструментов как способ научного познания является иностранный язык, вернее, его владение учащимися для полного и осмысленного понимания информации, предоставляемой на языке оригинала зарубежных исследователей.

Н. В. Бордовская, С. И. Розум в своей работе отмечают, что исследовательская деятельность в школе организуется не только как познавательный, но и как коммуникативный процесс через взаимодействие учителя и ученика. Коммуникативное влияние педагога на ученика как результат обмена информацией велико и возможно тогда, когда оба участника (педагог и ученик), понимают друг друга и «говорят на одном языке» [3].

Осуществление исследовательской деятельности происходит за счет включения и взаимодействия таких механизмов, как: 1) коммуникация; 2) интеракция; 3) межличностная перцепция; 4) когнитивные стили [3, с. 374].

Изучение теоретических психолого-педагогических положений по проблеме осуществления учебно-исследовательской деятельности в школе, личный профессиональный опыт позволили нам составить ряд рекомендаций по написанию исследовательских работ в рамках изучения иностранного языка.

Здесь следует сделать акцент на специфике самого предмета, которая сама по себе определена не только широтой исследуемого предмета, но и часто недостаточной готовностью преподавателей проводить исследовательские работы по лингвистическим направлениям, так как большинство учителей сами выполняли научные (студенческие) исследования в рамках методики преподавания иностранных языков, что в корне отличается от методов изучения языковых явлений, их функционирования и т. д.

Прежде всего, научному руководителю работ, связанных с иностранным языком, необходимо четко дифференцировать направление предполагаемого исследования, а именно: исследование проводится на языке (любая тематика, представляемая на иностранном языке), о языке (чисто филологические темы) или о работе с языком (переводоведение или методика преподавания языков, сопоставление языковых элементов).

Исследования также могут быть смежными, например, лингвокультурологические (исследования реалий культуры народа, его традиций, способа реализации языка в практике), или психолингвистической направленности (процессы запоминания, восприятия языковых элементов, нарушение коммуникации), или изучение функциональной компоненты (использование языка в документации, публицистике, общении).

Все работы лучше представлять на родном языке, кроме первого из перечисленных типов, так как у представляемых на языке работ другие цели, тематика (а значит, и область исследования не может быть оценена адекватно экспертами по иностранным языкам) и оценивать их можно только за уровень владения иностранным языком и коммуникативность исследователя. Например, работы, представлявшие социологическое исследование отношения детей к курению (глубину проработки проблемы оценить могут только специалисты-социологи), исследование влияния американских мультфильмов – в частности, в переводной версии – на подростков могут качественно оценить педагоги или психологи и т. д. Такой вид работы целесообразно предпринимать на высших уровнях обучения, где возникает необходимость формирования компетенции иноязычной коммуникации и представления результатов своего исследования из другой научно-практической сферы, к примеру, в вузе.

Итак, направление и область исследования определены и необходимо корректно сформулировать тему. Тему можно корректировать несколько раз в ходе исследования. Это зависит как от возможностей учащегося (его языковые познания, возможность анализа стилистического плана, возможность получения достаточного количества примеров или отрезков текста для исследования), так и от результатов, к которым приведет проделанная

работа. Главное, чтобы проведенное исследование полностью или хотя бы в большей мере соответствовало предложенному названию.

Помните, если в названии присутствуют термины, их обязательно надо обосновать и рассмотреть в работе, указывая источники заимствования терминологии. Так как размер работы учащегося лимитируется требованиями организаторов конкурсов, рассчитывайте и тщательно отбирайте нужную вам информацию, избегая чрезмерной теоретизации, – лучше отведите больше места для практического исследования.

Тем не менее, следует помнить, что для корректной формулировки темы не стоит выбирать слишком обобщенные названия. Например, тему о стилистических приемах в рекламном тексте лучше сразу сузить до «Использование гиперболизации в текстах рекламы товаров», или выбрать тот стилистический или лингвистический прием, который вы обнаружили в ходе анализа аутентичных текстов, либо сузить объем исследования, определив тип рекламного текста (например, анализ метафор в коммерческой рекламе / социальной рекламе / рекламных слоганах).

Рассмотрим пример из опыта: такая тема, как «Ложные друзья переводчика», представляет собой заглавие для книги, словаря, объемного научного труда, поэтому лучше сразу оговорить, какой аспект лексики рассматривается либо в каких текстах; возможно, ребенок сможет провести семантический анализ единиц (лингвистический аспект), ее восприятие носителями и изучающими язык (психолингвистический аспект), введение в контекст с измененным смыслом (переводческий и семантический анализ).

Еще одним полезным приемом сужения темы может стать дополнение к формулировке темы, оформление в скобках, например: формулировка темы (на материале текстов социальной рекламы) или формулировка темы (на материале лексикографических источников) и т. д. Когда направление определено, примерный вариант темы сформулирован, руководитель должен помочь школьнику в отборе литературы, научных источников, причем четко осознавая сложность представления теоретических воззрений, определения терминологии, чтобы учащийся понимал свою задачу и мог сам находить исследуемые явления, дифференцировать их функции или семантику.

Можно помочь в определении методики анализа, предложенной в работах более опытных исследователей, но ни в коем случае нельзя перекладывать эту работу на плечи ребенка. Все закончится откровенным плагиатом и осознанной обидой за потраченное время, неоцененность труда.

Объясняйте школьнику правила и традиции корректного цитирования, разницу между ссылкой на старших коллег-исследователей и его собственными находками. Акцент должен быть сделан на работе с языковым материалом, который вы вместе будете объяснять на основе прочитанной теории. Не стоит также полагаться на родителей школьника. Они могут помочь только созданием условий для работы, обучением форматированию и оформлению текста, советом, как лучше организовать время.

Далее наступает этап оформления и представления работы, о котором здесь мы не будем говорить пространно, потому что требования к оформлению исследовательских работ школьников различаются в зависимости от уровня и требований организаторов конкурсов, так же как и параметры, предъявляемые к каждому из разделов научной работы.

А совет заключается в следующем: прежде чем приступить к оформлению работы, тщательно изучите информационное письмо с требованиями к представляемым материалам, где, кроме данных форматирования текста (размер шрифта, межстрочный интервал, выравнивание), должны быть перечислены требования к структуре работы, например, наличие / отсутствие аннотации, количество строк в аннотации, возможно, количество страниц на введение и заключение, их элементы. Точность соответствия требованиям и корректное оформление текстового материала работы оцениваются всегда.

К сожалению, опыт работы показывает, что не все руководители понимают важность правильного оформления исследования, и ценность работ учащихся по этой причине снижается, но, что еще хуже, может повлиять на допуск работы к представлению, и тогда все затраченные усилия будут напрасны.

Из опыта работы по рецензированию и оцениванию исследований школьников можно констатировать наиболее уязвимые элементы структуры работ – это отсутствие указания использованных методов, некорректное представление материала исследования или их отсутствие. Ответственность за такие упущения полностью лежит на руководителе, потому что, если учащемуся не проговаривать методы, их возможные варианты, он не сможет ответить без подготовки на представлении на конкурсе. Объяснение сути методов – это работа научного руководителя.

Одним из ведущих критериев выполненного исследования является его достоверность, которая базируется на методах исследования, материале исследования и корпусе исследования. Вопрос о достаточном количестве примеров в работе неоднократно задавался руководителями-учителями и членам жюри. Конечно, принцип «чем больше, тем лучше» срабатывает всегда, но надо понимать, что разные исследования требуют разного количества экспериментальных данных и подсчета. В нашей практике ребята, работы которых были хорошо представлены и высоко оценены, брали для анализа один рассказ, сопоставляли один вид документа в русском и английском / французском / немецком языках, анализировали заголовки двух-трех газет, одну речь политического деятеля в оригинале или варианты произношения одного детского стихотворения, прочитанные и записанные с помощью интернета носителями языка из разных регионов и городов Великобритании. Здесь важнее не большое количество, а достаточное, чтобы ребенок понял процесс поиска закономерностей, смог сделать наблюдения и зафиксировать результат. Тем не менее, статистика всегда должна присутствовать в работе. Согласитесь, что сказать: «люди переводят …»; или «люди произносят …» звучит гораздо менее внушительно, чем «2 респондента из 15 перевели …»; или «трое из 10 произнесли звук…». Если не выявили статистику в работе, то не забудьте подготовить ее к устному представлению на конференции или конкурсе.

Работа проведена, описана, оформлена и допущена к презентации на конференции. Руководитель и участник готовят текст доклада и презентацию. Здесь важно помнить: свою работу, ее преимущества и недостатки вы знаете лучше всех, поэтому целесообразно составлять презентацию так, чтобы слайды соответствовали речи выступающего примерно равномерное количество времени, не обременяли, а помогали ребенку справиться с волнением, подсказать в трудную минуту и одновременно показывали достижения и объем проделанной работы.

Слайдов не должно быть много. Они должны равномерно распределяться между представлением теоретической базы исследования и практическим материалом, иллюстрирующим методику анализа, сопоставления, выделения исследуемых явлений. Причем теоретических положений или определение терминосистемы может быть совсем небольшое количество – только самое необходимое.

Не стоит забывать: чтобы представление работы выглядело достойно и убедительно, надо показать, как она проводилась, какие выводы и на каких основаниях были сделаны, подтверждая и иллюстрируя каждый из них на материале исследования. Достаточно часто наблюдается ситуация, когда, чрезмерно увлекшись пересказом чужих достижений или теорий, докладчик скомканно представлял свою собственную работу, не успевал объяснить поступательность своих действий, что сказывалось на оценивании исследования. Если вы нечетко представили достижения, члены комиссии увидят в основном недоработки, потому что любой индивидуальный взгляд на ситуацию, если не имеет веских

доказательств, подвержен критике. В каждой работе присутствуют недостатки, важно показать ее достоинства!

Следующая рекомендация в большей степени касается авторитарных руководителей. Составляя мультимедийную презентацию, не старайтесь навязывать ребенку те примеры или терминологию, которые он не совсем понимает или не анализировал сам. Если такая ситуация неизбежна, объясните юному исследователю просто, что скрывается под емкими и звучными терминами, покажите на примерах, и тогда учащийся будет уверенно себя чувствовать, вступать в коммуникацию по поводу своего исследования. В учебной ситуации важнее не выученное наизусть непонятное определение термина, а понимание функциональности языкового анализа, новые знания и маленькие открытия, которые школьник сделал сам, а этого возможно достичь при понимании процесса проведенного исследования на практическом языковом, культурологическом материале.

Последнее, что необходимо отметить относительно проблем приобщения школьников к исследовательской деятельности, – это отношение к мнению эксперта работы.

По правилам любого конкурса каждая представленная работа должна получить рецензию независимого и незаинтересованного лица, имеющего опыт научных исследований. Как правило, это преподаватели вузов, имеющие научные степени, работающие в определенной научной сфере. Требования оформления рецензии таковы, что эксперт должен представить все достижения и недочеты работы, полученной на ознакомление. Не стоит обижаться и тем более бояться высказанных замечаний. Отнеситесь к ним рационально: ведь замечания не умаляют вашего труда, не критикуют проделанную работу, а всего лишь указывают на некоторые недочеты в проработке терминов, в формулировке полученных результатов. Целью этих замечаний является не принижение ваших достижений, а подсказка, которую можно продумать, доработать и использовать на устном представлении работы. По крайней мере, вы готовы к подобным замечаниям, а подготовлен – значит, вооружен.

Выводы. Таким образом, при подготовке к написанию учебно-исследовательских работ в аспекте изучения иностранного языка следует учитывать такие показатели, как: 1) учет индивидуальных возрастных особенностей учащихся; 2) вид выполнения исследовательского задания (учебно-исследовательский, научно-исследовательский, творческий проект); 3) характер содействия педагога при выполнении работы учеником (полная или частичная организация); 4) особенности содержания изучаемой темы.

Но по мнению Ю. К. Бабанского и В. И. Андреева, эффективность любого педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает [1], [2].

Соответственно, необходимо создавать условия, обеспечивающие стойкую мотивацию у учащихся к учебно-исследовательской деятельности, к овладению ими новыми способами познания в научном мире, влияющие на формирование и развитие умений и навыков в исследовательской деятельности.

На практике же это упирается в вопрос целенаправленной организации и регулирования учебно-исследовательского процесса, который обуславливается прежде всего наличием времени, вырабатываемым стилем общения учителя и школьника. Поэтому необходимо правильно планировать виды и формы задач, выбирать системы заданий, а также, возможно, найти прагматические моменты заинтересованности школьника (повышение текущей оценки, создание портфолио учащегося, возможность иметь дополнительные сертификаты, баллы для выпускника). Опыт показывает, что многие начинания прагматического характера перерастают в реальную заинтересованность в публичном выступлении либо процессе и предмете исследования в целом. Неоднократно участники одного из этапов конференции впоследствии представляли свои работы в других сферах, продолжали начатое исследование в последующие годы и даже развивали тему исследования уже на более осознанном уровне, продолжая обучение на лингвистических направлениях в вузах.

Тем не менее, заинтересовав школьника, нельзя забывать, что учитель является руководителем. Ребенок не может сам и не знает, как проводить данный вид работ, поэтому успех определяется в полной мере заинтересованностью и умелым руководством педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

2. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М. : Педагогика, 1987. – 299 с.

3. *Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2011. – 624 с.

4. Исследовательская деятельность : словарь / сост. Е. А. Шашенкова. – М. : Перспектива, 2010. – 88 с.

5. *Мазяркина Т. В., Первак С. В.* Исследовательская деятельность школьников [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1. – С. 121–123. – Режим доступа : http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26656 (дата обращения: 04.03.2021).

6. *Семенов И. Н.* Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности : учебное пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 64 с.

7. *Ставрук М. А., Данилюк Л. Г., Король Е. В., Сергиенко Н. А.* Содержание и организация научно-исследовательской деятельности студентов и школьников (на материале работ на английском языке) : учеб. пособие. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2017. – 109 с.

8. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.https://fgos.ru/ (дата обращения: 15.03.2021).

9. *Хаджиев С. М.* Познавательная деятельность и специфика ее осуществления учащимися старших классов // Научно-теоретический журнал «Новой школе – новые стандарты». – 2011. – № 3(8). – С. 114–120.

10. *Храмова Н. А., Пфаненштиль Н. Г.* Формирование мотивации и умений исследовательской деятельности студентов в условиях многоуровневой системы образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 2(107). – С. 219–225.

11. *Царская Т. С., Потоцкая Н. П.* Особенности организации самостоятельной работы студентов медицинских специализаций в процессе обучения английскому языку в вузе // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 1А. – С. 131–143.

Статья поступила в редакцию 19.03.2021

REFERENCES

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti. – Kazan' : Izd-vo KGU, 1988. – 238 s.

2. Babanskij Yu. K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskih issledovanij. – M. : Pedagogika, 1987. – 299 s.

3. Bordovskaya N. V., Rozum S. I. Psihologiya i pedagogika : uchebnik dlya vuzov. – SPb. : Piter, 2011. – 624 s.

4. Issledovatel'skaya deyatel'nost' : slovar' / sost. E. A. Shashenkova. – M. : Perspektiva, 2010. – 88 s.

5. Mazyarkina T. V., Pervak S. V. Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2011. – № 1. – S. 121–123. – Rezhim dostupa : http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26656 (data obrashcheniya: 04.03.2021).

6. Semenov I. N. Tendencii psihologii razvitiya myshleniya, refleksii i poznavatel'noj aktivnosti : uchebnoe posobie. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut ; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2000. – 64 s.

7. Stavruk M. A., Danilyuk L. G., Korol' E. V., Sergienko N. A. Soderzhanie i organizaciya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov i shkol'nikov (na materiale rabot na anglijskom yazyke) : ucheb. posobie. – Surgut : IC SurGU, 2017. – 109 s.

8. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.https://fgos.ru/ (data obrashcheniya: 15.03.2021).

9. Hadzhiev S. M. Poznavatel'naya deyatel'nost' i specifika ee osushchestvleniya uchashchimisya starshih klassov // Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Novoj shkole – novye standarty». – 2011. – № 3(8). – S. 114–120.

10. Hramova N. A., Pfanenshtil' N. G. Formirovanie motivacii i umenij issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v usloviyah mnogourovnevoj sistemy obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 2(107). – C. 219–225.

12. Carskaya T. S., Potockaya N. P. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty studentov medicinskih specializacij v processe obucheniya anglijskomu yazyku v vuze // Pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – T. 9, № 1A. – S. 131–143.

The article was contributed on March 19, 2021

Сведения об авторах

Король Елена Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения Сургутского государственного университета, г. Сургут, Россия; e-mail: elena-korol@mail.ru

Царская Татьяна Сергеевна – преподаватель кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета, г. Сургут, Россия; e-mail: zts40@mail.ru

Author information

Korol, Elena Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Studies, Surgut State University, Surgut, Russia; e-mail: elena-korol@mail.ru

Tsarskaya, Tatyana Sergeevna – Lecturer of the Department of Foreign Languages, Surgut State University, Surgut, Russia; e-mail: zts40@mail.ru

УДК 378.634:37.035 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.023

С. Г. Никулин

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОТРУДНИКА ОВД В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Казанский юридический институт МВД России, г. Казань, Россия

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Актуальность статьи обеспечивается необходимостью развития профессионально значимых характеристик сотрудников органов внутренних дел. Социальная ориентация профессии, направленная на защиту прав и свобод граждан, требует особых качеств для выполнения профессиональных обязанностей с соблюдением всех требований к профессиональному долгу и этике. Автором акцентируется внимание на социальной ответственности как ведущей личностно-профессиональной характеристике; дается авторское определение понятия «социальная ответственность сотрудника ОВД», раскрываются его сущность и структурные компоненты.

Цель статьи – разработка структурно-функциональной модели формирования социальной ответственности сотрудника ОВД в дополнительном профессиональном образовании (обязательном и непрерывном для рассматриваемой профессии).

На основании проведенного исследования автором представлена структурно-функциональная модель, включающая: целевой (цели, нормативы и планирование учебно-воспитательной работы), теоретический (компонентная структура и сущность социальной ответственности сотрудника ОВД), методологический (теоретические основания, методология и принципы организации рассматриваемого педагогического процесса), содержательно-технологический (проектирование содержания и обобщение педагогических технологий реализации рассматриваемого процесса) и диагностический (оценка и саморефлексия динамики процесса формирования социальной ответственности и методики ее анализа) блоки. Полученное обобщенное представление (модель) обусловливает возможности системной реализации поставленной задачи формирования социальной ответственности сотрудников ОВД в дополнительном профессиональном образовании.

Ключевые слова: *социальная ответственность, сотрудник ОВД, дополнительное профессиональное образование, профессионально-личностные характеристики, моделирование.*

S. G. Nikulin

MODEL OF FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF A POLICE OFFICER IN ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Kazan, Russia

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The relevance of the article is ensured by the need to develop professionally significant characteristics of internal affairs agencies' officers. The social orientation of the profession, aimed to protect the rights and freedoms of citizens, requires special qualities to perform professional duties in compliance with all the requirements for professional duty and ethics. The author focuses on social responsibility as a leading personal and professional characteristic; provides the definition of the concept of social responsibility of a police officer, reveals its essence and structural components.

The purpose of the article is to develop a structural and functional model for the formation of social responsibility of the police officer in additional vocational education (compulsory and continuous for the profession under review).

Basing on the study, the author presents a structural and functional model, including: target-oriented (goals, standards and planning of teaching and educational work), theoretical (component structure and the essence of social responsibility of the police officer), methodological (theoretical foundations, methodology and principles of organization of the pedagogical process under consideration), content-technological (design of the content and generalization of pedagogical technologies for the implementation of the process under consideration) and diagnostic (assessment and self-reflection of the dynamics of the process of formation of social responsibility and methods of its analysis) blocks. The obtained generalized representation (model) determines the possibilities of systemic implementation of the task of formation of the social responsibility of police officers in additional vocational education.

Keywords: *social responsibility, police officer, additional vocational education, professional and personal characteristics, modeling.*

Введение. Профессиональные характеристики современного специалиста формируются в процессе его учебно-профессиональной деятельности, которая сейчас осуществляется фактически непрерывно. В ходе обучения стандартизированные требования к профессии трансформируются в набор определенных личностно-профессиональных качеств для выполнения определенных профессиональных действий – компетенций. Каждая профессия создает свой круг профессиональной этики и обязанностей – это описывается понятием «долг». Принадлежность к профессии и этому кругу определяется готовностью поступать определенным образом в возникающих реальных ситуациях.

Уникальные характеристики профессии сотрудника ОВД как государственного органа исполнительной власти, институционального образования, защищающего жизнь, здоровье, права и свободы граждан, и условия ее получения в рамках ведомственных вузов и центров подготовки сотрудников ОВД ставят особые задачи для разработки педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Актуальность исследуемой проблемы. Административная реформа ОВД как органов исполнительной власти началась в 2011 году. В результате системных трансформаций, нацеленных на обеспечение безопасности граждан и государства, к настоящему времени достигнут определенный уровень изменений, связанный с оптимизацией правоохранительной деятельности и развитием мер реальной помощи населению со стороны полиции.

Одной из проблем реформирования стала «утрата доверия» граждан к сотрудникам полиции, вызванная имевшими место случаями негативной деятельности сотрудников полиции, проблемами способов взаимодействия с населением и пониманием профессионального долга и этики. Данный разрыв призвано ликвидировать утверждение Кодекса этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

Анализ положений рассматриваемого Кодекса показал необходимость усиления нравственных ориентиров сотрудников ОВД: «приоритет государственных и служебных интересов над личными»; «быть мужественным и решительным перед лицом опасности»; «самодисциплина», «обязательность», «аккуратность», «точность и внимательность». Данные положения коррелируют и с проведенными ранее исследованиями [3], [8], подчеркивающими высокую социальную роль рассматриваемой профессии, а также понимание того, что каждый сотрудник ОВД есть представитель государства: «современное российское законодательство наделяет сотрудников полиции обширными полномочиями, при этом и требования к ним предъявляются особые» [17, с. 89], а значит, он должен образцово выполнять все служебные обязанности и соблюдать профессиональную этику.

Анализ потенциально значимых свойств сотрудника полиции [15], [16] позволил автору выделить категорию «социальная ответственность» как результат духовно-нравственных установок, профессиональных знаний и необходимых и допустимых действий в разнообразных ситуациях несения службы, вплоть до жертвования собой ради других [6], [18].

Цель данной статьи – обосновать модель формирования социальной ответственности сотрудников ОВД в дополнительном профессиональном образовании.

Материал и методы исследования. Ведущим методом приведенного исследования выступает педагогическое моделирование, то есть построение модели исследуемого процесса с описанием его входов, выходов, связей, факторов влияния и других основных сущностных характеристик. Проведенное автором моделирование построено на представлении структурно-функциональной модели как интеграции двух составляющих (по Е. А. Лодатко), содержащей «структуру исследуемого педагогического объекта вместе со связями, характерными для ее составляющих» и «ориентированность исследуемого объекта на реализацию определенных, педагогически значимых функций» [9]. Модель служит обобщенным описанием процесса формирования социальной ответственности сотрудника ОВД и базируется на изученных автором теоретических закономерностях обучения взрослых, особенностях дополнительного профессионального образования и специфике подготовки сотрудников ОВД, обобщенной автором в ходе опыта педагогической деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. *Целевой блок модели* заключается в обобщении норм и предпосылок описаний компонентов рассматриваемого процесса как расширения поля педагогической теории и практики.

Официальной нормативной базой выступают: Федеральный закон «О полиции»; Кодекс этики и служебного поведения сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Необходимо отметить, что обучение для новых и действующих сотрудников ОВД имеет свои отличительные особенности. Предусматривается не только базовое образование (в вузах МВД или Центрах переподготовки), но и законодательно определенная частота обучения и обязательная аттестация. Можно говорить о том, что подготовка сотрудников ОВД имеет андрагогические характеристики: 1) на обучение направляются люди, уже имеющие жизненный и профессиональный опыт (как минимум – служба в рядах Вооруженных сил РФ); 2) есть мотивация к обучению и четкое целеполагание, поскольку пройденное обучение является единственным способом вхождения в профессию; 3) полученные знания и сформированные компетенции сразу же будут применяться в профессиональной деятельности. Формирование социальной ответственности, по мнению автора, интегрирует многие задачи профессионального воспитания сотрудников ОВД и обусловливает необходимость реализации предложенной модели на всех ступенях профессионального развития.

Теоретический блок модели раскрывает сущность понятия «социальная ответственность сотрудников ОВД» и его структурные компоненты как «систему координат» авторского исследования.

Представления о социальной ответственности сотрудника ОВД базируются на представлениях о социальной значимости профессии и возникают как результат бинарных отношений между долгом, обязанностями и личностными приоритетами. В профессиональных ситуациях выбора поступков и поведения именно уровень социальной ответственности является базисом принятия решения с осознанием его последствий.

Соглашаясь с представлениями и опираясь на ранее проведенные исследования по формированию социальной ответственности сотрудников ОВД (Е. В. Родионова [13]), военнослужащих в срочной службе (Ш. Ш. Пирогланов [12]) и будущих сотрудников противопожарной службы МЧС России (О. Г. Яковлева [18]), автор использует установку, что в структуре социальной ответственности заявлены два взаимодополняющих компонента – объективный (профессиональная обязанность) и субъективный (личностные

убеждения). Автором определено, что *социальная ответственность сотрудника ОВД* есть необходимая профессионально-личностная устойчивая характеристика, развивающаяся в процессе непрерывного обучения и опыта профессиональной деятельности, определяющая мотивы и формат профессионального поведения при реализации профессиональных обязанностей в соответствии с требованиями ведомственных нормативных правовых актов и пониманием последствий собственных действий как представителя профессии.

Сопоставим функции и структурные компоненты социальной ответственности сотрудника ОВД (таблица 1).

Таблица 1

Соответствие функций и содержания социальной ответственности сотрудников ОВД

Функции социальной ответственности сотрудника ОВД	**Компонент социальной ответственности сотрудника ОВД**
Нормативно-правовая функция	*Когнитивный компонент* – формирование образа (образца) профессионального поведения через знание зафиксированных норм деятельности и опыта их практических проявлений
Ценностно-ориентационная функция	*Этический компонент* – осознанная готовность следования профессиональному долгу в противоречивых условиях выбора траектории профессиональных действий даже в условиях противоречия собственным стремлениям
Функция устойчивости	*Поведенческий компонент* – формирование собственного профессионального кодекса поведения, базирующегося на нравственных нормах профессии
Функция взаимодействия	*Коммуникативный компонент* – выстраивание профессиональных способов профессиональных коммуникаций, связанных с разрешением социальных задач во взаимодействии с различными категориями граждан
Оценочная функция	*Рефлексивный компонент* – осуществление самоконтроля и самооценки для прогнозирования последствий выбора траектории собственных профессиональных действий

Каждый из обозначенных компонентов социальной ответственности сотрудника ОВД требует знаний и готовности к действию, формируется на протяжении непрерывного обучения и проявляется в реальных или квазиреальных ситуациях. Для оценки уровня сформированности выделенных компонентов нами используется градация – низкий, удовлетворительный, средний и высокий уровни.

Методологический блок составляют фундаментальные установки, подходы и принципы организации процесса формирования социальной ответственности сотрудника ОВД. Автор базируется на положениях теории профессионального воспитания, цель которого – развитие личности как субъекта профессиональной деятельности, осознание себя частью профессионального сообщества и транслятором его норм и поведения (Э. Ф. Зеер [2], Е. Г. Королева [5], А. Е. Марон [11], Т. А. Ромм [14] и др.) и теории контекстного обучения (А. А. Вербицкий [1]) как способа развития в профессии с учетом контекста самого обучающегося (его личностных характеристик) и контекста среды обучения.

Методологические подходы задают вектор изменений в педагогической деятельности. В этом качестве автор опирается на: социокогнитивный подход, нацеленный «на овладение человеком культуросообразными, природосообразными и профессиональными смыслами в рамках высшего образования, преобразование их в собственные концепты на основе личной способности человека к переработке новой информации и генерации знаний» [4]; контекстный подход, раскрывающий личностные контексты через контекст профессии; компетентностный подход, направленный на развитие готовности к действиям сотрудника ОВД в профессиональных ситуациях.

Как отмечалось ранее, базу педагогической деятельности по формированию социальной ответственности сотрудников ОВД составляют «исходные социальные установки, определяющие границы действий – происходит перенос устоявшихся форм поведения, адаптации и развития личности. Исходный контекст обучения влияет на смысловые образования, развивая их, и детерминирует любые преобразования личности, формирование ее новых качеств» [7, с. 109].

Практическое преобразование системы профессионального воспитания обусловливает реализация принципов непрерывности, гуманизации, интеграции, саморазвития, активности и социальной ориентации.

Содержательно-технологический блок модели обеспечивается проектированием содержания авторского модуля по формированию социальной ответственности сотрудников ОВД, включающего описание целей, задач, содержания и технологий в рамках программы по воспитательной работе. Вариативность содержания профессионального воспитания нормируется в границах образовательных традиций вузов МВД и региональных (этнокультурных, религиозных и др.) особенностей. Содержание структурировано сообразно процессу формирования выделенных компонентов социальной ответственности и органично встроено в процесс предметного преподавания, также используются и другие возможности учебного и внеучебного времени для решения задач профессионального воспитания – непосредственно учебное занятие, личные беседы, совместное наблюдение и др. Оптимальной формой достижения поставленной цели, на взгляд автора, является сквозная межпредметная технология профессионального воспитания, построенная на индивидуальном решении ситуативных задач и их последующем обсуждении в группе слушателей. Необходимо отметить, что подбор таких задач является особым условием учебного процесса. Такие задачи должны: а) отражать реальные проблемы и опыт профессиональной деятельности сотрудника ОВД; б) быть составлены с ориентиром на ситуацию профессионально-нравственного выбора.

Диагностический блок модели способствует оценке и саморефлексии уровня социальной ответственности сотрудника ОВД. Особенности оценки заключаются в интеграции самооценки и внешней оценке поведения слушателей ДПО в квазиреальных и реальных профессиональных ситуациях. Для формирования интегральной оценки предлагается использование: а) результатов решения тестовых ситуационных задач, воспроизводящих реальные профессиональные ситуации; б) адаптированных автором к особенностям рассматриваемой профессии методики оценивания социальной ответственности В. Л. Марищука по шкалам «убежденность в необходимости», «отношение к общественной деятельности», «общественная активность», «осознание для профессии», «отношение к профессии», «отношение к образованию», «отношение к труду», «отношение к коллегам», «нравственное самосознание» [10]. Предполагается корреляция оценки и самооценки по установленным компонентам социальной ответственности сотрудника ОВД. Крайне важным такую оценку делать на всех контрольных этапах обучения с тем, чтобы выявить проблемные зоны профессионального поведения и строить адекватные прогнозы и рекомендации для каждого слушателя курсов.

Представленная совокупность блоков обеспечивает системность теоретического описания процесса формирования социальной ответственности сотрудников ОВД в дополнительном профессиональном образовании. Ее практической реализации будет способствовать ряд организационно-педагогических условий: формирование отношений наставничества со слушателями курса для доверительного педагогического взаимодействия и передачи опыта; организация межпредметной координации в сфере формирования социальной ответственности для реализации задач профессионального воспитания; разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования социальной ответственности с учетом опыта профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

Выводы. Автор полагает, что обращение к этике социальной ответственности сотрудника ОВД может существенным образом повлиять на инициацию рефлексии профессиональных действий, постепенно формируя необходимый уровень знаний и приемы поведения при решении профессиональных задач. Направленность на изменение профессионального сознания и осознания себя представителем системы с социальной рефлексией прав и обязанностей обусловит положительные изменения социального статуса сотрудника ОВД. Автором разработана теоретическая модель формирования социальной ответственности сотрудника ОВД в дополнительном профессиональном образовании, включающая целевой, теоретический, методологический, содержательно-технологический и диагностический блоки. Практическое внедрение представленной модели в рамках опытно-экспериментальной апробации исследования позволяет отметить ее продуктивность для реализации поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие. – М. : МПГУ, 2017. – 248 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

3. *Коваленко В. И., Коваленко Е. В.* Подготовка сотрудников полиции к реализации социальной функции в современном российском обществе: предпосылки исследования // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2015. – № 3. – С. 79–91.

4. Когнитивная педагогика : учебно-методическое пособие / Р. Х. Гильмеева, А. Р. Камалеева, А. С. Кац, Е. Ю. Левина, В. Ш. Масленикова, Л. Ю. Мухаметзянова, Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. Е. Ю. Левиной. – Казань : «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 228 с.

5. *Королева Е. Г.* Профессиональная социализация в условиях продуктивного обучения // Человек и образование. – 2018. – № 1. – С. 109–113.

6. *Кошик А. В.* Современные подходы к социальной ответственности в высшей школе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 1. – С. 219–229.

7. *Левина Е. Ю., Никулин С. Г.* Социокогнитивный подход в концепции образования взрослых // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4. – С. 106–112.

8. *Литвин Д. В., Ахметов Р. С.* Направления совершенствования системы специальной профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2017. – № 4. – С. 46–54.

9. *Лодатко Е. А.* Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2014. – № 1. – С. 126–128.

10. *Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К.* Методики психодиагностики в спорте. – М., 1984. – 214 с.

11. *Марон А. Е., Резинкина Л. В., Александрова М. В.* Саморазвитие взрослого как ведущий критерий продуктивного образования // Человек и образование. – 2017. – № 3. – С. 97–101.

12. *Пирогланов Ш. Ш.* Педагогические условия формирования социальной ответственности военнослужащих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Махачкала, 2017. – 145 с.

13. *Родионова Е. В.* О социальной ответственности сотрудников органов внутренних дел // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Право». – 2007. – № 2. – С. 25–28.

14. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск : Наука, 2007. – 380 с.

15. *Рыбаков В. Н.* Особенности формирования социально-нравственной направленности курсантов вуза МВД в системе профессиональной подготовки // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 8. – С. 79–83.

16. *Саенко Л. А., Зритнева Е. И.* Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 5–2. – С. 141–145.

17. *Чернова И. Б.* Экзистенциальная проблематика философии в подготовке сотрудников полиции // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – № 1. – С. 89–91.

18. *Яковлева О. Г.* Педагогические условия развития социальной ответственности у обучающихся в вузах государственной противопожарной службы МЧС России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2012. – 156 с.

Статья поступила в редакцию 25.05.2021

REFERENCES

1. Verbickij A. A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya : uchebnoe posobie. – M. : MPGU, 2017. – 248 s.

2. Zeer E. F. Psihologiya professij. – M. : Akademicheskij Proekt ; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2003. – 336 s.

3. Kovalenko V. I., Kovalenko E. V. Podgotovka sotrudnikov policii k realizacii social'noj funkcii v sovremennom rossijskom obshchestve: predposylki issledovaniya // Problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti. – 2015. – № 3. – S. 79–91.

4. Kognitivnaya pedagogika : uchebno-metodicheskoe posobie / R. H. Gil'meeva, A. R. Kamaleeva, A. S. Kac, E. Yu. Levina, V. Sh. Maslenikova, L. Yu. Muhametzyanova, T. M. Tregubova, L. A. Shibankova ; pod nauch. red. E. Yu. Levinoj. – Kazan' : «FGBNU «Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem», 2020. – 228 s.

5. Koroleva E. G. Professional'naya socializaciya v usloviyah produktivnogo obucheniya // Chelovek i obrazovanie. – 2018. – № 1. – S. 109–113.

6. Koshik A. V. Sovremennye podhody k social'noj otvetstvennosti v vysshej shkole // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. – 2019. – № 1. – S. 219–229.

7. Levina E. Yu., Nikulin S. G. Sociokognitivnyj podhod v koncepcii obrazovaniya vzroslyh // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2019. – № 4. – S. 106–112.

8. Litvin D. V., Ahmetov R. S. Napravleniya sovershenstvovaniya sistemy special'noj professional'noj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del // Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika. – 2017. – № 4. – S. 46–54.

9. Lodatko E. A. Tipologiya pedagogicheskih modelej // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika, psihologiya. – 2014. – № 1. – S. 126–128.

10. Marishchuk V. L., Bludov Yu. M., Plahtienko V. A., Serova L. K. Metodiki psihodiagnostiki v sporte. – M., 1984. – 214 s.

11. Maron A. E., Rezinkina L. V., Aleksandrova M. V. Samorazvitie vzroslogo kak vedushchij kriterij produktivnogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. – 2017. – № 3. – S. 97–101.

12. Piroglanov Sh. Sh. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj otvetstvennosti voennosluzhashchih : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Mahachkala, 2017. – 145 s.

13. Rodionova E. V. O social'noj otvetstvennosti sotrudnikov organov vnutrennih del // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya «Pravo». – 2007. – № 2. – S. 25–28.

14. Romm T. A. Social'noe vospitanie: evolyuciya teoreticheskih obrazov. – Novosibirsk : Nauka, 2007. – 380 c.

15. Rybakov V. N. Osobennosti formirovaniya social'no-nravstvennoj napravlennosti kursantov vuza MVD v sisteme professional'noj podgotovki // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. – 2010. – № 8. – S. 79–83.

16. Saenko L. A., Zritneva E. I. Metodologicheskie podhody k izucheniyu fenomena social'noj otvetstvennosti lichnosti // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. – 2016. – № 5–2. – S. 141–145.

17. Chernova I. B. Ekzistencial'naya problematika filosofii v podgotovke sotrudnikov policii // Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti. – 2019. – № 1. – S. 89–91.

18. Yakovleva O. G. Pedagogicheskie usloviya razvitiya social'noj otvetstvennosti u obuchayushchihsya v vuzah gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Sankt-Peterburg, 2012. – 156 s.

The article was contributed on May 25, 2021

Сведения об авторе

Никулин Сергей Геннадьевич – старший преподаватель Казанского юридического института МВД России, аспирант Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: kazanreds@gmail.com

Author information

Nikulin, Sergey Gennadyevich – Senior Lecturer, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Post-graduate Student, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: kazanreds@gmail.com

УДК 37.037:376.58 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.024

Ю. М. Постнов, Л. И. Костюнина

НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье исследованы возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего и общего образования в психолого-педагогической коррекции поведения учащихся с различными формами проявления социальной девиации на основе социально-ориентированного проекта физкультурно-спортивной деятельности, реализуемого студентами педагогического вуза под руководством педагогов-методистов. Педагогическое исследование было организовано на базе педагогического вуза и базовых школ педагогических практик студентов факультета физической культуры и спорта. Результаты исследования свидетельствуют о том, что сетевая форма позволяет интегрировать материально-технические, интеллектуальные, воспитательные ресурсы вуза и школы и обеспечивает большую эффективность превентологической работы с девиантными учащимися. Авторами отмечено, что проблема коррекции поведения девиантных подростков является комплексной, в решении которой должны взаимодействовать социальные педагоги, психологи, классные руководители, специалисты физической культуры и спорта, муниципальных органов управления образованием и учреждений внутренних дел. Определены условия эффективности дальнейшей реализации сетевого взаимодействия «вуз – школа» в коррекции поведения девиантных учащихся средствами физкультурно-спортивной деятельности. Результаты исследования представляют профессиональный интерес для учителей физической культуры, социальных педагогов, психологов.

Ключевые слова: *сетевое взаимодействие, школа, вуз, учащиеся, студенты, девиантное поведение, физическая культура, физкультурно-спортивная деятельность, профилактика.*

Yu. M. Postnov, L. I. Kostyunina

ORIENTATION OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS WORK WITH STUDENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF NETWORK INTERACTION BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL

I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article examines the potential of network interaction of educational organizations of higher and general education in the psychological and pedagogical correction of students' behavior with various forms of social deviation on the basis of a socially-oriented project of physical culture and sports activities implemented by students of a pedagogical university under the guidance of methodologists. The pedagogical research was held on the basis of the pedagogical university and the basic schools of pedagogical practices of students of the Faculty of Physical Culture and Sports. The results of the study indicate that the network form allows integrating the material, technical, intellectual, and educational resources of the university and school and provides greater efficiency of preventive and correctional work with students with deviant behavior. The authors note that the problem of correcting the deviant behavior in adolescents is a complex one, in solving which social educators, psychologists, class teachers, specialists in physical culture and sports, municipal education authorities and internal affairs institutions should

cooperate. The conditions for the effectiveness of further implementation of the “university-school” network interaction in correcting the behavior of deviant students by means of physical culture and sports activities are determined. The results of the study are of professional interest for physical education teachers, social educators, and psychologists.

Keywords*: network interaction, school, university, pupils, students, deviant behavior, physical culture, physical culture and sports activity, prevention.*

Введение. Современная тенденция развития социальных отношений, трансформация социальных институтов воспитания обусловливают прогрессирование различных форм проявления девиантного поведения в подростковой и молодежной среде. Девиантное поведение в его негативной или позитивной форме проявления можно рассматривать как явление, сопровождающее процесс социализации и взросления индивида, характеризующееся манерой вести себя, отклоняющейся от общепринятых норм [11]. Негативное девиантное поведение в молодежной среде чрезвычайно распространено, о чем свидетельствуют результаты исследований П. С. Самыгина, Л. Г. Гусляковой, Г. В. Говорухиной и др. авторов [11], [2].

Руководство страны, педагогическое сообщество все больше говорят о необходимости обновления содержания воспитательной работы в системе общего и профессионального образования, внесения системности в процессы стихийной социализации учащихся и студентов, что находит отражение в нормативно-директивных документах [7], [13]. Современная общеобразовательная школа должна создать условия для духовно-нравственного развития учащихся, усвоения ими социальной роли гражданина, патриота; стать ключевым фактором, обеспечивающим формирование социокультурной идентичности российского общества. Программы воспитания общеобразовательных организаций являются обязательным компонентом образовательных программ, охватывают различные аспекты формирования социально-значимых качеств личности в процессе обучения и направлены на подготовку образованных, нравственно воспитанных молодых людей с активной жизненной позицией, способных и готовых к сотрудничеству, к самостоятельному принятию решения, обладающих чувством ответственности. Воспитательная работа со «сложными» учащимися, имеющими различные девиации, требует согласованной, «командной» работы социальных педагогов, психологов, родителей, педагогической общественности; научно обоснованных технологий коррекционной работы на основе выявления причинно-следственных связей, факторов, обусловливающих те или иные формы девиантного, делинквентного поведения; эффективных средств и методов их профилактики. Исследователями накоплен значительный опыт воспитательной работы с девиантными учащимися в условиях образовательных учреждений, взаимодействия семьи и школы, на основе вовлечения в различные формы культурно-досуговой деятельности, с помощью средств народной казачьей педагогики и технологии социального туризма и др. [3], [4], [9], [11].

В ряде исследований авторами доказано, что альтернативно-значимая физкультурно-спортивная деятельность обусловливает укрепление здоровья, возможность коррекции индивидуальных психологических особенностей личности, создает предпосылки для саморегуляции психических состояний, является эффективным средством противостояния негативным воздействиям социальной среды [5], [6], [10]. Учащиеся, вовлеченные в занятия физической культурой и спортом на регулярной основе, характеризуются наличием психо-физических ресурсов, которые помогают им более успешно справляться с учебными и психическими нагрузками, повышенными требованиями «среды обитания», стрессами и конфликтами, обладают превентивным воздействием правонарушающего поведения. Вопросы решения комплекса социально-педагогических задач по коррекции девиантного

поведения учащихся средствами физической культуры требуют поиска инновационных форм организации физкультурно-спортивной деятельности, обеспечивающих накопительный положительный воспитательный эффект. В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Национальном проекте «Образование» указывается необходимость открытости институтов и организации всестороннего партнерства образовательных организаций на основе совместной разработки и реализации образовательных программ [13], [7]. Сетевое взаимодействие образовательных организаций разного уровня, в частности, «школа – вуз», рассматривается как один из эффективных механизмов управления развитием человеческих ресурсов. В связи с этим приобретают актуальность научно-методические разработки, раскрывающие условия, при которых может быть в полной мере использован образовательный и воспитательный потенциал сетевого взаимодействия «вуз – школа», обеспечивающие возможность масштабирования и технологического переноса вышеуказанного подхода на решение задач коррекции девиантного поведения учащихся. Цель исследования – обоснование сетевой формы взаимодействия вуза и школы как инновационной формы организации коррекционной физкультурно-спортивной деятельности учащихся с девиантным поведением.

Актуальность исследуемой проблемы. Сетевое взаимодействие рассматривается специалистами как один из мощных ресурсов инновационного образования [1], [3], [8]. Оно обеспечивает возможность продвижения и тиражирования результатов инновационной деятельности, усиления ресурса образовательного учреждения за счет ресурсов других партнеров. Взаимодействие образовательных организаций построено на принципах социального партнерства, единства целеполагания участников проекта, что обусловливает более эффективное достижение проектного замысла. В ходе сетевого взаимодействия осуществляется совместная деятельность, при которой происходит обмен не только на информационном уровне, но и на уровне взаимообмена индивидуальным субъектным ресурсом, появляется возможность создания и реализации совместных проектов. Во взаимодействии данных ресурсов формируется новое системное качество, которого в принципе не существовало ранее [2], [12]. Таким образом, сетевое взаимодействие позволяет организовать эффективную форму взаимодействия между людьми, процессами и обеспечивает целенаправленное изменение исходных качеств и состояний личности, интегративный подход к решению поставленных проблем. Исследователями проанализировано множество примеров практики организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, но, как правило, такие прецеденты локальны и имеют несистемный характер взаимодействия [1], [3], [8], [12].

В большей части формы совместной деятельности школы и вуза применяются для организации профильного обучения, методической помощи педагогам, подготовки учащихся к ЕГЭ. При этом актуальная задача социализации учащихся с девиантным поведением может быть выполнена не только усилиями педагогов, социальных работников и психологов, родителей, работников комиссий по делам несовершеннолетних, но и в процессе сетевого взаимодействия общеобразовательной организации и педагогического вуза на основе реализации социально-ориентированных проектов физкультурно-спортивной направленности. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что участие учащихся в урочных, внеурочных, самостоятельных формах физкультурно-спортивной деятельности обеспечивает значительный воспитательный эффект, обладает возможностью нравственно-психологического, физического воздействия на личность учащихся, формирования у них ценностного отношения к своему здоровью, приобретения опыта позитивного коммуникативного взаимодействия в социуме. При этом вопросы привлечения ресурсов вуза в лице студентов факультета физической культуры и спорта, опытных педагогов-методистов к организации социально-ориентированной физкультурно-спортивной

деятельности с девиантными учащимися в исследованиях представлены фрагментарно, что и обусловливает актуальность исследования.

Материал и методы исследования. Для достижения целей исследования применялся комплекс методов исследования: анализ специальной научно-методической, нормативной литературы, опрос, педагогическое наблюдение, психолого-педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Педагогическое исследование было организовано на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», общеобразовательных организаций г. Ульяновска, в период с февраля 2019 по март 2020 гг. В исследовании приняли участие студенты 2–5 курсов факультета физической культуры и спорта, учащиеся 9–11 классов (135 чел.).

Результаты исследования и их обсуждение. Сетевое взаимодействие рассматривается нами как форма сотрудничества педагогического вуза и школы, обеспечивающая формирование физкультурно-развивающей, воспитательной среды посредством организационного, методического сопровождения физкультурно-спортивной коррекционной деятельности учащихся с девиантным поведением на основе использования научно-педагогического и интеллектуального потенциала, физкультурно-спортивной инфраструктуры вуза. В ходе организованного нами исследования механизмом реализации сетевого взаимодействия «вуз – школа» явился социальный проект «Социально-педагогическая адаптация средствами физической культуры и спорта лиц молодого возраста, попавших в сложную жизненную ситуацию». Данный проект реализуется студентами и преподавателями факультета физической культуры и спорта на региональном уровне начиная с 2015 года и охватывает инновационную физкультурно-спортивную проектную деятельность студентов (спортсменов, волонтеров), направленную на профилактику социально-опасных явлений общества в группе риска (учащаяся молодежь асоциального поведения, лица молодого возраста, попавшие в сложную жизненную ситуацию, и др.). Социально ресоциализирующий аспект деятельности студентов, будущих учителей физической культуры, в рамках проекта «Социально-педагогическая адаптация средствами физической культуры и спорта лиц молодого возраста, попавших в сложную жизненную ситуацию» ранее был успешно реализован в работе с осужденными молодого возраста в учреждениях УФСИН по Ульяновской области [5]. В данном исследовании апробированы основные направления профилактическо-коррекционной работы с учащимися девиантного поведения в условиях сетевого взаимодействия педагогического вуза и общеобразовательной школы, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Основные направления сетевого взаимодействия «вуз – школа» в рамках организации физкультурно-спортивной деятельности по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся

№/№	Основные направления	Содержание деятельности
1.	Научно-исследовательское	Психолого-педагогические исследования по проблемам профилактики и социально-педагогической коррекции поведения девиантных учащихся средствами физической культуры и спорта в рамках выпускных квалификационных работ бакалавров, магистерских и кандидатских диссертаций; программно-методическое сопровождение (разработка программ, методических рекомендаций для реализации различных форм физкультурно-спортивной работы по наиболее привлекательным видам спорта в условиях школы и с использованием материально-технической базы вуза); проведение обучающих семинаров учителей физической культуры, социальных педагогов

Продолжение таблицы 1

2.	Просветительско-мотивационное	Лекторий ведущих педагогов по основам ЗОЖ, спортивной и оздоровительной тренировки и др.; встречи с известными спортсменами; проведение ведущими студентами-спортсменами мастер-классов по видам спорта, обучающих семинаров по наиболее привлекательным видам спорта, интерактивных внеурочных форм с целью формирования у учащихся специальных знаний о воздействии физических упражнений на различные функции организма, об особенностях адаптации организма к активной двигательной деятельности, о необходимости ведения здорового образа жизни как фактора жизненной успешности
3.	Тренировочно-соревновательное	Совместные тренировочные занятия учащихся с девиацией со сборными командами на базе университета; походы выходного дня; выезды на учебно-тренировочные сборы в спортивно-оздоровительный лагерь «Юность»; участие в физкультурно-реабилитационной работе с молодыми инвалидами-колясочниками в качестве помощников студентов-волонтеров; матчевые встречи с учащимися университетских классов, участие в мероприятиях ВФСК ГТО
4.	Диагностико-аналитическое	Изучение психолого-педагогических характеристик учащихся с девиантным поведением; конкретизация содержания программы физкультурно-спортивной деятельности (ПФСД) по коррекции и профилактике девиантного поведения учащихся; проведение повторной диагностики с целью выявления эффективности ПФСД; разработка практических рекомендаций по организации различных видов физкультурно-спортивной деятельности с учащимися с девиантным поведением на основе сетевого взаимодействия «школа – вуз» с привлечением студентов, будущих педагогов по физической культуры

Результаты педагогического эксперимента по профилактике и коррекции поведения девиантных учащихся 15–17 лет средствами физической культуры в условиях сетевого взаимодействия «вуз – школа» свидетельствуют об эффективности данного подхода. По итогам повторной диагностики количество учащихся, оставшихся на учете внутришкольной комиссии, снизилось на 49,4 %; районной комиссии по делам несовершеннолетних, соответственно, на 36,5 %. Классные руководители отмечают, что учащиеся с девиацией начали проявлять большую активность в общеклассных, общешкольных мероприятиях, демонстрировать уважительное отношение к педагогам, одноклассникам. Повысилась посещаемость учебных занятий, в том числе и уроков физической культуры. На начало педагогического эксперимента секционные занятия по видам спорта посещало всего лишь 5 % девиантных подростков, по его завершении 54 % стали заниматься на регулярной основе в школьных секциях, спортивных клубах, в том числе в студенческом спортивном клубе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова». Наблюдается снижение агрессивных (вербальных, физических) форм решения конфликтных ситуаций, возникающих в процессе учебной и досуговой деятельности. По завершению педагогического эксперимента 62 % испытуемых характеризуются средним уровнем выраженности личностной тревожности, на начало данный показатель составил 35 % ($p<0,05$). Выявлено достоверное снижение в показателях уровня тревожности, агрессивности и ригидности, соответственно, 27,3 %, 24,1 %, 18,6 %. Применение адекватных педагогических приемов, направленных на выстраивание межличностых отношений в группе испытуемых, опыт общения с социально адаптированными студентами-практикантами обусловили возможность оптимизации психо-эмоционального состояния учащихся.

Анализ практики сетевого взаимодействия показал, что взаимодействие между разноуровневыми образовательными организациями оказывает влияние не только на появление положительных результатов в социализации девиантных учащихся, но и на профессиональное развитие будущих педагогов физической культуры, ресурсное обеспечение инновационных подходов к социально-педагогической коррекционной работе. В ходе

совместной деятельности вуза и школы был выявлен потенциал к преодолению проблемы дефицита современных подходов к организации физкультурно-спортивной коррекционной деятельности посредством интеграции научно-методических разработок педагогов вуза в воспитательной практике физического воспитания учащихся с девиантным поведением. В большинстве школ произошло усиление ресурсов школы в организации проектной и исследовательской деятельности. В то же время привлечение к работе с девиантными учащимися студентов факультета физической культуры и спорта вуза создает возможность для притока в школы будущих педагогов физической культуры, обладающих специальными компетенциями и готовых работать с учащимися с различными поведенческими характеристиками.

Результаты исследования возможностей сетевого взаимодействия «вуз – школа» по профилактике и коррекции поведения девиантных учащихся средствами физической культуры были обсуждены на университетском Форуме педагогических практик с приглашением представителей педагогической и университетской общественности; на итоговых конференциях студентов-практикантов, учителей-методистов базовых школ-практик. В ходе обсуждений были определены мероприятия программы сетевого взаимодействия на следующий учебный год. Условием эффективности дальнейшей реализации сетевого взаимодействия «вуз – школа» определены следующие условия: системность реализации мероприятий физкультурно-спортивной коррекционной деятельности (МФСКД), сохранение постоянства состава участников проекта в целях достижения долгосрочных социализирующих эффектов; взаимодополняемость и сочетаемость МФСКД с воспитательными практиками школы, учебными программами по физической культуре и внеурочной деятельности; наличие постоянных форм сопровождения превентологической, коррекционной работы с девиантными учащимися средствами физической культуры со стороны студентов-практикантов, преподавателей университета.

Выводы. Проблема коррекции поведения девиантных подростков является комплексной, в решении которой должны взаимодействовать педагоги, родители, специалисты муниципальных органов управления образованием и учреждений внутренних дел. В данном исследовании предложены инновационные подходы к реализации программ физкультурно-спортивной профилактической деятельности в работе с несовершеннолетними с проявлениями девиантного поведения на основе организации сетевого взаимодействия педагогического вуза и школы.

Процесс совместной физкультурно-спортивной деятельности учащихся с различными проявлениями девиантного поведения с социально адаптированными студентами, имеющими спортивные достижения, видящими перспективы профессионального роста и личностного совершенствования, сформированную систему жизненных ценностей, обусловливает возможность формирования у девиантных подростков опыта позитивного общения, мотивацию к занятиям физической культурой, формирование потребности в достижении спортивных результатов, создает предпосылки для формирования нравственного поведения.

Привлечение студентов и преподавателей факультета физической культуры и спорта к превентологической, коррекционной работе с девиантными учащимися с использованием различных форм физкультурно-спортивной деятельности является перспективным направлением в решении задач социализации девиантных подростков на основе системности и комплексности взаимодействия вуза и школы, что должно найти дальнейшее развитие в грантовых социальных проектах, научно-исследовательских работах бакалавров, магистров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Василевская Е. В.* Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне : метод. пособие. – М. : АПКиППРО, 2007. – 65 с.

2. *Гуслякова Л. Г., Говорухина Г. В.* Трансформация смысложизненных ориентаций молодежи (2003–2013) // Образование и социальное развитие региона. – 2014. – № 3. – С. 51–59.

3. *Дорожкин Е. М., Давыдова Н. Н.* Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 11–17.

4. *Костюнина Л. И., Илькин А. Н., Постнов Ю. М.* Сетевое взаимодействие на основе социально ориентированной физкультурно-спортивной деятельности как инновационная форма ресоциализации осужденных // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 2. – С. 101–103.

5. *Майдокина Л. Г., Тарасова С. В., Рогачев А. И*. Физическая культура как средство профилактики девиантного поведения подростков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 9. – С. 260–262.

6. *Миннегалиев М. М.* Физкультурно-оздоровительная деятельность в школе как средство профилактики девиантного поведения несовершеннолетних : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. – Уфа, 2004. – 20 с.

7. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie (дата обращения: 29.03.2021).

8. *Осяк С. А., Газизова Т. В., Колокольникова З. У., Лобанова О. Б., Храмова Л. Н., Коршунова В. В.* Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – Режим доступа : http://science-education.ru/ru/article/view?id=18081 (дата обращения: 12.02.2021).

9. *Пахарь В. В.* Проблема преодоления девиантного поведения у подрастающего поколения с помощью средств народной казачьей педагогики и технологии социального туризма [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 2 (42). – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/problema-preodoleniya-deviantnogo-povedeniya-u-podrastayuschego-pokoleniya-s-pomoschyu-sredstv-narodnoy-kazachiey-pedagogiki-i (дата обращения: 12.02.2021).

10. *Постнов Ю. М.* Возможности воркаута как средства социализации учащихся 15–17 лет с девиантным поведением // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18–19 февраля 2021). – Казань : Поволжская ГАФКСиТ Казань. – 2021. – С. 406–410.

11. *Самыгин П. С.* Девиантное поведение молодежи. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 440 с.

12. *Суханова Е. А., Зобнина (Елисеева) А. А.* Образовательный потенциал межорганизационного сетевого взаимодействия (на материале взаимодействия организаций высшего и общего образования) // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – № 2 (35). – С. 77–85.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consul-tant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.04.2021).

Статья поступила в редакцию 07.04.2021

REFERENCES

1. Vasilevskaya E. V. Setevaya organizaciya kak novyj tip otnoshenij i deyatel'nosti v sovremennyh usloviyah // Setevaya organizaciya metodicheskoj raboty na municipal'nom urovne : metod. posobie. – M. : APKiPPRO, 2007. – 65 s.

2. Guslyakova L. G., Govoruhina G. V. Transformaciya smyslozhiznennyh orientacij molodezhi (2003–2013) // Obrazovanie i social'noe razvitie regiona. – 2014. – № 3. – S. 51–59.

3. Dorozhkin E. M., Davydova N. N. Razvitie obrazovatel'nyh uchrezhdenij v hode setevogo vzaimodejstviya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 11. – S. 11–17.

4. Kostyunina L. I., Il'kin A. N., Postnov Yu. M. Setevoe vzaimodejstvie na osnove social'no orientirovannoj fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti kak innovacionnaya forma resocializacii osuzhdennyh // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2018. – № 2. – S. 101–103.

5. Majdokina L. G., Tarasova S. V., Rogachev A. I. Fizicheskaya kul'tura kak sredstvo profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – 2015. – № 9. – S. 260–262.

6. Minnegaliev M. M. Fizkul'turno-ozdorovitel'naya deyatel'nost' v shkole kak sredstvo profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnih : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.04. – Ufa, 2004. – 20 s.

7. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie (data obrashcheniya: 29.03.2021).

8. Osyak S. A., Gazizova T. V., Kolokol'nikova Z. U., Lobanova O. B., Hramova L. N., Korshunova V. V. Setevoe vzaimodejstvie v pedagogicheskom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 1–1. – Rezhim dostupa : http://science-education.ru/ru/article/view?id=18081 (data obrashcheniya: 12.02.2021).

9. Pahar' V. V. Problema preodoleniya deviantnogo povedeniya u podrastayushchego pokoleniya s pomoshch'yu sredstv narodnoj kazach'ej pedagogiki i tekhnologii social'nogo turizma [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – № 2 (42). – Rezhim dostupa : https://cyberleninka.ru/article/n/problema-preodoleniya-deviantnogo-povedeniya-u-podrastayuschego-pokoleniya-s-pomoschyu-sredstv-narodnoy-kazachiey-pedagogiki-i (data obrashcheniya: 12.02.2021).

10. Postnov Yu. M. Vozmozhnosti vorkauta kak sredstva socializacii uchashchihsya 15–17 let s deviantnym povedeniem // Problemy i perspektivy fizicheskogo vospitaniya, sportivnoj trenirovki i adaptivnoj fizicheskoj kul'tury : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym ucha-stiem (18–19 fevralya 2021). – Kazan' : Povolzhskaya GAFKSiT Kazan'. – 2021. – S. 406–410.

11. Samygin P. S. Deviantnoe povedenie molodezhi. – Rostov n/D. : Feniks, 2006. – 440 s.

12. Suhanova E. A., Zobnina (Eliseeva) A. A. Obrazovatel'nyj potencial mezhorganizacionnogo setevogo vzaimodejstviya (na materiale vzaimodejstviya organizacij vysshego i obshchego obrazovaniya) // Pedagogicheskij IMIDZh. – 2017. – № 2 (35). – S. 77–85.

13. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consul-tant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 04.04.2021).

The article was contributed on April 7, 2021

Сведения об авторах

Постнов Юрий Михайлович – старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия; e-mail: postnov.ulspu@mail.ru

Костюнина Любовь Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия; e-mail: likost@mail.ru.

Author information

Postnov, Yury Mikhaylovich – Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia; e-mail: postnov.ulspu@mail.ru

Kostyunina, Lyubov Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia; e-mail: likost@mail.ru.

УДК 378.016:796.01 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.025

В. П. Симень

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ В ВУЗЕ

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

Аннотация. В статье представлено содержательное и технологическое обеспечение реализации компетентностного подхода в обучении студентов вузов элективному курсу по физической культуре и спорту, включающее теоретическую модель обучения данному курсу. В содержании этой модели представлены и раскрываются целевой, содержательный, процессуальный и контрольный компоненты, которые во взаимодействии между собой обеспечивают существенное повышение эффективности обучения элективному курсу по физической культуре и спорту и достижение его результата в виде универсальной компетенции, обуславливающей готовность использовать средства и методы физической культуры и спорта для полноценной социальной и профессиональной деятельности. В работе описан комплекс педагогических условий эффективной реализации теоретической модели в процессе физического воспитания студентов. Результаты формирующего педагогического эксперимента, приведенные здесь, свидетельствуют о том, что применение авторского подхода к содержанию и организации учебного процесса по элективному курсу по физической культуре и спорту приводит к улучшению показателей физического здоровья, физической подготовленности, мотивации к занятиям физической культурой и спортом; повышению качества усвоения методических знаний, умений и навыков самостоятельного использования средств и методов физического воспитания и спортивной тренировки для личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: *компетентностный подход, физическое воспитание, элективный курс, физическая культура и спорт, учебная программа, теоретическая модель, педагогические условия, универсальные компетенции.*

V. P. Simen'

IMPROVING THE SYSTEM OF FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE IMPLEMENTATION OF ELECTIVE COURSES IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AT THE UNIVERSITY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the content and technological provision for the implementation of the competence approach in teaching university students the elective course on physical culture and sports, including the theoretical model of training. The content of this model presents the target, content, process and testing components, which in the interaction of each other provide a significant increase in the efficiency of the elective course on physical culture and sports and achieving its result in the form of universal competence, which results in the readiness to use the means and methods of physical culture and sports for complete social and professional activities. The paper presents a complex of pedagogical conditions for the effective implementation of the theoretical model in the process of physical education of students. The results of the formative pedagogical experiment given here indicate that the use of the

author's approach to the content and organization of the educational process on the elective course on Physical culture and Sports leads to an improvement in the figures of physical health, physical fitness, motivation for physical culture and sports, improve quality of the methodological knowledge, skills and skills of self-use of the means and methods of physical education and sports training for personal and professional self-development

Keywords: *competence-based approach, physical education, elective course, physical culture and sports, training program, theoretical model, pedagogical conditions, universal competences* .

Введение. Предметом наших изысканий стал процесс формирования универсальной компетенции (УК) студентов при реализации элективных курсов по физической культуре и спорту (ФКиС) в вузе.

Сегодня уровень здоровья и физической подготовленности населения Российской Федерации существенно ниже, чем несколько десятилетий назад.

Согласно Докладам о состоянии физического здоровья населения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в 2016 году прирост общей заболеваемости в сравнении с 2012 годом составил 4,1 %. Общая заболеваемость детского населения за 2014–2016 гг. выросла на 2,4 %. Общее число зарегистрированных случаев всех заболеваний в 2016 году возросло на 1,2 % по сравнению с 2015 годом и на 3,4 % по сравнению с 2010 годом [17], в 2017 году на 0,2 % заболеваний больше, чем в 2016 году. В 2019 году по сравнению с 1990 годом общее число зарегистрированных случаев заболеваний увеличилось на 48 % [18].

В ряде исследований, выполненных в последние годы [8], [15], [17], [18], представлены тревожные данные, свидетельствующие об ухудшении показателей физического развития, функциональной и физической подготовленности подрастающего поколения.

Традиционная система организации физического воспитания реализует свои функции не в полной мере. У многих студентов за период обучения в вузе снижается двигательная активность и утрачивается интерес к физкультурно-спортивной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по нефизкультурным направлениям и профилям подготовки педагогического вуза целью и результатом обучения студентов элективному курсу по ФКиС определено формирование УК, определяющей готовность использовать средства и методы физической культуры и спорта для полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Это стало началом интенсивных научных разработок теоретических и методических аспектов проблемы формирования готовности студентов к организации своей физкультурно-спортивной деятельности [3], [7], [16].

Реферативный обзор литературных данных показал, что учеными и специалистами рассматривается и научно обосновывается высокий потенциал физического воспитания на основе реализации системного, личностно ориентированного, профессионально-деятельностного, компетентностного, философско-культурологического концептуальных положений [10], теории позного метода [19] и содержательного обобщения в обучении [5], раскрывается современное понимание содержания компетенций в области физической культуры, степень их сформированности у студентов вузов [2], [12], готовность студентов к психофизической нагрузке с учетом типа темперамента [6].

В ряде диссертационных исследований разработаны теоретические и методические основы совершенствования системы физического воспитания студентов на основе формирования готовности к развитию физической культуры [1], модульно-компетентностного обучения [4], [10] и рейтингового контроля [11].

Наряду с этим проблема формирования УК, представленной в современном ФГОС ВО по нефизкультурным направлениям и профилям подготовки в качестве цели и результата

обучения элективному курсу по ФКиС, до настоящего времени остается недостаточно научно разработанной.

Вопросы совершенствования физического воспитания студентов на основе реализации концептуальных положений компетентностного подхода рассматривались только в научных статьях Г. В. Бобровой, Т. В. Нурматовой, И. В. Горшениной [2], Л. Т. Кудашовой, Н. Н. Венгеровой [6], И. В. Манжелей, С. Н. Черняковой [9], Г. Н. Сагеевой, Н. Н. Дьяченко [12], В. П. Сименя [13], [14].

Сложившаяся ситуация создает определенные трудности при планировании и организации учебных занятий, направленных на формирование готовности поддерживать уровень физической подготовленности, необходимой для полноценной социальной и профессиональной деятельности.

С другой стороны, для научного решения этой проблемы сложились определенные теоретические предпосылки.

Вышесказанное обусловливает научную актуальность разработки и внедрения в педагогическую практику новых, более эффективных педагогических технологий физического воспитания, отвечающих вызовам современности.

Проблема исследования сформулирована нами следующим образом*:* каково содержательное и технологическое обеспечение процесса обучения студентов элективному курсу по ФКиС, обеспечивающее повышение готовности использовать средства и методы физической культуры и спорта для полноценной социальной и профессиональной деятельности?

Решение этой проблемы выступает в качестве цели исследования.

Для достижения цели исследования нами последовательно решались следующие задачи:

1. Разработать теоретическую модель обучения студентов элективному курсу по ФКиС, обеспечивающую повышение готовности использовать средства и методы физической культуры и спорта для полноценной социальной и профессиональной деятельности.

2. Разработать комплекс педагогических условий эффективной реализации этой модели в процессе физического воспитания студентов.

3. Апробировать эффективность практической реализации теоретической модели и комплекса педагогических условий обучения студентов элективному курсу по ФКиС.

Актуальность исследуемой проблемы. На сегодняшний день в теории и методике физического воспитания существуют объективные *противоречия* на:

– социальном уровне – между научно-техническим прогрессом в общественной жизни, с одной стороны, и сохранением конкурентоспособности в профессиональной деятельности на основе повышения собственного здоровья, функциональных возможностей и физических качеств, с другой;

– практическом уровне – между высоким потенциалом построения процесса физического воспитания, основанного на теоретическом моделировании и разработке комплекса педагогических условий эффективной реализации модели формирования УК, с одной стороны, и готовностью преподавателей проводить его на интуитивном уровне, с другой;

– научно-методическом уровне – между возникшей необходимостью совершенствования системы физического воспитания в процессе обучения в вузе с учетом компетентностного подхода, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью организационно-методических основ решения этой задачи, с другой.

Необходимость разрешения этих противоречий представляет как социально-практическую, так и научно-методическую актуальность выбранной нами темы исследования.

Материал и методы исследования. В качестве материала исследования использовались представленные в научно-методической литературе научно обоснованные знания

о содержании и результатах применения различных подходов к решению исследуемой проблемы, собственный педагогический опыт и опыт коллег в области преподавания физической культуры в вузе, материалы предварительных исследований уровня сформированности структурных компонентов физической культуры студентов, программно-нормативные документы, регулирующие образовательный процесс по физической культуре, а также результаты формирующего педагогического эксперимента.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анализ и обобщение специальной научно-методической литературы и собственного опыта физкультурно-педагогической и спортивной деятельности; формирующий педагогический эксперимент; педагогическое тестирование и методы математической статистики.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Студенты, принимавшие участие в эксперименте, были подразделены на две однородные по изучаемым показателям группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Учебные занятия по элективному курсу по ФКиС с участниками КГ проводились в рамках традиционных подходов к организации физического воспитания студентов. В учебном процессе участников ЭГ было реализовано разработанное мною содержательное и технологическое обеспечение процесса обучения данной учебной дисциплине.

Результаты исследования и их обсуждение. В соответствии с первой задачей исследования нами создана теоретическая модель обучения студентов элективному курсу по ФКиС.

Методологическим ориентиром разработки модели формирования выступил компетентностный подход, который предполагает построение модели в соответствии с сущностью и содержанием физической культуры как вида деятельности и ее целевой направленности на формирование УК, определяющей готовность использовать средства и методы физической культуры и спорта для полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В структуре модели выделены целевой, содержательный, процессуальный и контрольный компоненты.

Целевой компонент включает цель и задачи обучения элективному курсу по ФКиС. Целью обучения данному курсу является формирование у студентов УК как интегральной характеристики, обуславливающей готовность к самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности для полноценной социальной и профессиональной жизни.

Задачами обучения элективному курсу по ФКиС выступают: 1) формирование осознанного и действенного интереса и мотивационно-ценностного отношения к занятиям физической культурой и спортом; 2) развитие физических и психических качеств; 3) вооружение теоретическими, практическими, организационными и методическими знаниями для творческого осуществления своей физкультурно-спортивной деятельности; 4) совершенствование потенциальных резервов организма и укрепление здоровья; 5) овладение готовностью к самостоятельной организации тренировочных занятий по ФКиС.

Содержательный компонент включает разработанную нами рабочую учебную программу элективного курса по ФКиС. Она содержит теоретический, практический, организационно-методический и контрольный разделы.

На изучение данной дисциплины по учебному плану отведено 328 часов, в том числе на аудиторные практические занятия – 172 часа, на самостоятельную работу – 156 часов.

Студентам основной медицинской группы в начале учебного года предлагается выбрать вид спорта для аудиторных и самостоятельных практических занятий из перечня, включающего легкую атлетику, спортивные игры, лыжный спорт, гимнастику и плавание.

Студенты, не желающие заниматься отдельным видом спорта или не выдержавшие конкурсный отбор в спортивные группы, занимаются в группах общей физической подготовки.

Процессуальный компонент включает организационно-методические мероприятия в области образовательной и физкультурно-спортивной активности, направленные на повышение качества организации учебного процесса: организация учебного процесса в соответствии с Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам высшего образования (ОПОП ВО), включая:

1. Образовательную деятельность, которая включает следующие организационно-методические мероприятия:

а) повышение качества организации учебного процесса: 1) анализ состояния учебно-методической документации и методического обеспечения дисциплин кафедры на соответствие требованиям ФГОС ВО; 2) составление и утверждение расписания учебных занятий, планов и графиков работы учебных кабинетов и спортивных залов, учебных поручений преподавателей, расписаний промежуточной аттестации обучающихся, плана работы учебно-методической группы кафедры; 3) организация регулярных занятий для студентов групп спортивного совершенствования и лечебной физической культуры по специальному расписанию; 4) систематический анализ расписаний учебных занятий на соответствие учебным планам; 5) качественная организация работы по распределению дисциплин по выбору для комплектования групп спортивного совершенствования и формирования расчета часов; 6) своевременная проверка и приведение в готовность спортивных залов, лыжной базы, раздевалок, душевых кабинетов, санузлов к осуществлению образовательной деятельности; 7) рациональное распределение аудиторного фонда кафедры для проведения практических учебных занятий; 8) уточнение и корректное распределение аудиторий для лекционных занятий; 9) своевременное подведение итогов выполнения учебной нагрузки преподавателями кафедры; 10) работа по оснащению спортивных залов, кабинетов современным оборудованием и инвентарем; 11) ведение мониторинга состояния учебно-методической и материально-технической баз кафедры, обеспечивающих реализацию дисциплин кафедры в соответствии с ФГОС ВО; 12) организация и проведение научно-практических конференций, семинаров, мастер-классов, круглых столов по совершенствованию системы ФВ и спортивной тренировки; 13) модернизация РПД и ФОС в соответствии с современными требованиями ФГОС ВО; 14) модернизация порядка оценки приобретенных компетенций для текущей и промежуточной аттестации;

б) повышение качества и результативности проведения учебного процесса: 1) организация медицинского осмотра студентов 1 курса; 2) систематический контроль над выполнением учебных планов и качеством проводимых занятий: взаимопосещения открытых лекционных и практических занятий с последующим их обсуждением заведующим кафедрой, председателем и членами учебно-методической группы и научно-педагогическими работниками кафедры; 3) прием и анализ сведений о причинах академической задолженности по результатам промежуточных аттестаций, отчетов по выполнению учебной и внеучебной нагрузки преподавателями кафедры, отчетов УМГ об учебно-методической работе кафедры за учебный год; 4) наполнение электронных образовательных информационных систем учебно-методическими материалами по дисциплинам кафедры; 5) обновление банка учебной и научной литературы, методических указаний и рекомендаций на кафедре; 6) разработка аннотаций дисциплин; 7) заполнение анкеты по мониторингу организации образовательной деятельности университета; 8) организация работы по совершенствованию механизмов внутренней независимой оценки качества образовательной деятельности; 9) работа по совершенствованию балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний,

умений и практического опыта студентов; 10) размещение актуальной информации на сайте кафедры и университета; 11) организация и контроль проведения внутривузовских предметных олимпиад; 12) организационное сопровождение работ по взаимодействию преподавателей и обучающихся в единой информационной образовательной среде вуза; 13) организация обучения профессорско-преподавательского состава по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации; 14) организация занятий обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам: «Физкультурно-спортивное совершенствование», «Повышение спортивного мастерства» и «Лечебно-оздоровительный массаж»; 15) организация самостоятельной учебной работы обучающихся по дисциплине; 16) создание комфортных межличностных отношений преподавателя и студентов, оптимального психологического фона на основе партнерства и сотрудничества; 17) организация работы по разработке монографий, учебных и учебно-методических пособий, электронных учебных пособий, сборников научных трудов; 18) разработка и ведение электронных журналов текущего и промежуточного контроля рейтинга учащихся по дисциплине; 19) распределение учебной нагрузки на штатных преподавателей по максимуму, включая и почасовую нагрузку, что позволяет повысить уровень зарплаты и качество образовательного процесса – преподаватели не «распылялись» на двух-трех работах.

2. Физкультурно-спортивную деятельность, которая включает следующие мероприятия: 1) повышение качества организации и проведения спортивных мероприятий: мониторинг интереса студентов к участию в соревнованиях; разнообразие проводимых мероприятий; поощрение участников спортивных мероприятий; сотрудничество с федерациями видов спорта; привлечение обучающихся, входящих в состав сборных команд, к судейству соревнований различного масштаба; размещение таблиц розыгрышей и результатов соревнований на сайте вуза; 2) реализация комплекса мер по развитию студенческого спорта: организация и проведение регулярных учебно-тренировочных занятий по видам спорта в объеме не менее 6 часов в неделю; создание условий для регулярной спортивной подготовки обучающихся (предоставление спортивных залов, инвентаря и оборудования); организация и проведение соревнований среди студентов; 3) пропаганда физической культуры и спорта: активное использование средств Интернета (сайт кафедры, университета, социальные сети ВКонтакте, Одноклассники, платформы Teams, Zoom и др.), проведение мастер-классов; 4) реализация мер по внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК «ГТО»): проведение занятий в отделениях ОФП по ФКиС с направленностью на подготовку обучающихся к выполнению нормативов ВФСК «ГТО»; своевременное информирование обучающихся, преподавателей и сотрудников кафедры о сроках проведения мероприятий по выполнению нормативов ВФСК «ГТО»; приведение в соответствие нормативных требований физической подготовленности с нормативными требованиями ВФСК «ГТО».

Эффективным методическим приемом стимулирования студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом является постоянный оперативный контроль качества усвоения учебного материала с применением фонда оценочных средств (ФОС). Поэтому в структуре теоретической модели представлен контрольный компонент. Он включает разработанный нами ФОС, содержащий комплект вопросов к рефератам студентов с критериями их оформления и оценивания, перечень вопросов к зачету, фонды тестовых заданий.

В рефератах студенты раскрывают характеристику средств физической культуры и спорта, их оздоровительное и прикладное значение, вопросы личной гигиены и профилактики травматизма на занятиях, технику, тактику, методику обучения и тренировки, особенности организации занятий по избранному виду спорта, организацию самоконтроля.

Оценка рефератов или устный опрос проводятся по окончании изучения раздела дисциплины согласно предусмотренному в учебном плане графику вида промежуточной аттестации.

Выбор темы реферата осуществляется по семестрам с учетом: 1) логики усвоения содержания избранного вида спорта или физической культуры как вида деятельности; 2) индивидуальных интересов (нравящихся физических упражнений), способностей и склонностей студента к тому или иному разделу дисциплины.

С целью совершенствования механизмов независимой оценки качества подготовки обучающихся и выпускников нами разработаны 5-уровневые тестовые задания.

При текущей рейтинговой аттестации оцениваются показатели качества овладения технико-тактическими приемами избранного вида спорта или упражнений ОФП, показатели объема выполняемой физической нагрузки, результаты контроля физической подготовленности, показатели умений проводить разминку, тренировку, заминку по курсу.

При промежуточной аттестации в конце второго, четвертого и шестого семестров измеряются и оцениваются показатели шести тестовых физических упражнений.

При разработке экспериментальной учебной программы и ФОС элективного курса по ФКиС нами учитывались географическая расположенность региона, традиции, материально-техническая база, личностные интересы обучающихся, компетентность преподавателей, результаты мониторинга количества студентов, отнесенных по состоянию здоровья к медицинским группам. В учебной программе активно используются спортивная деятельность, спортивные технологии в учебное и внеучебное время.

Процессуальный компонент содержит теоретический, методический и практический разделы. В теоретический раздел включены теоретические сведения об оздоровительном, прикладном и оборонном значениях элективного курса по ФКиС, личная гигиена и предупреждение травм на занятиях по элективному курсу по ФКиС. В методический раздел введены знания, умения и навыки эффективного планирования, рациональной организации и продуктивного проведения учебно-тренировочных занятий, судейства соревнований и инструкторской деятельности. В практическом разделе знания, умения и навыки выражаются в овладении способностью подготовиться технически, физически, тактически и психологически к результативному использованию средств и методов элективного курса по ФКиС для полноценной социальной и профессиональной деятельности и участию в соревнованиях. Учебно-тренировочная деятельность охватывает развитие физических качеств. Видами занятий в данной деятельности являются академические учебно-тренировочные занятия и самостоятельная работа. Средствами выступают физические упражнения: имитационные, общеподготовительные, специально-подготовительные, подводящие, соревновательные. Образовательная деятельность решает задачи обучения технике и тактике. Средствами решения этих задач являются интеллектуальные действия (восприятие, осмысление, воспроизведение), теоретические репродуктивные задания, подводящие и специальные упражнения. Соревновательная деятельность включает в себя участие в контрольных, основных, отборочных и главных соревнованиях.

Педагогический контроль обеспечивает преподавателей и студентов информацией о качестве усвоения содержания учебного материала, достижения поставленной цели и решения частных задач.

Контрольный компонент включает в себя предварительную, оперативную, текущую и итоговую педагогическую проверку. На предварительном контроле изучается контингент занимающихся (состояние здоровья, уровень физической подготовленности, спортивная квалификация и готовность к предстоящим занятиям – степень усвоения нового учебного материала и выполнения нормативных требований учебно-тренировочной программы). Оперативный контроль проводится с целью проверки срочного тренировочного

эффекта. На текущем контроле оцениваются работа на практических занятиях, результаты сдачи контрольных тестовых нормативов по физической подготовленности, рубежных проверок по разделам курса и т. д. На данном контроле выявляется текущее состояние организма студентов. Этапный контроль служит для выявления кумулятивного эффекта тренировки в макроцикле. На итоговом контроле анализируются выполнение учебно-тренировочного плана, степень решения поставленных задач, положительные и отрицательные стороны физического воспитания и спортивной подготовки.

В соответствии со второй задачей исследования нами разработан комплекс педагогических условий эффективной реализации теоретической модели обучения элективному курсу по ФКиС: 1) предоставление студентам возможности заниматься избранным видом спорта, что обеспечивает переживание чувства удовлетворенности; 2) техническая подготовка с учетом общего и частного в содержании физических упражнений, выделяя граничные позы по заблаговременно обусловленной программе; 3) изложение материала с указанием проблемы и применением методов конкретных ситуаций; 4) распределение объема и интенсивности психических и физических нагрузок с учетом расписания занятий в течение дня (утро, день, полдень, вечер), периода семестра (начало, середина, конец), индивидуального здоровья и физической подготовленности; 5) введение в процесс физического воспитания соревновательной деятельности по избранному виду спорта; 6) образовательная направленность процесса физического воспитания – овладение теоретическими, методическими знаниями, умениями и практическим опытом осуществления физкультурно-спортивной деятельности; 7) внедрение механизмов независимой оценки приобретенных компетенций.

В соответствии с третьей задачей исследования нами была экспериментально обоснована эффективность практической реализации разработанного нами содержательного и технологического обеспечения процесса обучения студентов элективному курсу по ФКиС.

Установлено, что после завершения формирующего педагогического эксперимента участники ЭГ имели в сравнении с участниками КГ существенное преимущество в показателях физического здоровья, физической подготовленности, мотивации к занятиям физической культурой и спортом, качества усвоения методических знаний, умений и практического опыта самостоятельного использования средств и методов физического воспитания и спортивной тренировки. В ЭГ наблюдалось снижение количества обучающихся, по состоянию здоровья отнесенных к специальной медицинской группе и освобожденных от занятий физической культурой; увеличение доли студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Выводы. В исследовании были поставлены задачи, решение которых позволяет сделать следующие выводы:

1. Концептуальные положения теории деятельности позволили построить модель обучения элективному курсу по ФКиС в соответствии с сущностью и содержанием физического воспитания как вида деятельности. Системный анализ и системный синтез привели к идее выявления целевой, содержательной, технологической и управляющей составляющих модели. Внедрение разработанной технологии физического воспитания позволит эффективно планировать и организовывать учебно-тренировочные занятия по формированию у студентов готовности к демонстрации самостоятельно использовать средства и методы физической культуры и спорта для полноценной социальной и профессиональной деятельности.

2. Педагогическими условиями эффективной реализации модели обучения элективному курсу по ФКиС являются: предоставление студентам возможности заниматься избранным видом спорта, что обеспечивает переживание чувства удовлетворенности; техническая подготовка с учетом общего и частного в содержании физических упражнений,

выделяя граничные позы по заблаговременно обусловленной программе; изложение материала с указанием проблемы и применением методов конкретных ситуаций; распределение объема и интенсивности психических и физических нагрузок с учетом расписания занятий в течение дня (утро, день, полдень, вечер), периода семестра (начало, середина, конец), индивидуального здоровья и физической подготовленности; введение в процесс физического воспитания соревновательной деятельности по избранному виду спорта; образовательная направленность процесса физического воспитания – овладение теоретическими, методическими знаниями, умениями и практическим опытом осуществления физкультурно-спортивной деятельности; внедрение механизмов независимой оценки приобретенных компетенций.

3. Знание и применение разработанного содержательного и технологического обеспечения процесса обучения элективному курсу по ФКиС способствует формированию у студентов УК. По итогам рейтинга к концу педагогического эксперимента, несмотря на снижение количества часов, отводимых аудиторному физическому воспитанию, у обучающихся наблюдается способность поддерживать уровень физической подготовленности для полноценной социальной и профессиональной деятельности на уровне 85,4 среднего балла в ЭГ против 76,7 среднего балла в КГ (P=0,01).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андрющенко Л. Б.* Педагогическая система формирования готовности к развитию физической культуры у студентов сельскохозяйственных вузов : дис… д-ра пед. наук : 13.00.04. – Волгоград, 2006. – 464 с.

2. *Боброва Г. В., Нурматова Т. В., Горшенина И. В.* Технология построения системы физического воспитания студентов с учетом уровня их компетенций // Известия Тульского государственного университета. – 2018. – Вып. 1. – С. 9–16.

3. *Бурбыгина В. В.* Физическая культура в формировании общекультурных компетенций студентов : учеб. пособие. – Комсомольск-на-Амуре : КнАГТУ, 2014. – 92 с.

4. *Дулова О. В.* Технология реализации модульно-компетентностного подхода в системе среднего физкультурного образования : дис… канд. пед. наук : 13.00.04. – Улан-Удэ, 2010. – 175 с.

5. *Костюченко В. Ф.* Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях : дис… д-ра пед. наук : 13.00.08. – СПб., 1996. – 421 с.

6. *Кудашова Л. Т., Венгерова Н. Н.* Формирование компетенций студентов в рамках элективного курса по физической культуре // Известия Тульского государственного университета. – 2017. – С. 33–40.

7. *Курамшин Ю. Ф., Грец И. А., Ху Чжин Мин.* Профессионально-деятельностный подход к систематизации методов физического воспитания : учебное пособие. – Смоленск : СГАФКСиТ, 2010. – 267 с.

8. *Лозовая М. А., Лозовой А. А.* Самостоятельные занятия спортом как профилактика распространенных заболеваний студентов // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в Восточной Сибири : мат. X Областной науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (20–21 апреля 2017 г.). – Иркутск : ООО «Мегапринт», 2017. – С. 54–57.

9. *Манжелей И. В., Чернякова С. Н.* Формирование физкультурных компетенций у бакалавров в образовательной среде вуза // Вестник Тюменского государственного университета. – 2014. – № 9. – Педагогика. Психология. – С. 78–91.

10. *Наговицин С. Г.* Система формирования компетенций в сфере физической культуры в процессе обучения студентов в вузе : автореф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. – Набережные Челны, 2013. – 30 с.

11. *Попова А. И.* Методики рейтингового контроля качества профессиональной подготовки студентов по направлению «Физическая культура» : дис… канд. пед. наук : 13.00.08. – Ижевск, 2011. – 236 с.

12. *Сагеева Г. Н., Дьяченко Н. Н.* Элективные занятия по физической культуре как средство формирования общекультурных компетенций // Сборник статей по материалам международного научного конгресса «Интерэкспо Гео-Сибирь». – Сиб.ГУГиТ, 2016. Т. 10. – С. 178–180.

13. *Симень В. П.* Модель спортивной подготовки гиревиков в процессе обучения в спортивной школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 1 (101). – С. 207–215.

14. *Симень В. П.* Формирование общекультурной компетенции студентов при реализации элективной дисциплины по физической культуре и спорту в вузе // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : матер. VIII междунар. науч.-практ. конфер. (г. Чебоксары, 26 февраля 2019 г.) / под ред. Г. Л. Драндрова, А. И. Пьянзина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 441–450.

15. *Степаненко Д. А.* Ожирение – глобальная социальная проблема // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в Восточной Сибири : мат. X Областной науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (20–21 апреля 2017 г.). – Иркутск, 2017. – С. 304–307.

16. *Шилько В. Г.* Физическое воспитание студентов с использованием личностно ориентированного содержания технологий избранных видов спорта : учебное пособие. – Томск, 2005. – 176 с.

17. *Щербакова Е. М.* Заболеваемость населения России, 2016–2017 годы [Электронный ресурс] // Демоскоп Weekly. 2018. № 767–768. – Режим доступа : http://demoscope.ru/weekly/2018/0767/barom01.php

18. *Щербакова Е. М.* Заболеваемость населения России, 2017–2018 годы [Электронный ресурс] // Демоскоп Weekly. 2019. № 807–808. – Режим доступа : http://demoscope.ru/weekly/2019/0807/barom01.php

19. *Romanov N. S.* The pose method of running: Drill book. – Miami, 2001. – 23 p.

Статья поступила в редакцию 15.01.2021

REFERENCES

1. Andryushchenko L. B. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya gotovnosti k razvitiyu fizicheskoj kul'tury u studentov sel'skohozyajstvennyh vuzov : dis… d-ra ped. nauk : 13.00.04. – Volgograd, 2006. – 464 s.

2. Bobrova G. V., Nurmatova T. V., Gorshenina I. V. Tekhnologiya postroeniya sistemy fizicheskogo vospitaniya studentov s uchetom urovnya ih kompetencij // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018. – Vyp. 1. – S. 9–16.

3. Burbygina V. V. Fizicheskaya kul'tura v formirovanii obshchekul'turnyh kompetencij studentov : ucheb. posobie. – Komsomol'sk-na-Amure : KnAGTU, 2014. – 92 s.

4. Dulova O. V. Tekhnologiya realizacii modul'no-kompetentnostnogo podhoda v sisteme srednego fizkul'turnogo obrazovaniya : dis… kand. ped. nauk : 13.00.04. – Ulan-Ude, 2010. – 175 s.

5. Kostyuchenko V. F. Koncepciya special'nogo professional'nogo obrazovaniya v vuzah fizicheskoj kul'tury v sovremennyh usloviyah : dis… d-ra ped. nauk : 13.00.08. – SPb., 1996. – 421 s.

6. Kudashova L. T., Vengerova N. N. Formirovanie kompetencij studentov v ramkah elektivnogo kursa po fizicheskoj kul'ture // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – S. 33–40.

7. Kuramshin Yu. F., Grec I. A., Hu Chzhin Min. Professional'no-deyatel'nostnyj podhod k sistematizacii metodov fizicheskogo vospitaniya : uchebnoe posobie. – Smolensk : SGAFKSiT, 2010. – 267 s.

8. Lozovaya M. A., Lozovoj A. A. Samostoyatel'nye zanyatiya sportom kak profilaktika rasprostranennyh zabolevanij studentov // Aktual'nye problemy razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Vostochnoj Sibiri : mater. X Oblastnoj nauch.-prakt. konf. studentov, magistrantov, aspirantov i molodyh uchenyh (20–21 aprelya 2017 g.). – Irkutsk : OOO «Megaprint», 2017. – S. 54–57.

9. Manzhelej I. V., Chernyakova S. N. Formirovanie fizkul'turnyh kompetencij u bakalavrov v obrazovatel'noj srede vuza // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 9. – Pedagogika. Psihologiya. – S. 78–91.

10. Nagovicin S. G. Sistema formirovaniya kompetencij v sfere fizicheskoj kul'tury v processe obucheniya studentov v vuze : avtoref. dis. … d-ra. ped. nauk : 13.00.04, 13.00.08. – Naberezhnye Chelny, 2013. – 30 s.

11. Popova A. I. Metodiki rejtingovogo kontrolya kachestva professional'noj podgotovki studentov po napravleniyu «Fizicheskaya kul'tura» : dis… kand. ped. nauk : 13.00.08. – Izhevsk, 2011. – 236 s.

12. Sageeva G. N., D'yachenko N. N. Elektivnye zanyatiya po fizicheskoj kul'ture kak sredstvo formirovaniya obshchekul'turnyh kompetencij // Sbornik statej po materialam mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa «Interekspo Geo-Sibir'». – Sib.GUGiT, 2016. T. 10. – S. 178–180.

13. Simen' V. P. Model' sportivnoj podgotovki girevikov v processe obucheniya v sportivnoj shkole // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2021. – № 1 (101). – S. 207–215.

14. Simen' V. P. Formirovanie obshchekul'turnoj kompetencii studentov pri realizacii elektivnoj discipliny po fizicheskoj kul'ture i sportu v vuze // Aktual'nye problemy fizicheskoj kul'tury i sporta : mater. VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konfer. (g. Cheboksary, 26 fevralya 2019 g.) / pod red. G. L. Drandrova, A. I. P'yanzina. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – S. 441–450.

15. Stepanenko D. A. Ozhirenie – global'naya social'naya problema // Aktual'nye problemy razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Vostochnoj Sibiri : mat. X Oblastnoj nauch.-prakt. konf. studentov, magistrantov, aspirantov i molodyh uchenyh (20–21 aprelya 2017 g.). – Irkutsk, 2017. – S. 304–307.

16. Shil'ko V. G. Fizicheskoe vospitanie studentov s ispol'zovaniem lichnostno orientirovannogo soderzhaniya tekhnologij izbrannyh vidov sporta : uchebnoe posobie. – Tomsk, 2005. – 176 s.

17. Shcherbakova E. M. Zabolevaemost' naseleniya Rossii, 2016–2017 gody [Elektronnyj resurs] // Demoskop Weekly. 2018. № 767–768. – Rezhim dostupa : http://demoscope.ru/weekly/2018/0767/barom01.php

18. Shcherbakova E. M. Zabolevaemost' naseleniya Rossii, 2017–2018 gody [Elektronnyj resurs] // Demoskop Weekly. 2019. № 807–808. – Rezhim dostupa : http://demoscope.ru/weekly/2019/0807/barom01.php
19. Romanov N. S. The pose method of running: Drill book. – Miami, 2001. – 23 p.

The article was contributed on January 15, 2021

Сведения об авторе

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

Author information

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

УДК 378.016:811.111’243 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.026

М. В. Смольянинов, С. В. Попова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Мичуринский государственный аграрный университет,
г. Мичуринск, Россия

Аннотация. Авторы представленной научной статьи подробно рассматривают модель формирования социокультурной компетенции у обучающихся педагогического вуза, отмечая ее необходимость и исключительную пользу как для изучения и практического применения иностранного языка, так и для всестороннего и гармоничного развития личности.

В настоящем исследовании авторы знакомят читателя с разработанной ими моделью формирования социокультурной компетенции, состоящей из 5 компонентов (методологического, содержательного, диагностического, процессуального и результативного). Так как социокультурная компетенция формируется в рамках социокультурного подхода, то в работе приводится и краткое описание этого подхода, а также основополагающие принципы, присущие ему и являющиеся руководящими для процесса обучения, построенного на данном подходе. Рассматривается лингвострановедческое чтение, дается его определение и описываются ключевые особенности. Авторы отмечают организационно-педагогические аспекты обучения лингвострановедческому чтению, знакомят читателя с самостоятельно разработанным методическим комплексом, состоящим из заданий и упражнений для чтения, цель которого состоит в формировании и дальнейшем развитии навыков и умений лингвострановедческого чтения. Апробирование данного комплекса осуществилось в рамках специально проведенного для этого педагогического эксперимента, в результате которого комплекс подтвердил свою эффективность. На протяжении всей работы формируются промежуточные выводы и итоги, а в завершении делается заключительный вывод.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, социокультурный подход, модель формирования компетенции, лингвострановедческое чтение, комплекс упражнений и заданий, организационно-педагогические аспекты обучения.*

M. V. Smolyaninov, S. V. Popova

MODEL OF FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT STUDENTS MAJORING IN “TEACHER EDUCATION” IN THE PROCESS OF TEACHING LINGUISTIC AND CULTURAL READING IN ENGLISH

Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia

Abstract. The authors of the article consider in detail the model of the formation of socio-cultural competence at pedagogical university students, and stress its necessity and exceptional benefit both for the study and practical application of a foreign language, and for the comprehensive and harmonious individual development.

The study presents the model of formation of socio-cultural competence developed by the authors. It consists of 5 components (methodological, substantive, diagnostic, procedural and resultant). Since the socio-cultural competence is formed within the framework of the socio-cultural approach, the work also provides a brief description of this approach, as well as the basic principles inherent in it and guiding the

learning process based on this approach. The article considers the linguistic and cultural reading, gives its definition and key features. The authors note the organizational and pedagogical aspects of training that contribute to the effective process of formation of socio-cultural competence, give a set of exercises and tasks developed by them, aimed at the formation and development of linguistic and cultural reading skills. As part of this study, the authors conducted a pedagogical experiment, during which the developed set of exercises and tasks was tested, which confirmed its effectiveness. Throughout the work, intermediate conclusions and results are formed, and at the end of the final conclusion is made.

Keywords: *socio-cultural competence, socio-cultural approach, model of competence formation, linguistic and cultural reading, a set of exercises and tasks, organizational and pedagogical aspects of training.*

Введение. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практической проверке модели формирования социокультурной компетенции обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность нашей работы заключается в том, что на сегодняшний день основной задачей образовательного учреждения высшего образования в рамках дисциплины «Иностранный язык» является формирование и развитие у студентов социокультурного аспекта в изучении иностранного языка. Преподаватель должен не только обучать языку в его «чистом виде» (лексике, фонетике, грамматике), но и дать обучающимся знания о культуре страны изучаемого языка, ее истории, выдающихся людях, традициях, мировоззрении ее народа и т. д.

Включение культуроведческих знаний в занятия по иностранному языку не только помогает обучающимся в максимально возможном (для данных условий) объеме погрузиться в реалии страны изучаемого языка, но и обогащает их общие знания о мире в целом, значительно расширяет кругозор и, конечно же, формирует положительную мотивацию к изучению языка.

Материал и методы исследования. Материал исследования – аутентичные тексты лингвострановедческой направленности. В процессе подготовки данной научной работы использовались теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация; эмпирические – описание, сравнение, наблюдение, педагогическое проектирование, методический эксперимент, анализ результатов и статистическая обработка данных.

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящем исследовании мы хотели бы более подробно познакомить читателя с методикой формирования социокультурной компетенции в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке, представив нашу модель, которая состоит из 5 компонентов (методологического, содержательного, диагностического, процессуального и результативного).

Ниже мы перейдем к детальному рассмотрению каждого компонента модели.

1. Методологический компонент. Он представлен социокультурным подходом к обучению иностранному языку и принципами этого подхода.

Социокультурный подход в наиболее общем плане представляет собой сложную и неделимую систему изучаемого языка и культуры людей, для которых он является родным. Цель применения этого подхода заключается в формировании и дальнейшем устойчивом развитии коммуникативной и социокультурной компетенций, последняя при этом обеспечивает адекватное общение с носителем языка в рамках межкультурного диалога [2]. Лингвострановедческое чтение же выступает в роли одного из главных средств развития социокультурной компетенции.

Социокультурный подход в своей основе имеет определенные принципы, являющиеся руководящими для процесса обучения, выстраивающегося на этом подходе.

В данном исследовании мы не ставим своей задачей детальное знакомство с полной системой принципов, присущих обозначенному подходу, поэтому остановимся только на тех из них, которые выделяются в качестве основополагающих В. В. Сафоновой (автором данного подхода) [8]:

Концептуальный принцип социокультурного подхода – «принцип обучения иноязычному общению в контексте диалога культур» [5, с. 257]. Помимо него, естественно, существуют и другие группы принципов:

1. Группа социально-педагогических принципов:

а) гуманитарная подготовка обучающихся в условиях межкультурного диалога;

б) адаптация в социальном плане обучающихся к актуальному состоянию общества.

2. Группа психологических принципов:

а) деятельностный подход в обучении;

б) поэтапное (последовательное) формирование ЗУН (знаний, умений и навыков);

в) учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся и дальнейшее следование им;

г) гуманизация общения в рамках учебного процесса.

3. Группа дидактико-методических принципов:

а) сознательность обучения;

б) поощрение и развитие творческого потенциала обучающихся;

в) проблемность обучения;

г) междисциплинарность и взаимозависимость всех компонентов процесса обучения;

д) интегративность и функциональная наглядность в обучении [11].

4. Группа частнометодических принципов:

а) обучение в условиях диалога культур;

б) коммуникативное и бикультурное развитие обучающихся при обучении иностранному языку;

в) комплексное развитие коммуникативно-речевой и других видов культуры;

г) опора на родной язык;

д) формирование речевых навыков в процессе коммуникации;

е) взаимосвязанное и взаимозависимое, учитывающее как лингвистические, так и психологические характеристики каждого вида речевой деятельности обучение;

ж) интенсификация различных аспектов (коммуникативного, психологического, дидактического, междисциплинарного) общения в учебном процессе;

з) учет профессиональной направленности в обучении общению на иностранном языке;

и) использование аутентичного (адекватного) текста в качестве опоры в процессе обучения;

к) следование аутентичному принципу и в условиях учебного общения обучающихся [1].

2. Содержательный компонент. На данный момент особенно актуальным становится вопрос об использовании при обучении чтению студентов неязыковых вузов разнообразных источников, содержащих в себе лингвострановедческую информацию [7]. Здесь мы имеем в виду процесс развития у обучающихся специальных умений и формирования специальных навыков, которые помогают получать необходимую информацию из прочитанного текста путем раскрытия семантики основных, страноведчески маркированных лексем. Иными словами, это специфический вид чтения, называемый лингвострановедческим чтением и заключающийся в нахождении с последующим усвоением обучающимися значимых слов и/или словосочетаний, несущих в себе лингвострановедческую информацию при использовании специальных приемов.

Лингвострановедческое чтение – это чтение, имеющее своей целью совместное усвоение иного языка и культуры за счет процесса семантизации фоновой лексики и положительного сравнения чужих культурных явлений со своей собственной, родной культурой и методами языкового отражения этого. В итоге обучающиеся в процессе общения на иностранном языке стремятся к адекватному употреблению слов и речевых конструкций, соответствующих актуальной ситуации общения, принимают во внимание и уважают особенности чужой культуры, бережно относятся к изучаемому языку, понимая и ценя его важность для общемировой культуры. Следуя данному подходу, обучающиеся начинают уважительно относиться к своему родному языку и культуре, понимая неповторимость и уникальность каждой страны и народа, значительно расширяют свой кругозор.

Рассмотренный вид чтения является наиболее подходящим для обучающихся направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «История и иностранный язык». В соответствии с ФГОС ВО по данному направлению подготовки выпускник должен обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-4) [10]. Анализ учебного плана по указанному направлению и профилю подготовки позволил нам выделить основные дисциплины, в рамках которых целесообразно осуществлять работу по формированию социокультурной компетенции в процессе обучения лингвострановедческому чтению. К таким дисциплинам относятся следующие: «Иностранный язык» (1 курс), «Практический курс иностранного языка» (1–5 курсы), «Теория и практика межкультурной коммуникации» (2 курс), «Лингвострановедение и страноведение иностранного языка» (3 курс). Следовательно, процесс формирования социокультурной компетенции при обучении лингвострановедческому чтению осуществляется в течение пяти лет.

Для его продуктивного осуществления студентам нужно уметь обобщать и анализировать прочитанное, вычленять из текста главные мысли, обладать чувством подтекста, стараться максимально точно и глубоко понимать текст. Лингвострановедческое чтение ставит перед собой задачу формирования у обучающихся тех знаний, на которых в будущем будет основываться их межкультурное общение, и вместе с тем точного применения максимально достаточного набора лексем, которые вербализуют инокультурные концепты.

Система фоновых знаний может быть представлена следующим образом:

1) культура информации («Маленькая культура»), включающая в себя сведения из истории, географии, обыденной жизни и т. п.;

2) культура ценностей («Большая культура»), состоящая из аутентичной литературы, музыки, различных фольклорных произведений, живописи, театра, кинематографа и т. п. [9];

3) культура поведения, подразумевающая под собой моральные и этикетные нормы, принятые нормы общения как вербального, так и невербального типа у этого этноса.

Из вышеописанных видов фоновых знаний культуру информации и, конечно же, культуру ценностей можно и нужно использовать как одну из составляющих содержания уже рассмотренного ранее лингвострановедческого чтения для неязыковых вузов.

Задача обучающихся при этом будет заключаться в идентификации лингвострановедческих лексем, находящихся в тексте, и составлении комментариев, объясняющих специфические понятия чужой культуры.

Дав ранее определение лингвострановедческому чтению, рассмотрим содержание социокультурной компетенции. В. В. Сафонова [8] и Е. И. Воробьева [3] представляют социокультурную компетенцию в виде совокупности конкретных знаний, умений и навыков, а также качеств, которые формируются у обучающихся при подготовке к условиям общения с представителями другой культуры, и рассматривают ее в качестве одной из частей комму-

никативной компетенции. Наличие у обучающегося сформированной на должном уровне социокультурной компетенции позволяет ему не только владеть различными языковыми знаниями и умениями и успешно применять их, но и воспринимать другие культуры, разбираясь и ориентируясь в их явлениях, осуществлять их продуктивную интерпретацию и эффективно использовать все вышеописанное в процессе межкультурной коммуникации с носителями языка, выполняя как профессиональные, так и задачи личного общения [4].

Знакомство с ценностями иной культуры должно быть неотделимо от сопоставления и сравнения с реалиями своей родной культуры. Уже с самых первых занятий обучающихся нужно информировать о том, что любое использование языка (даже самое элементарное, такое как приветствие, просьба, выражение согласия или несогласия с чем-либо, пожелание, прощание) обязательно заключает в себе специфику национальной культуры (наглядный пример – выражение вежливости у англичан). Очень важно сразу обратить внимание обучающихся на отличия как в лексическом, так и в грамматическом плане выражения просьбы, пожелания, обращения к кому-либо и т. д. в русском и английском языках, предупреждая тем самым формирование и закрепление неправильного употребления лексики, модальных глаголов, грамматических конструкций и т. д., происходящее под влиянием своего родного языка (явление интерференции).

При обучении иностранному языку на основе социокультурного подхода заметно повышается роль аутентичных материалов, содержащих лингвострановедческую информацию, имеющихся в учебниках, книгах для чтения, медиа-ресурсах (интернет-сайтах, подкастах, аудиозаписях, фильмах и т. п.), учебных пособиях. Этой цели служат тексты лингвострановедческой направленности, связанные с историческим прошлым и современной жизнью Великобритании (темы «Система образования», «Социальные проблемы молодежи», «Культурная жизнь», «Традиции и обычаи», «Географическое положение, экономика и города», «Межкультурное взаимодействие», «Историческое прошлое», «Политическое устройство» и другие).

Формированию социокультурной компетенции способствуют, на наш взгляд, следующие организационно-педагогические аспекты обучения:

1) формирование социокультурной компетенции в процессе активной работы с лингвострановедческим материалом, с одновременным развитием и повышением лингвистической компетенции;

2) усиление роли обучающихся как субъектов педагогического процесса за счет увеличения части самостоятельной работы в курсе обучения, развитие и усиление позиции преподавателя в качестве консультанта, помощника и важность регулярного, ненавязчивого обсуждения на занятиях тех или иных бытовых ситуаций, которые входят в лингвострановедческую тематику;

3) развитие у обучающихся положительной мотивации к изучению языка.

Мы старались максимально возможно реализовать вышеприведенные аспекты в разработанных нами упражнениях, которые будут описаны ниже.

3. Диагностический компонент. Считаем логичным и вполне своевременным определить уровни, отражающие сформированность социокультурной компетенции у студентов, и критерии, на основе которых выделяются данные уровни. Мы выделяем 3 уровня (низкий, средний и высокий соответственно) развития социокультурной компетенции, основывающиеся на следующих критериях: мотивации, когнитивности, функциональности и поведения. Рассмотрим содержание этих критериев:

а) *мотивационный критерий* состоит из имеющихся у обучаемого мотивов для изучения языка и их силы;

б) *когнитивный критерий* включает в себя уже имеющиеся знания социокультурного плана присущих данной культуре традиций, тактики и стратегии коммуникации, различных речевых навыков;

в) *функциональный критерий* подразумевает под собой знания и умения выбора различных стилей поведения (как речевого, так и неречевого), адекватных ситуаций, которые приняты в этой культуре;

г) *поведенческий критерий* соотносится с уважением и принятием чужой культуры, эмпатией и отсутствием категоричности и предвзятости к представителям страны изучаемого языка [6].

4. Процессуальный компонент. Мы считаем, что для достижения цели исследования необходимо системное использование специально разработанных упражнений и заданий, которые дифференцируются по этапам работы с текстом (дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы, соответственно), имеющие своей целью формирование и дальнейшее развитие навыков и умений лингвострановедческого чтения.

Проведя анализ самого процесса чтения, мы отметили, что целью этого процесса является формирование умения извлекать информацию с таким уровнем понимания и точности, какой необходим для решения конкретной учебной задачи. Для формирования умений лингвострановедческого чтения с целью развития социокультурной компетенции работа с текстами должна осуществляться в три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Неотъемлемой частью разработанной нами методики является комплекс упражнений и заданий.

В процессе разработки данного комплекса необходимо учитывать нижеописанные принципы:

1) *дифференциация*, с помощью которой можно учитывать индивидуальные особенности (психолого-возрастные) обучающихся, их когнитивный уровень и в соответствии с этим производить выбор наиболее эффективных заданий для каждого;

2) *личностная направленность*, позволяющая учитывать интересы и индивидуальные потребности каждого студента;

3) *посильность и доступность*, при помощи которой возможен выбор заданий, соответствующих когнитивному уровню обучающихся;

4) *проблемность*, способствующая активности обучающихся в поиске и открытии новых знаний;

5) *сравнение родной и чужой культуры*, обеспечивающее формирование необходимого уважения к чужой культуре и одновременно способствующее большему уровню понимания ценности родной культуры, бережному отношению к ней [6].

Разработанный нами комплекс упражнений и заданий состоит из 3-х блоков (дотекстовые задания, текстовые задания и послетекстовые задания).

Рассмотрим подробнее эти типы работ:

1) *дотекстовые задания (pre-text tasks).* Их цель – подготовка обучающихся к чтению совместно с созданием должного уровня мотивации. При выполнении этих упражнений обучающиеся знакомятся с тематикой и проблематикой текста, приобретают позитивный настрой, необходимый для последующего продуктивного чтения текста, происходит активизация ранее приобретенных знаний, умений и навыков, предварительное знакомство с еще не изученной лексикой во избежание возможных трудностей при непосредственном чтении текста (как языковых, так и речевых). Крайне важным здесь является создание положительного психологического настроя обучающихся на знакомство с лингвострановедческими единицами изучаемого языка, обеспечение искренней заинтересованности. Хорошо известно, что неподдельный интерес и благоприятные эмоции, проявляемые в отношении чужой культуры, значительно повышают качество и эффективность проводимой работы. Содержание таких заданий может быть направлено на угадывание основной мысли, идеи текста; проверку и активизацию уже имеющихся на данный момент «фоновых знаний»; сравнение ценностей своей культуры и чужой в каких-либо аспектах, имеющих отношение к представленному тексту; проверку умений нахождения и раскрытия

лингвострановедческих единиц, содержащихся в тексте и т. д. Например, будущим учителям иностранных языков интересно будет познакомиться с системой образования в Великобритании. Дотекстовыми заданиями могут быть следующие вопросы для обсуждения: знакомы ли вы с системой школьного образования Великобритании? Каковы ее основные особенности? В каком возрасте дети идут в школу в Великобритании? В чем сходство и отличие российской и британской систем образования?

2) текстовые задания (text tasks). Данные задания служат для проверки уровня сформированности основных умений лингвострановедческого чтения, а также для дальнейшего их развития (задания для тренировки и развития умений оценивания лингвострановедческих единиц, находящихся в тексте, интерпретации прочитанного и выделения идеи текста, имеющую характерную культурную основу). Для тренировки и совершенствования понимания текстового языкового материала используются задания, которые способствуют расширению запаса имеющейся лексики и развивают языковую догадку. Для проверки понимания и восприятия композиционно-смысловой структуры текста может быть использован широкий набор упражнений и заданий, например: ответы на встречающиеся в тексте вопросы; подбор подходящих слов / словосочетаний на место пропусков; добавление в уже сформированные таблицы недостающей информации; согласие или несогласие с представленными утверждениями; подбор наиболее подходящих заголовков к каждому абзацу текста; восстановление логически правильной последовательности событий в тексте; задания, направленные на множественный выбор; составление определений к найденным в тексте лингвострановедческим единицам; выделение лексических единиц, которые заключают в себе основную смысловую нагрузку; составление корректных словосочетаний из предложенного набора слов; подбор наиболее подходящих синонимов / антонимов к указанным лексемам и т. п. Выполнение различных заданий на обобщение, рефлексию, интерпретацию прочитанного и его оценку является заключительной работой над прочитанным текстом;

3) послетекстовые задания (post-text tasks). Выполнение этих заданий направлено на формирование и развитие умений говорения и письма, являющихся основными коммуникативными умениями, при помощи прочитанного текста, выступающего в роли основы для построения собственных высказываний обучающихся. Также эти задания развивают умения переработки, осмысления, обобщения и, насколько это возможно, объективной интерпретации текста. Послетекстовые задания способствуют улучшению понимания и нахождения текстовых единиц, имеющих лингвострановедческую направленность, обеспечивают проверку имеющихся навыков чтения. Содержательным наполнением таких заданий может быть сопоставление описанного явления чужой культуры с аналогичным или похожим явлением, присущим своему родному этносу; составление собственного высказывания по теме прочитанного текста; организация учебного «судебного процесса» по идее или событию, изложенному в тексте; составление собственных лингвострановедческих комментариев, пояснений.

Примеры послетекстовых заданий: подбор нового названия к тексту, иллюстраций к нему; выбор предложений, в которых заключена главная мысль, идея текста с последующей аргументацией; представление определенной информации в схематичном виде (таблица, диаграмма, график и т. п.); обобщение представленной информации; пересказывание прочитанного текста; поиск максимально подходящих определений, разъяснений в родном языке к безэквивалентной лексике иностранного языка; составление тезисов по прочитанному тексту.

В целях проверки эффективности разработанной модели было организовано опытное обучение, которое включало последовательную и поэтапную работу с лингвострановедческими текстами для формирования социокультурной компетенции. Проведенное опытное обучение подтвердило повышение уровня развития рассматриваемой в данной работе социокультурной компетенции у обучающихся, а также эффективность разработанных нами заданий и упражнений, направленных на развитие и повышение уровня

социокультурной компетенции в ходе обучения лингвострановедческому чтению. Проведенная нами работа и полученный в ходе нее опыт могут служить основанием для дальнейших разработок в области исследуемой проблемы.

5. Результативный компонент. Переосмысление самой системы обучения иностранным языкам сегодня говорит нам о важности развития социокультурной компетенции, так как язык является средством межкультурной коммуникации, средством взаимодействия разных народов, что, конечно же, невозможно без наличия взаимных знаний о культуре, менталитете и различных бытовых аспектах жизни обоих участников такого диалога. Развитие социокультурной компетенции возможно при использовании новых методов и способов обучения разным видам речевой деятельности, к которым непосредственно относится и обучение чтению.

Учитывая вышеизложенное, представим модель формирования социокультурной компетенции обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке, компоненты которой взаимосвязаны (рис. 1).

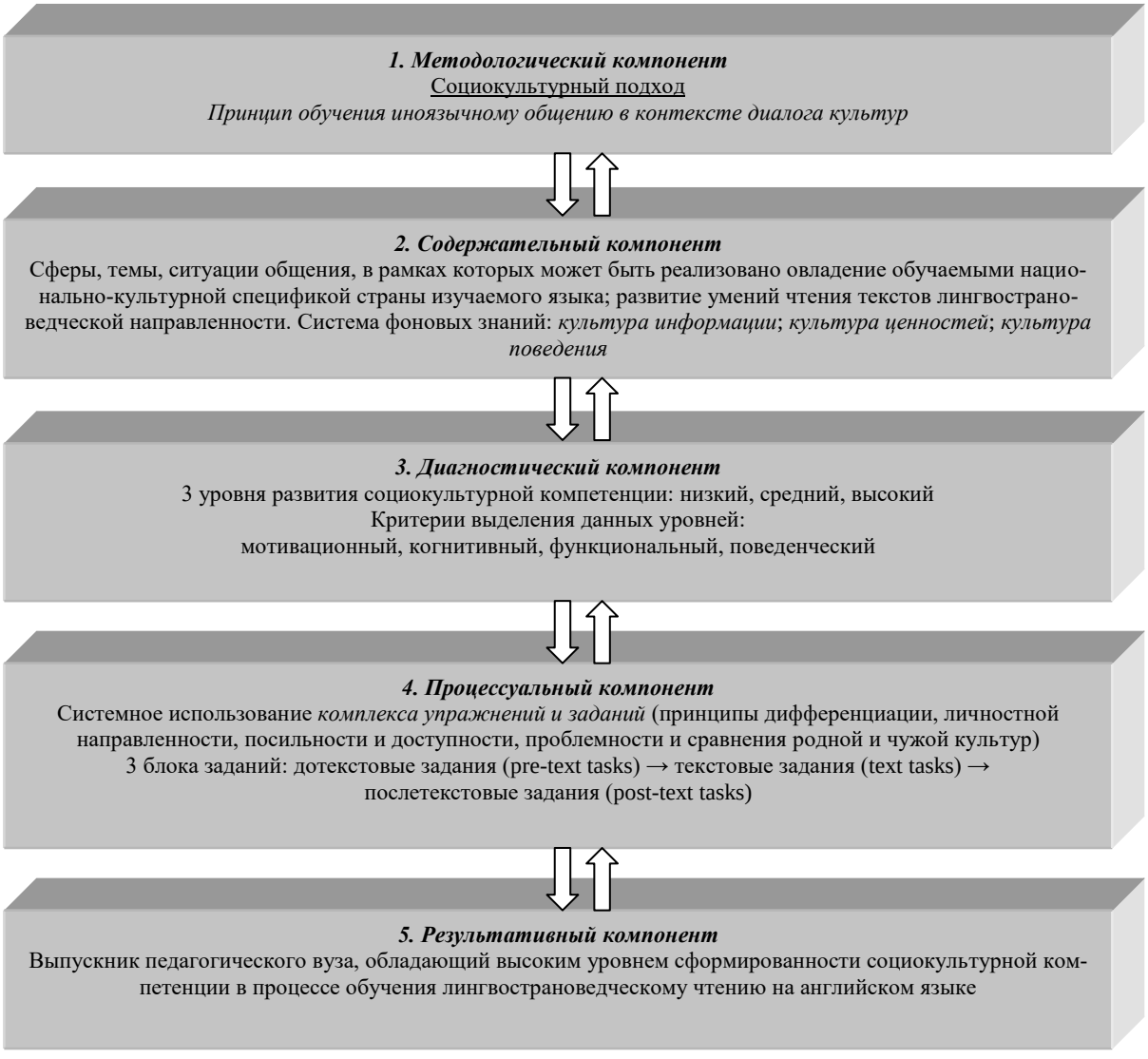

Рис. 1. ***Модель формирования социокультурной компетенции обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке***

Выводы. Теоретическое обоснование и практическая проверка разработанной модели подтверждают, что эффективное формирование и дальнейшее развитие социокультурной компетенции при обучении лингвострановедческому чтению создает высокий уровень мотивации для дальнейшего изучения и использования иностранного языка в личных и профессиональных целях. Результатом данного обучения является выпускник педагогического вуза, обладающий высоким уровнем развития социокультурной компетенции, позволяющим адекватно и эффективно использовать язык как в коммуникационных целях, так и в целях более глубокого познания страны изучаемого языка и его народа.

Делая заключительный вывод, остается еще раз сказать о том, что использование лингвострановедческого чтения в процессе обучения иностранному языку для обучающихся неязыковых вузов вместе с основной программой обучения сможет помочь в становлении и дальнейшем развитии социокультурной компетенции студентов, сделав этот процесс более интересным, насыщенным, динамичным, а значит – и более эффективным, что положительно скажется на результатах обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

2. *Варченко Т. Г.* Социокультурный аспект в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 10–5. – С. 30–32.

3. *Воробьева Е. И.* Профессионально-направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка (нем. отделение, 4–5-й курсы) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 – Санкт-Петербург, 1999. – 8 с.

4. *Захарова Е. В., Посельская Н. В.* Основы формирования социокультурной компетенции студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 268–273.

5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с.

6. *Носонович Е. В., Мильруд Р. П.* Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–15.

7. *Попова С. В., Дегтярев А. В.* Развитие социокультурной компетенции при обучении чтению на английском языке // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований : сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары, 2019. – С. 75–80.

8. *Сафонова В. В*. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

9. *Югова М. А.* Социокультурный аспект обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы современного поликультурного образования : материалы Международного круглого стола к 80-летию кафедры русского, иностранных языков и культуры речи. – Екатеринбург, 2017. – С. 83–87.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (дата обращения: 09.05.2021).

11. *Popova S. V., Petrischeva L. P., Popova E. E., Ushakova O. V.* Modern educational formats: technology of flipped chemistry teaching // Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation, 2020. – P. 181–193.

Статья поступила в редакцию 19.05.2021

REFERENCES

1. Bim I. L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i teoriya shkol'nogo uchebnika. – M. : Russkij yazyk, 1977. – 288 s.

2. Varchenko T. G. Sociokul'turnyj aspekt v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. – 2015. – № 10–5. – S. 30–32.

3. Vorob'eva E. I. Professional'no-napravlennoe formirovanie lingvostranovedcheskoj kompetencii uchitelya anglijskogo yazyka (nem. otdelenie, 4–5-j kursy) : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.02 – Sankt-Peterburg, 1999. – 8 s.

4. Zaharova E. V., Posel'skaya N. V. Osnovy formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2012. – № 4. – S. 268–273.

5. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / pod red. E. G. Azimova, A. N. Shchukina. – M. : IKAR, 2010. – 448 s.

6. Nosonovich E. V., Mil'rud R. P. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta // Inostrannye yazyki v shkole. – 1999. – № 1. – S. 11–15.

7. Popova S. V., Degtyarev A. V. Razvitie sociokul'turnoj kompetencii pri obuchenii chteniyu na anglijskom yazyke // Voprosy lingvodidaktiki i mezhkul'turnoj kommunikacii v kontekste sovremennyh issle-dovanij : sbornik nauchnyh statej XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / otv. red. N. V. Kor-milina, N. Yu. Shugae-va. – Cheboksary, 2019. – S. 75–80.

8. Safonova V. V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. – Voronezh : Istoki, 1996. – 237 s.

9. Yugova M. A. Sociokul'turnyj aspekt obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Aktual'nye problemy sovremennogo polikul'turnogo obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnogo kruglogo stola k 80-letiyu kafedry russkogo, inostrannyh yazykov i kul'tury rechi. – Ekaterinburg, 2017. – S. 83–87.

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (data obrashcheniya: 09.05.2021).

11. Popova S. V., Petrischeva L. P., Popova E. E., Ushakova O. V. Modern educational formats: technology of flipped chemistry teaching // Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation, 2020. – P. 181–193.

The article was contributed on May 19, 2021

Сведения об авторах

Смольянинов Михаил Викторович – аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: mixail.smolyaninov@mail.ru

Попова Светлана Владимировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета, г. Мичуринск, Россия; e-mail: elovskayasv@mail.ru

Author information

Smolyaninov, Mikhail Viktorovich – Post-graduate Student, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Social and Pedagogical Institute, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: mixail.smolyaninov@mail.ru

Popova, Svetlana Vladimirovna – Doctor of Pedagogis, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Social and Pedagogical Institute, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russia; e-mail: elovskayasv@mail.ru

УДК 371.134:371.31 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.027

А. Н. Федорова, В. Н. Иванов

МЕСТО ДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

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

Аннотация. В данной статье дается определение понятия «дуальное обучение», а также анализируется состояние исследуемой проблемы: описываются возможности дуального обучения на современном этапе развития высшего педагогического образования. Целью исследования является определение места дуального обучения в современном педагогическом образовании через обобщение опыта работы методистов по внедрению дуального обучения в процесс подготовки педагогических кадров. В работе использованы теоретические (анализ и обобщение) и эмпирические методы (беседа, наблюдение, анкетирование). Результаты исследования позволили авторам описать типы студентов, совмещающих работу и профессиональную деятельность, и определить, какие типы наставников, выделенных в трудах, посвященных дуальному обучению, могут способствовать профессиональному становлению педагогов. Исследование показало, что дуальное обучение нацелено на раннюю профессионализацию педагогов, сокращает разрыв между теорией и практикой, способствует профессиональному развитию педагогических кадров. Вместе с тем оно ставит перед системой высшего образования новые задачи: разработать программы дуального обучения, регламентировать трехсторонние отношения «вуз – студент – работодатель», подготовить наставников для эффективного функционирования и результативности данной формы обучения.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка и переподготовка, дуальное обучение, наставничество, типы студентов, ранняя профессионализация педагогов.*

A. N. Fedorova, V. N. Ivanov

DUAL FORM OF EDUCATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Cheboksary, Russia

Abstract. This article gives a definition of the concept of dual education, analyzes the state of the problem under consideration: describes the possibilities of dual education at the present stage of development of higher pedagogical education. The purpose of the study is to determine the place of dual education in modern pedagogical educational environment through the generalization of the experience of methodologists on the introduction of dual education in the process of training teachers. The work employs theoretical methods (analysis and generalization) and empirical methods (conversation, observation, questioning). The results of the study allowed the authors to describe the types of students who combine their work and professional activity and to determine what types of mentors (identified in the works devoted to dual education) can contribute to the professional development of future teachers. The study showed that dual education is aimed at early professionalization of teachers, narrows the gap between theory and practice, and contributes to the professional development of teaching staff. At the same time, it poses new tasks for the higher education system: to develop dual education programs, regulate the tripartite relationship “university – student – employer”, prepare mentors for the effective functioning and effectiveness of this form of education.

Keywords: *vocational training and retraining, dual education, mentoring, types of students, early professionalization of teachers.*

Введение. Предметом нашего исследования являются особенности дуального обучения в подготовке педагогических кадров. Цель настоящего исследования – определение места дуального обучения в современном педагогическом образовании.

Актуальность исследуемой проблемы. Подготовка и переподготовка педагогических кадров, соответствующих требованиям современной школы, является текущей проблемой профессионального педагогического образования.

Материал и методы исследования. Основными методами исследования стали анализ и обобщение, которые позволили сделать вывод о том, что дуальное обучение в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров требует разработки учебно-методического обеспечения процесса подготовки учителей, с одной стороны, и наставников для дуального обучения, а также наблюдения за профессионализацией студентов старших курсов педагогического университета, трудоустроенных в школах Чувашской Республики, – с другой. Практическим материалом для исследования стали анкетирование и беседы со студентами, проведенные во время их работы в школах и в конце учебного года в вузе.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ педагогической и методической литературы, а также опыта работы образовательных учреждений по внедрению системы дуального обучения позволил выявить основные задачи в этой сфере: профессионализацию учебной деятельности обучающегося на курсах профессиональной переподготовки, интеграцию образовательных и профессиональных стандартов, разработку формата взаимодействия образовательного процесса и непрерывной профессиональной деятельности, научно-методическое обеспечение данного процесса.

Основными субъектами дуальной формы обучения являются обучающийся, учебное заведение, в котором он проходит подготовку или переподготовку, и образовательное учреждение, где он осуществляет профессиональную деятельность.

Анализ исследований в области дуального обучения показал, что данная система прежде всего рассматривается с точки зрения профессионального образования: дидактические условия дуальной подготовки инженерно-педагогических кадров в вузе (С. П. Романов [3]), управленческие аспекты дуальной формы подготовки студентов и рабочих (Н. В. Матвеев [2]), формирование профессиональной ответственности рабочего в дуальном обучении (И. Ю. Спасская [5]). Научно-методическое обеспечение дуальной формы профессионального обучения студентов в условиях социального партнерства раскрывается в исследовании Л. Н. Самолдиной [4]. Н. В. Ефремова рассматривает непрерывную производственную практику как компонент дуального обучения в процессе профессиональной подготовки [1]. Большое количество исследований посвящено изучению зарубежного опыта дуальной формы обучения (Г. А. Федотова [8] и др.).

В последние годы интерес исследователей к дуальной форме обучения продолжает расти и выходит за рамки подготовки рабочих специальностей. Исследователи, занимающиеся вопросами подготовки педагогических кадров, также не оставляют дуальное обучение без внимания. Например, в исследованиях Р. В. Селюкова рассматривается оценочная компетенция у студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения [6].

Вместе с тем многие аспекты дуального обучения в подготовке и переподготовке педагогических кадров до сих пор не являлись предметом научных исследований. Напротив, в зарубежных вузах накоплен достаточный опыт по подготовке педагогических кадров в системе дуального обучения.

Так, во Франции в подготовке учителей отдельно выделяется год так называемого производственного обучения, в течение которого обучающиеся в разной пропорции делят свое время между контролируемыми практическими уроками, проводимыми в классах опытных учителей, стажировкой, во время которой они несут полную ответственность

и самостоятельно работают в классах с учениками, и занятиями, проводимыми в Университетском институте подготовки учителей (IUFM) [11]. Именно этот год производственной практики представляет интерес для нашего исследования.

В системе высшего педагогического образования можно выделить три активно развивающиеся тенденции:

– раннее трудоустройство студентов педагогических вузов;

– совмещение профессиональной деятельности с обучением по программам магистратуры по педагогическим специальностям;

– профессиональная переподготовка учителей в соответствии с потребностями постоянно изменяющейся системы образования.

Данные тенденции доказывают возможность и необходимость внедрения дуального образования в систему подготовки и переподготовки педагогических кадров.

В течение 2020–2021 учебного года более 90 студентов старших курсов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева совмещали работу в школах Чувашской Республики и учебу в университете. Деятельность студента по совмещению работы и учебы определяется и фиксируется в индивидуальном плане обучения, выполнение которого обеспечивается кафедрой, ответственной за образовательную программу. Как правило, именно кафедра, отвечая на обращения директоров школ с просьбой направить студентов для работы в качестве учителей-предметников, инициирует начало трудовой деятельности студентов. Однако дальнейшая профессиональная деятельность студента протекает без целенаправленного и регламентированного участия кафедры. Дуальное обучение предполагает взаимодействие кафедры и школы, начиная с составления программы дуального обучения и заканчивая защитой выпускных квалификационных работ. Что касается последних, заказчиком на выполнение исследований также становится образовательное учреждение, в котором студенты осуществляют профессиональную деятельность.

Анализ бесед со студентами и результатов прохождения ими производственной (педагогической) практики, которую они совмещали с работой в школе, показал, что сочетание практики и работы в школе позволило им более осознанно и ответственно подходить к решению педагогических задач. В первую очередь, они были озадачены тем, чтобы «держать свой класс» или «быть авторитетным». Если для студента-практиканта важно признание учеников и учителя-предметника, то для студента-учителя признание должно исходить от учеников, коллег и родителей в одинаковой степени – эта компетенция является основой создаваемого дуальным образованием чувства профессионализма. Многие студенты, отвечая на вопросы предложенной нами анкеты, отметили, что в ходе работы-учебы столкнулись со множеством трудностей. В первую очередь, это противоречие между необходимостью обучать, с одной стороны, и воспитывать – с другой. Данное противоречие объясняется тем, что, когда студент должен преподавать в «трудных» условиях, он прежде всего озабочен установлением «спокойствия в классе». Речь идет об установлении студентом-учителем и принятии учениками правил работы, позволяющих достичь спокойствия, контроля над речевым поведением и создать атмосферу безопасности, одновременно вовлекая обучающихся быстро и без особого сопротивления в выполнение учебных заданий.

Во-вторых, у некоторых студентов возникали трудности с выполнением учебного плана в университете, несмотря на имеющийся индивидуальный план обучения. Это может быть объяснено тем, что многие преподаватели не готовы быть гибкими и менять привычные методы и приемы обучения. Вместе с тем отсутствие программ дуального обучения объясняет такое «неприятие» работающего студента со стороны преподавателей. Однако нельзя полностью исключать возможность того, что студент «не справился,

не смог сочетать учебу и работу», не рассчитал свои силы и временные и психологические возможности.

В-третьих, некоторые студенты прервали трудовую деятельность раньше окончания сроков трудового договора в связи с неудачами и неудовлетворенностью своей работой в качестве учителя. Из наших наблюдений за работой студентов-учителей в школе было видно, что такая ситуация возникает обычно при неправильном определении целей и задач, которые начинающие учителя ставят перед собой, – то, что Жак Лепла описывает как развитие субъектом своей собственной задачи [13].

Начинающие студенты-учителя часто сталкиваются с дилеммами [9], вытекающими из многогранности педагогической деятельности, которая неизбежно порождает конфликты критериев [10]. Помощь в преодолении этих конфликтов является одной из основных задач в дуальном обучении. Мы также предполагаем, что решение проблем и дилемм, возникающих в учебной ситуации, может ускорить профессиональное развитие студента-учителя в зависимости от его собственных представлений и конкретных случаев, в которых возникают дилеммы и проблемы [12].

Во время производственной (педагогической) практики студент, совмещающий учебу с работой, может обратиться с вопросами к методистам по педагогике и психологии, а также к методистам-предметникам, которые назначаются факультетским руководителем практики. До и после практики с факультетом студента связывает только его академическая деятельность: посещение занятий, изучение дисциплин, участие в научных мероприятиях, которые зачастую напрямую не связаны с его профессиональной деятельностью.

Со схожими проблемами сталкиваются начинающие учителя, которые совмещают профессиональную деятельность с обучением по программам магистратуры по педагогическим специальностям. Однако у них довольно редко возникают трудности с выполнением учебного плана в университете. В последние годы при заочной форме обучения широко используются онлайн-лекции и консультации, которые позволяют организовать обучение без отрыва от производства.

Более половины опрошенных нами студентов отметили, что часто оказывались «один на один с профессиональными удачами и неудачами». Обсудить какую-либо проблему они могли с преподавателями на кафедре в университете, но многие из этих проблем требовали быстрого решения. Дуальное обучение предусматривает работу студента-учителя в тесном контакте с наставником.

И. И. Фаляхов выделяет несколько типов наставников в системе дуального обучения:

– «ментор» имеет профессиональный производственный опыт сотрудника и обладает некоторыми психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, способами решения производственных задач; его функция – передача производственного опыта по образцу действий на основе инструктирования студентов, отслеживание алгоритма однозадачных действий и оценивание результатов деятельности;

– «тьютор» обладает теоретическими знаниями наставника в области содержания, технологий, методик обучения студента, формирования способов коммуникаций в группе студентов. Данный уровень компетентности наставника обусловливает его возможности по психолого-педагогическому сопровождению процесса подготовки студентов в дуальном обучении;

– «коуч» проектирует и реализует учебно-воспитательный процесс на основе индивидуальных и групповых форм дуальной подготовки студентов, организационно-методических условий саморазвития студентов и планирования программы их индивидуального карьерного развития;

– «фасилитатор» – это профессиональный наставник, использующий в своей деятельности инновационные модели дуального обучения и воспитания студентов; он разрабатывает

индивидуальные и групповые программы профессионального и карьерного развития студентов, обучает их самостоятельному поиску знаний, мотивирует на непрерывное совершенствование психолого-педагогической компетентности [7], [14].

В подготовке будущих учителей в дуальном обучении наставник должен, по нашему мнению, быть тьютором, в то время как в системе переподготовки педагогических кадров он в большей степени является коучем или фасилитатором.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, беседы со студентами и наблюдение за их профессиональной деятельностью позволили нам создать профили студентов, которые могут проявить себя в системе дуального обучения.

Первый профиль: почти полное отрицание своей готовности к профессиональной деятельности. В этом случае студенты делают большое различие между «теорией» и «практикой». Для них «теория» – это утопия, и то, чему они обучаются в вузе, не помогает им решать проблемы, с которыми они сталкиваются в классе. Для данного типа наставник дуального обучения является коллегой, который имеет большой практический опыт.

Второй профиль: студенты данного профиля обладают знаниями в предметной области, но убеждены, что во время совмещения учебы и работы у них не будет возможностей для проведения аудиторной практики в соответствии с их представлением об учебной задаче. Этот второй профиль в большей степени соответствует студентам, которые очень четко объясняют, какие корректировки им следует внести в учебный процесс, но не готовы к практическим действиям. Они не чувствуют себя готовыми к профессиональной деятельности, т. к. чаще всего им не хватает дидактических знаний. Вместе с тем эта концепция позволяет им сохранить неприкосновенным представление о своем идеале педагогической профессии.

Третий профиль: забота об успехе профессиональной деятельности – это качество, которое в большей степени характеризует данный тип студентов. Дуальное обучение для этих студентов становится целью и средством самореализации. В процессе обучения в вузе, в работе с наставником, во взаимодействии с коллегами – во всем они ищут знания, которые могут им помочь лучше осуществлять профессиональную деятельность. Вместе с тем они отдают себе отчет в том, что со многими проблемами им придется справиться самостоятельно. Он учатся находить средства и возможности для актуализации своих профессиональных интересов.

Выводы. Таким образом, дуальное обучение рассматривается нами как многоаспектное явление, способствующее развитию и продвижению компетентностного подхода в высшей педагогической школе. Оно имеет большие возможности для профессионального развития педагогических кадров, нацелено на раннюю профессионализацию педагогов, сокращает разрыв между теорией и практикой. Дуальное обучение может занять ведущее место в системе профессиональной подготовки педагогических кадров. Вместе с тем внедрение дуального обучения в систему подготовки и переподготовки педагогических кадров потребует разработки учебно-методического обеспечения процесса подготовки учителей, с одной стороны, и наставников для дуального обучения – с другой, а также регламентирования трехсторонних отношений «вуз – студент – работодатель».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефремова Н. В.* Непрерывная производственная практика как компонент дуального обучения в процессе профессиональной подготовки / Н. В. Ефремова, О. Н. Генеико, Е. В. Мирошниченко // Образование и общество. – 2014. – № 4. – С. 21–24.

2. *Матвеев Н. В.* Инновационное управление техникумом в условиях дуального образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. – Великий Новгород, 2018. – 24 с.

3. *Романов С. П.* Развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. – Нижний Новгород, 2008. – 49 с.

4. *Самолдина Л. Н.* Научно-методическое обеспечение дуальной целевой профессиональной подготовки студентов в ССУЗ : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2008. – 22 с.

5. *Спасская И. Ю.* Формирование профессиональной ответственности рабочего в дуальном обучении : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. – Оренбург, 2018. – 24 с.

6. *Селюков Р. В.* Формирование оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – Улан-Удэ, 2019. – 25 с.

7. *Фаляхов И. И.* Научно-методическое обеспечение подготовки наставников для дуального обучения студентов колледжей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2018. – 26 с.

8. *Федотова Г. А.* Развитие дуальной формы профессионального образования: Опыт ФРГ и России : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2002. – 339 с.

9. *Butlen D., Peltier-Barbier M.-L., Pézard M.* Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérence // Revue française de pédagogie. – 2002. – № 140. – P. 41–52.

10. *Carter K., Doyle W.* Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (dir.) Exploring teachers' thinking. – Londres : Cassel, 1987. – P. 147–160.

11. *Daguzon M., Goigoux R.* Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance // Revue française de pédagogie. – 2012. – № 181. – P. 27–42.

12. *Harrington H. L., Quinn-Leering K., Hodson L.* Written case analyses and critical reflection // Teaching and Teacher Education. – 1996. – № 2. – P. 25–37.

13. *Leplat J.* Les représentations fonctionnelles dans le travail. L'analyse du travail en psychologie ergonomique. – Toulouse : Octarès,1992. – P. 107–120.

14. *Falyakhov, I. I.* Multi-level technology mentor training industrial training for the dual system of vocational education // European research: innovation in science, education and technology. London. United Kingdom, 2017. – № 10(33). – P. 64–70.

Статья поступила в редакцию 21.05.2021

REFERENCES

1. Efremova N. V. Nepreryvnaya proizvodstvennaya praktika kak komponent dual'nogo obucheniya v processe professional'noj podgotovki / N. V. Efremova, O. N. Genenko, E. V. Miroshnichenko // Obrazovanie i obshchestvo. – 2014. – № 4. – S. 21–24.

2. Matveev N. V. Innovacionnoe upravlenie tekhnikumom v usloviyah dual'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.08. – Velikij Novgorod, 2018. – 24 s.

3. Romanov S. P. Razvitie dual'noj sistemy inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya v vysshem uchebnom zavedenii : avtoref. dis. … d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Nizhnij Novgorod, 2008. – 49 s.

4. Samoldina L. N. Nauchno-metodicheskoe obespechenie dual'noj celevoj professional'noj podgotovki studentov v SSUZ : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kazan', 2008. – 22 s.

5. Spasskaya I. Yu. Formirovanie professional'noj otvetstvennosti rabochego v dual'nom obuchenii : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.08. – Orenburg, 2018. – 24 s.

6. Selyukov R. V. Formirovanie ocenochnoj kompetencii u studentov pedagogicheskogo kolledzha v processe dual'nogo obucheniya : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : 13.00.01. – Ulan-Ude, 2019. – 25 s.

7. Falyahov I. I. Nauchno-metodicheskoe obespechenie podgotovki nastavnikov dlya dual'nogo obucheniya studentov kolledzhej : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Kazan', 2018. – 26 s.

8. Fedotova G. A. Razvitie dual'noj formy professional'nogo obrazovaniya: Opyt FRG i Rossii : dis. … d-ra ped. nauk : 13.00.08. – M., 2002. – 339 s.

9. Butlen D., Peltier-Barbier M.-L., Pézard M. Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérence // Revue française de pédagogie. – 2002. – № 140. – P. 41–52.

10. Carter K., Doyle W. Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (dir.) Exploring teachers' thinking. – Londres : Cassel, 1987. – P. 147–160.

11. Daguzon M., Goigoux R. Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance // Revue française de pédagogie. – 2012. – № 181. – P. 27–42.

12. Harrington H. L., Quinn-Leering K., Hodson L. Written case analyses and critical reflection // Teaching and Teacher Education. – 1996. – № 2. – P. 25–37.

13. Leplat J. Les représentations fonctionnelles dans le travail. L'analyse du travail en psychologie ergonomique. – Toulouse : Octarès,1992. – P. 107–120.

14. Falyakhov, I. I. Multi-level technology mentor training industrial training for the dual system of vocational education // European research: innovation in science, education and technology. London. United Kingdom, 2017. – № 10(33). – P. 64–70.

The article was contributed on May 21, 2021

Сведения об авторах

Федорова Алевтина Николаевна – аспирант Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ombudsman21@bk.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ivn57@mail.ru

Author information

Fedorova, Alevtina Nikolaevna – Post-graduate Student, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Cheboksary, Russia; e-mail: ombudsman21@bk.ru

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Rector, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Cheboksary, Russia; e-mail: ivn57@mail.ru

УДК 378.016:53 DOI 10.37972/chgpu.2021.111.2.028

С. О. Фоминых, Т. А. Петрушкина

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

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

Аннотация. Профессиональная компетентность учителя физики является основой для успешной передачи предметных знаний учащимся вне зависимости от избранной формы преподавания. Всесторонняя осведомленность в данной предметной области позволит учителю самостоятельно решать разнообразные задачи, разрабатывать и применять методические приемы исходя из возникшей дидактической ситуации и особенностей учащихся. В настоящей статье был проанализирован процесс формирования профессиональной компетентности будущего учителя физики с целью определения его ключевых особенностей, условий, способствующих его ускорению, а также возможных трудностей, с которыми может столкнуться практикующий специалист, стремящийся повысить собственную компетентность в области преподаваемой дисциплины. С учетом вышесказанного в статье приведена характеристика структуры профессиональной компетентности учителя физики. С этой целью в статье были представлены краткие результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов физико-математического факультета, направленного на определение степени сформированности профессиональной компетентности. Заключительные выводы содержат описание уровневой характеристики профессиональной компетентности будущего учителя физики. Таким образом, профессиональная компетентность будущего учителя физики есть интегрированная способность личности педагога-физика.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, компетентность, учитель физики, система повышения квалификации, информационные технологии, преподавание физики, педагогическая деятельность.*

S. O. Fominykh, T. A. Petrushkina

SOME ASPECTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE TEACHERS OF PHYSICS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Professional competence of a Physics teacher is the basis for the successful transfer of subject knowledge to students regardless of the chosen form of teaching. Comprehensive awareness in this subject area will allow the teacher to independently solve various problems, develop and apply methodological techniques based on the didactic situation that has arisen and the characteristics of the students. In this article, the process of formation of professional competence of a future Physics teacher was analyzed in order to determine its key features, conditions contributing to its acceleration, as well as possible difficulties that a practicing specialist who seeks to improve his own competence in the field of the taught discipline may face. Taking into account the above, the article presents the characteristics of the structure of the professional competence of a Physics teacher. For this purpose, the article presents brief results of an empirical study conducted among students of the Faculty of Physics and Mathematics, aimed at determining the degree of formation of professional competence. The final conclusions contain a description of the level characteristics of the professional competence of a future Physics teacher. Thus, the professional competence of a future Physics teacher is an integrated ability of the teacher's personality.

Keywords: *professional competence, competence, Physics teacher, career development system, information technology, teaching Physics, pedagogical activity.*

Введение. Практика преподавания естественных наук в школах и вузах на современном этапе относится к числу актуальных проблем, требующих глубокого теоретического осмысления. Это объясняется постепенным снижением интереса учащихся к освоению наук данного цикла, падением успеваемости и общей учебной мотивации. В этом отношении первоочередную роль играет профессиональная подготовка учителя-предметника, определяемая достаточным уровнем профессиональной компетентности специалиста. Естественно предположить, что теоретическое исследование профессиональной компетентности учителя должно опираться на практическую педагогику, берущую начало в вузе. Нами проведено эмпирическое исследование среди студентов физико-математического факультета, прошедших педагогическую практику в средней школе. Его методом стало анкетирование студентов, направленное на самооценку уровней компетенций, формирующих структуру профессиональной компетентности будущего педагога.

Настоящая проблема на сегодняшний день находится в поле научного дискурса, в связи с чем профессиональная компетентность педагога и, в частности учителя физики, рассматривается с различных позиций. Так, в исследовании Х. М. Инусовой формирование профессиональной компетентности учителя физики было рассмотрено в контексте распространения информационных технологий в образовании [2]; М. Н. Карповой было уделено особое внимание поддержанию и повышению уровня профессиональной компетентности учителя в ходе освоения программ повышения квалификации [3]; общие закономерности формирования профессиональной компетентности были изучены М. С. Малых [6] и З. А. Скрипко [10]; проблема профессиональной компетентности в рамках инновационных подходов в обучении и преподавания в пространстве ФГОС рассматривалась в работах В. Н. Томашова [11], Г. Е. Карлыбаевой [4], З. К. Багировой [1] и др.

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью развития профессиональных компетенций будущего учителя физики как фактора повышения качества образования. Формирование профессиональной компетентности должно стать естественным и непрерывным процессом самосовершенствования специалиста, преподающего физику, в связи с чем важно проследить его закономерности и выявить особенности.

Соответственно, цель исследования заключается в рассмотрении процесса формирования профессиональной компетентности учителей физики и исследовании основных компетенций, составляющих ее структуру.

Материалы и методы исследования. В процессе составления основных тезисов по настоящей исследовательской проблеме были использованы теоретические и практические разработки отечественных исследователей по следующим направлениям: формирование профессиональных компетенций в ходе освоения программ повышения квалификации (М. Н. Карпова [3]); внедрение информационных технологий в образовательный процесс (Х. М. Инусова [2]); в контексте реализации программ ФГОС (В. Н. Томашов [11]); развитие инновационных подходов в образовании (Г. Е. Карлыбаева [4]); организация оценки сформированности профессиональной компетенции педагога (И. Н. Рогова [9]) и др.

Результаты исследования и их обсуждение. Интеллектуальное развитие современного школьника в рамках непрерывного развития образовательной системы и образовательного пространства определяется включением в обязательную программу преподавания предметных дисциплин самого разного спектра и направленности. Одним из обязательных предметов в этом отношении является физика как наука о закономерностях развития окружающего мира и физических процессах, протекающих в нем. В этом контексте активизации мыслительного процесса учащихся, их вовлечения в учебный процесс и повышения

учебной мотивации немаловажное значение будет иметь высокий уровень развития педагогической культуры и предметной компетентности учителя физики [13].

Сущность профессиональной компетентности В. Н. Томашов определяет как особое качество личности, включающее в себя комплекс усвоенных знаний и практических навыков по дисциплине «физика» [11]. С целью облегчения диагностики и оценки уровня сформированности профессиональной компетентности учителя принято выделять комплекс компетенций, составляющих структуру понятия. В структуру профессиональной компетентности учителя физики входят:

– общепредметная компетенция, определяющая владение современными педагогическими технологиями. Учитель физики, освоивший данную компетенцию в достаточной степени, будет обладать способностями к эффективной коммуникации с учащимися; умениями получать и совершенствовать навыки по выбранной предметной области с учетом последующей передачи освоенного практического опыта другим. Предметная компетенция сосредотачивается на освоении учителем необходимых знаний по конкретной дисциплине. В этом отношении предметная компетенция находится в тесной взаимосвязи с методической и педагогической компетенциями [10];

– методическая компетенция – базируется на комплексе методологических знаний, профессионально-методических умений и навыков. Данная компетенция находит свое отражение в возможности составления целей и задач урока, установления междисциплинарных связей между предметными областями, способности определять оптимальные формы работы для эффективной передачи знаний по предмету [12];

– педагогическая компетенция учителя физики связана со способностью преподносить учащимся в доступной форме ранее освоенный теоретический и практический материал. К примеру, квалифицированный учитель физики должен обладать всеми доступными для физики методами познания окружающего мира – опытами, наблюдениями, измерениями и т. д. Важное значение представляют знание и умение применять на практике основные понятия и законы физики как науки. Учитель должен понимать физический смысл понятий и величин, уметь описывать и анализировать физические явления, законы и теории.

Кроме того, в процессе анализа положений ФГОС ООО, ФГОС С (П), а также примерных ООП ООО по предмету «физика» [7] с целью определения предметной области деятельности учителя можно выделить основные моменты в таких компетентностных характеристиках учителя-предметника, как трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания. В ходе реализации трудовых действий учитель обеспечивает свою способность к организации учебного процесса: составляет учебные программы, планирует и проводит занятия, способствует формированию основных знаний, умений и компетенций учащихся по предмету. Владение необходимыми знаниями и умениями в предметной области, в свою очередь, согласуется с основными компетенциями, которыми должен владеть учитель физики в процессе реализации собственной профессиональной деятельности [1].

Очевидно, без наличия указанных компетенций и применения их на практике оказывается невозможным обеспечение эффективного процесса обучения. В связи с этим требуется разработка средств диагностики профессиональной компетентности учителя физики, использование которых возможно и в период обучения в вузе, и в начальный период педагогической деятельности, и на последующих этапах трудовой биографии [14]. В частности, И. Н. Роговой были предложены следующие критерии оценки профессиональной компетентности, основанные на материалах «Профессионального стандарта педагога» [8]:

1. Когнитивный критерий, оценка по которому проводится в области владения знаниями об объектах, по отношению к которым вводится компетентность, а также знаний, лежащих в основе выбора методов, способов и приемов деятельности. Тем самым в процессе диагностики имеет важное значение уровень образованности учителя и объем практического опыта в той предметной области, где он преподает.

2. Деятельностно-поведенческий критерий выражается в умениях, навыках и способах деятельности в сфере компетентности. При диагностике в расчет принимается минимальный опыт ее проявления [9].

3. Личностно-мотивационный критерий раскрывается на основе общей заинтересованности в практической реализации профессиональных задач [9].

Тем не менее, наличие профессиональных компетенций и проведение диагностики уровня их сформированности не может дать полного представления о процессе становления данного качества специалиста. Важно акцентировать внимание на текущей работе, предназначенной для совершенствования компетенций учителя физики. Подобные наблюдения проводятся при изучении особенностей реализации практической деятельности, а именно организации текущего учебного процесса по предмету в образовательном учреждении.

При обращении к технологии освоения личностных универсальных учебных действий (УУД) учителем физики, как части профессиональной компетенции, З. А. Скрипко делает основной акцент на мировоззренческой компетенции учителя. Данный аргумент исследователь объясняет тем, что объем усвоенных знаний в предметной области не будет иметь столь заметного значения, если педагог не получит четкого представления о соответствии преподносимых знаний практическим целям, потребностям учащихся, запросам общества и времени [10].

Личностные УУД учителя физики формируются в процессе непрерывного образования на основании освоения программ повышения квалификации. На практике это выражается в таких действиях, как выполнение заданий и упражнений, в которых будет сделан акцент на роли образования; выполнение самостоятельных работ; ознакомление с основными достижениями и проблемами современной науки и техники и т. д.

В этом отношении профессиональная компетентность учителя физики в ходе становления не может быть отделима от внедрения в образовательный процесс современных информационных технологий. В связи с этим Х. М. Инусова и Н. А. Шайденко рассматривают информационную компетенцию как неотъемлемую часть профессионального мастерства педагога-предметника. Осваивая данную компетенцию, учитель выстраивает систему физических теорий в соответствии с границами их применения. Применение основывается на использовании возможностей информационных технологий [2], [14].

К примеру, в число перспективных направлений использования информационных технологий для учителей физики Х. М. Инусова относит:

– моделирование физических явлений и процессов с использованием компьютерных технологий и приложений;

– организацию лекционных, семинарских, практических работ и виртуальной демонстрации опытов с учетом применения приложений, компьютерных программ [2, с. 247].

Освоение данного элемента профессиональной компетентности обеспечивается за счет следующих действий: формирования компьютерной грамотности, активного применения компьютерных технологий и т. д. В большей степени свою эффективность информационная профессиональная компетентность проявляет во время организации лабораторных занятий на уроке.

По этой причине мировоззрение, личные и профессиональные качества учителя физики не могут развиваться обособленно от общих тенденций в инновационных технологиях обучения [5]. В частности, при формировании профессиональной компетентности учителя физики важной считается научно-методическая подготовка, на которую обращает внимание Г. Е. Карлыбаева. Она находит свое проявление в объединении и применении на практике всей доступной совокупности методов обучения физике в школе или вузе [4]. В частности, проблемное обучение активизирует мыслительную деятельность, поскольку учитель совместно с учащимися решает проблемы трех уровней: теоретического,

практического и смешанного. Проблемы теоретического характера проявляют себя при решении задач, исследовании и поиске новых закономерностей в рассматриваемых явлениях, описании результата эксперимента. В свою очередь, практические проблемы раскрываются при решении задач на практике: при организации опыта или лабораторной работы. Следовательно, профессиональная компетентность учителя неразрывно связана с выполнением работы теоретического и практического характера [3].

На этом основании представляется возможным описать модель уровневой характеристики профессиональной компетентности будущего учителя физики как интегрированной способности личности педагога. Данная модель применительно к профессиональным компетенциям педагога, работающего в данной сфере, с точки зрения автора, будет определяться следующими критериями:

1. Организаторский. Обучение физике требует наличия высокой концентрации учащихся. В связи с этим от педагога требуется овладение способностями к сплочению коллектива, мотивационными технологиями, методиками проведения групповых и индивидуальных занятий.

2. Дидактический. Опытно-экспериментальный характер предмета обязывает будущего педагога владеть навыками применения различных способов наглядности, а также способностями по подготовке учебного материала, наглядности и оборудования для проведения урока.

3. Коммуникативный критерий проявляет себя в умении доступно и понятно преподнести сложный для усвоения учебный материал. Учитель должен обладать подобными способностями, так как учебно-методический материал требует значительной умственной активности учащихся и нередко приводит к снижению учебной мотивации и концентрации.

4. Исследовательский критерий уровневой модели характеризуется способностью педагога познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы с учетом использования полученной актуальной научной информации по предметной области.

5. Научно-познавательный. Физика как научная отрасль находится в постоянном развитии, в связи с этим будущий учитель физики должен стремиться к освоению актуальных знаний о последних открытиях, изобретениях и методических новациях с целью привнесения передового опыта в практику преподавания.

С этой целью в подтверждение представленной модели было проведено анкетирование, направленное на изучение самооценки уровня сформированности компетенций по каждому из обозначенных выше критериев. В качестве целевой аудитории были выбраны студенты физико-математического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, прошедшие педагогическую практику в средних общеобразовательных школах Чувашской Республики. Всего в исследовании приняло участие 45 студентов.

Для оценки качественных признаков была использована пятибалльная шкала, по которой был классифицирован каждый критерий профессиональной компетентности:

5 баллов – оцениваемый критерий проявляется постоянно;

3-4 балла – критерий проявляется почти всегда;

1-2 балла – критерий проявляется иногда.

Результаты анкетирования (в %) по каждому из критериев компетенции представлены в следующей таблице:

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов по критериям профессиональной компетенции

№ п/п	Критерий компетенции	Неуд. (1-2 балла)	Удовл. (3-4 балла)	Хорошо (5 баллов)
1	Организаторский	27	27	46
2	Дидактический	15	24	61
3	Коммуникативный	24	33	43
4	Исследовательский	40	31	29
5	Научно-познавательный	35	25	40

На основании данных, представленных в таблице по результатам анкетирования, было определено, что на сегодняшний день студенты, обучающиеся по профилям «Физика и информатика», в ходе педагогической практики обнаруживают недостатки по исследовательскому и научно-познавательному критериям профессиональной компетентности, что указывает на необходимость обогащения учебно-методического комплекса технологиями, направленными на развитие способностей студентов вести самостоятельную исследовательскую работу по дисциплине, отбирать и усваивать актуальный материал, адаптировать его к практике преподавания.

Выводы. Таким образом, формирование профессиональной компетентности учителя происходит при соблюдении следующих условий и с учетом таких проблемных аспектов, как:

1. Полноценное овладение профессиональной компетентностью станет возможным только при освоении трех компетенций: общепредметной, методической и педагогической. Знания, полученные в ходе освоения профессии, и теоретические познания в предметной области должны сочетаться с практикой педагогической работы (умением планировать урок, организовывать работу учащихся, обеспечивать грамотное распределение учебных обязанностей и т. д.).

2. Процесс формирования профессиональной компетентности учителей физики находится в прямой зависимости от основных компетенций, составляющих ее структуру. Соответственно, профессиональное совершенствование учителя физики в условиях современной образовательной среды невозможно без стремления к личностному развитию, активному применению информационных технологий в учебном процессе, включению в систему инновационных подходов к образованию.

3. Теоретические представления о предмете «физика» и непосредственный эмпирический опыт должны находиться во взаимосвязи. При соблюдении данного условия станет возможным гармоничное формирование профессиональной компетентности педагога.

4. На основе представленных теоретических положений авторами исследования была сформулирована уровневая модель профессиональной компетентности будущего учителя физики, определяемая следующими критериями: организаторским, дидактическим, коммуникативным, исследовательским и научно-познавательным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Багирова З. К.* Профессиональное становление учителя как психолого-педагогическая категория // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2. – С. 365–367.

2. *Инусова Х. М.* Развитие профессиональных компетенций учителя физики на базе информационно-коммуникационных технологий // Вестник университета. – 2014. – № 8. – С. 246–249.

3. *Карпова М. Н.* Формирование профессиональной компетентности учителя физики при переходе к профильному обучению в рамках системы повышения квалификации // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 2. – С. 404–408.

4. *Карлыбаева Г. Е.* Формирование методической подготовки учителей физики с использованием инновационных технологий [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 8(67). – С. 790–792. – Режим доступа : https://moluch.ru/archive/67/9678/ (дата обращения: 18.03.2021).

5. *Ленкова А. А., Петрова О. В.* Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонифицированной программы повышения квалификации [Электронный ресурс] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4 (13). – С. 92–100.

6. *Малых В. С., Жукова И. Н., Аракелов А. В.* О формировании компетентности учителя физики в ходе непрерывного профессионального образования // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2015. – № 2. – С. 67–70.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/uchebnaya-literatura/normativnye-dokumenty/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-6-oktyabrya-2009-g-413.html (дата обращения 18.03.2021).

8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html (дата обращения: 01.02.2021).

9. *Рогова И. Н.* Оценка сформированности методической компетентности учителей физики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 40–46.

10. *Скрипко З. А.* Формирование профессиональной компетентности учителя физики на лабораторных работах // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4(132). – С. 56–59.

11. *Томашов В. Н.* Профессиональная компетентность учителя физики с позиции ФГОС ООО и ФГОС С(П)ОО [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 14.1(94.1). – С. 30–32. – Режим доступа : https://moluch.ru/archive/94/21052/ (дата обращения: 18.03.2021).

12. *Турбина Е. П.* Формирование профессиональной компетентности будущих учителей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 70–76.

13. *Устинова В. П.* Критерии готовности педагога к переходу на преподавание предметов в соответствии с требованиями ФГОС ООО [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 50(236). – С. 375–377. – Режим доступа : https://moluch.ru/archive/236/ (дата обращения: 10.04.2021).

14. *Шайденко Н. А., Кипурова С. Н.* Педагогические компетенции и профессиональные затруднения учителя // Современный ученый. – 2020. – № 1. – С. 66–70.

Статья поступила в редакцию 20.04.2021

REFERENCES

1. Bagirova Z. K. Professional'noe stanovlenie uchitelya kak psihologo-pedagogicheskaya kategoriya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2020. – № 2. – S. 365–367.

2. Inusova H. M. Razvitie professional'nyh kompetencij uchitelya fiziki na baze informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij // Vestnik universiteta. – 2014. – № 8. – S. 246–249.

3. Karpova M. N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya fiziki pri perekhode k profil'nomu obucheniyu v ramkah sistemy povysheniya kvalifikacii // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2009. – № 2. – S. 404–408.

4. Karlybaeva G. E. Formirovanie metodicheskoj podgotovki uchitelej fiziki s ispol'zovaniem innovacionnyh tekhnologij [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2014. – № 8(67). – S. 790–792. – Rezhim dostupa : https://moluch.ru/archive/67/9678/ (data obrashcheniya: 18.03.2021).

5. Lenkova A. A., Petrova O. V. Diagnostika professional'nyh zatrudnenij i potrebnostej pedagoga kak osnovanie proektirovaniya personificirovannoj programmy povysheniya kvalifikacii [Elektronnyj resurs] // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. – 2012. – № 4 (13). – C. 92–100.

6. Malyh V. S., Zhukova I. N., Arakelov A. V. O formirovanii kompetentnosti uchitelya fiziki v hode nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Perspektivy razvitiya nauki v oblasti pedagogiki i psihologi i: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Chelyabinsk, 2015. – № 2. – S. 67–70.

7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 06 oktyabrya 2009 g. № 413 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/uchebnaya-literatura/normativnye-dokumenty/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-6-oktyabrya-2009-g-413.html (data obrashcheniya 18.03.2021).

8. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'-nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html (data obrashcheniya: 01.02.2021).

9. Rogova I. N. Ocenka sformirovannosti metodicheskoj kompetentnosti uchitelej fiziki // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2017. – № 4. – S. 40–46.

10. Skripko Z. A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya fiziki na laboratornyh rabotah // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 4(132). – S. 56–59.

11. Tomashov V. N. Professional'naya kompetentnost' uchitelya fiziki s pozicii FGOS OOO i FGOS S(P)OO [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 14.1(94.1). – S. 30–32. – Rezhim dostupa : https://moluch.ru/archive/94/21052/ (data obrashcheniya: 18.03.2021).

12. Turbina E. P. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih uchitelej // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2017. – № 1. – S. 70–76.

13. Ustinova V. P. Kriterii gotovnosti pedagoga k perekhodu na prepodavanie predmetov v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS OOO [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. – 2018. – № 50(236). – S. 375–377. – Rezhim dostupa : https://moluch.ru/archive/236/ (data obrashcheniya: 10.04.2021).

14. Shajdenko N. A., Kipurova S. N. Pedagogicheskie kompetencii i professional'nye zatrudneniya uchitelya // Sovremennyj uchenyj. – 2020. – № 1. – S. 66–70.

The article was contributed on April 20, 2021

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

Петрушкина Татьяна Александровна – аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: romanova_rta@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

Petrushkina, Tatyana Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Humanitarian Disciplines, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: romanova_rta@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 непереводимых 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 заголовок, 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, раннее 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**, **прейскурантом 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 отказаться 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

Алексеева М. Г.	К вопросу об употреблении интерфиксов в немецких несобственных композитах: методологический аспект ……	3
Артемьев Ю. М., Ляпаева Л. В., Федяй С. В.	Национально-мифологическая картина мира в поэмах К. Иванова «Нарспи» и С. Есенина «Анна Снегина» …….	11
Белова М. А.	О влиянии лингвокультурной ситуации на способы реализации концепта «атеизм» в русских иронических креолизованных текстах ……..	19
Гашарова А. Р., Акамов А. Т.	Отражение коранических мотивов в кумыкских и лезгинских паремиях ……...	32
Гнездилова Е. В.	Экфрастический дискурс в романе Р. М. Рильке «Записки Мальте Лауридса Бригге» ……...	38
Демьянова Т. В.	Лингвистические средства реализации стратегий маневрирования (на материале русского и английского языков) …….	46
Димитриева О. А.	О некоторых особенностях репрезентации ситуации винопития в романе Людмилы Улицкой «Казус Кукоцкого» ……	57
Ильина Г. Г., Александров А. А., Исмагилова Е. И.	Фольклорная традиция д. Яманово и с. Тобурданово Канашского района Республики Чувашия и ее бытование у чувашских переселенцев Северного района Новосибирской области	65
Калинина Е. Е.	Цветообозначения в чувашском и китайском языках: к истории изучения ……...	79
Катермина В. В., Балаева М. В.	Стилистические особенности современного англоязычного литературного процесса (на материале романов “The Blind Assassin”, “Milkman”, “Giving up the Ghost”) ……...	86
Катермина В. В., Жаворонкова В. Б.	Феномен любительского аудиовизуального перевода ……	96

Кириллова В. Ю. Характеристика общего фонда парных слов чувашского и марийского языков ……... 103

Матвеева И. В., Зинцова Ю. Н., Саможенов С. Н. Проблема номинации речевых субъектов через призму нарратологии (на материале «Зеркальной новеллы» И. Айхингер) 109

Николаева Е. В., Савельева А. И. Образ природы в русских и английских метафоричных загадках (сравнительный аспект) …….. 116

Савельзон И. В. Оренбург, Яицкий городок и Алатырь в пушкинской записи «Показания Крылова (поэта)» …… 124

Фомин Э. В. Чувашские урбанонимы г. Чебоксары …….. 132

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Васильева Л. Г., Александрова Г. А., Литвинова Е. М. К вопросу о готовности студентов к осуществлению самостоятельной учебной деятельности ……... 138

Григорьева Е. Н., Семенова Е. С., Зайцева В. П. Веб-квест как средство развития навыков и умений англоязычной письменной речи студентов языковых факультетов вуза …… 148

Драндров Г. Л., Колесников А. М. Исследование эффективности обучения студентов техническим приемам армейского рукопашного боя с учетом общего и частного в их содержании …….. 155

Журина М. И. Аксиологический потенциал русских пословиц: к вопросу о формировании лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов ……... 164

Забелина Т. Г. Особенности коммуникативного аспекта тьюторского сопровождения профессионального развития педагога в онлайн-формате …… 171

Король Е. В., Царская Т. С. К вопросу о написании и представлении учебно-исследовательских работ школьников ……... 180

Никулин С. Г. Модель формирования социальной ответственности сотрудника ОВД в дополнительном профессиональном образовании 189

Постнов Ю. М., Костюнина Л. И. Направленность физкультурно-спортивной работы с учащимися девиантного поведения в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы …… 196

Симень В. П. Совершенствование системы формирования универсальной компетенции студентов при реализации элективных курсов по физической культуре и спорту в вузе …….. 204

Смольянинов М. В.,
Попова С. В. Модель формирования социокультурной компетенции обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке 215

Федорова А. Н.,
Иванов В. Н. Место дуальной формы обучения в профессиональной подготовке педагогических кадров 225

Фоминых С. О.,
Петрушкина Т. А. Некоторые аспекты формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики 232

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 240

CONTENT

PHILOLOGY

Alekseeva M. G.	Methodological aspect of the use of interfixes in German common compound words ……...	3
Artemyev Yu. M., Lyapaeva L.V., Fedyay S. V.	National-mythological picture of the world in the poems of K. Ivanov “Narspi” and S. Yesenin “Anna Snegina” ……...	11
Belova M. A.	The impact of a linguacultural situation on the verbalisations of the concept “atheism” in Russian ironic creolised texts ……..	19
Gasharova A. R., Akamov A. T.	Reflection of Koranic motives in Kumyk and Lesgin paremies ...	32
Gnezdilova E. V.	Ekphrastic discourse in R. M. Rilke “The notebooks of Malte Laurids Brigge” ……	38
Demyanova T. V.	Linguistic devices of evasion strategies (based on Russian and English sources) …….	46
Dimitrieva O. A.	On some peculiarities of the representation of the situation of wine drinking in the novel by Lyudmila Ulitskaya “The Kukotsky Enigma” ……...	57
Ilyina G. G., Aleksandrov A. A., Ismagilova E. I.	Folklore tradition of the village of Yamanovo and the village of Toburdanovo of the Kanash district of the Republic of Chuvashia and its existence among the Chuvash settlers of the Northern District of the Novosibirsk region ……	65
Kalinina E. E.	Color designations in the Chuvash and Chinese languages: on the history of the study ……..	79
Katermina V. V., Balaeva M. V.	Stylistic peculiarities of the modern English-language literary process (based on the novels “The Blind Assassin”, “Milkman”, “Giving up the Ghost”) …….	86
Katermina V. V., Zhavoronkova V. B.	Phenomenon of amateur audiovisual translation …….	96

Kirillova V. Yu.	Characteristics of common fund of paired words in Chuvash and Mari languages ……..	103
Matveeva I. V., Zintsova Yu. N., Samozhenov S. N.	The problem of nomination of the subjects of speech through narratology prism (on the material from “Mirror Story” by Ilse Aichinger) ……..	109
Nikolaeva E. V., Savelyeva A. I.	The concept of nature in Russian and English metaphor riddles (comparative aspect) ……	116
Savelzon I. V.	Orenburg, Yaitsky gorodok and Alatyr in Pushkin’s record “Krylov’s (poet’s) Readings” ……	124
Fomin E. V.	Chuvash urbanonyms of Cheboksary ……..	132

PEDAGOGICS

Vasilyeva L. G., Aleksandrova G. A., Litvinova E. M.	On the issue of students’ readiness to carry out independent educational activities ……...	138
Grigoryeva E. N., Semenova E. S., Zaytseva V. P.	Web quest as a means of developing linguistics students’ skills and abilities of English-language writing …….	148
Drandrov G. L., Kolesnikov A. M.	Study of the effectiveness of training students in techniques of army hand-to-hand combat, taking into account some general and specific aspects in their content ……..	155
Zhurina M. I.	Axiological potential of Russian proverbs: on the issue of formation of linguistic and cultural competence for international students ……..	164
Zabelina T. G.	Features of the communicative aspect of tutoring support of online professional development of a teacher ……..	171
Korol E. V., Tsarskaya T. S.	On the question of writing and presenting educational and research works of schoolchildren …….	180
Nikulin S. G.	Model of formation of social responsibility of a police officer in additional vocational education …….	189
Postnov Yu. M., Kostyunina L. I.	Orientation of physical culture and sports work with students with deviant behavior in the context of network interaction between the university and the school …….	196
Simen' V. P.	Improving the system of formation of universal competence of students in the implementation of elective courses in physical culture and sports at the university ……	204
Smolyaninov M. V., Popova S. V.	Model of formation of socio-cultural competence at students majoring in “Teacher Education” in the process of teaching linguistic and cultural reading in English ……..	215

Fedorova A. N.,
Ivanov V. N. Dual form of education in professional training of pedagogical staff …… 225

Fominykh S. O.,
Petrushkina T. A. Some aspects of formation of professional competence at future teachers of Physics …… 232

INFORMATION FOR THE AUTHORS ……..……..……..…….. 240

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

2021. № 2(111)

Редакторы Е. Н. Засецкова
Е. М. Молокова

Компьютерная верстка, макет Л. Н. Улюковой

Подписано в печать 18.06.2021. Выход в свет 07.07.2021.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 1788. 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