



ISSN 1680-1709 (print)
ISSN 2713-0630 (online)

ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И.Я. ЯКОВЛЕВА



ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА



ISSN 1680-1709 (print)

ISSN 2713-0630 (online)

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

**№ 1(122)
январь – март 2024 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. 1182

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

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2024

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

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

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

члены редакционной коллегии:

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

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ
В МЕДИЙНОМ КУЛИНАРНОМ РЕЦЕПТЕ
(НА ПРИМЕРЕ РЕЦЕПТОВ А. ЗИМИНА И Е. ЧЕКАЛОВОЙ
В ЖУРНАЛЕ «КОММЕРСАНТЬ WEEKEND»)**

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

Аннотация. Человек воспринимает мир через призму собственных ощущений. Однако существует объективное время, которое связано с порядком смены состояний объектов и явлений действительности. В статье рассматривается специфика интерпретации глобальной текстовой категории времени в рамках медийного кулинарного рецепта. Актуальность работы обусловлена ее вхождением в круг семантических исследований, изучающих категорию времени, которая является скрепой, организующей и систематизирующей события и процессы, их участников, а также непосредственно связанной с аксиологическим осмыслением описываемой ситуации. Новизна исследования видится в том, что категория времени недостаточно изучена в тексте медийного кулинарного рецепта, обладающего определенной спецификой в репрезентации временного аспекта в плане как грамматики, так и лексики. Материалом для исследования послужила выборка примеров рецептов А. Зимина и Е. Чекаловой, извлеченных из журнала Коммерсантъ Weekend. Основными методами исследования являются описательный и семантический, методы контекстуального и функционального анализа. Выявлено, что маркерами выражения объективного времени в кулинарном рецепте становятся текущий сезон, обуславливающий тип блюда; праздник, знаменательное и/или социальное событие, что дополнительно осмысливается автором посредством фактов из истории, науки, искусства и литературы. Субъективное время отражает желания и предпочтения авторов в выборе рецепта, алгоритме его приготовления и является, условно говоря, способом сжатия или расширения объективного времени. Оно связывается с эмоциями, воспоминаниями автора – это своего рода путешествие во времени.

Ключевые слова: *интерпретация, время, текстовая категория, функционирование, кулинарный рецепт, медиалингвистика*

O. A. Dimitrieva, E. N. Malova

**INTERPRETATION OF THE TIME CATEGORY IN A MEDIA CULINARY RECIPE
(USING THE EXAMPLE OF RECIPES BY A. ZIMIN AND E. CHEKALOVA
IN KOMMERSANT WEEKEND MAGAZINE)**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. A person perceives the world through the prism of his / her own feelings. However, there is objective time, which is associated with the order of change of states of objects and phenomena of reality. The article examines the specifics of interpretation of the global textual category of time within the framework of a media culinary recipe. The relevance of the work is due to its entry into the circle of semantic studies studying the category of time, which is a category that organizes and systematizes events and processes, their participants, as well as directly related to the axiological understanding of the described situation. The novelty of the study is seen in the fact that the category of time is insufficiently studied in the text of a media culinary recipe, which has a certain specificity in the representation of the temporal aspect both in terms of grammar and vocabulary. The material for the study was a sample of examples of recipes of A. Zimin and E. Chekalova, extracted from Kommersant Weekend Magazine. The main methods in the work are descriptive and semantic methods; methods of contextual and functional analysis. It is revealed that the markers of the expression of objective time in a culinary recipe are the current season, which determines the type of dish; a holiday, a significant and/or social event, which is additionally comprehended by the author through facts from history, science, art and literature. Subjective time reflects the desires and preferences of the authors in choosing a recipe, the algorithm of its preparation and is, conditionally speaking, a way of compressing or expanding objective time. It is connected with the emotions and memories of the author – it is a kind of journey through time.

Keywords: *interpretation, time, textual category, functioning, culinary recipe, media linguistics*

Введение. Время – одна из базовых категорий, которую рассматривают в разных науках: физике, философии, культурологии, психологии, лингвистике и др. Глобальная текстовая категория времени наряду с такими текстовыми категориями, как «Участники Событий (ситуаций)¹», «События, Процессы, Факты», «Пространство» и «Оценка» (см. подробнее [10]), может интерпретироваться и осмысляться двояко: во-первых, с точки зрения ее репрезентации грамматическими средствами языка, во-вторых, с помощью лексических единиц, эксплицитно вербализующих семантику времени. Несмотря на то что грамматической категории времени и ее вербализации лексическими средствами посвящено большое количество работ (см. в грамматике, например, труды А. А. Шахматова [13], А. М. Пешковского [12], В. В. Виноградова [2], Ю. С. Маслова [7], А. В. Бондарко [1], Е. В. Петрухиной [11] и др.; в лексике – работы Анны А. Зализняк, И. Б. Левонтиной, А. Д. Шмелева [4], В. А. Масловой [8], Е. С. Яковлевой [14] и мн. др.), интересным и значимым представляется аспект ее реализации в рамках медийного кулинарного рецепта, который, в отличие от традиционного, представленного в поваренной книге, имеет ряд особенностей. Так, традиционный рецепт «обезличен», не привязан к личности его создателя и имеет статус «народного», так как блюда, как правило, национальны и принадлежат к какой-либо культуре (*борщ* – украинское блюдо, *пельмени* – сибирское, *форшмак* – еврейское, *утка по-пекински* – китайское и т. д.). Медийный же рецепт содержит яркое авторское начало: в преамбуле рецепта содержится отсылка к личному опыту говорящего, который становится мотивацией для последующего приготовления блюда. Если обычный

¹ Заглавные буквы сохраняются вслед за А. Ф. Папиной, которая рассматривает и обобщает данные категории как глобальные категории текста, «способствующие его организации, цельности, единству» [10, с. 92].

рецепт в отношении оценки нейтрален, то медийный рецепт аксиологически маркирован: здесь оцениваются текущий сезон, актуальные события в мире и стране, дается оценка продуктам питания и пищевым практикам. Автор кулинарного рецепта – космополит, в положительном смысле этого слова, «человек мира», ищущий новые вкусы и пытающийся приготовить блюда любой страны и культуры (об особенностях рецептов А. Зимина и Е. Чекаловой см. также [3], [6]). Таким образом, целью исследования являются интерпретация глобальной категории времени, определение способов ее организации в пространстве медийного кулинарного рецепта.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящей работы, во-первых, обусловлена ее вхождением в круг семантических исследований, изучающих категорию времени как глобальную текстовую категорию, которая является скрепой, организующей и систематизирующей события и процессы, их участников, а также связанной с аксиологическим осмыслением описываемой ситуации; во-вторых, предметом изучения является медийный кулинарный рецепт, временная структура которого требует дополнительного рассмотрения и определения способов интерпретации идеи времени в такого типа текстах. Исследование также вносит определенный вклад в медиалингвистику.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили рецепты А. Зимина и Е. Чекаловой, извлеченные из журнала «Коммерсантъ Weekend»². В работе использованы метод сплошной выборки примеров, иллюстрирующих грамматический и лексический аспект репрезентации времени; описательный и семантический метод; методы контекстуального и функционального анализа.

Результаты исследования и их обсуждение.

Реализация грамматической категории времени в кулинарном рецепте. Для описания функционально-семантической категории времени, объединяющей различные средства выражения характера протекания действия, его локализованности/нелокализованности, отношения к говорящему и последовательности осуществления действия, принято использовать термины «аспектуальность», «темпоральность», «временной порядок» (см. [1]). В качестве морфологического ядра функционально-семантическое поле *аспектуальности* включает категорию вида, периферийными компонентами являются способы действия, а также лексические и синтаксические показатели характера его протекания [1, с. 115]; ядром поля *темпоральности* являются категория времени, аспектуальные значения и лексические показатели темпоральности; категория *временного порядка* представляет собой комбинаторику видо-временных форм глагола в сочетании с обстоятельственными показателями [9].

Говоря о традиционном кулинарном рецепте, можно отметить тот факт, что действие, как правило, не локализовано на линии времени. Употребляются, например, глаголы в форме инфинитива (*нарезать, посолить, подогреть* и т. п.) или повелительного наклонения (*оставьте, посластите, нарежьте* и др.). Подобного рода классические рецепты носят инструктивный характер, так как имеют главной целью передать последовательность приготовления блюда, а не отразить личность говорящего. В кулинарных заметках А. Зимина и Е. Чекаловой также присутствует текст-инструкция: **Разморозьте пакеты вишни на дуршлаге – так, чтобы весь сок стек в миску. Из свежей вишни выньте косточки, сложите в другую миску и посыпьте сахаром – ягоды быстро пустят сок. Установите решетку посередине духовки и поставьте ее нагреться до 175°C** (Миндальный торт с вишней: Еда с Еленой Чекаловой // Коммерсантъ Weekend (далее – KW). № 23 от 07.07.2023). Однако наряду с руководством по приготовлению рецепт часто содержит генерализованный текст, в котором действие и/или субъект имеют обобщенный характер. Такие фрагменты, как правило, претендуют на статус общепринятых, прописных

² Коммерсантъ Weekend [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.kommersant.ru/weekend> (дата обращения: 10.11.2023).

истин, одновременно несущих яркую индивидуально-авторскую обработку: *Пироги наполняют дом счастливыми воспоминаниями о прошлой жизни, на какое-то время даже начинает казаться, что она, если еще не вернулась, то прячется где-то совсем рядом* (Пирог с весенней капустой и сыром: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 12 от 15.04.2022).

В рубриках о еде Е. Чекалова обычно обращается к воспоминаниям о давно минувших днях, а также к событиям, актуальным в данный период времени. Автор организует статью таким образом, чтобы акцентировать внимание на причине-основании выбора яства или продемонстрировать свое кулинарное мастерство, одновременно подчеркивая собственной предысторией многолетний опыт в создании того изыска, о котором пойдет речь.

Так, в медиарецепте в отличие от традиционного рецепта распространено употребление глаголов как совершенного (СВ), так и несовершенного вида (НСВ) в ситуации конкретного (неповторяющегося) единичного действия: *И вдруг, уже в 2023 году, англоязычные фуд-блогеры, особенно с индийскими корнями, начали форменную войну с карри* (Королевский бутерброд с цыпленком карри: Еда с Еленой Чекаловой // KW от 26.05.2023); *Я сама вполне оценила горькие травы несколько лет назад во время еврейской Пасхи <...> Сегодня я предлагаю приготовить травяной киш* (Киш с весенними травами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 13 от 21.04.2023); *С тех пор как случилась аграрная революция, а это то ли сорок, то ли 10 тысяч лет назад <...>* (Блинный пудинг с ягодами: Еда с Алексеем Зиминим // KW от 30.06.2023). Именно поэтому в тексте можно встретить глаголы СВ (*начали; оценила, случилась*) и НСВ (*предлагаю*) с отсылкой к конкретному периоду времени (*2023 г., несколько лет назад, с тех пор, сегодня* и т. д.).

Е. Чекалова рассказывает о действиях, которые происходят время от времени, регулярно и являются характерной чертой ее рецептов, т. е. сюда включаются глаголы, описывающие ситуации повторяющегося (обычного) действия в неограниченно-кратном употреблении (глаголы НСВ): *Я выгуливаю моего французского бульдога Боню рано утром и после захода солнца <...> У нас с мужем другой способ охлаждения – ледяной арбуз»* (Салат с арбузом: Еда с Еленой Чекаловой // KW. №25 от 21.07.2023). Описание самого действия является примером, который создает антитезу (противопоставление): способ охлаждения животного/человека.

Довольно часто Е. Чекалова вводит и обстоятельства, которые указывают на повторение (*иногда, обычно, по утрам*). Для того чтобы предложить калорийное блюдо в зимний месяц, автор предлагает поступить как преобладающее большинство, т. е. согреться благодаря сытной еде: *Чтобы как-то пережить февраль, всю его серость и прочие погодные прелести обычно заедают гиперкомфортной и сытной едой* (Салат с хурмой и козым сыром: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 2 от 04.02.2022).

Потенциально-узуальное значение глаголов НСВ накладывается на действия, которые сформировались в результате ряда повторений независимо от времени, сезонов года, как примеры выше, и перешли в умение. Субъект, а в нашем случае автор-повествователь, передает с помощью глаголов данного подтипа свой навык, который сформировался посредством многократного повторения: *Овсяную кашу-пирог с ягодами я готовлю так. Во-первых, покупаю грубые овсяные хлопья долгой варки <...>. Во-вторых, я их не варю, а на ночь запариваю кипятком <...>* (Запеченная овсянка с ягодами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 15 от 12.05.2023). Или пишет об отличительных свойствах блюда: *Знаете, например, Surf & Turf? Это роскошное блюдо из высококачественного стейка и дорогих морепродуктов (лобстера, гребешков, королевских креветок), которые сливаются в захватывающей танце вкусов и ароматов* (Томаты тоннато: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 19 от 09.06.2023).

Глаголы СВ, употребляющиеся в ситуации повторяющегося действия (наглядно-примерный тип), также присутствуют в рецептах Е. Чекаловой. Чаще они встречаются в основной части текста, когда автор стремится выделить один акт из ряда повторяющихся.

Такие глаголы создают экспрессивный прием изображения повторяющегося обычного действия: *По будням можно сделать совсем просто – **размять** в миске банан, **смешать** с запаренной овсянкой или хлопьями быстрого приготовления, молоком и семечками – **разложить** по маленьким формочкам и **запечь** за 10–15 минут* (Запеченная овсянка с ягодами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 15 от 12.05.2023).

Рецепты А. Зимины и Е. Чекаловой насыщены глаголами НСВ, позволяющими отобразить ситуацию обобщенного факта, когда особое значение отводится самому действию без конкретизации характера его осуществления. Например, автор колонки приводит статистические данные из газет, журналов, сайтов, отражающие реальную жизнь, для воспроизведения негативного фона, на котором рекомендуемое блюдо будет выступать в контрасте: *На доходах 99 % населения скорость бега все равно **не отражается**. <...> Поэтому извлекать базовое счастье придется самостоятельно. Например, сейчас сезон клубники* (Клубника со льдом: Еда с Алексеем Зиминым // KW. № 20 от 16.06.2023); *Это средневековый блин, который **готовили** в печи, в раскаленных сковородках, горшках или кастрюлях <...>* (Блинный пудинг с ягодами: Еда с Алексеем Зиминым // KW от 30.06.2023).

Глаголы, описывающие ситуацию постоянного отношения, называют неизменные взаимосвязи в мире вещей, научных понятий. Они выполняют функцию информирования о полезных свойствах продукта, о котором пойдет речь в рецепте (1) или о постулатах истории человечества и мироздания (2)³: (1) *Зерна овса **содержат** большое количество клетчатки, состоящей из полурастворимых и растворимых пищевых волокон, в их состав **входит** бета-глюкан, который эффективно **снижает** холестерин и способен замедлять повышение сахара в крови, а также всасывание углеводов* (Запеченная овсянка с ягодами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 15 от 12.05.2023); (2) *Империи **возникают** из дурного противоречия между необходимым и достаточным. Единство этих понятий точнее **отражает** подлинное место человека во вселенной: да щей горшок, да сам большой* (Малосольные огурцы: Еда с Алексеем Зиминым // KW. № 24 от 14.07.2023).

Таким образом, Е. Чекалова отдает предпочтение глаголам, отображающим ситуацию повторяющегося (обычного) действия, так как в ее рецептах часто встречаются ноты ностальгии, тоски по прошлому. Автор избирает излюбленной манерой повествования воздействие на эмоциональную сферу своего читателя.

А. Зимин предпочитает вводить в рецепт строгую структуру и точную, «безэмоциональную» информацию с помощью ситуаций обобщенного факта и постоянного отношения, его рецепты часто содержат отсылки к историческому прошлому как России, так и стран мира. В его рецептах частотны глаголы совершенного вида.

Представление категории времени с помощью лексических единиц. Функционирование объективного времени в тексте. Наиболее часто встречающимся типом времени в медийном кулинарном рецепте является реальное объективное, поскольку для рецепта характерна строгая структура, которая включает указание на целевую аудиторию, общее время приготовления блюда и контроль между различными этапами по созданию гастрономического продукта. Указанный вид передачи семантики времени может быть представлен посредством темпоральной лексики, а именно групп слов (существительных, глаголов, наречий), в значениях которых выявляется социально обусловленное отражение временных характеристик материального мира, а также с помощью числительных, отсылающих к конкретному промежутку из прошлого, настоящего и будущего. Особую «темпоральную» нагрузку несут прецедентные феномены.

Например, Е. Чекалова в публикации летнего кулинарного рецепта арбузного салата последовательно вводит набор лексических единиц, образующих семантическое поле самого

³ Подобные комментарии особенно свойственны рецептам А. Зимины.

жаркого времени года. Автор обращает внимание на особенности окружающей температуры, последствия продолжительных солнечных дней и организует рецепт-рекомендацию или совет, который призван помочь читателям справиться с жаждой: *По прогнозам, нынешнее лето едва ли не самое знойное за последние 100 лет. В такую жару хороший хозяин собаку из дома не выгонит: раскаленный тротуар обжигает лапы* (Салат с арбузом: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 25 от 21.07.2023).

Лексические единицы, указывающие на конкретный сезон года (*лето*), подкрепляются указательными и определительными местоимениями, темпоральными прилагательными (*нынешнее, в такую, другой*), что позволяет оценить актуальность рекомендации. Количественное числительное (*100 лет*) эксплицирует статистическую информацию, наделяющую высказывание большей достоверностью.

В конце кулинарной заметки Е. Чекалова воздействует на эмоционально-интеллектуальную сферу собеседника, привлекая для этой цели прецедентное имя: *Я вполне разделяю суждение Марка Твена, который называл арбузы главной роскошью лета* (Салат с арбузом: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 25 от 21.07.2023). Безусловно, цитата известного американского писателя, автора всеми любимой повести «Приключения Тома Сойера», создаст наибольший интерес пользователей гостблога и повторно сместит фокус внимания на ценность используемой в салате ягоды именно в отмеченный сезон года.

А. Зимин пишет, например, о приготовлении мяса в смеси с крупой и углубляется в историю происхождения блюда под названием «Няня». Автор проводит параллель такого названия с грудью кормилицы и именно этим объясняет первоначальный запрет такой еды православной церковью.

Однако реальное объективное время далее смещается и сменяется историческим, о чем свидетельствует числительное «восемнадцать», относящееся к единице измерения времени. Факт, повествующий об указании блюда в книгах с рецептами, подкрепляется очередными прецедентными феноменами: *Видимо, к XVIII веку церковь перестала бороться с разделом блюд из требухи, поэтому рецепты няни можно найти в поваренных книгах, а Собакевич у Гоголя объявляет няню любимейшим своим блюдом* (Няня: Еда с Алексеем Зиминым // KW. № 2 от 03.02.2023).

Разумеется, каждый рецепт содержит определенные указания на время приготовления блюда. Однако если автор хочет указать лишь приблизительный интервал времени, то обычно использует производный предлог в сочетании с существительным, обозначающим единицу измерения времени: *Бараний желудок надо тщательно промыть в течение часа под проточной горячей водой* (Няня: Еда с Алексеем Зиминым // KW. № 2 от 03.02.2023); *Ставлю в середину духовки и пеку до золотистого цвета – около 40 минут* (Запеченная овсянка с ягодами: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 15 от 12.05.2023).

Объективное историческое время также встречается в рецептах довольно часто. Чтобы сделать содержание написанного более информативным и полезным, Е. Чекалова и А. Зимин демонстрируют собственную образованность. Так, в рецепте по приготовлению цыпленка с ревенем автор обращается к фактам из прошлого и указывает век наибольшей популярности растения, страну, где эта трава была востребована, и ценовой критерий: *Еще лет десять назад я советовала высадить ревень на даче. По нему сходились с ума китайцы, в XVI веке во Франции он был в пять раз дороже шафрана, Россия XVII века за счет продажи его суперполезных стеблей успешно пополняла казну* (Цыпленок умэбоси с ревенем: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 21 от 23.06.2023). В приведенном примере временное пространство организуется с помощью числительных, указывающих на конкретную историческую эпоху разных стран.

Выражение субъективного времени в кулинарных рецептах. Авторское начало в рецепте делает возможным включение риторических вопросов, восклицаний, которые являются своего рода выражением личной оценки. К тому же создатель кулинарного текста имеет своей целью наиболее правдоподобную передачу профессионального опыта, который был приобретен в определенный промежуток времени.

В качестве средств передачи личных эмоций автора выступают частые вставки местоимений, числительных с указанием возраста, когда было пережито то или иное событие, а также Е. Чекалова и А. Зимин создают инверсионные словосочетания, когда намеренно вводят в рецепт обратный порядок слов. Такие предложения организуют рецепт в виде дневника, где кулинарные знатоки искренне описывают те воспоминания, которые оставили след в памяти, и те, что имеют прямое отношение к блюду, о котором идет речь.

Так, Е. Чекалова, передавая опыт приготовления вишневого пирога, погружает читателей в детские воспоминания, а именно в период младшего школьного возраста, когда она проводила дни в доме у бабушки, и пишет (используется настоящее в переносном употреблении, т. н. «настоящее историческое»): *Мне лет семь. Мне нравится ходить за курами и бродить по хозяйскому саду – в нем несколько вишневых деревьев, и тетя Тоня, хозяйка, продает нам ягоды* (Миндальный торт с вишней: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 23 от 07.07.2023). Далее автором повествуется, как в те детские годы в ее семье происходил сбор вишни, чистка ягод от косточек и приготовление любимой сладости. Значение прошедшего передается собственно формами прошедшего времени глаголов: *Для меня вишня всегда была самой символичной русской ягодой. <...> Я этот десерт обожала. Точный рецепт не сохранился.* Для возвращения в настоящее Е. Чекалова обращается к наречию времени: *Однако сейчас делаю его по-своему* (Миндальный торт с вишней: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 23 от 07.07.2023).

В рецепте А. Зимина о способе приготовления малосольных огурцов субъективный аспект времени представлен с помощью литоты, когда автор подчеркивает вкусовую уникальность блюда, отмечая при этом мгновенный процесс употребления продукта: *А потом за пять минут съесть* (Малосольные огурцы: Еда с Алексеем Зиминим // KW. № 24 от 14.07.2023).

Пространство кулинарного текста. Говоря о времени, невозможно не проследить пространство кулинарного рецепта, ведь обе категории тесно взаимосвязаны. Понятие «пространство» многозначно и ведет свою историю из философии (пространство – это своего рода способ организации объектов действительности).

Приведем примеры, указывающие на место происходящего действия, с точки зрения оппозиции реального пространства и нереального. Что касается первого, то здесь можно говорить о привычной организации окружающего мира, так как указанный вид категории включает объективный предметный мир определенного фрагмента, а значит, подразумевает все картины земной действительности. Е. С. Кубрякова пишет, что это может быть «расстилающаяся во все стороны протяженность, сквозь которую скользит взгляд человека» [5, с. 26].

Пространство объективное неразрывно сосуществует с образом человека, который является субъектом, изучающим все, что находится вокруг него. Подобное перемещение, которое обозначает движение, называется линейным. Например, А. Зимин посвящает нас в события, которые связаны с его прогулкой в Англии: *Я ходил с детьми в Гайд-парк, там каждый год строят циклопическую декорацию детского счастья. Называется «Winter Wonderland»* (Запеченные яблоки: Еда с Алексеем Зиминим // KW. № 43 от 09.12.2022). Пространство детского места для развлечений упоминается с целью создания противопоставления символов Нового года для современных детей и взрослого поколения: *Я ходил мимо сверкающих новогодних шаров, елок <...> и понял, что для меня Рождество и Новый год – это не они, а запах корицы и карамели* (Запеченные яблоки:

Еда с Алексеем Зиминым // KW. № 43 от 09.12.2022). Именно о способе запекания фруктов в карамели автор рассказывает далее.

Для заметок Е. Чекаловой также характерны указания на конкретные города, которые имеют отношение к сказанному: *В доконтрсанкционные времена в Москве и Санкт-Петербурге продавались почти все сорта, кроме самых мягких, в городах-миллионниках во всех приличных заведениях считали нужным иметь «сырную тарелку»* (Ореховый тарт: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 42 от 03.12.2021).

Грамматически рассматриваемая категория линейного пространства оформляется обычно с помощью глаголов направленного действия (локальных глаголов *идти, бежать, лететь, плыть, находиться*), наречий места или направления действия (*вперед*), предлогов или существительных, указывающих на конкретное место.

В рецептах рассматриваемых авторов наряду с реальным функционирует воображаемое пространство, которое позволяет погрузиться в исторические события человечества или представить фон из сюжетов художественных произведений. Так, Е. Чекалова рассказывает о том, как впервые попробовала блюдо из болгарских перцев. Эту историю она связывает с просмотром документального фильма «Для Самы» и с трепетом описывает моменты, которые не оставили ее равнодушной: *Все повествование как письмо матери, которая пытается объяснить дочери, почему она протестовала против режима Башара Асада, почему участвовала в студенческих демонстрациях, как встретила ее отца <...>* (Мухаммара из печеного болгарского перца: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 38 от 05.11.2021). Фильм в данном случае становится воображаемым пространством, которое оживает перед читателями. Автор неспроста упоминает о нем, так как именно родина тех перцев, которые нужны для салата, – место действия в кинофильме (Алеппо): *В одну минуту чужая история стала моей – и тогда я впервые сделала мухаммару* (Мухаммара из печеного болгарского перца: Еда с Еленой Чекаловой // KW. № 38 от 05.11.2021).

Авторы медийных кулинарных рецептов стремятся не только поведать о своих жизненных ситуациях, связанных со знакомством с тем или иным блюдом, но и погрузить своих читателей в мир истории, искусства, литературы.

Выводы. Таким образом, медийный кулинарный рецепт имеет специфическую композицию, в которой категория времени как глобальная категория находится в тесном взаимодействии с категорией пространства, участниками события («кулинарно-гастрономического действия») и оценкой, в большинстве случаев выражаемой автором рецепта.

Грамматическая интерпретация времени как текстовой категории, непосредственно связанной с видо-временными формами глагола, отражает как объективное положение дел (в таких случаях мы имеем дело с генерализованными высказываниями), так и субъективный ракурс повествования (неповторяющиеся (единичные) и обобщенно-фактические действия).

Организация времени в кулинарном рецепте напрямую связана с указанием на объективный аспект: с одной стороны, эксплицируются сезон приготовления того или иного блюда, период его появления, в котором содержатся факты из истории, науки, литературы, с другой стороны, указывается время, затрачиваемое на приготовление. Этот аспект может быть представлен в тексте с помощью числительных, темпоральной лексики и единиц, косвенно указывающих на временной период, – например, прецедентных феноменов.

Субъективное время является способом сжатия или расширения реального, объективного времени. Оно связывается с эмоциями, воспоминаниями автора и носит индивидуальный характер – это своего рода путешествие во времени.

Следует также отметить яркое индивидуально-авторское начало и разные стратегии текстопроизводства в кулинарном рецепте А. Зимины и Е. Чекаловой, в т. ч. и использование разного рода оценок (эмоциональных, утилитарных, этических и эстетических), что может стать предметом особого исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондарко А. В.* Основы функциональной грамматики: языковая интерпретация идеи времени. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – 260 с.
2. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове) : учеб. пособие для вузов / отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
3. *Димитриева О. А.* Категоризация мира медийного кулинарного рецепта: роль и функционирование прецедентики // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 3(120). – С. 14–20. – DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.002.
4. *Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
5. *Кубрякова Е. С.* Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56, № 3. – С. 22–31.
6. *Малова Е. Н., Димитриева О. А.* О прецедентных текстах в кулинарном рецепте Е. Чекаловой и А. Зимина в журнале «Коммерсантъ Weekend» [Электронный ресурс] // Язык и культура : сб. науч. ст. – Макеевка, 2022. – URL : http://donnasa.ru/?page_id=94259&lang=ru (дата обращения: 10.12.2023).
7. *Маслов Ю. С.* Вопросы глагольного вида : сб. статей / отв. ред. Ю. С. Маслов. – М.: Издательство иностранной литературы, 1962. – 439 с.
8. *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику. – 3-е изд. – М.: Флинта : Наука, 2007. – 296 с.
9. *Михеева С. Л.* Семантика временного порядка в повествовательном тексте (на материале русского языка). – 2-е изд. – Чебоксары : Новое время, 2007. – 130 с.
10. *Папина А. Ф.* Текст: его единицы и глобальные категории. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
11. *Петрухина Е. В.* Модели времени в русской грамматике [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Слово». – URL : https://portal-slovo.ru/philology/37383.php?ELEMENT_ID=37383&SHOWALL_1=1. (дата обращения: 02.03.2024).
12. *Пешиковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. – 8-е изд., доп. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
13. *Шахматов А. А.* Синтаксис русского языка. – М.: Флинта : Наука, 2014. – 712 с.
14. *Яковлева Е. С.* О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // Вопросы языкознания. – 1998. – № 3. – С. 43–73.

Статья поступила в редакцию 04.03.2024

REFERENCES

1. Bondarko A. V. Osnovy funkcional'noj grammatiki: yazykovaya interpretaciya idei vremeni. – SPb.: Izd-vo Sankt-Peterb. un-ta, 1999. – 260 s.
2. Vinogradov V. V. Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove) : ucheb. posobie dlya vuzov / отв. red. G. A. Zolotova. – 3-e izd., ispr. – M.: Vyssh. shk., 1986. – 640 s.
3. Dimitrieva O. A. Kategorizaciya mira medijnogo kulinarного recepta: rol' i funkcionirovanie precedentiki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 3(120). – S. 14–20. – DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.002.
4. Zaliznyak Anna A., Levontina I. B., Shmelev A. D. Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira. – M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005. – 544 s.
5. Kubryakova E. S. Yazyk prostranstva i prostranstvo yazyka (k postanovke problemy) // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. – 1997. – T. 56, № 3. – S. 22–31.
6. Malova E. N., Dimitrieva O. A. O precedentnyh tekstah v kulinarном recepte E. Chekalovoj i A. Zimina v zhurnale «Kommersant" Weekend» [Elektronnyj resurs] // Yazyk i kul'tura : sb. nauch. st. – Makeevka, 2022. – URL : http://donnasa.ru/?page_id=94259&lang=ru (data obrashcheniya: 10.12.2023).
7. Maslov Yu. S. Voprosy glagol'nogo vida : sb. statej / отв. red. Yu. S. Maslov. – M.: Izdatel'stvo inostranoj literatury, 1962. – 439 s.
8. Maslova V. A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku. – 3-e izd. – M.: Flinta : Nauka, 2007. – 296 s.
9. Miheeva S. L. Semantika vremennogo poryadka v povestvovatel'nom tekste (na materiale russkogo yazyka). – 2-e izd. – Cheboksary : Novoe vremya, 2007. – 130 s.
10. Papina A. F. Tekst: ego edinicy i global'nye kategorii. – M.: Editorial URSS, 2002. – 368 s.
11. Petruhina E. V. Modeli vremeni v russkoj grammatike [Elektronnyj resurs] // Obrazovatel'nyj portal «Slovo». – URL : https://portal-slovo.ru/philology/37383.php?ELEMENT_ID=37383&SHOWALL_1=1. (data obrashcheniya: 02.03.2024).
12. Peshkovskij A. M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshchenii. – 8-e izd., dop. – M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001. – 544 s.
13. Shahmatov A. A. Sintaksis russkogo yazyka. – M.: Flinta : Nauka, 2014. – 712 s.

14. Yakovleva E. S. O ponyatii «kul'turnaya pamyat'» v primenenii k semantike slova // Voprosy yazykoznanija. – 1998. – № 3. – S. 43–73.

The article was contributed on March 4, 2024

Сведения об авторах

Димитриева Ольга Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; докторант Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Малова Елена Николаевна – студент факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, yelena.malova.02@bk.ru

Author Information

Dimitrieva, Olga Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Cultural Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; Doctoral Student of Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2734-640X>, olgaal_79@mail.ru

Malova, Elena Nikolaevna – Student of the Faculty of History, Philology, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, yelena.malova.02@bk.ru

Д. М. Журавлев

ЦИФРОВАЯ СТАТИСТИКА КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В СМИ

Центр детского творчества, г. Апшеронск, Россия

Аннотация. В современную эпоху информационных войн средства массовой информации (СМИ) ищут эффективные средства манипулирования массовым сознанием реципиентов. Одним из таких средств манипуляции является цифровая статистика. Цель настоящего исследования состоит в определении роли цифровой статистики как средства языкового манипулирования в современных СМИ. Формируемые статистикой информационные данные дают точное описание происходящих событий. Статистические данные обладают такими свойствами, как актуальность, наглядность, конкретность и официозность, что придает им особое значение в системе средств массовой информации. Вероятность принятия за истину сомнительной информации, размещенной в СМИ, возрастает, если закрепить за ней статистические данные. Потому цифровая статистика рассматривается как один из самых мощных инструментов воздействия на человека.

В статье анализируется вопрос языкового манипулирования в свете цифровой статистики в русскоязычных и англоязычных СМИ. Обозначены сферы жизнедеятельности людей, в которых более всего используется манипулирование цифровой информацией.

Ключевые слова: язык СМИ, русский язык в СМИ, английский язык в СМИ, манипулирование, лингвистика, манипулятивное воздействие, цифровая информация, медиатекст, цифра, цифровая статистика

D. M. Zhuravlyov

DIGITAL STATISTICS AS A MEANS OF LANGUAGE MANIPULATION IN THE MEDIA

Center for Children's Creativity, Apsheronsk, Russia

Abstract. In the era of information wars, modern mass media are looking for effective means of manipulating the mass consciousness of recipients. One of such means of manipulation is digital statistics. The purpose of the study is to determine the role of digital statistics as a means of language manipulation in modern media. The information data generated by statistics gives an accurate description of the events taking place. Statistical data have such properties as relevance, visibility, concreteness and officiousness, which give them special importance in the system of mass media. The probability of accepting dubious information posted in the mass media as the truth increases if statistical data is attached to it. Therefore, digital statistics is regarded as one of the most powerful tools to influence people.

The article analyzes the issue of language manipulation in the light of digital statistics in Russian- and English-language media. The spheres of human activity in which the manipulation of digital information is most used are indicated. Digital statistics is understood as one of the means of language manipulation in the media. The role of digital statistics and its impact on the addressee is determined.

Keywords: language of the media, Russian language in the media, English language in the media, manipulation, linguistics, manipulative influence, digital information, media text, figure, digit digital statistic

Введение. Развитие информационных технологий и доступность информационных сетей для населения создали проблему информационного воздействия на людей с целью

последующей манипуляции их сознанием. Числовая информация в процессах манипуляции стала играть важную роль. По этому поводу С. Г. Кара-Мурза отмечает, что «магия числа в том, что оно, в отличие от слова или метафоры, обладает авторитетом точности и беспристрастности. Поэтому число – один из главных объектов манипуляции» [12, с. 243]. Имеет место неоднозначное отношение к числовой информации у людей с различной культурой, уровнем образования, жизненным опытом. Это открывает новые возможности перед манипуляторами сознания.

Одним из инструментов информационных войн являются результаты статистических исследований. При определенных способах обработки данных и методах интерпретации результатов возможно формирование деформированных представлений о происходящих социальных процессах в обществе. Использование различных алгоритмов обработки данных позволяет в ряде случаев получать на основании одних и тех же данных различные и порой противоположные выводы.

Речевые формы воздействия при наличии визуального контакта поддерживаются, безусловно, внеязыковыми средствами, каким является аудиальная форма, которая включает такие подкрепляющие внешние факторы, как тембр, голос адресанта, фон, акцентирование тех или иных слов [1, с. 2773]. В настоящее время, как показывает практика, средства массовой информации все чаще используют приемы манипулирования сознанием граждан. Намеренно или нет, СМИ влияют на искажение картины мира адресата.

Актуальность исследуемой проблемы. В современном мире проблема лингвистического манипулирования является особенно актуальной, что в значительной степени свойственно медиадискурсу, поскольку с развитием средств массовой информации стало проще осуществлять воздействие на людей. Внимание исследователей все чаще привлекают проблемы, связанные с тем, как СМИ влияют на человека.

В наше время средства языкового манипулирования постоянно совершенствуются и приобретают новые формы. Одной из таких форм является цифровая статистика. Цифра – символ того, что аргумент выдвигается не просто так, а на основе научной проверки. Использование цифровой информации – это стойкий аргумент убеждения людей. Соответственно, используя цифровую информацию, можно легко манипулировать сознанием людей.

В работах отечественных лингвистов Е. Н. Доценко, О. Н. Быковой, Н. В. Глаголевой, Н. А. Купиной акцент делается на языковых аспектах манипуляции. Манипуляция рассматривается как акт воздействия, но отличается от суггестии или фатического действия. Языковые черты манипуляции идентифицируются с трудом: они не выходят за рамки нормативной речевой практики, требуют комплексного анализа речевой ситуации и контекста события в целом [1, с. 2772].

Е. Н. Доценко определяет манипуляцию как «скрытое побуждение человека изменить отношение к чему-либо, принять решение или что-то сделать в нужном для автора манипуляции направлении» [6, с. 59].

Анна Жданко в своем исследовании «Identification of Cognitive Manipulations That Have the Greatest Impact on Students in the Internet» определяет манипуляцию как способ внедрения в психику реципиента определенных смыслов, позволяющих добиться определенного результата поведения [28, p. 36]

Цель нашего исследования – определить роль цифровой статистики как средства языкового манипулирования в медиадискурсе.

Задачи исследования:

1) определить место цифровой статистики в системе языкового манипулирования в средствах массовой информации;

2) раскрыть сущность понятия манипулирования статистическими данными на основе публикаций российских и зарубежных исследователей, посвященных данной проблеме;

3) выявить приемы языкового манипулирования, используемые в статистических данных в русскоязычных и англоязычных СМИ.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили статьи, взятые из изданий «Рамблер» (20.10.2023, 24.10.2023), «Дети Екатеринбурга» (24.08.2019), «The Guardian» (20.03.2023), «Fox News» (11.11.2020), «NEW YORK POST» (16.08.2023), «Independent» (09.04.2008). В процессе исследования было проанализировано 7 статей.

Манипуляция общественным сознанием является одной из форм скрытого психологического воздействия, которое направлено на изменение картины мира человека. Статистическая информация позволяет разобраться в происходящем и поэтому выступает самым наглядным инструментом для демонстрации преимуществ тех или иных целей. Методологической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей: А. Х. Ашраповой, Л. И. Бушуевой, О. Н. Быковой, С. А. Виноградовой, Н. В. Глаголева, Е. Л. Доценко, В. И. Карасика, И. В. Сентенберг, В. П. Шейнова, И. А. Стернина, А. А. Казакова и др.

В процессе исследования в статье были использованы следующие методы: описательный метод, используемый в ходе сбора и обработки анализируемых текстов; метод семантического анализа для установления логико-смысловой нагрузки исследуемых единиц; метод интерпретационного анализа при толковании общего смысла высказывания; метод анализа дифференциальных признаков и сопоставительный метод, применяемые для разграничения видов речевого воздействия.

Теоретическая значимость работы заключается в определении сущности феномена цифровой статистики как средства языкового манипулирования в СМИ. Были выявлены и проанализированы технологии языкового манипулирования с использованием цифровой статистики путем случайной выборки статей из крупных Интернет-СМИ, как российских, так и зарубежных, что позволило выделить основные сферы общественной жизни, намеренно искаженные статистическими данными.

Результаты исследования и их обсуждение. Что же представляет собой термин «манипулирование»? В исследовании Виктора Шейнова «Манипулирование и защита от манипуляций» приводится множество определений данного явления. Так под манипуляцией понимается следующее:

- средство порабощения человека;
- форма духовного воздействия, скрытого господства, управления людьми, осуществляемая ненасильственным образом;
- побуждение поведения посредством обмана или игры на предполагаемых слабостях другого;
- использование тонких, едва уловимых или нефизически агрессивных способов, таких как обман, подкуп или запугивание;
- скрытое принуждение, программирование мыслей, чувств, отношений, установок, поведения;
- скрытое применение власти (силы) вразрез с предполагаемой волей другого, хорошо организуемый обман;
- отношение к другому как к средству, объекту, орудью [22, с. 6–7].

В исследованиях И. В. Сентенберг, В. И. Карасика, [17, с. 30–38] понятие «манипуляция» рассматривается как нарушение аргументации, т. е. как псевдоаргументация. К. В. Бове, У. Д. Аренс под термином «манипуляция» понимают «средство достижения целей посредством достижения целей» [2, с. 92].

Все определения сводятся к тому, что манипуляция представляет собой процесс целенаправленного воздействия на человека. Основу манипулирования составляет обман. Манипуляция никогда не проводится открыто, а представляет собой скрытое управление адресатом.

Любая манипуляция – это целый комплекс инструментов. Манипуляции строятся с применением определенных техник, инструментов, позволяющих адресанту быстрее достичь поставленной цели. Средства массовой информации занимают одно из центральных мест в системе языкового манипулирования. Одним из средств языкового манипулирования, которые охотно используются в СМИ, является статистическая информация.

Манипулируя информацией, СМИ создают нужный для них образ действительности. Создание такого образа возможно с применением различных средств манипулирования. Серьезное отношение человека к цифровой информации помогает приобрести большой успех в стратегии манипулирования. Мы принимаем за данность, что наличие статистического подсчета, или процентного соотношения, или расчета прогрессии, является свидетельством научного подхода.

Сделать из реальных статистических данных впечатляющие, но бесполезные цифры позволяет как раз неучтенная статистическая погрешность. Цифры оказывают гипнотическое воздействие на аудиторию, причем, чем более они точны, тем больше эффект [4, с. 86].

В исследовании Л. И. Бушуевой, М. В. Карманова, В. И. Кузнецовой «О манипуляциях статистическими данными» [3, с. 95] выводятся подходы к определению сущности манипулирования статистическими данными, что отражено в таблице 1:

Таблица 1 – Задачи и функции статистики

Задачи	Функции
Информативная	1) уникальное манипуляторное оружие информационных войн [9, с. 1142–1148]; 2) инструмент манипуляции общественным мнением посредством социальных сетей [7, с. 168–171]; 3) апробированный механизм практически действующих технологий управления [18, с. 102–103]
Увещательная	1) систематически используемый алгоритм манипуляции сознанием электората на выборах [20, с. 315–318]; 2) средство для массовых манипуляций в сети Интернет [5, с. 508–511]; 3) показательный прием целенаправленной трансформации общественного сознания [10, с. 47–50]

Приведем примеры употребления цифровой информации в контексте манипулирования в русских и английских СМИ.

Цифровая манипуляция сознанием людей очень распространена в политической деятельности. Примером тому являются слова президента Украины Владимира Зеленского: «Каждое мое утро начинается с sms-сообщения. Это sms от Генерального штаба. За прошедшие сутки обстрелов – семь, потеря – две. Цифры могут быть разными, но только одна делает утро добрым. Это – ноль. Обстрелов – ноль. Потеря – ноль» [21]. Здесь имеют место специфические способы, при помощи которых отправитель сообщения стремится не только передать информацию, но и заставить реципиента видоизменить структуру своего сознания в соответствии с сообщением. В данном случае, опираясь на исследование Н. А. Кузнецовой, мы видим использование логических и эмоциональных убеждений, манипулирование повесткой дня, искажение. Рассматривая данное сообщение через классификацию автора, мы можем отметить такие приемы манипулирования, как перенос смыслового акцента, подмена реальных фактов альтернативными, выгодными для СМИ [13, с. 19].

Цифровое манипулирование очень актуально в системе создания фейковых новостей в области здравоохранения. Приведем пример: **«Прощайте, волосы! Больше 100 детей в Свердловской области отправили на карантин из-за стригущего лишая»**. Данная новость появилась на портале «Дети Екатеринбурга» [14]. В самой заметке указывается, что, по сведениям других источников, жертв насчитывалось около 129. В источнике «Рамблер/новости» цитируется сообщение Минздрава: «Они учатся в разных классах, в каждом из которых введен карантин. Одноклассники заболевших находятся на карантине в рамках противоэпидемических мероприятий». При этом в самой новости указано 5 учащихся, которые получили данное заболевание [15]. Опираясь на исследование И. А. Стернина, А. М. Шестерниной «Маркеры фейка в медиатекстах», мы можем отметить данную новость как фейковую с применением недостоверных статистических данных и использованием неавторитетного источника информации – сайта «Дети Екатеринбурга», который не является официальным СМИ Минздрава России [19, с. 9–13].

Рассмотрим еще один пример цифрового манипулирования. В октябре 2023 г. новостной сервис «Рамблер» опубликовал статью **«Фейковые записи к врачам: комментарий Министерства здравоохранения Новосибирской области»**, а также привел слова пострадавшей: *«Я прикреплена к поликлинике № 20 в Железнодорожном районе. Со здоровьем у меня все в порядке. Болею раз в год в сезон простуд. Но, судя по Госуслугам, я хронически больна. Причем хожу я в разные места»*, – рассказала изданию «Atas.info» жительница Новосибирска Елена Колесникова. В документе о сведениях, об оказанных услугах у каждой процедуры есть своя стоимость. Цена первичного приема врача может составлять от 377 до 1 622 рублей. Посещение гинеколога оценивается в 2 244 рубля, а диспансеризация, которая встречается в справке несколько раз, – в 879 рублей. Один из врачей Новосибирска на условиях анонимности рассказал изданию, что неоказанные услуги вписывают в дела пациентов уже на протяжении нескольких лет. Врачи вынуждены выполнять нормативы, чтобы получить полную зарплату или какие-то надбавки. У всех работников сейчас оклады – это 25 тысяч – 30 тысяч рублей [23]. В ходе изучения заметки мы обнаружили не только проявление манипулирования статистическими данными, но и использование анонимной атрибуции [19, с. 9]. Процесс манипулирования построен по цепочке «пациент – манипулятор А – манипулятор В». Манипулятор А оказывает манипулирование на пациента через услуги поликлиники, а манипулятор В через манипулятора А в случае провала манипуляции первым может применить к нему различного рода взыскания.

В системе англоязычного медиадискурса мы также можем найти множество примеров цифрового манипулирования.

В англоязычном медиа-ресурсе «The Guardian» в статье **«Among the Covid skeptics: “We are being manipulated, without a shadow of doubt”**» мы видим следующий пример использования статистических данных в процессе манипулирования: *...She read that the World Health Organization had said that Britain is testing at too high a sensitivity. She read about the cost of lockdowns, and Sweden’s more permissive approach. She read about the death rate; 1 % didn’t sound that high at all. Looked at another way, 99 % survived. By the end of the first lockdown, Anna was no longer afraid. She was angry. “I’d been sat in my house for four months, in absolute agony, no mental health support, no financial support, and it did an absolute number on me,” she said* [25]. В данном примере цифра 99 оказывает психологическое влияние, перекрывая всю остальную информацию. Объяснение такому цифровому феномену дает Сергей Кара-Мурза в своем исследовании «Манипуляция сознанием» в котором отводит отдельную роль манипуляции цифрами: «...число имеет свойство застревать в мозгу необратимо» [12, с. 67].

Еще один пример манипулирования цифровой информацией представлен в газете «Fox News» в статье под названием «**Tucker Carlson: Yes, dead people voted in this election and Democrats helped make it happen**». Журналист Такер Карлсон отмечает следующее: ...*Fewer than 15,000 votes separate Donald Trump from Joe Biden in the state of Georgia. It's close enough that it's worth getting specific about what happened there. Georgia's secretary of state has now confirmed there will be a hand recount of all votes cast. Among those votes, auditors will find a ballot cast by a woman called Deborah Jean Christiansen. Those who knew her were sad when she died last May...* [27]. Пример журналиста показывает нам фейк с применением средств искажения статистических данных с использованием тех событий, которые не могли произойти в реальности вследствие смерти человека [19. с. 17–18].

Американское издание «NEW YORK POST» в статье под названием «**5 lies Biden is telling you today about the economy**» раскрывает сущность манипулирования общественным сознанием через 5 пунктов из речи президента США Джо Байдена. Рассмотрим первый пункт статьи под названием «*Wages and salaries are rising for American workers*», в котором говорится следующее: *That WAS true in the month of July. But in 20 of the past 22 months, wages have fallen BELOW inflation. The math here is simple. Since Biden entered office, wages and salaries are up roughly 12 %. And inflation is up 15 %* [24]. Ниже приводится график, который отражает нынешнюю ситуацию по оплате труда американцев:

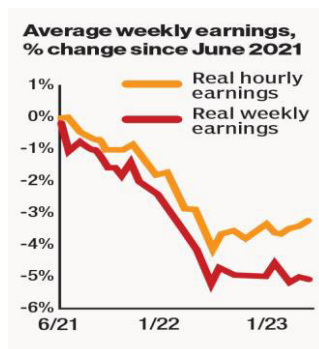


Рисунок 1 – Средний еженедельный доход американцев в процентном соотношении в период с июня 2021 года

Согласно исследованию И. А. Стернина, А. М. Шестерниной «Маркеры фейка в медиатекстах», одним из маркеров недостоверности информации является нарушение в инфографике статистических данных. В данном примере мы видим иллюстрацию того, что в речи президента США Джо Байдена показывается рост заработной платы. В инфографике мы обнаруживаем падение заработной платы [19. с. 17–18]. Согласно исследованию А. А. Казакова «Способы языкового манипулирования в политическом медиадискурсе. Попытка систематизации», мы можем отметить, что одним из манипулятивных приемов, используемых в новостях и вводящих в заблуждение реципиента, является использование большого количества цифровой статистики, что было отмечено нами в данной статье [11, с. 89].

В издании «Independent» в заметке под названием «**Numbers up: The truth about statistics**» приводится разоблачение неверно трактуемых статистических данных касательно убийств американских детей. В статье говорится следующее: «*Every year since 1950, the number of American children gunned down has doubled*». *Did you know that? It is just as well if you did not, because it is not true. It takes no research to prove that it is not true. If there had been just two children in America gunned down in 1950, then doubling that number every year would have meant that, by 1980, there would have been one billion American children gunned*

down more than four times the total population of the United States at that time... [26]. Автор заметки приводит разоблачение высказывания: «*Every year since 1950, the number of American children gunned down has doubled*». Проанализировав заголовок, мы обнаружили, что статистические данные скрыты, данный заголовок можно отнести к кликбейту, согласно исследованию А. В. Николаевой «Языковые особенности фейковых публикаций». Кликбейтный заголовок представляет собой многоступенчатый коммуникативный механизм. Основной функцией такого заголовка является аттракция, или привлечение внимания реципиента с целью дальнейшего оказания на него манипулятивного воздействия [8, с. 57].

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что манипулирование цифровой информацией в статистических данных играет огромную роль в современных СМИ. Статистика – «зеркало» событий в мире. Манипулирование статистическими данными свойственно как российским, так и английским СМИ. Общим фактором в таком манипулировании для них становятся искажение реальных показателей и замена их вымышленными. Разумеется, все это свидетельствует о более возрастающей роли распространения фейковых новостей. По результатам нашего исследования было отмечено, что манипулирование статистическими данными в российских СМИ охватывает многие сферы жизнедеятельности и не носит строго политизированный характер, что, напротив, свойственно английским СМИ. Нами было отмечено, что манипулирование статистическими данными и их искажение – это один из показателей недостоверных новостей. Анализ новостей с искаженными статистическими данными показал, что манипулирование в недостоверных новостях представляет собой сложную структуру, включающую кликбейт-заголовки, анонимную атрибуцию, неавторитетный источник информации, нарушения в инфографиках. Подводя итог, отметим, что, несмотря на происходящие в мире события, сегодня статистика играет важную роль в средствах массовой информации, однако для того, чтобы избежать «ловушек» неверно трактуемых статистических данных, необходимо тщательное изучение информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашрапова А. Х. Языковая манипуляция в трудах отечественных и зарубежных ученых: теоретические вопросы терминологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики Philology. Theory & Practice. – 2022. – Т. 15, вып. 9. – С. 2771–2778.
2. Бове К. Л., Арнс У. Д. Современная реклама. – Тольятти : Довгань, 1995. – 179 с.
3. Бушуева Л. И., Карманов М. В., Кузнецова В. И. О манипуляции статистическими данными // Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. – 2022. – Т. 2, № 1. – С. 92–99.
4. Виноградова С. А. Речевая манипуляция цифровой информацией // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 2. – С. 86–91.
5. Денисюк А. С. Манипуляция в сети Интернет // Материалы IX Всерос. школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с межд. участием. Инноватика – 2013 (23–25 апреля 2013 г.) / под ред. А. Н. Солдатова, С. Л. Минькова. – Томск : Нац. иссл. Томский гос. ун-т, 2013. – С. 508–511.
6. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.
7. Леготина А. С. Манипуляции общественным мнением средствами социальных сетей // Междисциплинарные исследования в психологии безопасности и их современное состояние : материалы VIII Межрегионального симпозиума с межд. участием / под науч. ред. Е. Б. Перельгиной (12–13 июля 2017 г.). – Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2017. – С. 168–171.
8. Николаева А. В. Языковые особенности фейковых публикаций // Верхневолжский филологический вестник. – 2019. – № 3(18). – С. 55–59.
9. Пантина О. С. Политическая манипуляция как оружие информационной войны // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра : материалы межд. конф. (12 декабря 2019 г.) / под ред. С. И. Бугашева, А. С. Минина. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ун-т пром. технологий и дизайна, 2019. – С. 1142–1148.
10. Пода Т. А. Манипуляция как способ трансформации общественного сознания // Вестник национального авиационного университета. Серия: Философия. Культурология. – 2014. – Т. 2, № 20. – С. 47–50.
11. Казаков А. А. Способы языкового манипулирования в политическом медиадискурсе. Попытка систематизации // Политическая лингвистика. – 2013. – № 3(45). – С. 87–90.

12. *Кара-Мурза С. Г.* Манипуляция сознанием. – М. : Эксмо, 2008. – 862 с.
13. *Кузнецова Н. А.* Управление политической информацией и манипуляция общественным сознанием // *Власть*. – 2011. – № 11. – С. 19–21.
14. «Прощайте, волосы!» Больше 100 детей в Свердловской области отправили на карантин из-за стригущего лишая [Электронный ресурс]. – URL : <https://detiekaterinburga.ru/novosti-ekaterinburga/2023/10/25/proschayte-vołosy-bolshe-100-detey-v-sverdlovskoy-oblasti-otpravili-na-karantin-iz-za-strigushego-lishaya.html> (дата обращения: 28.10.2023).
15. Под Екатеринбургом у пятерых учеников школы обнаружили стригущий лишай [Электронный ресурс]. – URL : <https://news.rambler.ru/incidents/51647151-pod-ekaterinburgom-u-pyateryh-uchenikov-shkoly-obnaruzhili-striguschiy-lishay/> (дата обращения: 28.10.2023).
16. *Сараев М. Д.* Способы языкового манипулирования // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. – 2018. – № 4. – С. 45–46.
17. *Сентенберг И. В., Карасик В. И.* Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций // *Речевое общение и аргументация*. – 1993. – Вып. 1. – С. 30–38.
18. *Скуарева И. В., Торгованова О. Н., Шееченко Г. С.* Манипуляция как технология власти // *Вестник образовательного консорциума «Среднерусский университет»*. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 14. – С. 102–103.
19. *Стернин И. А., Шестернина А. М.* Маркеры фейка в медиатекстах. Рабочие материалы. – Воронеж : ООО «РИТМ», 2020. – 34 с.
20. *Целищев А.* Манипуляция сознанием на выборах // *Студенческая наука и XXI век*. – 2007. – № 4. – С. 315–318.
21. Цитаты известных людей [Электронный ресурс]. – URL : <https://ru.citaty.net/tsitaty/457339-dzhordzh-bernard-shou-esli-moi-sosed-biot-svoiu-zhenu-ezhednevno-a-ia-nik/> (дата обращения: 28.10.2023).
22. *Шейнов В. П.* Манипулирование и защита от манипуляций. – СПб. : Питер, 2022. – 384 с.
23. Фейковые записки к врачам: комментарий Министерства здравоохранения Новосибирской области [Электронный ресурс]. – URL: <https://news.rambler.ru/community/51588397-feykovye-zapisi-k-vracham-kommentariy-ministerstva-zdravoohraneniya-novosibirskoy-oblasti/> (дата обращения: 28.10.2023).
24. 5 lies Biden is telling you today about the economy [Электронный ресурс]. – URL : <https://nypost.com/2023/08/16/5-lies-biden-is-telling-you-today-about-the-economy/> (дата обращения: 28.10.2023).
25. Among the Covid skeptics: “We are being manipulated, without a shadow of doubt” [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.theguardian.com/news/2021/apr/08/among-covid-sceptics-we-are-being-manipulated-anti-lockdown> (дата обращения: 28.10.2023).
26. Numbers up: The truth about statistics [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.independent.co.uk/news/science/numbers-up-the-truth-about-statistics-806301.html> (дата обращения: 28.10.2023).
27. Tucker Carlson: Yes, dead people voted in this election and Democrats helped make it happen [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.foxnews.com/opinion/tucker-carlson-2020-presidential-election-voter-fraud-dead-voters> (дата обращения: 28.10.2023).
28. *Zhdanko A. P.* Identification of Cognitive Manipulations That Have the Greatest Impact on Students in the Internet // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. – 2019. – Vol. 7 (1). – P. 35–42.

Статья поступила в редакцию 03.12.2023

REFERENCES

1. *Ashrapova A. H.* Yazykovaya manipulyaciya v trudah otechestvennyh i zarubezhnyh uchenykh: teoreticheskie voprosy terminologii // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki Philology. Theory & Practice*. – 2022. – T. 15, vyp. 9. – S. 2771–2778.
2. *Bove K. L., Arens U. D.* Sovremennaya reklama. – Tol'yatti : Dovgan', 1995. – 179 s.
3. *Bushueva L. I., Karmanov M. V., Kuznecova V. I.* O manipulyacii statisticheskimi dannymi // *Vestnik Nauchno-issledovatel'skogo centra korporativnogo prava, upravleniya i venchurnogo investirovaniya Syktyvkar'skogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2022. – T. 2, № 1. – S. 92–99.
4. *Vinogradova S. A.* Rechevaya manipulyaciya cifrovoj informaciej // *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. – 2011. – № 2. – S. 86–91.
5. *Denisyuk A. S.* Manipulyaciya v seti Internet // *Materialy IX Vseros. shkoly-konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenykh s mezhd. uchastiem. Innovatika – 2013 (23–25 aprelya 2013 g.) / pod red. A. N. Soldatova, S. L. Min'kova*. – Tomsk : Nac. issl. Tomskij gos. un-t, 2013. – S. 508–511.
6. *Docenko E. L.* Psihologiya manipulyacii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita. – M. : CheRo, 1997. – 344 s.
7. *Legotina A. S.* Manipulyacii obshchestvennym mneniem sredstvami social'nyh setej // *Mezhdisciplinarnye issledovaniya v psihologii bezopasnosti i ih sovremennoe sostoyanie : materialy VIII Mezhhregional'nogo simpoziuma s mezhd. uchastiem / pod nauch. red. E. B. Perelyginoy (12–13 iyulya 2017 g.)*. – Ekaterinburg : Gumanitarnyj un-t, 2017. – S. 168–171.

8. Nikolaeva A. V. Yazykovye osobennosti fejkovykh publikacij // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. – 2019. – № 3(18). – С. 55–59.
9. Pantina O. S. Politicheskaya manipulyaciya kak oruzhie informacionnoj vojny // Gumanitarnye nauki v sovremennom vuze: vchera, segodnya, zavtra : materialy mezhd. konf. (12 dekabrya 2019 g.) / pod red. S. I. Bugasheva, A. S. Minina. – SPb. : Sankt-Peterburgskij gos. un-t prom. tekhnologij i dizajna, 2019. – S. 1142–1148.
10. Poda T. A. Manipulyaciya kak sposob transformacii obshchestvennogo soznaniya // Vestnik nacional'nogo aviacionnogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Kul'turologiya. – 2014. – T. 2, № 20. – S. 47–50.
11. Kazakov A. A. Sposoby yazykovogo manipulirovaniya v politicheskom mediadiskurse. Popytka sistematizacii // Politicheskaya lingvistika. – 2013. – № 3(45). – S. 87–90.
12. Kara-Murza S. G. Manipulyaciya soznaniem. – M. : Eksmo, 2008. – 862 s.
13. Kuznecova N. A. Upravlenie politicheskoy informaciej i manipulyaciya obshchestvennym soznaniem // Vlast'. – 2011. – № 11. – S. 19–21.
14. «Proshchajte, volosy»! Bol'she 100 detej v Sverdlovskoj oblasti otpravili na karantin iz-za strigushchego lishaya» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://detiekaterinburga.ru/novosti-ekaterinburga/2023/10/25/proschajte-volosy-bolshe-100-detey-v-verdlovskoj-oblasti-otpravili-na-karantin-iz-za-strigushchego-lishaya.html> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
15. Pod Ekaterinburgom u pyateryh uchenikov shkoly obnaruzhili strigushchij lishaj [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://news.rambler.ru/incidents/51647151-pod-ekaterinburgom-u-pyateryh-uchenikov-shkoly-obnaruzhili-striguschiy-lishaj/> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
16. Saraev M. D. Sposoby yazykovogo manipulirovaniya // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologij upravleniya i ekonomiki. – 2018. – № 4. – S. 45–46.
17. Sentenberg I. V., Karasik V. I. Psevdoargumentaciya: nekotorye vidy rechevykh manipulyacij // Rechevoe obshchenie i argumentaciya. – 1993. – Vyp. 1. – S. 30–38.
18. Skugareva I. V., Torgovanova O. N., Shevchenko G. S. Manipulyaciya kak tekhnologiya vlasti // Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma «Srednerusskij universitet». Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2019. – № 14. – S. 102–103.
19. Sternin I. A., Shesternina A. M. Markery fejka v mediatekstah. Rabochie materialy. – Voronezh : OOO «RITM», 2020. – 34 s.
20. Celishchev A. Manipulyaciya soznaniem na vyborah // Studencheskaya nauka i XXI vek. – 2007. – № 4. – S. 315–318.
21. Citaty izvestnykh lyudej [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ru.citaty.net/tsitaty/457339-dzhordzh-bernard-shou-esli-moi-sosed-biot-svoiu-zhenu-ezhednevno-a-ia-nik/> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
22. Shejnov V. P. Manipulirovanie i zashchita ot manipulyacij. – SPb. : Piter, 2022. – 384 s.
23. Fejkovye zapisi k vracham: kommentarij Ministerstva zdravoohraneniya Novosibirskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://news.rambler.ru/community/51588397-fejkovye-zapisi-k-vracham-kommentarij-ministerstva-zravoohraneniya-novosibirskoj-oblasti/> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
24. 5 lies Biden is telling you today about the economy [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://nypost.com/2023/08/16/5-lies-biden-is-telling-you-today-about-the-economy/> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
25. Among the Covid skeptics: “We are being manipulated, without a shadow of doubt” [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.theguardian.com/news/2021/apr/08/among-covid-sceptics-we-are-being-manipulated-anti-lockdown> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
26. Numbers up: The truth about statistics [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.independent.co.uk/news/science/numbers-up-the-truth-about-statistics-806301.html> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
27. Tucker Carlson: Yes, dead people voted in this election and Democrats helped make it happen [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.foxnews.com/opinion/tucker-carlson-2020-presidential-election-voter-fraud-dead-voters> (data obrashcheniya: 28.10.2023).
28. Zhdanko A. P. Identification of Cognitive Manipulations That Have the Greatest Impact on Students in the Internet // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2019. – Vol. 7 (1). – P. 35–42.

The article was contributed on December 3, 2023

Сведения об авторе

Журавлев Денис Михайлович – педагог дополнительного образования Центра детского творчества, г. Апшеронск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-3757-7094>, den.den097@mail.ru

Author Information

Zhuravlyov, Denis Mikhailovich – Teacher of the Center for Children’s Creativity, Apsheronsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-3757-7094>, den.den097@mail.ru

М. И. Журина

ОБРАЗ КОЛОМБО В ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. А. БУНИНА

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

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению художественного образа города Коломбо (Республика Шри-Ланка) в прозаических произведениях русского писателя И. А. Бунина, посетившего остров Цейлон в марте 1911 года. Актуальность исследования и его научная новизна определяются интересом к малоизученному аспекту литературного наследия писателя – изображению им города Коломбо в рассказах 10–20-х годов XX столетия, а также в наброске <Туманная полоска земли...>, введенном в научное обращение в 2019 году. Литературный образ Коломбо у Бунина топографически достоверен, что подтверждается наличием названий городских улиц (Йорк-Стрит, Квинс-Стрит), парков (Парк Виктории), садов (Сад Гордона), районов (Форт, Сады Корицы, Невольничий Остров, Марадана) в художественной ткани рассказа «Братья». Неоднократно упоминаемый в тексте район Невольничьего острова реализует семантику невозможной утраты, губительного начала в жизни молодого рикши. «Огни города» как образная деталь создают параллелизм жизненных событий в биографиях сингалеза и англичанина, передавая авторскую мысль об исконном братстве всех людей. Контрастный облик Коломбо, объединяющего растительное изобилие райских садов, градостроительные достижения Голландии и Англии, «пароходы всех стран» и бесчеловечную жестокость колониализма, получивший черно-белую и золотую от вечернего солнца окраску, отражает свойственное автору представление о цейлонском мире в целом, о сложности, противоречивости и непостижимой загадочности бытия.

Ключевые слова: *город Коломбо, проза И. А. Бунина, «Братья», <Туманная полоска земли...>, образ*

М. И. Zhurina

THE IMAGE OF COLOMBO IN THE PROSE WORKS OF I. A. BUNIN

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the consideration of the artistic image of the city of Colombo (Republic of Sri Lanka) in the prose works of the Russian writer I. A. Bunin, who visited the island of Ceylon in March 1911. The relevance of the research and its scientific novelty are determined by the interest in a little-studied aspect of the writer's literary heritage – his depiction of the city of Colombo in the stories of the 10-20s of the 20th century, as well as in the sketch “The Foggy Strip of the Land...”, introduced into scientific circulation in 2019. Bunin's literary image of Colombo is topographically correct, which is confirmed by the presence of names of city streets (York Street, Queens Street), parks (Victoria Park), gardens (Gordon Garden), districts (Colombo Fort, Cinnamon Gardens, Slave Island, Maradana) in the artistic fabric of the story “Brothers”. The Slave Island area, repeatedly mentioned in the text, implements the semantics of irreparable loss, a ruinous beginning in the life of a young rickshaw driver. “City Lights” as a figurative detail creates a parallelism of life events in the biographies of Sinhalese and the Englishman, conveying the author's idea of the primordial brotherhood of all people. The contrasting appearance of Colombo, combining the vegetable abundance of paradise gardens, the urban development achievements of Holland and England, the “peoples of all countries” and the inhuman cruelty of colonialism, which received black-white and gold coloring from the evening sun, reflects the author's own idea of the Ceylon world as a whole, about complexity, inconsistency and incomprehensible mystery being.

Keywords: *the city of Colombo, prose works by I. A. Bunin, "Brothers", <The Foggy Strip of the Land...>, image*

Введение. Проблема освоения географического пространства в художественной словесности не раз становилась предметом внимания литературоведов. К городу как локальному образу обращается М. М. Бахтин, рассуждая о хронотопичности творческого сознания романистов с античности до Нового времени [2]. На примере Петербурга Ю. М. Лотман рассматривает город как замкнутое пространство в семиотическом аспекте [8], подтверждая ранее высказанную мысль о том, что «язык пространственных отношений оказывается одним из основных средств осмысления действительности» [7, с. 267]. Эволюция поэтики города раскрывается на материале художественной прозы XIX века в диссертации доктора филологических наук В. Г. Фоменко [11]. Пространственная модель сибирского края, обозначенная как топос Сибири, в очерковой прозе русских писателей 60–80-х годов XX столетия представлена в работе И. Б. Гладковой [4]. Обращение к вопросу о конкретной авторской интерпретации определенного города как географической реалии, специфике его изображения в литературном тексте позволяет дополнить историю изучения наследия писателя, созданной им пространственной картины мира новыми страницами. В этой связи цель настоящей работы состоит в исследовании образа города Коломбо, его семантики в прозаических произведениях И. А. Бунина.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена художественной значимостью пространственного образа города в структуре литературного текста и творчестве писателя, а также определяется недостаточной изученностью отражения периода пребывания И. А. Бунина на острове Цейлон, начавшегося с прибытия в г. Коломбо, в творческой практике писателя. Его рассказы о Цейлоне рассматривались в контексте темы Востока [5] и буддийского вероучения [10]. В 2007 году стихотворные и прозаические произведения И. А. Бунина были объединены в цейлонский цикл и вышли в Коломбо отдельной книгой на сингальском языке [13]. Литературное наследие писателя стало одним из источников в представлении характерных черт образа Цейлона в российском общественном сознании рубежа XIX–XX веков современным ланковедом и переводчиком Р. Д. Сена-сингхе [9]. Но введение в научный оборот ранее неопубликованных отрывков И. А. Бунина о Цейлоне, хранившихся в Русском архиве в Лидсе (Великобритания) [6], вызывает необходимость новых исследовательских обращений как к цейлонской теме, так и к поэтике города в творчестве писателя.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили бунинские рассказы и наброски, объединенные г. Коломбо. В работе нашли применение системно-структурный, историко-функциональный и описательный методы исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Как свидетельствуют дневниковые записи, 2 (15) марта 1911 г. на пароходе «Юнан» И. А. Бунин вместе с В. Н. Муромцевой приплыл в Коломбо, крупнейший портовый город, являвшийся в то время столицей Цейлона. Тропический остров был знаком Бунину по отзывам не менее известного соотечественника – А. П. Чехова, побывавшего здесь в 1890 году и назвавшего Цейлон раем: «Я был и в аду, каким представляется Сахалин, и в раю, т. е. на острове Цейлоне» [12, с. 143]. Эту высокую оценку, восходящую к древним легендам, разделил и Бунин. В рассказе «Братья» (1914 г.) Цейлон охарактеризован им как «потерянный нами эдем» [3, с. 45], «земля прародителей» [3, с. 28], единственное место, где человек, проводящий свой век в погоне за материальными благами или поработанный стремлением властвовать, еще способен «чувствовать в некоторой мере жизнь, смерть, божество» [3, с. 45], открыть божественную мудрость и ощутить величие Вселенной. «Священный Львиный остров»

представлен в контексте христианской культуры в рассказе «Город царя царей» (1924 г.): «Создатель одарил Цейлон всем, что только есть на земле ценного и прекрасного. Создатель сделал его раем, местом сотворения человека и отдал Адаму в полное владение лишь с одним запретом: не стремиться ни мечтой, ни зрением за пределы рая» [3, с. 67]. Мысль о Цейлоне как прародине человечества возникает в рассуждениях повествователя-путешественника из наброска <Туманная полоска земли...>, датируемого периодом с 1911 г. до конца 1930-х гг.: «Было еще и такое чувство, точно я уже был здесь когда-то, – во времена очень давние и несказанно печальные, – что здесь моя родина и я возвращаюсь к ней, после бесконечно давних странствий и разочарований» [6, с. 167]. Профессор Е. Р. Пономарев видит в наброске «особый жанр бунинской прозы» [6, с. 132], считая фрагментарность повествования органичной особенностью художественной природы бунинского текста. Цитируемый отрывок, по мнению ученого, тематически и композиционно продолжает морской дневник «Воды многие» (1911–1926 гг.), где в завершающей записи от 1 марта передаются трепетное ночное ожидание прибытия на остров, предвкушение встречи с землей: «Земля, рай все ближе – всю ночь облака, всю ночь луна сияет между ними, серебром озаряя их края.

Последняя ночь в океане, завтра Цейлон, Коломбо» [3, с. 27]. Географические наименования тропической страны и ее столицы следуют друг за другом так же, как открывающийся с капитанского мостика вид Цейлона сменяют впечатления, приобретенные в гавани Коломбо, в анализируемом наброске.

Коломбо в интерпретации Бунина прочно связывается с представлением об утраченном рае: «Голые шоколадные люди, глубоко сидящие в узких первобытных ладьях, в «дубках», скользящих в теплой зеленоватой воде, и какие-то теплые, пряные запахи опять дали мне почувствовать, что я в тропиках, в Эдеме, в мире древнего человечества, моих праотцев, то есть опять-таки моей родины, прародины, которую я смутно вспоминаю и которой я уже боюсь, как-то темно, по-обезьяньи тоскуя, ибо слишком уж отвык я от нее, от этого утраченного Эдема, и вот снова возвратился к нему, к тем истокам Бытия, где смешивается младенчество и смерть, начало и конец» [6, с. 168]. Городская гавань предстает взору писателя «жарко пылающей золотом вечернего солнца» в час, когда «невысокое солнце слепило и жгло» [6, с. 168]. Чащи кокосовых пальм на низменных побережьях выступают знаком тропического рая в его растительном изобилии. Крупнейший в Южной Азии порт Коломбо, расположенный на пересечении торговых путей между Востоком и Западом, переполнен судами разных типов, в их числе «пароходы всех стран, ... бегущие паровые катеры, белые служебные ботики» [6, с. 168]. Город у Бунина получает определение «старого, настоящего колониального, полуголландского и полуанглийского» [6, с. 168]. Во времена писателя Цейлон являлся британской колонией, а город Коломбо сохранял исторические следы голландского и английского владычества. Привлекают внимание путешественника «длинноногие черные рикши», которые «быстрым бегом неслись во все стороны по мостовым цвета крови, теплым и мягким от зноя, густо пахнувшим чем-то вроде керосина, смешанного с мускусом...» [6, с. 168]. Тяжкий, нечеловеческий труд рикши символически оттеняют кровавые мостовые города. Ощущение от изнуряющей жары, свойственной тропическому климату, точно передается писателем словосочетанием «баннный воздух, ничуть не охлаждаемый даже ночью!» [6, с. 168]. В формировании облика города значительная роль принадлежит растительному миру: «И везде деревья, деревья! Они растут вдоль всех тротуаров, раскидистые, огромные, вечно цветущие и благоухающие, образующие гигантские навесы над улицами...» [6, с. 168]. В гостеприимном городе «все отели ... полным-полны» [6, с. 168]. Многих людей приводят в Коломбо не только житейские интересы и цели, но и жажда новых открытий, эстетические предпочтения и стремление познать неизведанное.

Город Коломбо является местом действия рассказа «Братья». Герой произведения, «выросший в райских лесах под Коломбо» [3, с. 34] молодой рикша, унаследовал от своего отца медную бляху с седьмым номером и теперь, заменяя лошадей, возит европейцев по знойному городу и его окрестностям. Утро рокового дня, ставшего последним в жизни юноши, начинается «под многоствольным банианом на той длинной улице, что идет от Невольничьего Острова к Парку Виктории» [3, с. 31], переименованному в XX в. в Парк Вихарамахадеви в честь сингальской королевы. «Горячее солнце только что показалось из-за деревьев со стороны Мараданы» [3, с. 31], одного из районов Коломбо, но даже густо разросшийся баньян, священное дерево буддизма, не дает защиты от зноя. Выбранный англичанином, рикша направляется в Йорк-Стрит, находящийся в прибрежном районе Форта. На пути встречаются «ряды лавок, вернее, навесов, крытых черной черепицей, увешанных огромными связками бананов, сушеной рыбой, вяленой акулой», что «полны покупателями и продавцами, одинаково похожими на темнокожих банщиков» [3, с. 32], – типичные картины городской действительности. Бунин детально воссоздает маршрут путешественника. В Форте европеец, остановившись «возле старого голландского здания с аркадами» [3, с. 32], посещает чайный дом «Пагода», «бродит по улице, заходит в магазины, рассматривает в витринах драгоценные камни, слонов и будд из эбенового дерева, всякие пестрые ткани, золотые в черных крапинах шкуры пантер» [3, с. 34–35], наблюдает прибытие парохода из Европы, находясь на балконе конторы европейского пароходства, едет в отель, потом на почту, к саду Гордона, затем «к Черному Городу, к рынку в Черном Городе, к реке Келани...» [3, с. 35]. Через динамично меняющиеся пространственные реалии (улицы, здания, районы) раскрываются, с одной стороны, праздные интересы европейца, не знающего, как убить время, а с другой стороны, бесчеловечные каждодневные пытки рикши, уподобившегося «собаке, чувствующей приступы бешенства» [3, с. 37]. К вечеру седок приказывает вернуться в Форт, переставший на время быть деловым центром, «опустевший, закрывший все свои конторы, агентства, банки» [3, с. 37], и через Квинс-Стрит следовать к Невольничьему Острову.

Невольничий Остров, или, как его иначе называют, Остров рабов, несколько раз упоминается в произведении. Этот район города связан с семантикой утраты, губительного начала. Невеста героя исчезла, когда пошла в лавку на Невольничьем Острове. При фруктовой лавке того же острова живет индус, который продал рикше, решившему самовольно расстаться с жизнью, смертоносную змею. В одном из бунгало за Невольничьим Островом остановился англичанин, чья судьба кажется свободной от колониального угнетения.

«Белая статуя Виктории» [3, с. 35] также наделена символическим смыслом. Она воплощает чуждый, недоступный и далекий для ланкийцев мир европейской цивилизации, получивший белую цветовую окраску: «Вдали, среди открытой площади, горела белозной большая мраморная женщина, гордая, с двойным подбородком, в порфире и короне, восседавшая на высоком мраморном пьедестале» [3, с. 35]. Не только скульптура, но и архитектура формирует городское пространство, на фоне которого проходит недолгая жизнь героя. Вышка маяка, сооруженная в 50-е годы XIX в., обретает семантику завершенности, озаряя сторону рейда рядом с плацем Голь-Фэса, последним пристанищем несчастного рикши.

«Свет солнца, совершенно непередаваемый и слепящий» [1, с. 196], «огненный свет Коломбо» [1, с. 197], который Бунин, по собственному признанию, стремился воссоздать в рассказе «Братья», отличает образ тропического города. Солнечный свет простирается повсюду. Светлы от солнца необъятные навесы зелени на въезде в Форт, в «густом блеске предвечернего солнца» плывут баржи, «зелено-золотистым гляncем от низкого солнца» [3, с. 37] глядит океан. «Тепло тропического солнца взрастило» [3, с. 36] невесту героя. «Солнце слепило, сверкало в золоте и стеклах очков» англичанина, «жгло его руки и колени, земля горячо дышала, было даже видно, что над ней, как над жаровней, дрожит

воздух» [3, с. 33]. С уходом солнца и наступлением ночи естественный свет заменяет искусственный. «Скудный фонарик на оглобле» [3, с. 38] колясочки рикши почти не нарушают темноты, но большой дом в лагуне «насквозь светится в ... тропической черноте прорезами окон» [3, с. 39]. Именно здесь герой видит свою любимую и, осознав, что ее невозможно вернуть, решается на самоубийство. Звезды и огни города составляют то последнее, что видит юноша-рикша, погружаясь в бездонную тьму небытия, а «переливавшая алмазами цепь огней Коломбо» [3, с. 43] провожает англичанина, отплывающего с острова во тьму океана и ночи. Подобный параллелизм жизненных ситуаций воплощает авторскую мысль о парадоксальной схожести судеб персонажей, изначальном братстве людей перед лицом мироздания и исконной трагичности человеческого бытия.

Выводы. Таким образом, Коломбо в изображении И. А. Бунина предстает как город контрастов, сочетающий райскую, божественно величественную природу и жестокость колониального мира власти, принуждения и богатства. Архитектура и скульптура, формирующие облик города, отражают его историю, голландское и английское господство, соединяя в художественном тексте прошлое с настоящим, демонстрируя удивительное мастерство писателя, его умение видеть в пространстве время. Топография Коломбо, представленная у Бунина названиями городских улиц (Йорк-Стрит, Квинс-Стрит), парков (Парк Виктории), садов (Сад Гордона), районов (Форт, Сады Корицы, Невольничий Остров, Марадана), определяет художественную достоверность происходящего. Свет солнца, свет огней, буддийских истин, преломленных в духовном самосознании русского писателя, отличают образ Коломбо в интерпретации Бунина, его национально специфичном обращении к культуре страны Цейлон, сопоставимой с культурой российской.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабореко А. К. И. А. Бунин. Материалы для биографии. (С 1870 по 1917). – М. : Художественная литература, 1967. – 303 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Бунин И. А. Полное собрание сочинений : в 13 т. Т. 4 : Воды многие (1914–1926) ; Грамматика любви (1914–1926). – М. : Воскресенье, 2006. – 536 с.
4. Гладкова И. Б. Топос Сибири в русской очерковой прозе 1960–1980-х годов (Л. Н. Мартынов, В. Г. Распутин, П. Н. Ребрин, И. Ф. Петров): семантика, генезис, эволюция : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Омск, 2004. – 24 с.
5. Ким Кен Тэ. Тема Востока в творчестве И. А. Бунина : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – СПб., 1997. – 21 с.
6. Литературное наследство. Том 110 : И. А. Бунин. Новые материалы и исследования : в 4 кн. Кн. 1 / Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН ; ред.-сост. О. А. Коростелев, С. Н. Морозов. – М. : ИМЛИ РАН, 2019. – 1184 с.
7. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства // Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М. : Искусство, 1970. – С. 265–279.
8. Лотман Ю. М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 664. Семиотика города и городской культуры. Петербург. Труды по знаковым системам XVIII / отв. ред. Ю. М. Лотман. – Тарту : Тартуский государственный университет, 1984. – С. 30–45.
9. Сенасингхе Р. Д. Образ Цейлона в восприятии русских путешественников, ученых и дипломатов во второй половине XIX – начале XX в. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. – М., 2020. – 28 с.
10. Смольянинова Е. Б. Буддийский Восток в творчестве И. А. Бунина : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – СПб., 1997. – 26 с.
11. Фоменко В. Г. Поэтика города: генезис, национальные векторы развития в художественной прозе XIX века : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.08. – Донецк, 2020. – 49 с.
12. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Письма : в 12 т. Т. 4. Письма, январь 1890 – февраль 1892. – М. : Наука, 1976. – 656 с.
13. Ivan Bunin. Brothers. The product of the Ceylon cycle. Transl. from Russian Ranjana Devamitra Senasinghe. – Colombo : Surya Publishing House, 2007. (In Sinhala).

Статья поступила в редакцию 12.01.2024

REFERENCES

1. Baboreko A. K. I. A. Bunin. Materialy dlya biografii. (S 1870 po 1917). – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1967. – 303 s.
2. Bahtin M. M. Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznyh let. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1975. – 504 s.
3. Bunin I. A. Polnoe sobranie sochinenij : v 13 t. T. 4 : Vody mnogie (1914–1926) ; Grammatika lyubvi (1914–1926). – M. : Voskresen'e, 2006. – 536 s.
4. Gladkova I. B. Topos Sibiri v russkoj ocherkovoju proze 1960–1980-h godov (L. N. Martynov, V. G. Rasputin, P. N. Rebrin, I. F. Petrov): semantika, genesis, evolyuciya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Omsk, 2004. – 24 s.
5. Kim Ken Te. Tema Vostoka v tvorcestve I. A. Bunina : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – SPb., 1997. – 21 s.
6. Literaturnoe nasledstvo. Tom 110 : I. A. Bunin. Novye materialy i issledovaniya : v 4 kn. Kn. 1 / Institut mirovoj literatury im. A. M. Gor'kogo RAN ; red.-sost. O. A. Korostelev, S. N. Morozov. – M. : IMLI RAN, 2019. – 1184 s.
7. Lotman Yu. M. Problema hudozhestvennogo prostranstva // Lotman Yu. M. Struktura hudozhestvennogo teksta. – M. : Iskusstvo, 1970. – S. 265–279.
8. Lotman Yu. M. Simvolika Peterburga i problemy semiotiki goroda // Uchenye zapiski Tartuskogo gosudarstvennogo universiteta. Vyp. 664. Semiotika goroda i gorodskoj kul'tury. Peterburg. Trudy po znakovym sistemam XVIII / otv. red. Yu. M. Lotman. – Tartu : Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 1984. – S. 30–45.
9. Senasinghe R. D. Obraz Cejlona v vospriyatii russkikh puteshestvennikov, uchenyh i diplomatov vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk : 07.00.02. – M., 2020. – 28 s.
10. Smol'yaninova E. B. Buddijskij Vostok v tvorcestve I. A. Bunina : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – SPb., 1997. – 26 s.
11. Fomenko V. G. Poetika goroda: genesis, nacional'nye vektory razvitiya v hudozhestvennoj proze XIX veka : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.08. – Doneck, 2020. – 49 s.
12. Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem : v 30 t. Pis'ma : v 12 t. T. 4. Pis'ma, yanvar' 1890 – fevral' 1892. – M. : Nauka, 1976. – 656 s.
13. Ivan Bunin. Brothers. The product of the Ceylon cycle. Transl. from Russian Ranjana Devamitra Senasinghe. – Colombo : Surya Publishing House, 2007. (In Sinhala).

The article was contributed on January 12, 2024

Сведения об авторе

Журина Марина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3302-328X>, ds52556@chebnet.com

Author Information

Zhurina, Marina Ivanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Cultural Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3302-328X>, ds52556@chebnet.com

УДК 37.03:070(470)''19''

DOI 10.37972/chgpu.2024.122.1.004

Е. С. Зубаркина

ДЕТСКИЙ РАДИОДИСКУРС СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА: ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Российское радиовещание накопило значительный опыт в создании программ разных форматов и жанров, посвященных теме детства. При этом советские радиотексты, выпускаемые для взрослых и подчеркивающие аксиологическую основу педагогики, пока не нашли детального отражения в научных трудах. Сегодня в программные сетки крупных отечественных станций, таких как «Радио России», «Орфей», «Авторадио» и другие, интегрировано немало количество программ, которые способствуют формированию гуманистически ориентированной личности, акцентируют внимание на самоценности детства, правах и достоинстве детей и других гуманистических идеалах. Обращение и рецепция опыта советского эфира могли бы совершенствовать современный подход к освещению вопросов педагогики, коммуникации взрослых и детей, что особенно актуально в рамках текущего Года семьи в Российской Федерации.

В данной статье исследуются радиотексты советского времени, преимущественно транслировавшиеся во второй половине XX века, в том числе авторства Е. Азурбах, Д. Кабалева, И. Гамаюнова. Используя историко-культурный, сравнительный, исторический методы, метод контекстуального анализа, автор приходит к выводу, что конструирование образа ребенка в советском радиовещании происходило в том числе в парадигме гуманистических взглядов Я. Корчака, Д. Дьюи, Ф. Дольто, А. Швейцера. Радиопублицистами поднимались важнейшие и сегодня темы детского одиночества, семейного неблагополучия, социального сиротства. Диалог, игра, свобода творческого и личностного самовыражения рассматривались как основополагающие аксиологические аспекты в воспитании.

Ключевые слова: *радио, радиодискурс, детский радиодискурс, гуманизм, советское радиовещание, проблема детства, воспитание*

Е. С. Zubarkina

CHILDREN'S RADIO DISCOURSE OF THE SOVIET PERIOD: HUMANISTIC PARADIGM OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Abstract. Russian radio broadcasting has accumulated significant experience in creating programs of various formats and genres dedicated to the topic of childhood. At the same time, Soviet radio texts produced for adults and emphasizing the axiological basis of pedagogy have not yet been reflected in detail in scientific works. Today, some programs are integrated into the program networks, such as "Radio Russia", "Orpheus", "Avtoradio" and others, which contribute to the formation of a humanistically oriented personality, focusing on the intrinsic value of childhood, the rights and dignity of children. The circulation and reception of the experience of the Soviet broadcasting could improve the modern approach to covering issues of pedagogy, communication between adults and children, which is especially important within the framework of the current Year of the Family in the Russian Federation.

In this article, the author examines radio texts of the Soviet era, mainly broadcast in the second half of the 20th century, including those by E. Aeurbakh, D. Kabalevsky, I. Gamayunov. Using historical-cultural, comparative, historical methods, the method of contextual analysis, the author comes to the conclusion that the formation of the image of a child in Soviet radio broadcasting took place, among other

things, in the paradigm of the humanistic views of J. Korczak, D. Dewey, F. Dolto, A. Schweitzer. Radio journalists raised the most important topics of childhood loneliness, family troubles, and social orphanhood. Dialogue, play, freedom of creative and personal expression were considered as fundamental axiological aspects in education.

Keywords: *radio, radio discourse, children's radio discourse, humanism, Soviet radio broadcasting, childhood problem, upbringing*

Введение. Основы становления детского радиодискурса, а вместе с ним и традиций гуманистического диалога посредством аудиокультуры были заложены еще в начальный период развития отечественного вещания. Однако, если детские программы и реализуемые с их помощью социальные функции достаточно активно исследуются теоретиками в области медиакommunikаций, то авторские передачи о детстве, его самоценности, проблемах воспитания и особенностях формирования личности пока еще недостаточно изучены. На наш взгляд, это во многом связано с затрудненным доступом к архивам советских радиопередач. При этом исследования в области теории и практики журналистики в меньшей степени обращены к продуктам аудиокультуры (прежде всего радио) и их гуманистическому содержанию и потенциалу. Хотя в ряду прочих медиа радио является одним из самых важных инструментов, с помощью которого выстраивается диалог с детьми и родителями, позволяющий актуализировать гуманистические идеалы и акцентировать внимание на таких аксиологических аспектах детства, как достоинство личности ребенка, учет его интересов, уважение его прав и свобод. Эти задачи, на наш взгляд, сегодня пытаются решать программы ведущих сетевых отечественных радиостанций. Среди них: «Концертино» на «Радио России» [11], «Недетский вопрос» на станции «Орфей» [16], «Мама знает все» в эфире Авторадио [23], «Каждый родитель желает знать» на Детском радио [10] и т. д. Данные проекты, посвященные теме детства, являются частью детского радиодискурса. В этой связи первостепенно следует дать определение более широкому понятию – *радиодискурс*. В частности, исследователи К. У. Есенова, К. С. Ныязбекова понимают под ним экстралингвистические условия, контекст, коммуникативные цели, в котором проходит радиокommunikация [7]. Н. Нестерова полагает, что радиодискурс расценивается как самостоятельная, специфическая разновидность медиадискурса, обладающая коммуникативно-прагматическим своеобразием: это многоканальный, поликодовый тип дискурса, формирующийся в процессе эфирного и неэфирного радиообщения участников коммуникации [17]. Согласимся с этими трактовками и уточним, что детский радиодискурс представляет собой в том числе систему радиотекстов, посвященных теме детства; созданных детьми и/или транслируемых ими, обращенных к несовершеннолетнему слушателю.

Предметом исследования являются особенности конструирования детского радиодискурса советского периода посредством гуманистически ориентированных передач для широкой аудитории.

Цель данной статьи – изучить ранее не исследованные советские радиотексты о детстве, пропагандирующие гуманистические ценности как основу формирования личности.

Актуальность исследуемой проблемы. К проблеме гуманизации и дегуманизации медиaprостранства обращаются авторы множества междисциплинарных исследований. Сегодня этот вопрос становится все более актуальным: на фоне перманентных экономических и политических кризисов, обострения военных конфликтов, информационных войн происходит хаотизация медиаполя, оказывающая негативное влияние на формирование личности и системы ценностей, необходимой для ее гармоничного развития. В этой связи отечественный опыт построения гуманистического диалога с детьми и взрослыми (о детстве) в радиоэфире является основной для современного радиодискурса.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили радиоработы советского периода Е. Ауэрбах, И. Гамаюнова, Д. Кабалевского и других. В статье использованы описательный метод, методы контекстуального анализа, сравнения, а также сравнительно-исторический и историко-культурный методы. Вспомогательным методом стал функциональный анализ, с применением которого была выявлена специфика радиопередач советского периода, определены их функции и задачи.

Результаты исследования и их обсуждение. Заложенные в эпоху Возрождения и последующие исторические этапы представления о гуманизме, в том числе вошедшие в международные декларации и манифесты, сегодня все более вытесняются потоком деструктивной информации и агрессивного контента. Эта проблема становится особенно ощутимой, когда фокус смещается на детскую и подростковую аудиторию, поэтому зачастую изучается на стыке педагогики, психологии, социологии, философии, антропологии, журналистики и других гуманитарных дисциплин.

В частности, среди отечественных теоретиков О. Важенина исследует интернет-медиа как инструмент гуманистического воспитания общества [4], Н. Автаева обращается к гуманитарной повестке интернет-СМИ и, прежде всего, к теме семьи [1], Д. Жукова отмечает значительную роль СМИ в формировании группового и индивидуального сознания детей и подростков [8]. Тема привлекает внимание и зарубежных медиаисследователей, в том числе таких как Bolu John Folyan [26], Héctor Hernández-Peña [27], Bartosz G. Żerebecki и Suzanna J. Oprea [25] и другие.

Особая сложность в определении тенденций реализации гуманистического принципа в радиодискурсе советского периода, безусловно, связана с идеологической ангажированностью вещания того времени. Однако опыт советских журналистов и публицистов позволяет заключить, что наряду с политизированным контекстом детских программ параллельно транслировались идеи воспитания личности, сопряженные с тезисами ведущих гуманистов и исследователей феномена детства XVIII–XX вв. (Г. Песталоцци, А. Швейцера, Я. Корчака, М. Бубера, Б. Рассела, Ф. Достоевского, Л. Толстого, А. Амьеля, Р. Тагора).

Интерес к теме детства в отечественной аудиокультуре возник уже в самом начале развития радиовещания – в 20-ые годы XX века. В первую очередь он выразился в создании программ для взрослой аудитории (прежде всего для родителей) с целью вовлечения их в осмысление и обсуждение проблем воспитания детей и взаимоотношения детей и взрослых.

В советском радиовещании, посвященном детству, можно выделить два ключевых и неравноценных по продолжительности и наполнению периода. На протяжении первого – с 1922 по 1970 гг. – появление в эфире тематических программ о детстве можно назвать нерегулярным, хотя среди них были передачи высокой социальной значимости и вневременной актуальности. Для второго периода – с 1970 по 1991 гг. – напротив, характерны актуализация детской темы и ее постоянное звучание. При этом оба периода отмечены участием компетентных журналистов, педагогов и общественных деятелей, пропагандирующих гуманистические идеалы в радиотекстах.

Одним из первых таких циклов стали «Мудрые истории и сказки» Е. Ауэрбах. Предположительно, он зазвучал в эфире в 1956 году и транслировался в течение последующих 20 лет. В своих программах Е. Ауэрбах по-разному обращалась к теме детства: она читала сказки и собственные очерки, приводила реальные истории, рассуждала на проблемные социальные темы, в том числе темы детского одиночества, сиротства, непонимания в семье («Беру твою беду на себя» [2] или «Телефонный разговор» [21]). При этом слушателями программ были как взрослые, так и дети, регулярно посылавшие ведущей письма с рассказами о случаях из жизни, собственных историях и переживаниях, нередко свидетельствующих о проявлениях семейного и социального неблагополучия.

В передачах Елизаветы Ауэрбах, вне зависимости от жанра, ребенок – это чувствительная, ранимая, уязвимая личность, которая нуждается в защите семьи и общества, но часто не получает ее. Почему так происходит? Ведущая объясняла это недостаточным количеством людей, готовых нести в общество свет гуманизма, активной доброты, как непосредственно, так и через журналистику. Например, в выпуске «О воспитателях детей» Е. Ауэрбах заключает, что существующие программы для родителей на радио и телевидении практически игнорируют тему гуманизации «мира детства»: «Воспитание детей волновало умы во все времена. Но как мало людей откликалось на эту проблему активно, жертвенно, самозабвенно, как это делали Макаренко, Сухомлинский, Швейцер, Януш Корчак. Почему их так мало? По телевидению и радио эта проблема не затрагивается. Совсем <...> Когда же появится в сфере детского просвещения такой активной доброты человек, как Николай Дроздов, Сухомлинский, Крупская или Корчак?» [18].

В своих программах Ауэрбах неоднократно отмечала высокую общественную значимость и ответственность педагога и педагогики в разрешении социальных проблем детства, особенно если речь идет о детях, оставшихся без попечения родителей. Тема сиротства, в том числе социального, выведена ею в первостепенную: «Если перемножить число интернатов на количество детей, получится очень убедительная цифра <...> Первое их слово – не «мама», а «тетя», тетя Катя, тетя Таня. Если их никто не усыновит, они так и вырастут, не зная, что такое материнская любовь и отцовская дружба. Они не вынесут из своего детства тех дорогих воспоминаний, которые, по мнению Достоевского, будут фундаментом всей их дальнейшей жизни. Есть дети, которых необходимо было изъять из родительского дома. Есть те, кто спасает сам себя от родителей. Но это дети нравственно раненные. Они особенно нуждаются в тепле, в ласке. В этих домах весь персонал должен быть особенным. И фундаментом в этих домах должна быть любовь. И только тогда эти дети отогреются и откроются навстречу любви. Поэтому в эти детские учреждения нужно направлять лучших из лучших воспитателей и педагогов. Тогда не будет побегов из детдомов, которых не так уж мало» [13].

Отношение к детям внутри семьи – еще одна сквозная тема передач. Ауэрбах подчеркивала, что слагаемые счастливого детства – это полноценная семья, родительская любовь и ответственность взрослых за собственные поступки. В создаваемом ведущей образе ребенка слушатель знакомился с человеком, вынужденным отвечать за недостаточную вовлеченность родителей в воспитательный процесс, их беспечность, вредные привычки, деструктивное поведение: «Какие несчастные, какие униженные шли на другой день после скандала в школу его девочки, придумывая, что сказать учителю – почему разорван дневник? Почему измяты тетради? Но обязательно скрыть, что отец пьет. Дети всегда стараются скрыть неблагоприятные поступки родителей» [22]. Е. Ауэрбах утверждает: «Ребенок – связующее начало, обеспечивающее неразрывное единство семьи» [13]. Ведущая открыто критикует родителей, которые при разводе забывают об этом: «Тема очень проста и понятна. Оказалось, что почти полкласса на отшибе живет без отцов» [13], «Наши дети хорошо знают, что такое безотцовщина и сиротство» [13].

Собирательный образ ребенка, который конструирует Ауэрбах посредством «Мудрых сказок», – это личность, обладающая правом не только на родительскую любовь, но и на доверие, уважение, открытый диалог. При этом реализация этого права возможна лишь при непосредственном участии взрослых, которые готовы не только дарить свою безусловную любовь, но и доверительно, уважительно, заинтересованно коммуницировать с детьми. Это, на наш взгляд, фундамент гуманистической модели данного цикла. «Взрослым надлежит учиться строить этот фундамент прочным, надежным и долговечным» – к этой мысли Ауэрбах подводит слушателей твердо, убедительно и вместе с тем деликатно, с долей мягкого юмора и тонкой иронии.

Например, в рассказе-сюжете «Не морочьте ребенку голову» ведущая говорит об общении детей с представителями старших поколений семьи, отмечая, как «порой немело и сложно взрослые отвечают на вопросы детей». При этом она цитирует слова поэта М. Волошина: «Взрослые не могут ничему научить детей, пока они не вырастут и не поглупеют до уровня взрослых. Взрослым всегда есть чему научиться у детей – откровенности, непосредственности, открытости, доброте и жажде любви» [15]. Цитата заимствована из очерка Волошина «Выставка детских рисунков». Интересно, что Ауэрбах не называет слушателям первоисточник. Вообще Волошин начинает свое короткое произведение с вопроса: «Детям ли учиться у взрослых или взрослым у детей?» [5], и, в свою очередь, ссылается на писателя XIX в. Марселя Швоба: «Марсель Швоб глубоко верил, что взрослые придут наконец учиться к детям, придут учиться играть». Максимилиан Волошин, поэт и художник, в этом коротком произведении раскрывает уникальность мира детства, утверждая, что «гении – это те, которые сумели не вырасти» [5]. Таким образом, сам факт обращения Ауэрбах к творчеству Волошина можно расценивать как очередную попытку подчеркнуть уникальность детского мировосприятия, искренность и непосредственность детей как изначально присущие им качества, которые обязательно должны учитывать взрослые.

В начале 1970-х годов детский радиодискурс становится более насыщенным, увеличивается количество и разнообразие регулярных передач о детстве. Одной из основных в данном контексте является программа «Взрослым о детях», которая за свою почти 20-летнюю историю не придерживалась единого формата. По жанровому критерию можно типологизировать ее выпуски следующим образом: *очерк, беседа, выступление, чтение коротких рассказов*. Чаще всего в эфире звучали *литературные чтения* (читали рассказы писателей А. Алексина, А. Домбровского, В. Крупина, Ю. Нагибина и др.); *тематические беседы на духовно-нравственные темы* (например, в 1977 г. – «О тактичности и чуткости», в 1982 г. – «Интернациональное воспитание в семье», в 1990 г. – «Почему наши дети такие жестокие», в 1991 г. – «Проблемы подростков»); велось обсуждение *статей популярного журнала «Семья и школа»*; транслировались *беседы с известными писателями и другими представителями творческих профессий* (например, с писателем Юрием Яковлевым (1972 г.), писателем и летчиком А. Маркушей (1989 г.), юристом и защитницей прав детей Ф. Фарберовой (1989 г.) и др.

Особый интерес в рамках цикла «Взрослым о детях» представляют, с нашей точки зрения, очерки журналиста Игоря Гамаюнова, которые содействовали осмыслению гуманистического воспитания, провозглашали ценности детства как важнейшего периода жизни человека, уважение к точке зрения ребенка и его правам. В радиотекстах автор настаивал на необходимости вести с детьми открытый диалог, призывал принимать во внимание интересы младшего собеседника и считаться с его мировоззрением, учитывать личностные качества: «Если взрослые игнорируют мнение и позицию ребенка, то через несколько лет он, став подростком, не сможет самостоятельно принимать решения, а значит, не станет гармонично развивающейся личностью, способной о ком-то всерьез бескорыстно беспокоиться» [12].

Кроме того, Гамаюнов поднимает проблему «отложенного уважения» к детству и в данном аспекте, как и Ауэрбах, следует концепции гуманистов XX века Ф. Дольто, Д. Дьюи, Я. Корчака, заявлявших, что детство – это не подготовка к жизни, а сама жизнь. «Не может быть возрастной отметки, после которой о ребенке или подростке можно сказать: “Теперь он дорос до некоторой самостоятельности и достоин некоторого уважения!”», – следует из радиоочерков Гамаюнова. Ребенок, по его словам, с момента своего рождения достоин уважения хотя бы потому, что «как биологическое существо уникален – у него особый, ни в ком идентично не повторяющийся генетический код» [12], к тому же ему предстоит серьезный труд самосотворения собственной личности. Согласно гуманистической

концепции родительства И. Гамаюнова, ребенок должен знать о чувствах, мыслях и даже не всегда удачном опыте окружающих его взрослых, но при этом иметь право как принять, так и не принять их советы и установки, поскольку «без отрицания нет движения» [12].

Самой разрушительной формой общения с ребенком Гамаюнов считал монолог. Если диалог позволяет получить от воспитанника обратную связь и скорректировать дальнейшую педагогическую тактику, то монолог не предполагает такой связи, а значит, и человеческих отношений, т. е. родитель действует вслепую, наугад. Автор подвергает критике насилие и агрессию в отношении к детям со стороны взрослых. «Воспитание “с позиции силы”, в какие бы оно внешне элегантно и безукоризненно утонченные одежды ни рядилось, – будь то ровный бесстрастный голос в критической ситуации или же хитроумно сочиненная игра, заставляющая ребенка выполнить волю родителя, – всегда “монологично”. Даже в тех случаях, когда взрослый никаких – ни назидательных, ни гневных – монологов не произносит». При этом «стыдным» журналист называет как физические наказания, так и повышение голоса.

Подчеркнем, что предложенная в очерках И. Гамаюнова модель взаимодействия в семье предполагает, что родитель непрерывно пребывает в состоянии самоисследования и самоконтроля. Такой «внутренне подвижный взрослый», считал журналист, выражая готовность к сотворчеству с ребенком, способен вырваться из монотонного круга обыденщины на новый виток развития.

В одном из выпусков программы И. Гамаюновым поднимался вопрос о взаимопонимании старшего и младшего поколений. Взрослым предлагалось вспомнить, что «проблемы есть и у детей» и масштаб детских и взрослых проблем соизмерим: что взрослому кажется незначительной мелочью, для ребенка – катастрофа (и наоборот). Передача завершалась такими выводами: «Оставлять без внимания просьбы ребенка о помощи нельзя, так как нарушить контакт с ним просто – нелегко восстановить», «С ребенком нужно считаться, понимать, воспринимать его серьезно, как человека взрослого, способного на скрытые чувства и переживания» [12].

Наиболее эффективным способом установления контакта между ребенком и взрослым И. Гамаюнов считал игру: «Может быть, в игре и через игру давать то знание жизни, знание людей, которое она приобретает, конфликтуя с нами? Игра снимет отрицательные эмоции, заставит пережить радость открытия. Научит быть как бы в двух плоскостях одновременно – в воображении и в жизни. Это, кстати говоря, поможет ей со временем выработать способность смотреть на себя со стороны, руководить собой. Я так уверовал в магическую силу игры, что уже не знал удержу. Игровые сюжеты сочинял и экспромтом, и заранее, когда ехал с работы в троллейбусе, а иногда – и на работе» [12].

Обратимся к программам, созданным на основе трудов В. Сухомлинского и также интегрированным в цикл «Взрослым о детям». Они включали в себя в том числе трансляцию фрагментов лекций и выступлений советского педагога.

В эфире отмечалось, что Василий Сухомлинский придавал большое значение воспитанию потребности в творческом и познавательном труде, который полезен для общества и интересен для ребенка, пробуждает в нем радость и вдохновение. Труд, как подчеркивал педагог, должен быть не механическим, а осознанным, с пониманием его смысла и цели. Кроме того, жизнь ребенка должна быть наполнена гражданскими заботами, потому что именно в детские годы человек «кладет первую борозду на поле служения народу» [20].

Подчеркнем, что в многочисленных передачах с участием Сухомлинского подвергалась критике идея о беззаботности детства и о том, что ребенок – это «маленькое и слабое счастье жизни». Опосредованно полемизируя с Ауэрбах и Гамаюновым, Сухомлинский утверждал, что не стоит постоянно напоминать детям об их «исключительности», поскольку это развращает; детям следует чувствовать себя должниками старшего поколения и общества в целом, так как «хозяином» стать «не трудно», а быть должником – дело «нелегкое».

В целом в радиовыпусках, где аккумулировались идеи Сухомлинского, можно зафиксировать точки соприкосновения с фрагментами «Педагогической поэмы» А. Макаренко – их также транслировали по радио как в качестве самостоятельных передач-чтений, так и в рамках цикла «Взрослым о детях». Согласно суждениям Макаренко, нашедшим отражение в советском радиоэфире, цель родителей – «воспитание в ребенке гражданина и борца» [19].

Идеальный ребенок по Макаренко – полезный для общества и своего окружения человек, а дисциплинированная сопричастность в нем воспитывается за счет общественной деятельности, образования и труда. Стоит обратить внимание на стилистику текстов Макаренко и речевые обороты. Например, он часто употребляет императивные конструкции «ребенок должен» и «мы требуем» (например, «мы требуем от нашего гражданина, чтобы он не ограничивался только узким кругом своего дела», «мы требуем от нашего гражданина, чтобы он в каждую минуту своей жизни был готов выполнить свой долг, не ожидая распоряжения или приказа, чтобы он обладал инициативой и творческой волей»). По мнению А. Макаренко, любить детей надо в меру, и эта любовь не должна быть жертвенной, бездумной, иначе ребенок вырастет эгоистом и потребителем. Самоотверженная любовь родителей к детям естественна, но родительская любовь в «повседневной жизни» должна быть разумной и целенаправленной. «Главным в отношениях с детьми, – подчеркивалось в одной из программ, построенной на тезисах Макаренко, – должно быть чувство меры в любви и строгости, в ласке и суровости». А. Макаренко считал, что в безмерной, неразумной любви к детям как раз и отсутствует требовательность, без которой нет и не может быть правильного воспитания [19].

Некоторые передачи о детстве периода 1960 – 1980 гг. объединяет тезис ведущих о недостаточном на тот момент масштабе жизненных трудностей для формирования гражданина. Так, например, 3 апреля 1978 г. в выпуске «Наши дедушки» (цикл «Взрослым о детях») журналист Энгелина Тареева заключает: «Современным детям не хватает трудностей (что было в избытке у старшего поколения). Старшее поколение боролось; цель и смысл существования были ясны – высокие идеалы. Роль старшего поколения – в сохранении и передаче ценностей, которые формировались и укреплялись в “экстремальных условиях”, трудностях (их не хватает младшему поколению)» [14]. Эта же мысль доминирует в передаче от 9 августа 1980 г., основанной на педагогических статьях Сухомлинского: «Трудности объединяют, поэтому старшее поколение – едино, а младшее становится все более разрозненно из-за возрастания материальных благ» [20].

С середины 1980-х годов в радиоэфире становится очевидным смещение акцентов в риторике ведущих: в «идеальном» образе ребенка появляются и начинают преобладать не гражданственность, а способность к самовыражению, свободному творческому мышлению, которую должны развивать родители и наставники.

Так, 13 июня 1986 г. в эфире Всесоюзного радио вышла передача «Беседа о проблемах художественного эстетического воспитания юношества» с участием композитора Д. Кабалева. В этой программе сам музыкант, рассуждая о роли школы в формировании личности ребенка, критиковал учителей за формализм: «Школьный формализм убивает проявление художественной индивидуальности в ребенке. Он становится “одним из”. После “убийства” он начинает заново воспитывать творческое начало и возрождать эстетические интересы. ... Они все поют, все танцуют, все разыгрывают какие-то спектакли и обязательно сами. ... А потом мы начинаем их учить и убиваем в них творческое начало – вот это мы научились делать очень хорошо». Кабалева ссылается при этом на мнение А. Луначарского: «Луначарский писал, что сперва в ребенке нужно поддержать и развить творческое воображение, фантазию, а потом учить правилам каким-то. А у нас начинают с правил и убивают моментально ... творческую составляющую» [3].

В передаче Кабалевский подчеркивает одаренность каждого ребенка во всех сферах искусства. Для него ребенок не только зритель, но и активный творец. Соответственно, школа должна создавать для детей атмосферу творческой заинтересованности и свободы, что не тождественно хаосу и анархии. Это не единственный пример радиоэфира с участием известного композитора, теоретика, педагога и публициста. Дмитрий Кабалевский был автором цикла бесед на Всесоюзном радио. Они основывались на его авторской художественно-педагогической концепции музыкального воспитания, которая нашла отражение в его теоретических трудах и в публицистике.

В радиобеседах Кабалевский пропагандирует идеи подлинного гуманизма и гуманистической философии искусства, которая, по его словам, заключается в формуле: «Прекрасное побуждает доброе». «В наше время понятие гуманизма нередко искажается самым чудовищным образом. Этим великим понятием прикрываются порой самые антигуманистические устремления вплоть до агрессии, войн, до прямого уничтожения человека человеком. Не о таком “гуманизме”, конечно, идет речь. Но и не об абстрактном гуманизме, как некой беспредметной, всепрощающей любви к человеку. Нет! В наше время гуманизм – не абстрактное понятие!» – писал Кабалевский в статье «Человек в искусстве» [9]. Эти же идеи он развивал в радиоэфире. Кабалевский умел делать свое выступление близким и понятным подростку и в то же время затрагивал педагогические и философские категории, интересные взрослой аудитории. Востребованность этого цикла в родительской среде подтверждают исследователи творчества Кабалевского. Так, А. И. Щербак в своей статье заключает: «Очень важно, что вместе с детьми эти беседы слушали и родители. Беседы становились не только художественно-эстетическими, но и этически уроками для всей семьи, о чем свидетельствует такое высказывание: “После лекций всегда хочется и настоящей музыки, и настоящей литературы, и настоящих хороших человеческих отношений”» [24].

Выводы. Современный исследователь в области педагогики И. Демакова пишет: «Помочь ребенку быть самим собой, а не таким, каким его хотят видеть взрослые, – одна из самых сложных проблем гуманизации пространства детства» [6]. Именно эта проблема решалась в том числе создателями радиотекстов в советский период вещания. Усилиями целого ряда авторов и ведущих в обществе формировалось представление о ребенке прежде всего как об уникальной личности, обладающей правом на уважение и доверие взрослых, на свободное выражение своего мнения. Эти аксиологические аспекты детства, основополагающие и для гуманистов прошлого века Корчака, Дьюи, Бубера и др., сохраняют актуальность и сегодня: в научной среде, в полемике ведущих популяризаторов гуманистического воспитания, а также в современном радиоландшафте, содержание которого требует специального и глубокого изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Автаева Н. О., Чемоданова Т. Д.* Семейная тематика в гуманитарной повестке отечественных медиа // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 18–24.
2. *Беру твою беду на себя. Мудрые истории и сказки Е. Ауэрбах* [Электронный ресурс]. – URL : <http://theatrologia.su/audio/1885> (дата обращения: 03.03.2024).
3. *Беседа о проблемах художественного эстетического воспитания юношества* [Электронный ресурс] // Трансляция от 13.06.1986 г. Вед. – Д. Кабалевский. – URL : <http://theatrologia.su/audio/1928> (дата обращения: 03.03.2024).
4. *Важенина О. А.* Массмедиа как инструмент гуманистического воспитания общества [Электронный ресурс] // Ученые записки ЗабГУ. – 2018. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/massmedia-kak-instrument-gumanisticheskogo-vozpitanija-obschestva/viewer> (дата обращения: 03.03.2024).
5. *Волошин М.* Выставка детских рисунков. Лики творчества [Электронный ресурс] // Литературные памятники. – Л. : Наука, 1988. – URL : http://az.lib.ru/w/woloshin_m_a/text_0500.shtml (дата обращения: 03.03.2024).
6. *Демакова И. Д.* Детство в концепции Януша Корчака // Социальная педагогика. – 2018. – № 2–3. – С. 14–18.

7. *Есенова К. У., Ныязбекова К. С.* Языковая компетенция в радиодискурсе [Электронный ресурс] // Филология и литературоведение. – 2013. – № 4. – URL : <https://philology.snauka.ru/2013/04/457> (дата обращения: 03.03.2024).
8. *Жукова Д.* Современная детская журналистика как фактор формирования индивидуального и группового сознания детей: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2011. – № 4. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-detskaya-zhurnalistika-kak-faktor-formirovaniya-individualnogo-i-grupпового-soznaniya-detey-problemy-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 03.03.2024).
9. *Кабалевский Д.* Человек в искусстве. Антология гуманной педагогики. Педагогические размышления [Электронный ресурс]. – URL : <https://roerich-lib.ru/index.php/kabalevskij/6679-pedagogicheskie-razmyshleniya> (дата обращения: 03.03.2024).
10. Каждый родитель желает знать. Цикл программ Детского радио [Электронный ресурс]. – URL : <https://detifm.ru/know> (дата обращения: 03.03.2024).
11. Концертино. Цикл программ на «Радио России» [Электронный ресурс]. – URL : <https://smotrim.ru/brand/62179> (дата обращения: 03.03.2024).
12. Легко ли быть папой. Очерки Игоря Гамаюнова [Электронный ресурс]. – URL : <https://litmir.club/br/?b=81978&p=5> (дата обращения: 03.03.2024).
13. Мудрые сказки Е. Ауэрбах [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/program> (дата обращения: 03.03.2024).
14. Наши дедушки. Взрослым о детях от 3 апр. 1978 г. [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/15789> (дата обращения: 03.03.2024).
15. Не морочьте голову ребенку. Мудрые истории и сказки Е. Ауэрбах [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.staroeradio.ru/audio/36998> (дата обращения: 03.03.2024).
16. Недетский вопрос. Радио «Орфей» [Электронный ресурс]. – URL : <https://orpheusradio.ru/programs/nv> (дата обращения: 03.03.2024).
17. *Нестерова Н. Г.* Радиодискурс и радиотекст в условиях новых коммуникаций [Электронный ресурс] // Лингводискурсология медиа. – 2019. – Т. 6, № 3. – URL : <https://medialing.ru/radiodiskurs-i-radiotekst-v-usloviyah-novuh-kommunikacij/> (дата обращения: 03.03.2024).
18. О воспитателях детей. Мудрые истории и сказки Е. Ауэрбах [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/37050> (дата обращения: 03.03.2024).
19. О семейном воспитании. Радиочтения произведений А. Макаренко [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/9399> (дата обращения: 03.03.2024).
20. Письма к сыну. Радиочтения произведений В. Сухомлинского. Чит. В. Коршунов. Трансляция от 1980 г. [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/program> (дата обращения: 03.03.2024).
21. Телефонный разговор. Мудрые истории и сказки Е. Ауэрбах [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/36984> (дата обращения: 03.03.2024).
22. Уходит старая Москва. Мудрые истории и сказки Е. Ауэрбах [Электронный ресурс]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/37114> (дата обращения: 03.03.2024).
23. Цикл «Мама знает все» на Авторадио [Электронный ресурс]. – URL : https://www.avtoradio.ru/mama_znaet_vse (дата обращения: 03.03.2024).
24. *Щербак А. И.* Музыка в жизни и жизнь в музыке: диалог с мастером // Музыкальное образование в современном культурном пространстве : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Д. Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог». – М., 2015. – С. 12–14.
25. *Bartosz G. Żerebecki, Suzanna J. Oprea.* The direct and indirect effects of social technology use on children's life satisfaction [Электронный ресурс] // International Journal of Child-Computer Interaction. – 2022. – Vol. 34(3). – DOI 10.1016/j.ijcci.2022.100538. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868922000563> (дата обращения: 03.03.2024).
26. *Bolu John Folaayan.* Breaking the Spiral of Silence: Suggestions for Children Radio Content Development in Nigeria [Электронный ресурс] // Information and Knowledge Management. – 2023. – Vol. 13, № 3. – URL : https://www.researchgate.net/publication/372131338_Breaking_the_Spiral_of_Silence_Suggestions_for_Children_Radio_Content_Development_in_Nigeria (дата обращения: 03.03.2024).
27. *Héctor Hernández-Peña.* On the Digital Age from Humanistic Psychology. Environment and Social Psychology [Электронный ресурс] // Środowisko i psychologia społeczna. – 2022. – Vol. 7(1). – DOI 10.18063/esp.v7.i1.1401. – URL : https://www.researchgate.net/publication/362996501_On_the_Digital_Age_from_Humanistic_Psychology (дата обращения: 03.03.2024).

Статья поступила в редакцию 09.03.2024

REFERENCES

1. Avtaeva N. O., Chemodanova T. D. Semejnaya tematika v gumanitarnej povestke otechestvennyh media // Nauka i shkola. – 2020. – № 5. – S. 18–24.

2. Beru tvoyu bedu na sebya. Mudrye istorii i skazki E. Auerbah [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://theatrologia.su/audio/1885> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
3. Beseda o problemah hudozhestvennogo esteticheskogo vospitaniya yunoshstva [Elektronnyj resurs] // *Translyaciya ot 13.06.1986 g. Ved. – D. Kabalevskij.* – URL : <http://theatrologia.su/audio/1928> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
4. Vazhenina O. A. Massmedia kak instrument gumanisticheskogo vospitaniya obshchestva [Elektronnyj resurs] // *Uchenye zapiski ZabGU.* – 2018. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/massmedia-kak-instrument-gumanisticheskogo-vospitaniya-obshchestva/viewer> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
5. Voloshin M. Vystavka detskih risunkov. Liki tvorchestva [Elektronnyj resurs] // *Literaturnye pamyatniki. – L. : Nauka, 1988.* – URL : http://az.lib.ru/w/woloshin_m_a/text_0500.shtml (data obrashcheniya: 03.03.2024).
6. Demakova I. D. Detstvo v koncepcii Yanusha Korchaka // *Social'naya pedagogika.* – 2018. – № 2–3. – S. 14–18.
7. Esenova K. U., Nyazbekova K. S. Yazykovaya kompetenciya v radiodiskurse [Elektronnyj resurs] // *Filologiya i literaturovedenie.* – 2013. – № 4. – URL : <https://philology.snauka.ru/2013/04/457> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
8. Zhukova D. Sovremennaya detskaya zhurnalistika kak faktor formirovaniya individual'nogo i gruppovogo soznaniya detej: problemy i perspektivy razvitiya [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Krasnodar-skogo universiteta MVD Rossii.* – 2011. – № 4. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-detskaya-zhurnalistika-kak-faktor-formirovaniya-individualnogo-i-gruppovogo-soznaniya-detey-problemy-i-perspektivy/viewer> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
9. Kabalevskij D. Chelovek v iskusstve. Antologiya gumanoj pedagogiki. Pedagogicheskie razmyshleniya [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://roerich-lib.ru/index.php/kabalevskij/6679-pedagogicheskie-razmyshleniya> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
10. Kazhdij roditel' zhelaet znat'. Cikl programm Detskogo radio [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://detifm.ru/know> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
11. Koncertino. Cikl programm na «Radio Rossii» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://smotrim.ru/brand/62179> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
12. Legko li byt' papoj. Ocherki Igorya Gamayunova [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://litmir.club/br/?b=81978&p=5> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
13. Mudrye skazki E. Auerbah [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/program> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
14. Nashi dedushki. Vzroslym o detyah ot 3 apr. 1978 g. [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/15789> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
15. Ne moroch'te golovu rebenku. Mudrye istorii i skazki E. Auerbah [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.staroeradio.ru/audio/36998> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
16. Nedetskij vopros. Radio «Orfej» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://orpheusradio.ru/programs/nv> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
17. Nesterova N. G. Radiodiskurs i radiotekst v usloviyah novyh kommunikacij [Elektronnyj resurs] // *Lingvodiskursologiya media.* – 2019. – T. 6, № 3. – URL : <https://medialing.ru/radiodiskurs-i-radiotekst-v-usloviyah-novyh-kommunikacij/> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
18. O vospitatel'nyh detyah. Mudrye istorii i skazki E. Auerbah [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/37050> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
19. O semejnomy vospitanii. Radiochteniya proizvedenij A. Makarenko [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/9399> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
20. Pis'ma k synu. Radiochteniya proizvedenij V. Suhomlinskogo. Chit. V. Korshunov. Translyaciya ot 1980 g. [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/program> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
21. Telefonnyj razgovor. Mudrye istorii i skazki E. Auerbah [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/36984> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
22. Uhodit staraya Moskva. Mudrye istorii i skazki E. Auerbah [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://staroeradio.ru/audio/37114> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
23. Cikl «Mama znaet vse» na Avtoradio [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.avtoradio.ru/mama_znaet_vse (data obrashcheniya: 03.03.2024).
24. Shcherbakova A. I. Muzyka v zhizni i zhizn' v muzyke: dialog s masterom // *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennom kul'turnom prostranstve : sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «D. B. Kabalevskij – kompozitor, uchenyj, pedagog».* – M., 2015. – S. 12–14.
25. Bartosz G. Żerebecki, Suzanna J. Opre. The direct and indirect effects of social technology use on children's life satisfaction [Elektronnyj resurs] // *International Journal of Child-Computer Interaction.* – 2022. – Vol. 34(3). – DOI 10.1016/j.ijcci.2022.100538. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868922000563> (data obrashcheniya: 03.03.2024).
26. Bolu John Folan. Breaking the Spiral of Silence: Suggestions for Children Radio Content Development in Nigeria [Elektronnyj resurs] // *Information and Knowledge Management.* – 2023. – Vol. 13, № 3. – URL : https://www.researchgate.net/publication/372131338_Breaking_the_Spiral_of_Silence_Suggestions_for_Children_Radio_Content_Development_in_Nigeria (data obrashcheniya: 03.03.2024).

27. Héctor Hernández-Peña. On the Digital Age from Humanistic Psychology. Environment and Social Psychology [Elektronnyj resurs] // Środowisko i psychologia społeczna. – 2022. – Vol. 7(1). – DOI 10.18063/esp.v7.i1.1401. – URL : https://www.researchgate.net/publication/362996501_On_the_Digital_Age_from_Humanistic_Psychology (data obrashcheniya: 03.03.2024).

The article was contributed on Marth 9, 2024

Сведения об авторе

Зубаркина Елена Станиславовна – кандидат филологических наук, и. о. заведующего кафедрой журналистики и медиакоммуникаций им. В. А. Славиной Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-5678-1787>, famzub@yandex.ru

Author Information

Zubarkina, Elena Stanislavovna – Candidate of Philology, Acting Head of the Department of Journalism and Media Communications named after V.A. Slavina, Institute of Journalism, Communications and Media Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-5678-1787>, famzub@yandex.ru

М. А. Исаева¹, Ю. С. Сергеева²

**СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ЗВУКОВЫХ СИСТЕМ ГЛАСНЫХ
В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ, ЧУВАШКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

¹*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия*

²*Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу систем гласных звуков и фонем в русском, немецком, чувашском и английском языках. Сравнительно-сопоставительный анализ – это метод, построенный на логике, выявляющий общее и частное, схожее и отличительное, что позволяет всесторонне рассмотреть объект исследования. Использование данного метода в изучении фонетических единиц способствует лучшему пониманию звуковой стороны языка, помогает избежать интерферентных фонетических ошибок. В статье рассматриваются звуки в их акустико-артикуляторном и функционально-языковом проявлениях в русском, немецком, чувашском и английском языках. В результате исследования было выявлено, что во всех рассматриваемых языках гласные вписываются в единую артикуляционную классификацию и подвергаются редукции, но пристальное внимание авторы обращают на их отличия. Исследование показало, что немецкие гласные имеют больше специфических особенностей, чем гласные русского, чувашского и английского языков. Так, в немецком языке артикуляция гласных стабильна, по сравнению с гласными в других анализируемых языках. Немецкие гласные – монофтонги, вне зависимости от сильной позиции они произносятся, сохраняя качество звучания. В немецком языке в сильной позиции не выделяются гласные среднего ряда. Немецкие гласные в начале слова или начале корня произносятся с твердым приступом. Английские гласные обладают разной степенью лабиализации, и в составе английских звуков наиболее сложным для исследования являются трифтонги. В чувашском языке мягкость гласных имеет большее фонетическое влияние на другие звуки в потоке речи.

Ключевые слова: *сравнительно-сопоставительный анализ, система гласных звуков, чувашский язык, немецкий язык, русский язык, английский язык*

М. А. Isaeva¹, Yu. S. Sergeeva²

**COMPARATIVE ANALYSIS OF VOWEL SOUND SYSTEMS
IN RUSSIAN, GERMAN, CHUVASH AND ENGLISH**

¹*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

²*National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia*

Abstract. This article is devoted to the comparative analysis of the systems of vowel sounds and phonemes in the Russian, German, Chuvash and English languages. Comparative analysis is a method based on logic, identifying the general and the particular, similar or distinctive, which allows a comprehensive consideration of the study object. The use of this method in the study of phonetic units contributes to a better understanding of the sound side of the language, helps to avoid interference phonetic errors. The article examines sounds in their acoustic-articulatory and functional-linguistic aspects of the above-mentioned languages. As a result of this study, it was revealed that in all the languages under consideration,

vowels fit into a single articulatory classification, and in all four languages, vowels are subject to reduction, but the authors pay close attention to the differences. The study showed that German vowels have more specific features than the vowels of Russian, Chuvash and English languages. Thus, in the German language the articulation of vowels is stable, compared to the vowels in the study languages. German vowels are monophthongs, regardless of the strong position, they are pronounced while maintaining sound quality. In German, middle row vowels are not distinguished in strong position. German vowels at the beginning of a word or the beginning of a root are pronounced with a hard attack. English vowels have various degrees of labialization, and triphthongs are the most difficult to study among English sounds. In the Chuvash language, the softness of vowels has a greater phonetic influence on other sounds in the speech flow.

Keywords: *comparative analysis, vowel sound system, Chuvash, German, Russian, English*

Введение. Эффективность изучения иностранного языка в сравнении с родным языком доказана многими практиками. Лингвистами проводятся сопоставительные исследования разных аспектов иностранного и родного языков. Фонетический аспект русского и родного (якутского, лезгинского, даргинского) языков освещен в трудах Е. Н. Дмитриевой, С. В. Шахмировой, Т. И. Магомедовой и др.; английского и родного (лезгинского, чеченского) – в исследованиях Д. Д. Пируглановой, Т. Х. Алхастовой и др.; чувашского и немецкого – в работах Е. Н. Степановой. Анализ литературы показал, что сравнительно-сопоставительное изучение фонетики родного языка, в частности, чувашского и двух иностранных языков проводится редко. Но в современных условиях, когда растет спрос на изучение не одного, а нескольких иностранных языков, необходимо проводить перекрестные сравнения и сопоставления разных языков. В соответствии с этим целью данной работы является проведение сравнительно-сопоставительного анализа звуковых систем гласных в русском, немецком, чувашском и английском языках и выявление их сходств и различий. Научная новизна работы заключается в определении фонетических особенностей близких по звучанию гласных иностранного (немецкого и английского) и родного (русского и чувашского) языков, подверженных межъязыковой интерференции в процессе изучения иностранных языков русскоязычными студентами и студентами, владеющими чувашским языком как родным.

Актуальность исследуемой проблемы. Сложным в изучении иностранного языка является восприятие иноязычной речи. Речь как звуковое явление – это аудиальное воспроизведение и представление языка. Исходя из этого важно понимать и правильно интерпретировать его звуковые единицы. При восприятии иноязычной речи мы часто сталкиваемся со схожими звуками родного или известного нам иностранного языка и неизвестными звуками. В процессе изучения иностранного языка больше времени уделяется постановке и воспроизведению специфических звуков. Поэтому сравнительно-сопоставительное изучение языков позволяет обучающимся воспринимать языковой материал как систему, основанную на сходствах и различиях языковых единиц родного и неродного, изученного и изучаемого языков. Этот метод позволяет выделить совершенно новую и уже известную категории языковых единиц, что значительно сокращает время обучения, оптимизирует и ускоряет учебный процесс. Именно этот факт обуславливает актуальность настоящего исследования.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили интерферентные фонетические ошибки при изучении иностранного языка у студентов неязыковых профилей подготовки и трудности, испытываемые ими при восприятии иноязычной речи на этапе аудирования. Анализ ошибок показал, что студенты часто заменяют иноязычные звуки близкими звуками родного языка (нем.: [ø:, œ] – чув.: [ь], рус.: [j'о]; англ.: [ae] – рус.: [э]) и не могут правильно воспринимать такие звуки, как англ.: [з:], [iə], [aʊə];

нем.: [ɛ:], [e:], что приводит к неверной интерпретации слов прослушиваемого текста и искажению всего содержания. В работе использованы описательный, аналитический методы, сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация и обобщение.

Результаты исследования и их обсуждение. В языкознании звуковую сторону языка рассматривают в двух аспектах: акустико-артикуляторном и функционально-языковом. Эти два аспекта как единое целое выступают в представлении звука, так как звук без его функциональной стороны остается непонятым. В каждом из этих аспектов звуки проявляют те или иные признаки.

В акустике звук рассматривается как воспринимаемые человеком упругие волны, создаваемые колебательными движениями какого-либо тела. Акустические признаки звуков воспринимаются и оцениваются слуховой системой человека. Это звучность, сила и высота. Так, по силе звучания гласные относятся к вокальным звукам, и им характерны широкая амплитуда, частые колебания и большая высота звука. По звучности гласные являются неконсонантными звуками: они имеют ритмичные звуковые колебания. По высоте гласные переднего ряда относятся к высоким звукам, а остальные – к низким.

Качество акустических признаков звуков непосредственно связано с особенностью резонатора – ротовой, носовой и глоточной полости человека, где производится звук. Значит, акустическую характеристику звуков невозможно рассматривать без их артикуляционных особенностей [2].

В плане артикуляции звук рассматривается как результат действия органов речи. При проговаривании гласных в полости рта подвижные органы речи – губы и язык – взаимодействуют с неподвижным артикуляционным органом – небом. При этом форма и объем ротовой полости изменяются.

На функциональном уровне звук рассматривается как фонема – системно значимый элемент языка, способный различать звуковые оболочки морфем, слов и словоформ. Без этой звуко-дифференцирующей функции звуковая сторона языка не будет правильно восприниматься, поскольку звук в одной речевой цепочке выступает как фонема той или иной смысловой единицы языка (слога, слова) [7].

Звуки в письме передаются буквами, но не каждой букве соответствует звук.

В русском алфавите представлено 33 буквы, из них 10 гласных, среди которых 6 букв передают один звук ([a], [o], [и], [ы], [y], [э]), 4 буквы (я, ю, е, ё) – по 2 звука ([ja], [ju], [jэ], [jo]).

С фонологической точки зрения вопрос о количественном составе звуков в русском языке остается спорным. Ленинградская фонологическая школа выделяет шесть гласных фонем: /a/, /o/, /y/, /э/, /и/, /ы/. Но это количество гласных фонем оспаривается Московской фонологической школой (МФШ), которая считает, что в русском языке пять гласных фонем. По мнению представителей Московской школы, звук [ы] является вариантом фонемы /и/, а не самостоятельной фонемой. Свое мнение они объясняют тем, что звуки [и] и [ы] не могут звучать в одной фонетической позиции. Общепринятой является точка зрения Санкт-Петербургской фонологической школы (СПФШ): /ы/, /и/ признаются разными самостоятельными гласными фонемами [4].

Чувашский алфавит состоит из 37 букв: 33 букв русского алфавита и 4 дополнительных букв кириллицы – Ё ё, С с, Ў ў. Из них 13 букв передают гласные звуки – 9 однокомпонентных звуков (а [a], ӑ [ɤ], э [э], ӗ [ɛ], и [и], о [o], у [y], ў [v], ы [ы]) и 4 двусоставных звука ([ja], [ju], [jэ], [jo]). Специфические звуки чувашского языка ӑ [ɤ], ӗ [ɛ], ў [v] похожи на соответствующие русские звуки а [a], о [o], э [э], ю [ju] в заударных позициях: звук ӑ [ɤ] напоминает варианты звуков [a] или [o] в словах *директор, инспектор*; звук ӗ [ɛ] похож на вариант фонемы [э] в таких словах, как *кратер, мастер*; звук ў [v] можно сравнить с русским звуком [ju] в словах *пюре, сюжет*.

Что касается гласных фонем чувашского языка, то выделяют 8–9 фонем. Й. Крюгер не считает звук [o] отдельной фонемой, так как он встречается только в заимствованиях из русского языка (полк, нотă, повод и т. д.), а рассматривает его вариацией фонемы /ä/ [9]. Н. А. Андреев не разделяет это мнение и включает звук [o] в ряд самостоятельных фонем чувашского языка [1].

В немецком алфавите насчитывается 26 латинских букв. Кроме того, существуют три умлаута: ä (соответствует русскому э), ö (имеет сходство со звуком, передаваемым русской буквой ё), ü (по звучанию похож на чувашский звук ү [v]) и лигатура ß (эсцет – звучит как [s]). Из 8 гласных букв немецкого языка образуются 16 гласных монофтонгов ([a], [a:], [ε], [ε:], [ə], [e:], [i], [i:], [ɔ], [o:], [œ], [ø:], [u], [u:], [y], [y:]) и 3 дифтонга (два звука, слитых в один) – [aɪ], [aʊ], [ɔɪ] ([ɔi]).

Лингвист О. Х. Цахер, поддерживающий позицию МФШ в вопросах фонемного состава немецкого языка, выделяет 18 гласных фонем. Он рассматривает наряду с фонемой [ə] краткую фонему [ə̆] и полудолгую [ə̄]. При этом краткий гласный [ə̆] он относит к позиционному варианту краткой гласной фонемы /ε/ в безударных закрытых слогах, а полудолгий вариант /ə̄/ – к позиционному варианту долгой гласной фонемы /e:/ в открытых безударных слогах [6]. Л. Р. Зиндер и Т. В. Строева не разделяют мнение О. Х. Цахера, а считают, что звук [ə] – это позиционный вариант фонемы /ε/ в любом безударном слоге независимо от типа структуры [2]. В. Вурцель придерживается мнения, что фонема [ə] – это вариант фонемы [ε]. В доказательство своей точки зрения В. Вурцель приводит пример со словоформами *lebend – lebendig*, где фонема [ə] в безударной позиции чередуется с фонемой [ε] в сильной позиции. Так, В. Вурцель, Л. Р. Зиндер, Т. В. Строева в системе немецких гласных выделяют 15 фонем [3].

Специфическими гласными звуками немецкого языка являются дифтонги: [aɪ], [aʊ], [ɔɪ] ([ɔi]). Они представляют собой двусоставные звуки, произносимые за один поток выдыхаемого воздуха. Но в немецкой фонологии некоторые ученые не рассматривают дифтонги одной фонемой. Так, Н. Морцинец с помощью метода минимальных пар доказал, что составляющие звуки дифтонга – это самостоятельные фонемы, так как между ними можно провести границу [5]. Л. Р. Зиндер опроверг это мнение, подчеркнув, что наличие морфемного членения является показателем двусоставности дифтонгов и в немецком языке нет ни единого случая, когда компоненты дифтонгов подверглись бы морфемному членению [3]. Кроме этого, Н. А. Милюкова приводит доказательство тому, что дифтонги – это односоставные фонемы. Говоря о длительности звучания дифтонгов, она отмечает, что оба компонента дифтонга краткие, хотя в эмфазе второй компонент может быть удлинен, но общая длительность дифтонга равна длительности немецкого долгого гласного [6].

В алфавите английского языка представлено 26 букв. Касательно количественного состава гласных букв в английском языке мнения расходятся. Спорным считается статус гласного «у». Известно, что буква «у» может выступать как гласный, так и согласный звук: *tiny, lonely*, но *yes*. Такими же двойными значениями обладают буквы «w» и «g», которые в словах могут звучать как согласные (*why, win, rose, rise*), а в некоторых позициях слова могут передавать и гласные звуки (*how, cow, raw*). Тем не менее, большинство лингвистов выделяют 6 гласных букв: а, е, і, о, u, y. Гласные буквы передают 20 гласных звуков: 12 монофтонгов ([i:], [i], [e], [æ], [a:], [ɔ:], [ɒ], [u], [u:], [ʌ], [ə], [z:] / [ə:]) и 8 дифтонгов (гласные, состоящие из двух элементов) ([ei], [ɔi], [ou] / [əu], [iə], [aɪ], [εə], [au], [uə]) [10].

Следует отметить, что в английском языке, по мнению некоторых исследователей, выделяют еще и трифтонги. Слово «трифтонг» произошло от греческого слова τριφθογγος – трехголосный; соответственно, трифтонг представляет собой фонетически целостное сочетание трех звуков в составе одного слога. Фонематический статус трифтонга определяется

морфологически: внутри трифтонга невозможно морфемное членение, как в словах *fire* [faɪə], *hour* [aʊə] [3].

Вопрос о количестве трифтонгов в английском языке остается спорным. По мнению П. Роуча, можно выделить 5 трифтонгов: /eɪə/, /aɪə/, /ɔɪə/, /əʊə/ и /aʊə/ [8]. Тем не менее, большинство исследователей придерживаются мнения, что их всего два: /aɪə/ и /aʊə/ [10].

Обобщая сказанное выше, отметим, что в русском языке 10 гласным буквам соответствуют 6 звуков, в чувашском языке представлено 13 гласных букв, которые передают 9 звуков, в немецком языке 8 букв обозначают 16 монофтонгов и 3 дифтонга, в английском языке 6 гласных букв передают 12 монофтонгов, 8 дифтонгов и 2 трифтонга. Как мы видим, в русском и чувашском языках соотношение графических знаков гласных больше, чем самих звуков, что зеркально противопоставляется картине немецкого и английского вокализма, где гласных звуков в два раза больше, чем самих букв. Причину этому попытаемся найти, изучив артикуляционную классификацию вокализма в рассматриваемых языках.

Как отмечалось выше, при артикуляции гласных активно задействуются язык и губы. Так, во всех исследуемых языках присутствуют лабиализованные гласные, которые произносятся округлением губ. В русском языке к лабиализованным относятся звуки [o], [y], в немецком языке – [y:], [ʏ], [ø:], [œ], [u:], [u], [o:], [o], в чувашском – [y], [v], английском – [ɔ], [ɔ:], [u:], [u].

По степени и месту подъема языка гласные в исследуемых языках представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация гласных по степени и месту подъема спинки языка

		Место подъема языка		
		Передний ряд	Средний ряд	Задний ряд
Подъем языка	верхний	рус.: [и]; чув.: [и]; нем.: [i:, i, y:, ʏ]; англ.: [i:], [ɪ]	рус.: [ы]; чув.: [ы]	рус.: [у]; чув.: [у]; англ.: [u:, u]; нем.: [u:, u]
	средний	рус.: [э]; чув.: [e, v]; англ.: [e, ɛ]; нем.: [e:, ɛ:, ɛ, ø:, œ]	англ.: [ə:, ə]; нем.: [ə]	рус.: [о]; чув.: [o]; нем.: [ɔ, ɔ:]; англ.: [ɔ, ɔ:]
	низкий	нем.: [a, a:]; англ.: [æ]; чув.: [ь];	рус.: [а]; чув.: [a]	чув.: [ъ]; англ.: [ʌ, [ɑ:], [ɔ]

Таблица показывает, что ударные немецкие и английские гласные не имеют фонем в среднем ряду. В немецком языке количество гласных переднего ряда больше, чем в других языках. В немецком и чувашском языках присутствуют лабиализованные гласные, которые не имеют аналогов в других языках, но их количество в чувашском языке меньше.

Следует отметить, что в плане артикуляции звуки могут быть близки, но не идентичны. Так, по сравнению с гласными русского и чувашского языков немецкие и английские гласные отличаются большей интенсивностью произношения, артикуляция большей части звуков происходит в передней части ротовой полости и с обязательным контактным сближением кончика языка с передними нижними зубами. Движение нижней челюсти и губ выразительнее, чем в русском и чувашском языках. Это связано с тем, что при проговаривании долгих гласных органы речи напрягаются и пространство между спинкой языка и небом сужается, соответственно, получается закрытый звук, как при проговаривании гласных [i:], [e:], [y:], [ø:], [u:], [o:]. При произнесении кратких звуков [ɪ], [ɛ],

[œ], [y], [a], [u], [o] органы речи расслаблены и звучание гласных открытое. Такое же открытое звучание происходит у долгих [a:] и [ɛ:] [2].

Долгота гласных в немецком и английском языках имеет смысло-дифференцирующую функцию: если немецкое слово «*Ihnen*» с долгим гласным [i:] – это «Вам», то слово «*innen*» с кратким звуком [i] означает «внутри»; английское слово с кратким гласным «*bin*» является глаголом-связкой, а слово «*bean*» с долгим звучанием – это существительное «боб».

Для гласных немецкого языка в начале приставки и корня характерно также наличие твердого приступа, который происходит вследствие специфического положения голосовых связок и работы ротового резонатора [ʰanʰɔpn̩]. Английские гласные в начале слова артикулируются слабо, без твердого приступа.

Что касается артикуляции дифтонгов, то она представляет собой большую сложность. При проговаривании дифтонгов внутри одного слога происходит плавное скольжение гласного нижнего подъема в гласный среднего подъема ([ae], [ao], [ei]) или гласного среднего подъема – в гласный высокого подъема ([ɔi]). Если изучить составляющие дифтонг гласные по ряду их образования, то первый звук дифтонга – это гласный заднего ряда, а второй – гласный заднего или переднего ряда. Немецким дифтонгам, кроме дифтонга [ae], присущ признак лабиализованности: у дифтонга [oø] оба компонента лабиализованные, лабиализованным является конечный компонент дифтонга [ao]. В английских дифтонгах происходит скольжение: а) к нейтральному звуку – [ə] шва-дифтонги (schwa) – [iə], [eə], [uə]; б) к высокому i – [ai], [ei], [ɔi]; в) к лабиализованному u – [au], [əu].

Одним из специфических признаков гласных в чувашском и русском языках является твердость/мягкость. Данный признак имеет способность распространяться на соседствующие согласные. Так, звуки [a], [ɤ], [ɨ], [y] в чувашском языке и звуки [a, o, u, ɨ] в русском называются твердыми, и все согласные звуки рядом с ними произносятся твердо, например, чув.: *аран-аран* «еле-еле», *утма* «шагать», *хырӑм* «живот»; рус.: *баран*, *утро*. Согласные рядом с мягкими звуками e [э], ʏ [ы], и [и], ʘ [ь] в чувашском языке и со звуками [э, и] в русском в одной смысловой единице языка произносятся мягко: *ветер*, *снегирь*. По сравнению с мягкими русскими гласными мягкие гласные чувашского языка смягчают как впереди стоящие, так и следующие за ними согласные звуки: *пӳлӳк* «пяты», *кил* «дом».

Как показывает исследование, в речевом потоке во всех рассматриваемых языках безударные гласные подвергаются редукации. У немецких и английских долгих гласных в безударных позициях наблюдается количественная редукация: гласные теряют долготу, становясь полудолгими или краткими. Количественная редукация в русском и чувашском языках происходит с гласными верхнего подъема [и, ы, у] в предударных слогах и в начале слова: *лист* – *листок* – *листовой*; *кил* – *килес* – *килейен*.

В русском и чувашском языках безударные гласные нижнего и среднего подъема [э, а, о] в заударных и во втором и третьем предударных слогах редуцируются, меняя при этом качественные признаки: *сад* – *сады* – *садовод* [сат – слды – съдвот]; *жена* [жыэна]; *пахча* [пӳхча]. В чувашском языке редуцированные гласные [ɤ], [ɨ] могут выпадать в случаях, если находятся в конце слова, состоят в аффиксе принадлежности, где они могут выпадать даже в середине слова, участвуют в словообразовании: *шурӑ сухал* (белая борода) – *шур сухал*; *пурӑн* (живи) – *пурӑнӑс* (жизнь). В немецком языке в безударной позиции редукации подвержен гласный [ɛ], который редуцируется до [ə] ср.: *Vernunft* [fɛɐ̯ˈnʊnft].

Выводы. Из сказанного выше следует, что звуковые системы гласных в русском, чувашском, немецком и английском языках имеют как общие признаки, так и существенные отличия.

Во всех рассматриваемых языках гласные вписываются в единую артикуляционную классификацию и подвергаются редукации.

При изучении иностранных языков необходимо обратить внимание на звуки, близкие к звукам родного языка, так как именно при произнесении таких звуков вероятность возникновения интерферентных ошибок высока. Важно помнить, что немецкие и английские гласные звуки напряженные, долгие и краткие, открытые и закрытые, тогда как в русском и чувашском языках гласные не имеют таких фонетических признаков. Следует отметить, что эти признаки в английском и немецком языках могут менять значение слова: англ. *wok* [wɒk] (котелок) – *walk* [wɔ:k] (гулять), нем. *schon* [ʃo:n] (уже) – *schön* [ʃø:n] (красивый).

В иноязычной речи студенты часто заменяют специфические звуки близкими по звучанию фонемами родного языка, не учитывая их артикуляционные особенности (см. табл. 2).

Таблица 2 – Иноязычные звуки в сравнении с близкими звуками родного языка

Звук	Пример	Близкий звук	Примечание
англ. [æ]; нем. [ɛ:, ɛ]	pat [pæt]; wählen [ˈve:lən]; fällen [fælən]	рус.: [э]го; чув.: [э]п	Немецкий и английский звуки – звуки переднего ряда, а русский и чувашский – заднего. Немецкие звуки [ɛ:, ɛ] и английский [æ] образуются одинаково: рот открыт шире, чем в русском и чувашском языках, горло и язык напряжены, язык лежит плоско и тянется вперед
англ. [ɜ:]	burn [bɜ:n]; her [hɜ:]; Sir [sɜ:]	рус.: лён [л'он]; чув.: ё [ь]	Английский звук [ɜ:] и чувашский [ь] – звуки переднего ряда, а русский позиционный вариант – заднего ряда. При произнесении английского звука спинка языка ровная, чуть приподнята, края языка касаются верхних и нижних коренных зубов, губы напряжены и растянуты, ротовая полость сужена, как при чувашском звуке. При произнесении русского и чувашского звуков спинка языка прогибается
нем. [ø:, œ]	Öl [ø:l]; können [kœnən]	рус.: лён [л'он]; чув.: ё [ь]	Немецкие звуки [ø:, œ] более передние, чем передний чувашский звук [ь], а русский позиционный вариант – заднего ряда. Язык поднят выше, чем при чувашском и русском звуках, и немного продвинут вперед, губы сильно вытянуты, напряжены, верхняя губа приподнята. Чувашский и русский звуки не напряженные
нем. [y:, ʏ]	kühn [ky:n]; Hymne [ˈhymnə]	рус.: пюре [п'урэ]; чув.: ү [v]	Немецкие звуки [y:, ʏ] и чувашский звук [v] – звуки переднего ряда, а русский позиционный вариант – заднего ряда. При произнесении немецкого звука спинка языка поднимается выше, чем при чувашском звуке. Кончик языка упирается в нижние зубы. Язык сильно тянется вперед. По сравнению с чувашским и русским звуками губы напряжены, сильно вытянуты вперед и округлены

Из таблицы следует, что специфические английские звуки [æ], [ɜ:] и немецкие [ɛ:, ɛ], [ø:, œ], [y:, ʏ] имеют близкие звуки в русском и чувашском языках, но их артикуляционная база отличается.

Таким образом, сравнительно-сопоставительное изучение языков способствует лучшему пониманию звуковой стороны языка, помогает избежать интерферентных фонетических ошибок. Результаты данного исследования могут быть успешно применены при изучении фонетики и в обучении английскому и немецкому языкам русскоязычных студентов и студентов, владеющих чувашским как родным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н. А. Краткий грамматический очерк чувашского языка. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961. – 630 с.
2. Галунов В. И., Гарбарук В. И. Акустическая теория речеобразования и система фонетических признаков // 100 лет экспериментальной фонетике в России. – СПб. : СПбГУ, 2001. – С. 58–62.

3. Гордеева Т. А. Фонологическо-фонетические особенности немецкого звукового строя // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1(21). – С. 94–101.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2005. – 376 с.
5. Милукова Н. А., Норк О. А. Фонетика немецкого языка : учеб. пособие для студентов лингвист. и филол. специальностей. – М. : ACADEMIA, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 175 с.
6. Сибгатуллина А. А. Обучение фонетике немецкого языка (вводный фонетический курс) : учеб.-метод. пособие для студентов отделения иностранных языков. – Елабуга : Елабужский институт КФУ, 2022. – 159 с.
7. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. – М. : Аспект пресс, 2000. – 351 с.
8. Carr Ph. English Phonetics and Phonology : An Introduction. – 2nd ed. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. – 285 p.
9. Krueger J. R. Chuvash Manual: Introduction, Grammar, Reader, and Vocabulary Paperback. – Hassell Street Press, 2021. – 292 p.
10. Roach P. English Phonetics and Phonology. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 231 p.

Статья поступила в редакцию 12.02.2024

REFERENCES

1. Andreev N. A. Kratkij grammaticheskij ocherk chuvashskogo yazyka. – M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1961. – 630 s.
2. Galunov V. I., Garbaruk V. I. Akusticheskaya teoriya recheobrazovaniya i sistema foneticheskikh priznakov // 100 let eksperimental'noj fonetike v Rossii. – SPb. : SPbGU, 2001. – S. 58–62.
3. Gordeeva T. A. Fonologo-foneticheskie osobennosti nemeckogo zvukovogo stroya // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. – 2012. – № 1(21). – S. 94–101.
4. Zherebilo T. V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – Izd. 4-e, ispr. i dop. – Nazran' : Piligrim, 2005. – 376 s.
5. Milyukova N. A., Nork O. A. Fonetika nemeckogo yazyka : ucheb. posobie dlya studentov lingvist. i filol. special'nostej. – M. : ACADEMIA, 2004 (GUP Sarat. poligr. komb.). – 175 s.
6. Sibgatullina A. A. Obuchenie fonetike nemeckogo yazyka (vvodnyj foneticheskij kurs) : ucheb.-metod. posobie dlya studentov otdeleniya inostrannyh yazykov. – Elabuga : Elabuzhskij institut KFU, 2022. – 159 s.
7. Trubeckoj N. S. Osnovy fonologii. – M. : Aspekt press, 2000. – 351 s.
8. Carr Ph. English Phonetics and Phonology : An Introduction. – 2nd ed. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. – 285 p.
9. Krueger J. R. Chuvash Manual: Introduction, Grammar, Reader, and Vocabulary Paperback. – Hassell Street Press, 2021. – 292 p.
10. Roach P. English Phonetics and Phonology. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 231 p.

The article was contributed on February 12, 2024

Сведения об авторах

Исаева Марина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2107-440X>, vesna_krasna01@mail.ru

Сергеева Юлия Сергеевна – преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Национального исследовательского Московского государственного строительного университета, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4166-9512>, vgi-yultschik@mail.ru

Author Information

Isaeva, Marina Alekseevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2107-440X>; vesna_krasna01@mail.ru

Sergeeva, Yulia Sergeevna – Lecturer of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, National Research Moscow State University of Civil Engineering, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4166-9512>, vgi-yultschik@mail.ru

О. Ю. Кириллова, Н. С. Кириллова, А. С. Пушкин

ЭПИТЕТ И СРАВНЕНИЕ КАК ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ИДИОСТИЛЯ РОБЕРТА ВАЛЬЗЕРА

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

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования эпитета и сравнения как художественно-выразительных средств в творчестве известного швейцарского писателя Роберта Вальзера (1878–1956), признанного в последние десятилетия в Европе, а затем и в России одним из самых выдающихся мастеров малой прозы, смелым реформатором жанра новеллы и короткого рассказа.

Актуальным направлением современной лингвистики является изучение типичных для творческой системы писателя художественно-выразительных средств на всех уровнях языка. В данной работе установлены и описаны наиболее часто используемые типы стилистических средств в текстах такого жанра, как миниатюра, в которой субъекту повествования отводится особая роль.

Комплексное исследование языковых средств и общетекстовый анализ позволяют обнаружить новаторский вклад Р. Вальзера в развитие повествовательного искусства и сделать вывод, что максимальной частотностью употребления в его миниатюрах обладают оценочные и окказиональные, индивидуально-авторские эпитеты и распространенные сравнения. Предпочтения в выборе определенных языковых средств способствуют созданию уникальной атмосферы и выразительности. Р. Вальзер, мастерски обращаясь со словом, рисует яркие образы и передает настроение, проникнутое лиризмом. Его миниатюры уникальны тем, что позволяют читателю увидеть целый мир в пределах одного небольшого события или объекта.

Ключевые слова: *Р. Вальзер, малая проза, миниатюра, идиостиль, художественно-выразительные средства, эпитет, сравнение*

O. Yu. Kirillova, N. S. Kirillova, A. S. Pushkin

EPITHET AND COMPARISON AS FIGURATIVE-EXPRESSIVE MEANS OF THE IDIOSTYLE OF ROBERT WALSER

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article examines the peculiarities of the use of epithet and comparison as figurative-expressive means in the work of the famous Swiss writer Robert Walser (1878–1956), who has been recently recognized in Europe and then in Russia as one of the most outstanding masters of short prose, a brave reformer of the novella and short story genre.

One of the current trends in modern linguistics is the study of figurative-expressive means typical for a writer's creative system at all levels of language. This work identifies and describes the most commonly used types of stylistic devices in texts of such a genre as "miniature", in which the subject of the narration is assigned a special role.

A comprehensive study of linguistic means and general textual analysis make it possible to discover R. Walser's innovative contribution to the development of narrative art and to conclude that the maximum frequency of use in his miniatures are evaluative and occasional, individual author's epithets and common comparisons. Preferences in the choice of certain language means contribute to the creation

of a unique atmosphere and expressiveness. Masterfully handling words, R. Walser draws vivid images and conveys a mood imbued with lyricism. His miniatures are unique in that they allow the reader to see an entire world within one small event or object.

Keywords: *R. Walser, short prose, miniature, figurative-expressive means, epithet, comparison*

Введение. В русле современных исследований понятие идиостиля для описания стиля конкретного писателя или конкретного художественного произведения рассматривается в совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов. При этом учитываются как жанровые параметры, так и индивидуальные языковые способности автора, являющиеся результатом индивидуально-психологических особенностей личности. В процессе творческой и эстетической работы автор, руководствуясь субъективным предпочтением, подбирает выразительные средства, которые определяют индивидуальную писательскую манеру и отличают его от других писателей. Как указывает Ю. Н. Киреева, частотное и значимое языковое явление, характерное как для отдельных текстов, так и для творческой манеры в целом, является идиостилевой доминантой того или иного автора [13, с. 5].

Тема данного исследования – особенности употребления лексических средств выразительности, а именно эпитета и сравнения как наиболее частотных и предпочтительных языковых единиц, участвующих в построении художественного мира Р. Вальзера. Цель исследования – анализ и классификация лексико-стилистических приемов, используемых Р. Вальзером в своих миниатюрах. В связи с этим статья также преследует цель раскрыть жанровую специфику типа текста «миниатюра».

Теоретическую основу данной работы составили исследования В. В. Виноградова [6], Г. Н. Поспелова [21], Ю. Н. Караулова [11], И. А. Тарасовой [25], Н. С. Болотновой [4], [5], Т. А. Демидовой, Л. М. Гриценко [7], посвященные вопросам идиостиля писателя, а также исследования Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс [26], Б. Совинского [27], Т. В. Захаровой [9], И. З. Искандеровой [10], И. В. Арнольд [2], Е. Д. Плотниковой [20], А. А. Пустоваловой [22] и многих других авторов, занимавшихся описанием и классификацией художественно-выразительных средств русского, немецкого и английского языков.

Романное наследие и поэтика Р. Вальзера являются предметом исследования таких литературоведов, как В. Д. Седельник [23], Ю. И. Архипов [3], В. В. Котелевская [16], Я. С. Немцева [17], [18], переводоведческие аспекты его творчества затронуты в работах С. Н. Аверкиной [1] и Т. Ю. Келиговой [12].

Анализируя специфику семантико-стилистического, лингвопоэтического, системно-структурного, коммуникативно-деятельностного и когнитивного подходов к изучению идиостиля, Е. В. Старкова приходит к выводу, что каждый из них акцентирует внимание на отдельных аспектах данного феномена, считает целесообразным обобщить их и определяет идиостиль как «систему принципов моделирования индивидуально авторской картины мира посредством формирования содержания художественного текста, отбора языковых единиц и образных средств для его выражения, основанного на особенностях сознания языковой личности и ее представлениях о действительности» [24, с. 79]. Анализ идиостиля Р. Вальзера в данной работе также не ограничивается рамками одного подхода и представляет собой синтез разных направлений, чтобы иметь возможность взглянуть на автора как носителя языка определенной культурной эпохи, языковую личность, совмещающую знание о мире, психологическое и лингвистическое знание и творчески представляющую их выразительными средствами языка.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование художественно-выразительных средств как элементов идиостиля того или иного автора является в настоящее время одним

из наиболее актуальных направлений теории образности. Актуальность исследуемой темы определяется также ее включенностью в контекст современных исследований антропоцентрической парадигмы, неугасающим интересом к работам Роберта Вальзера и недостаточной изученностью средств художественной выразительности его малой прозы.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужила малая проза Роберта Вальзера, а именно сборник миниатюр «Kleine Dichtungen». В работе использовались метод комплексного лингвостилистического описания и статистический анализ данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Миниатюра, объект исследования данной статьи, представляет собой сверхкраткое, цельное, завершенное литературное произведение, в основе которого лежит некий образ с символическим значением [8]. В ней отсутствует сюжет, понимаемый как последовательность событий во времени и пространстве. Зачин, развитие мысли, развязка в миниатюре представлены моментом, но при этом в тексте непременно присутствует пропорциональность композиции. Миниатюра открывается либо констатацией факта, либо риторическим вопросом, за которым следует развитие лейтмотива с предельной детализацией и тщательностью изложения. Интенсивность мысли позволяет сжато зафиксировать наблюдаемый автором момент, заключающий в себе знаковый смысл, доминирующий символический аспект. Очнувшись от видения, окрашенного субъективными лирическими переживаниями, автор завершает повествование и смысловую обрисовку символа. Как утверждают О. Ю. Кириллова, Н. С. Кириллова, А. С. Пушкин, «основная цель миниатюры – создание яркой и изящной картины с четким замыслом и одним сюжетно-семантическим рядом, который служит для передачи задуманного смысла» [14, с. 159].

По мнению Ю. И. Архипова, «миниатюру, свойственную для Р. Вальзера, можно понимать как повествование о конкретном событии или эпизоде, которое описывается с большой точностью и детализацией» [3]. Являясь полноценным произведением сверхмалой формы, они требуют от автора особой аккуратности исполнения. Рассматривая уютный мир вальзеровских миниатюр, можно утверждать об индивидуальном, уникальном способе его изображения и собственном стиле автора.

Проза Вальзера отражает, кроме того, основную тональность литературного творчества конца XIX – начала XX в. От югендстиля он впитал и переложил на свои миниатюры музыкальность, напевность повествования. Как отмечает Ю. И. Архипов, многие писатели того времени творили, исходя «больше из стихии самого языка, а не из стихии жизни» [3]. Несмотря на то что Роберта Вальзера трудно причислить к какому-либо литературному кружку или школе, к писателям, следовавшим определенной эстетической программе, стилистические поиски красочных эпитетов, образных сравнений, поэтических метафор тоже не прошли для него бесследно. Более того, в его миниатюрах языковому знаку отведена роль главного элемента художественного образа. Именно авторские принципы и закономерности языковой организации, эпитеты и сравнения придают миниатюрам образность, изобразительность, особую выразительность.

Традиционно под эпитетом понимают «художественное определение предмета в широком смысле, выполняющее функцию эстетического воздействия на воспринимающего» [19, с. 94]. Наряду с оценочными эпитетами (*bewertende Epitheta*), которым приписывается роль основных носителей экспрессивной и эмоциональной функции, Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс выделяют также конкретизирующие эпитеты (*konkretisierende Epitheta*) [26, с. 84]. Эти эпитеты уточняют определяемое слово, создают конкретное представление, выделяют предмет из ряда подобных и, в нашем понимании трактовки Э. Г. Ризель функций эпитета, выполняют содержательную функцию, т. е. служат для раскрытия глобального смысла текста. Конкретизирующие эпитеты (1230 случаев) Вальзер использует

для наглядного изображения природы („*ein breiter blauer Strom floß daran vorüber*“ [28]; „*oben auf dem grünen, weichen und breiten Berggrücken glücklich und freudig angekommen, wo dich auch gleich kühle, reine Bergluft umweht*“ [28]); более точного описания местности („*ich kam in das weite, breite, imposante und behagliche Dorf*“ [28]; „*einen grünen Wiesenhügel mit gelben, länglichen Kornplätzen*“ [28]; „*in der gassenreichen, halbdunklen, warmen Stadt*“ [28]); емкой, всесторонней характеристики персонажей („*die rötliche, dichterisch-phantastische Schleppe meiner holden Herrin*“ [28]; „*eine alte behäbige, korbdahtertragende Bauersfrau*“ [28]).

В череде эпитетов конкретизирующие переплетены с оценочными, которые, в свою очередь, усилены наложением метафоры, метонимии и других изобразительных средств. В миниатюрах Р. Вальзера оценочные эпитеты (1894 случая) выполняют образную, выразительную функцию, сообщают авторскую оценку наблюдаемого явления: „*Gestern war eine wunderbar schöne Mondnacht, so leise, so mild, so still, als sei die ganze Welt in ein dunkles süßes Entzücken gesunken*“ [28]; „*schaute zum göttlich schönen sanften Mond*“ [28]; „*ein prächtiger, wundersamer Sternenhimmel schimmerte auf die dunkle, liebe, stille Welt herab*“ [28].

С помощью сложных оценочных эпитетов и повторов происходит интенсификация признака, тем самым автору удается вызвать у читателя сильный эмоциональный отклик, заставить сопереживать увиденное вместе с ним: „*ein unaufhörlicher, ununterbrochener, stunden-stundenlanger entzückender Kuß*“ [28]; „*ein sanftes, überinniges und über-übersüßes Küssen*“; „*der ununterbrochene süße, herrliche Kuß*“ [28]; „*in einem langen, langen, himmlischen Brennen*“ [28].

Широкий спектр эмоций восхищения, удивления, радости или тревоги от увиденного или наблюдаемого порождает различные образы и ассоциации, в которых сочетается несочетаемое: „*O die reizende träumerische Schwermut, das wonnige Verzagen, die himmlisch-schöne Mutlosigkeit, die gesellige Trauer, die süße Härte*“ [28]; „*mildes, dunkles, süßes Bangen hielt Schritt mit mir*“ [28]. Такие индивидуально-авторские, окказиональные сочетания приковывают внимание читателя, усиливают выразительность образа: „*sie führte wohl ein gehäkelted Gespräch mit einer Nachbarin*“ [28]. Неожиданные, неповторимые смысловые ассоциации становятся основой для оксюморонных эпитетов: „*der dunkelhelle Himmel*“ [28]; „*(die Stadt) war ganz aus roten ernsten Steinen gebaut*“ [28]; „*Arme Millionärin!*“ [28].

Индивидуально-авторские эпитеты раскрывают духовный мир автора, его творческую философию: „*wundersames, zartes, dichterisches Schweigen*“ [28]. Как видно из примеров, авторский слог Роберта Вальзера отличают «гирлянды эпитетов» [3] – когда два, три и более эпитетов следуют друг за другом, создавая «орнаментальную змейку синонимов» [3]. Как художник накладывает мазок за мазком, так Вальзер добавляет в образ новые очертания и смыслы, которые позволяют разглядеть в простых и привычных вещах необычайную суть и красоту, создают своеобразную «мистическую или романтическую атмосферу» [15, с. 225].

Сравнение как стилистическое средство занимает, по мнению многих отечественных германистов (Э. Г. Ризель, Е. И. Шендельс, Н. А. Богатырева, Л. А. Ноздрин, Н. М. Наер), промежуточное положение между средствами наглядности и образности. Сравнение определяется учеными как «сопоставление двух предметов или явлений с тем, чтобы пояснить одно из них при помощи другого» [27, с. 154]. Сравнение способно создать в воображении читателя конкретно-предметное представление образа и оживить его.

В миниатюрах Вальзера сравнение также является одним из важных средств конкретизации изображаемого. Субъект и объект сравнения соотносятся с помощью союзов *wie, als* („*der dunkle Berg liegt wie ein Riese*“ [28]; „*ihr Lächeln ist wie ein Kuß*“ [28]; „*ich war weniger eine Erscheinung als ein Sehnen*“ [28]); глаголов *ähneln, gleichen* („*Tiefe, die einer Traumerscheinung glich*“ [28]; „*Sie glich dem Wunder*“ [28]); прилагательного *ähnlich*

(„*Traumfiguren ähnlich*“ [28]). Субъект и объект сравнения сливаются в одно слово, компаративное сложное прилагательное или прилагательное с полусуффиксами *-artig*, *-mäßig*, *-förmig*, *-ähnlich*, *-gleich*, обозначающее единство обозначенного и подразумеваемого: „*mein trauerspielgleiches, schreckenerregendes Gewerbe*“ [28]; „*zwischen den ärmelartigen Tannenästen*“ [28]; „*eine gewisse handwerksburschenmäßige Abgeschossenheit*“ [28]; „*rehartig-braune Augen*“ [28]; „*ein großes, frauenförmiges Veilchen*“ [28]; „*verblutend an den spitzfindigen, dolchähnlichen Melancholie*“ [28].

Несмотря на большое количество прямых, или, по классификации Э. Г. Ризель и Е. И. Шендельс, кратких сравнений (кnappe Vergleiche), представленных вышеперечисленными примерами, отличительной чертой вальзеровского стиля все же являются распространённые сравнения. Субъекту сравнения в таком случае дается развернутое определение: „*...und einmal drehte sie (das Mädchen) das Köpfchen um, und da war es mir, als trete die Sonne aus dem grauen kalten Gewölk hervor, um die Erde mit ihren süßen Strahlen zu beglücken*“ [28], или же субъект сравнения сопоставляется с двумя или тремя объектами: „*Es glich einer romantischen Musik, einem unvergänglichen, reizenden Gedicht*“ [28].

В 82 миниатюрах, проанализированных в данной статье, представлены 108 кратких и 202 распространённых сравнения. Р. Вальзер стремится как можно более полно раскрыть признак сравнения, т. е. общее свойство сопоставляемых величин. Благодаря распространённым определениям сравниваемые объекты получают ряд дополнительных признаков: „*Herrlich ist es, wie der Mond dem Liebenden gleicht, ertrunken in Genüssen, und wie das Wasser der glücklichen Geliebten gleicht, umhalsend und umarmend den königlichen Liebsten*“ [28]. В основе такого поэтического сравнения, несомненно, лежит субъективно-эмоциональная оценка автором описываемых предметов и явлений. Наблюдательный рассказчик и зоркий психолог Вальзер искренне рад видеть влюбленную пару или же сочувствует отвергнутому несчастному Пьеро. Анализируя функционирование сравнительных оборотов в художественной речи Р. Вальзера, важно отметить, что в миниатюрах сравнительные отношения в подавляющем большинстве случаев устанавливаются на основании субъективных ассоциаций, например: „*Der Tag war schön, wie ein Kind, das in der Wiege oder im Arm seiner Mutter liegt und lächelt*“ [28]; „*ein Dom ... stand wie ein Held aus undenklich alten Zeiten*“ [28].

О том, что сравнение является излюбленным средством Р. Вальзера, позволяющим ему емко и всесторонне описать и охарактеризовать предметы и явления, свидетельствует тот факт, что лишь в одной из миниатюр – „*Tänzer*“ («Танцор»), состоящей из 18 предложений, автор использует 13 распространённых сравнений. Ловкость и скорость танцора автор сравнивает то с послушной, готовой к прыжкам, дрессированной собачкой, вызывающей умиление и симпатию своими неистовыми прыжками („*ein artiges sprungfertiges, wohlherzogenes Hündchen, welches, indem es übermütig umherspringt, Rührung und Sympathie erweckt*“ [28]), то с лесной лаской („*gleich dem Wiesel im Walde*“ [28]), то с буйным ветром („*wie der ausgelassene Wind*“ [28]). Самого танцора Вальзер сравнивает с чудом из волшебных сфер („*wie ein Wunderkind aus wunderbaren Sphären*“ [28]), ангелом, летающим по сцене („*wie ein Engel flog er durch die Luft*“ [28]), жизнерадостным королевским сыном золотого века („*einem heiteren, über und über in Anmut getauchten Königssohne aus dem goldenen Zeitalter glich er*“ [28]).

Танец похож на сказку: „*wie ein Märchen aus unschuldigen, alten Zeiten, wo die Menschen, mit Kraft und Gesundheit ausgestattet, Kinder waren, die miteinander in königlicher Freiheit spielten*“ [28]. Автор сравнивает его с полетом птицы: „*so war es weniger ein Fallen als ein Fliegen, ähnlich wie ein großer Vogel fliegt, der nicht fallen kann*“ [28].

Как и в других миниатюрах, здесь Вальзер обращается к придаточным ирреального сравнения, которые описательно характеризуют действия танцора, словно он невероятно

счастлив от того, чем занимается: „gleich, als scherze und tändele er mit den Schwierigkeiten, und so, als küsse er die Hindernisse“ [28]. Формы конъюнктива в обстоятельственных предложениях с союзами *als, als ob, als wenn, wie wenn* заключают в своем содержании нереальное сравнение: „Die Häuser sahen aus, wie wenn sie stolz auf sich seien“ [28]. Такую же функцию выполняют придаточные предложения следствия с союзами *als dass, (so) dass*: „bildete mir ein, daß auch sie mit mir sprächen“ [28]. Придаточные предложения нереального сравнения вводятся в миниатюрах конструкциями *ich bilde mir ein, ich hatte die sonderbare Einbildung, ich hatte das Gefühl, es war mir, ich kam mir vor, es war*, глаголами, обозначающими состояние (*liegen, stehen*), или глаголами-связками (*aussehen, scheinen, erscheinen, wirken*), которые свидетельствуют о субъективном представлении автора и его субъективной картине мира: „Und dabei hatte ich die sonderbare Einbildung, daß es glühe rund um mich“ [28]; „Mir schien, als wenn der Mord hier herum zu Hause sei“ [28]. По мнению Т. В. Захаровой, «об отношениях сравнения в таких предложениях свидетельствует tertium comparationis, который выражается в осуществимости и неосуществимости действий, обозначенных в придаточных предложениях» [9, с. 12].

Необходимо отметить, что большое количество сравнений не перегружает текст миниатюр, не усложняет восприятие, напротив, делает образ зримым, звуки – акустически воспринимаемыми. Благодаря такому стилистическому приему, как сравнение, перед глазами читателя возникают выразительные, чувственно воспринимаемые образы. Миниатюры Вальзера, как и миниатюры в живописи, отличаются богато вызолоченным фоном и детализацией иллюстраций, но как словесное полотно отличаются тем, что их можно не только увидеть, прочесть и представить, но и почувствовать вкусовые, обонятельные, тактильные ощущения и даже услышать, как, например, музыку и звуки природы в миниатюрах „Die Sonatte“, „Das Gebirge“.

Объекты сравнения в миниатюрах Роберта Вальзера представляют собой широкий спектр семантических групп, охватывающих природу, человека, артефакты и абстрактные понятия. Использование «природных» сравнений свидетельствует о любви автора к растительному и животному миру, стремлении найти черты сходства в их элементах: „das Blut strömte ihm, gleich einem angeschwollenen reißenden Bach“ [28]. Сравнения, связанные с физическими и эмоциональными аспектами человека, социальными отношениями, указывают на то, что для Вальзера важно исследование человеческой природы и человеческого опыта: „ich war wie das Gefühl im Herzen der Dame, die an mich dachte“ [28]. Не остаются без внимания наблюдательного писателя и созданные человеком предметы культуры. Влияние человека на окружающую среду, предметы, созданные трудом и инженерными усилиями человека, – неперенные объекты его внимания: „ihr Gang war wie eine herzumstrickende, jugendlich-fröhliche Melodie“ [28]; „der grüne Wald glich an Helligkeit und Schönheit einem Lied“ [28]. В сравнениях Вальзер также обращается к абстрактным понятиям, чувствам, сознанию и сверхъестественному. Это свидетельствует о его стремлении исследовать и описать не только внешний, но и внутренний мир человека: „der Ort liegt ganz im stillen, bescheidenen, grünen Wald verborgen, wie ein Gedanke in einem Gedanken“ [28]. Использование разного вида сравнений отражает специфику языковой картины мира писателя. Сохраняя первоначальный понятийный признак, общий признак сходства, они расширяют смысловую область определяемого слова путем добавления дополнительных экспрессивных значений. В каждой миниатюре Р. Вальзера перед читателем вырисовывается образ, при создании которого участвуют все изобразительно-выразительные средства. Резкость контуров и глубина образа создаются благодаря тому, что воедино сплетаются множество эпитетов, сравнений и метафор.

Выводы. Таким образом, анализ миниатюр Р. Вальзера позволяет говорить об особой индивидуально-авторской интерпретации внеязыковой действительности, особом

взгляде на мир, обусловленном личным опытом, национально-культурной традицией, литературными направлениями эпохи. Путем выделения доминантных лингвостилистических средств, используемых автором, можно установить ключевые черты его стиля: конкретность, тщательность, наглядность, образность, поэтизация обыденного.

Как художник, смешивая краски, добивается нужного оттенка, так и Вальзер, изысканно вплетая в словесную ткань эпитеты, сравнения и другие стилистические средства, создает миниатюры, которые становятся посредником между литературой и живописью, поэзией и прозой. С помощью изобразительных средств Р. Вальзер пытается привлечь внимание на красоту природы, красоту человека, помочь найти радость и утешение в простых вещах, заставляет читателя думать, чувствовать, сопереживать, по-новому взглянуть на окружающий мир и увидеть красоту в каждой детали.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверкина С. Н., Бекин И. А.* К вопросу о фикциональности и документальности в новелле Роберта Вальзера «Прогулка» (переводоведческий аспект) // *Казанская наука*. – 2021. – № 1. – С. 39–43.
2. *Арнольд И. В.* *Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов по спец. «Англ. яз.»*. – 12-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2014. – 383 с.
3. *Архипов Ю. И.* Роберт Вальзер, или Жизнь поэта, писавшего прозой : вступ. ст. к роману «Помощник» [Электронный ресурс]. – URL : <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%92/valjzer-robot/pomoschnik-yakob-fongunten-miniaturgi/1> (дата обращения: 25.01.2024).
4. *Болотнова Н. С.* Изучение идиостиля в современной коммуникативной стилистике художественного средства. – М., 2004. – 243 с.
5. *Болотнова Н. С., Котюрова М. П.* Идиостиль, или Индивидуальный стиль // *Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник*. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 175–178.
6. *Виноградов В. В.* Проблема авторства и теория стилей. – М. : Гослитиздат, 1961. – 613 с.
7. *Демидова Т. А., Гриценко Л. М.* Методика комплексного описания идиостиля в аспекте теории образности // *Вестник Томского государственного университета*. – 2019. – № 442. – С. 14–21.
8. *Дынник В. А.* Миниатюра // *Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов* : в 2 т. Т. 1. – Л. : Изд-во Л. Д. Френкель, 1925 [Электронный ресурс]. – URL : <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-4434.htm> (дата обращения: 25.01.2024).
9. *Захарова Т. В.* Концепт *сравнение* и его репрезентация в немецком и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Уфа, 2009. – 26 с.
10. *Искандерова И. З.* Семантико-структурная характеристика сравнительных конструкций современного немецкого языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – М., 1982. – 236 с.
11. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – 4-е изд., стер. – М. : УРСС, 2004. – 261 с.
12. *Келшова Т. Ю.* Переводы рассказов Роберта Вальзера // *Lingua-Universum*. – 2007. – № 6. – С. 28–29.
13. *Киреева Ю. Н.* Идиостилевые доминанты в текстовом пространстве В. Токаревой : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Белгород, 2016. – 22 с.
14. *Кириллова О. Ю., Кириллова Н. С., Пушкин А. С.* Миниатюра как жанр литературного творчества: проблема определения (на материале миниатюр Роберта Вальзера) // *Язык. Личность. Культура : материалы всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф.* – Чебоксары, 2023. – С. 157–161.
15. *Кириллова О. Ю., Семенова К. А.* Лингвостилистические особенности малой прозы Роберта Вальзера // *Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах : сб. материалов VII междунар. науч.-практ. конф.* – Курган, 2023. – С. 220–227.
16. *Котелевская В. В.* К модернистской поэтике и поэтологии прогулки: Р. М. Рильке, Р. Вальзер, Т. Бернхард, П. Хандке // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. – 2017. – Т. 9, № 3. – С. 96–108.
17. *Немцева Я. С.* Мировое признание полвека спустя: личность и творчество Роберта Вальзера (1878–1956) (к 50-летию со дня смерти писателя) // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология*. – 2007. – № 2(8). – С. 115–128.
18. *Немцева Я. С.* Трансформация жанра романа в творчестве Роберта Вальзера : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03. – М., 2009. – 25 с.
19. *Пекарская И. В., Шломер Е. А.* Элокутивная специфика эпитета: дефиниция и проблема классификации // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2022. – № 1(34). – С. 93–99.
20. *Плотникова Е. Д.* Об изобразительно-художественных средствах языка. – М., 2000. – 39 с.

21. Поспелов Г. Н. Проблема литературного стиля. – М., 1971. – 332 с.
22. Пустовалова А. А. Типы эпитетов в поэтическом языке Н. Рубцова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 7(63). – С. 118–122.
23. Седельник В. Д. Роберт Вальзер // История швейцарской литературы. Российская академия наук, Институт мировой литературы им. А. М. Горького. – М., 2005. – С. 45–77.
24. Старкова Е. В. Проблемы понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 5. – С. 75–81.
25. Тарасова И. А. Когнитивные параметры типологизации идиостилей // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. – 2022. – № 1. – С. 50–57.
26. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. – М. : Hochschule, 1975. – 316 S.
27. Sowinski B. Deutsche Stilistik. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1992. – 345 S.
28. Walser R. Kleine Dichtungen. – Leipzig: Kurt Wolff, 1914. 1. Aufl. [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.gutenberg.org/files/37128/37128-h/37128-h.htm> (дата обращения: 25.01.2024).

Статья поступила в редакцию 30.01.2024

REFERENCES

1. Averkina S. N., Bekin I. A. K voprosu o fikcional'nosti i dokumental'nosti v novelle Roberta Val'zera «Progulka» (perezodovedcheskij aspekt) // Kazanskaya nauka. – 2021. – № 1. – С. 39–43.
2. Arnol'd I. V. Stilistika. Sovremennyy anglijskij yazyk : ucheb. dlya vuzov po spec. «Angl. yaz.» – 12-e izd. – М. : Flinta : Nauka, 2014. – 383 s.
3. Arhipov Yu. I. Robert Val'zer, ili Zhizn' poeta, pisavshego prozoy : vstup. st. k romanu «Pomoshchnik» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%92/valzjer-robort/pomoschnik-yakob-fon-guntentminiatury/1> (data obrashcheniya: 25.01.2024).
4. Bolotnova N. S. Izuchenie idiosilya v sovremennoj kommunikativnoj stilistike hudozhestvennogo sredstva. – М., 2004. – 243 s.
5. Bolotnova N. S., Kotyurova M. P. Idiosily, ili Individual'nyj stil' // Effektivnoe rechevoe obshchenie (bazovye kompetencii) : slovar'-spravochnik. – 2-e izd., pererab. i dop. – Krasnoyarsk : Sibirskij federal'nyj universitet, 2014. – S. 175–178.
6. Vinogradov V. V. Problema avtorstva i teoriya stilej. – М. : Goslitizdat, 1961. – 613 s.
7. Demidova T. A., Gricenko L. M. Metodika kompleksnogo opisaniya idiosilya v aspekte teorii obraznosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2019. – № 442. – S. 14–21.
8. Dynn'ik V. A. Miniatury // Literaturnaya enciklopediya. Slovar' literaturnyh terminov : v 2 t. T. 1. – L. : Izd-vo L. D. Frenkel', 1925 [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt1/lt1-4434.htm> (data obrashcheniya: 25.01.2024).
9. Zaharova T. V. Koncept sravnenie i ego reprezentaciya v nemeckom i russkom yazykah : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Ufa, 2009. – 26 s.
10. Iskanderova I. Z. Semantiko-strukturnaya karakteristika sravnitel'nyh konstrukcij sovremennogo nemeckogo yazyka : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – М., 1982. – 236 s.
11. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. – 4-e izd., ster. – М. : URSS, 2004. – 261 s.
12. Keligova T. Yu. Perevody rasskazov Roberta Val'zera // Lingua-Universum. – 2007. – № 6. – S. 28–29.
13. Kireeva Yu. N. Idiosilyevye dominanty v tekstovom prostranstve V. Tokarevoj : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Belgorod, 2016. – 22 s.
14. Kirillova O. Yu., Kirillova N. S., Pushkin A. S. Miniatury kak zhanr literaturnogo tvorchestva: problema opredeleniya (na materiale miniatur Roberta Val'zera) // Yazyk. Lichnost'. Kul'tura : materialy vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2023. – S. 157–161.
15. Kirillova O. Yu., Semenova K. A. Lingvostilicheskie osobennosti maloj prozy Roberta Val'zera // Universal'noe i kul'turno-specifichnoe v yazykah i literaturah : sb. materialov VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Kurgan, 2023. – S. 220–227.
16. Kotelevskaya V. V. K modernistskoj poetike i poetologii progulki: R. M. Ril'ke, R. Val'zer, T. Bernhard, P. Handke // Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. – 2017. – T. 9, № 3. – S. 96–108.
17. Nemceva Ya. S. Mirovoe priznanie polveka spustya: lichnost' i tvorchestvo Roberta Val'zera (1878–1956) (k 50-letiyu so dnya smerti pisatelya) // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitar-nogo universiteta. Seriya 3: Filologiya. – 2007. – № 2(8). – S. 115–128.
18. Nemceva Ya. S. Transformaciya zhanra romana v tvorchestve Roberta Val'zera : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03. – М., 2009. – 25 s.
19. Pekarskaya I. V., Shpomer E. A. Elokutivnaya specifiya epiteta: definiciya i problema klassi-fikacii // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. – 2022. – № 1(34). – S. 93–99.
20. Plotnikova E. D. Ob izobrazitel'no-hudozhestvennyh sredstvah yazyka. – М., 2000. – 39 s.

21. Pospelov G. N. Problema literaturnogo stilya. – M., 1971. – 332 s.
22. Pustovalova A. A. Tipy epitetov v poeticheskom yazyke N. Rubcova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2008. – № 7(63). – S. 118–122.
23. Sedel'nik V. D. Robert Val'zer // Istorija shvejcarskoj literatury. Rossijskaya akademiya nauk, Institut mirovoj literatury im. A. M. Gor'kogo. – M., 2005. – S. 45–77.
24. Starkova E. V. Problemy ponimaniya fenomena idiosilya v lingvisticheskikh issledovaniyah // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2015. – № 5. – S. 75–81.
25. Tarasova I. A. Kognitivnye parametry tipologizacii idiosilye // Trudy instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. – 2022. – № 1. – S. 50–57.
26. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. – M. : Hochschule, 1975. – 316 S.
27. Sowinski B. Deutsche Stilistik. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1992. – 345 S.
28. Walser R. Kleine Dichtungen. – Leipzig: Kurt Wolff, 1914. 1. Aufl. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.gutenberg.org/files/37128/37128-h/37128-h.htm> (data obrashcheniya: 25.01.2024)

The article was contributed on January 30, 2024

Сведения об авторах

Кириллова Ольга Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3761-6039>, kirillowa@bk.ru

Кириллова Наталья Станиславовна – студентка факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-6103-0892>, kirillova.01@bk.ru

Пушкин Александр Сергеевич – студент факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-8330-2456>, 2001.sanya@mail.ru

Author Information

Kirillova, Olga Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of European Languages and Linguodidactics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3761-6039>, kirillowa@bk.ru

Kirillova, Natalia Stanislavovna – Student, Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-6103-0892>, kirillova.01@bk.ru

Pushkin, Aleksandr Sergeevich – Student, Faculty of History, Philology, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-8330-2456>, 2001.sanya@mail.ru

УДК 811.163'373

DOI 10.37972/chgpu.2024.122.1.007

И. В. Кузнецова

ТУРЦИЗМЫ – НАЗВАНИЯ МОЛОЧНЫХ ПРОДУКТОВ И БЛЮД ВО ФРАЗЕОЛОГИИ ЮЖНЫХ СЛАВЯН

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

Аннотация. В работе рассматриваются южнославянские фразеологизмы с компонентом – названием молочных продуктов и блюд турецкого генезиса на фоне других языков. Ведущее место среди заимствований в языках большинства южных славян в силу исторических причин занимают османизмы (термин подчеркивает, что лексемы вошли в принимающие языки во время Османской империи книжным путем или через устную речь). В результате длительного общения в быт и языки народов Южной Славии вместе с молочными продуктами и блюдами вошли их названия – калькированные и часто переоформленные в соответствии с нормами произношения языка-реципиента. Цель статьи – показать фразеопотенциал таких молочных продуктов и блюд, приготовленных на молоке, как *каймак*, *йогурт*, *айран*, *сутляши*, в корпусах фразеологии Болгарии, Боснии и Герцеговины, Македонии, Сербии и Хорватии. Актуальность работы обусловлена необходимостью комплексного изучения фразеологии для выявления общего и идиоэтнического. Материал изучения – устаревшие и активно употребляющиеся в наши дни в некоторых регионах Южной Славии фразеологические единицы с тюркским компонентом заявленной тематики, взятые из фразеологических словарей и интернет-источников. Методы исследования – анализ компонентов, синхронно-описательный, сопоставительный. Структурно-семантические модели фразеологизмов и пословиц демонстрируют межъязыковую общность мотивационных идей и одновременно выявляемое на уровне образности специфичное.

Ключевые слова: *турцизм, заимствование, восточная кухня, молочные продукты, блюда на молоке, фразеология, южнославянские языки*

I. V. Kuznetsova

TURKISMS – NAMES OF DAIRY PRODUCTS AND DISHES IN THE PHRASEOLOGY OF THE SOUTHERN SLAVS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The paper examines South Slavic phraseological units with the following component - the name of dairy products and dishes of Turkish origin against the background of other languages. The leading place among loanwords in the languages of the majority of the Southern Slavs due to historical reasons is occupied by Ottomans (the term emphasizes that lexemes entered the host languages during the Ottoman Empire by book or oral speech). As a result of long-term communication, the everyday life and languages of the peoples of South Slavia, along with dairy products and dishes, included their names – calcified and often re-formed in accordance with the norms of pronunciation of the recipient language. The purpose of the article is to show the phraseological potential of such names of dairy products and dishes prepared with milk as *kaymak*, *yogurt*, *ayran*, *sutliyash* in the phraseology of Bulgaria, Bosnia and Herzegovina, Macedonia, Serbia and Croatia. The relevance of the work is due to the need for a comprehensive study of phraseology to identify common and idioethnic. The material of the study is outdated and actively used nowadays in some regions of South Slavia phraseological units with a Turkic component of the declared topic. Research methods are component analysis, synchronous-descriptive, comparative. The structural and semantic models of phraseological units and proverbs demonstrate the interlanguage commonality of motivational ideas and specificity revealed at the level of imagery at the same time.

Keywords: *Turkism, loanword, oriental cuisine, dairy products, dishes with milk, phraseology, South Slavic languages*

Введение. Один из пластов заимствованной лексики славянских языков – слова тюркского происхождения, вошедшие в языки славян в разные периоды книжным путем или через устную речь. На лексику южных славян существенно повлияли турцизмы, и в первую очередь османизмы, пополнившие словари народов Южной Славии в Оттоманскую эпоху. Некоторые из них настолько усвоились принимающими языками, что стали образными стержнями разноплановых фразеологических единиц (ФЕ). Фразеология, «консервируя форму, <...> консервирует и содержание – национальные обычаи, поверья, исторические предания, образное видение мира» [13, с. 18–19], а «пища – это тот элемент материальной культуры, в котором более других сохраняются традиционные черты, с ним более всего связаны представления народа о своей национальной специфике, и в то же время он легче и быстрее других поддается заимствованиям, вариациям, модификациям и новациям» [1, с. 10].

Цель работы – показать потенциал тюркских названий молочных продуктов и блюд, приготовленных на молоке, в корпусах фразеологии Болгарии, Боснии и Герцеговины (БиГ), Македонии, Сербии и Хорватии.

Актуальность исследуемой проблемы. Турецкий язык относится к тюркским языкам; «наличие турцизмов – существенная черта словарей всех языков, входящих в балканский языковой союз», и их изучение – одна из актуальных задач балканистики [18, с. 557]. Новизна исследования состоит в том, что турцизмы тематической группы «Названия молочных продуктов и блюд» в составе ФЕ не рассматривались на южнославянском материале и не сопоставлялись с ФЕ других языков с целью выявления общего и идиоэтнического.

Материал и методы исследования. Материал статьи – выборки из словарей [2], [11], [24], [25], интернет-источники. Методы обработки фразеоматериала – синхронно-описательный, сопоставительный, компонентный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Гастроэтнокультура привлекает внимание фразеологов ([6], [12] и др.), как и связанная с молочными продуктами [3], кухней Востока ([8], [9], [10] и др.) лексика в составе ФЕ.

Каймак (< осм.-тур. *каймак* ‘каймак, сливки’; ‘плотная корка на поверхности земли после дождя вследствие подсыхания почвы’; ‘суть, сущность’) на Балканах распространен повсеместно. Этот продукт нежной консистенции известен многим тюркским народам¹ и их соседям².

¹ «Тюрк. *каймак* (Сл. Акад., 1956, 5, 681). Фасмер, 2, 162; Дмитриев, 1958, 25. Радлов *кагмак* (алт., бараб., каз., кирг., шор., тар., чаг., тат., тур., аз., крым.) густая варёная сметана; сливки, снятые с варёного молока (2, 48); *кагмык* (тел., чул.) = *кагмак* варёные сливки (2, 49)» [20, с. 152].

² Приведем описание из словаря: «Кайма́къ <...> [тюрк.] *дон. каз. орнб*, сливки съ топленаго молока, пѣнки; густыя, уварныя сливки; парное молоко кипятится исподволь въ плоскомъ котелкѣ и толстая пѣнка сымается блиномъ» [5, с. 183] (рис. 1). Отметим, что «балкарцы Кавказа также очень любят этот молочный деликатес» в виде остывшей пенки вскипяченного молока [21, с. 173]; у донских казаков каймак – снятые пенки, которые томят до светло-коричневого цвета в печи; донск. *отливной каймак* – ‘сливки из кипяченого молока’ [19, с. 227]. На Балканах в основе каймака – жирное молоко, нагреваемое до 80–90 градусов в неглубоких емкостях, которое потом оставляют остывать; на следующий день снимают образовавшуюся плотную пенку (это и есть каймак) и выкладывают слоями. Это готовый к употреблению «молодой» каймак; для более насыщенного пикантного вкуса продукт выдерживают 5–7 дней (рис. 2). Технологии его приготовления в разных регионах разнятся, есть и локальная специфика: в БиГ и Черногории продукт подсаливают; в БиГ его готовят только из овечьего молока, в Болгарии – как из свежего овечьего, буйволиного, коровьего или козьего, так и из кислого и т. д. Каймак намазывают на хлеб, подают с лепешками и к мясным блюдам. В Лос-Анджелесе есть ресторан, в котором предлагают специфические блюда сербско-турецкой кухни, в том числе *large cevapi with kajmak*. Не случайно появилось босн. *Ćevap bez kajmaka nije Ćevap* (букв. Чевап без каймака – это не чевап).



Рисунки 1–2. Каймак в БиГ (<https://bih-gu.com>) Кухня)

В Южной Славии каймак – символ благосостояния, благополучия, достатка и, кроме прямых значений ‘пленка на поверхности кипяченого молока’; ‘каймак (сливки, створоженные как сыр)’; ‘сорт сыра (очень вкусного), который намазывают на хлеб’; ‘сливки’; ‘сметана’; ‘пенка в кофе’, имеет переносное значение – ‘сливки, самое отборное, самая лучшая часть чего-л.’. В этом метафорическом значении слово стало компонентом болг. *обирам/обера* (*смъквам/смъкна*) *каймака*; макед. *го собира/зема каймакот*; серб. *скинути* (*побрати*) *каймак*; босн. *rokipiti* (*skinuti, pobrati*) *kajmak*; хорв. *pokupiti/kipiti* (*skinuti/skidati, pobrati/brati*) *kajmak* – ‘извлекать/извлечь наибольшую выгоду, брать/взять наилучшее, воспользовавшись моментом или чужим трудом; обогащаться/обогатиться за чужой счет; класть/положить деньги в карман’³. В Хорватии во ФЕ может быть глагол *съесть*: *pojesti kajmak* [23, с. 75], но частотнее варианты со славянизмом *vrhnje* ‘пенка на молоке, сливки’: *obрати/obirati* (*skinuti/skidati* i sl.) *vrhnje; pobrati vrhnju*. Лишь в одном болгарском источнике мы нашли вариативную ФЕ: *обирам сметаната* (= ‘сливки’; ‘сметана’) [14, с. 181]. В Сербии и БиГ варианты со славянизмом отсутствуют.

Название этого продукта содержится и в болг. *каймак* (*каймакът*) *на обществото*; макед. *каймакот на градот* ‘богатейшие слои, привилегированная часть общества; люди, находящиеся на вершине социальной и экономической иерархии, считающиеся наиболее успешными, влиятельными’⁴ – ср. с азерб. *сәтиүүәтин қаймағи*.

Болгарам известны ФЕ [*като*] *каймак съм отгоре* ‘ставить себя выше других’; *каймак съм* на нещо (на демокрацията, народовластие и пр.) ‘быть сливками чего-л. (демократии, народовластия и пр.)’, в БиГ и Сербии – *odraсти na kajmaku* – 1) ‘быть родом из села’; 2) ‘вести себя как мужлан, грубо, невоспитанно, быть неотесанным’; 3) ‘физически здоровый’. Серб. *упасти као мува у каймак* ‘оказаться в неловком, неудобном положении’⁵ [22, с. 119] имеет структурно-семантическую модель (ССМ) «попасть + как + насекомое в еду»⁶.

³ ФЕ интернациональны, ср. с рус. *собирать/собрать* (*снимать/снять*) *сливки* (*пенки, пенку*, редко *сметанку*); укр. *знімати/зняти пінку*; *збирати/зібрати веришки*; в.-луж. *smjetanu zezběrač/zběrač* (*wotzběrač*); слвц. *zberat/zbrat' smotanu; lízat' smotanu*; чеш. *sbírat (slízávat) smetanu (smetánku)*; англ. *skim the cream*; нем. *die Sahne (den Rahm) abschöpfen*; азерб. *qaymağı almaq (götürmək)* – ср. с фр. *ôter à qn son beurre* (букв. *снять с кого-либо масло*) ‘лишить кого-либо дохода’.

⁴ Ср. с рус. *сливки общества*; бел. *вярыкі грамадства*; укр. *веришки суспільства*; макед. *кремот на градот*; серб. *крем друштва*; хорв. *krema društva*; англ. *the cream of society*; ит. *la crema della società*; исп. *la crema y la nata de la sociedad* (букв. *крем и сливки общества*); нем. *die Creme der Gesellschaft; Crème de la crème* (ФЕ калькированы с фр. *crème de la société*). Структурно от них отличаются хорв. *društvena krema*; слвц. *spoločenská smotánka*; чеш. *společenská smetanka*; польск. *śmietanka towarzyska* с тем же значением.

⁵ См. текст новеллы: *Ja сам им прекинуо говор и покварио расположење. Ja им сметам. Упао сам као мува у каймак* (Я прервал их разговор и испортил им настроение. Я им мешаю. Попал как кур во щи) (Петровић В. Бунья // Бунья и други из Раванграда, 1921).

⁶ ССМ известна и восточным славянам; образами сравнения могут быть *муха*: укр. *влип як муха в мед; заліз як муха у варення (патоку)*; *упав у гаразд як муха в сметану; впав (упав) у біду як муха в борщ*; бел. *папасіся як муха ў кісель – і таракан*; рус. *попасть как в борщ таракан*; бел. *улезці як таракан у рошчыну* (= ‘молочная сыворотка’) –

В словаре современного сербского сленга Vukajlija есть ФЕ со словом *йогурт*⁷, не зафиксированная в словарях: *kao čevap*⁸ (*burek*⁹) *i jogurt* ‘две вещи, крайности, которые отлично сочетаются друг с другом, хотя они, казалось бы, как небо и земля’¹⁰; варианты ФЕ мотивированы тем обстоятельством, что к чевапам и буреку в БиГ, Македонии и Сербии (а также в Турции) обычно подают несладкий йогурт (хотя это может быть каймак или сметана).

Рисунок 3¹¹ – ЧевапыРисунок 4 – Бурек (<https://bih-ru.com/burek/>)

О произошедших при заимствовании лексемы сербским языком метаморфозах пишут С. М. Петрович и М. С. Джинджич [15]. Доктор Мария Джинджич, научный сотрудник Института сербского языка Сербской Академии Наук, представляя «Нови турско-српски речник» в октябре 2014 г., заметила, что «поговорка која на турском гласи: “*Ko se jednom na mleko опече, тај и јогурт дува*”, постоји и на српком, али се ретко користи»¹². С тех пор ситуация изменилась, и паремии в разных вариациях можно увидеть на сайтах, форумах и пр. в пространстве интернета: серб. *Ko se у кувано млеко опече и јогурт хлади; Ko se (куваним млеком) опече, тај и у [хладан] јогурт дува; Кога млеко опече, он углавном и у јогурт дува; Ko se на (о) млеко опече [тај] и у јогурт дува; Кога млеко опече, тај и у јогурт дува*; макед. *Koj ќе се изгори од млеко, дува и на јогурт; Кога ќе се изгори од млеко дува и на јогурт; Кога ќе се изгори на жешико млеко, после дува и на јогурт*; хорв. *Ko se једном о врело млеко ореће, тај и у јогурт дува* – ‘о негативном опыте, боязни повторить прошлые ошибки, действовать осторожно даже тогда, когда в этом нет необходимости’.

ср. с тур. *İven sinek süte düşer* (букв. Торопливая муха в молоко попадет). У южных славян по этой же ССМ образуются и ФЕ с семантикой ‘очень охотно, с большим рвением, удовольствием, быстро приниматься за что-л.’: серб. *као муха у млеко [улетети (насти)]*; босн. *letjeti / uletjeti kao muha и mljeko*; у ФЕ есть варианты с ориентализмом *чорба* (= разновидность горячих наваристых густых первых блюд со множеством ингредиентов): серб. *као муха у чорбу [улетети (насти)]*; босн. *letjeti / uletjeti kao muha и čorbu*. Серб. *као мува у пекмез [насти]* [16, књ 3, с. 451]; босн., хорв. *pasti / propasti и san kao muha и pekmez* [25, с. 219], [24, с. 357] имеют значение ‘заснуть глубоким сном’ (*пекмез* < осм.-тур. *bekmez, pekmez* ‘густо сваренный виноградный или тутовый сок’ < перс. *be(a)gmāz* ‘вино; бокал вина; винопитие’ – 1) ‘густая сладкая масса, получаемая после уваривания фруктов (без сахара или с ним)’; 2) перен. ‘безвольный, малодушный человек; баловень, неженка, любимчик; подлиза; плакса’).

⁷ < осм.-тур. *yoğurt* ‘кислое молоко’; происхождение лексемы связывают с тур. *yoğur-* ‘месить’ и *yoğur-* ‘сгущать, делать густым’ [17, т. 4, с. 207–208].

⁸ Небольшая котлетка в форме колбаски из рубленого мяса, которую обычно готовят над горячими углями на решетке (гриле) (рис. 3). Болг. *кебан* (ум. *кебанче*), макед. *кебан*, серб. *ћеван* (*ћеваб*, ум. *ћеванчић*), босн., хорв. *čevap* (ум. *čevapčić*) < осм.-тур. *kebab, kebab* < араб. *kabāb* كباب ‘жареное мясо, жаркое, шашлык’). В Турции слово *кебаб* – гипероним, так как «существует множество блюд, в терминологии которых *kebab* является стержневым словом терминологического словосочетания [7, с. 11].

⁹ Бурек (< осм.-тур. *börek* ‘выпечка из слоеного теста’) – многослойный пирог; в БиГ традиционно только с мясной начинкой, в Македонии – с мясом или сыром, в Сербии – любой.

¹⁰ <https://vukajlija.com/kao-cevap-i-jogurt/208491>.

¹¹ https://i0.wp.com/bih-ru.com/wp-content/uploads/2020/08/Mititei_aufm_Grill.jpg?resize=1024%2C768&ssl=1

¹² Пословица, которая по-турецки гласит: “Кто однажды на молоке обжегся, тот и на йогурт дует”, существует и в сербском языке, но редко используется» [<https://www.politika.rs/scc/clanak/308447/Turski-ne-moze-da-senauci-iz-Sulejmana>].

В Македонии употребителен вариант и с названием другого кисломолочного продукта – айрана¹³ (< тур. *ayran*): *Koга ќе се изгори од млеко дува и на ајран* [11, с. 20] – ср. с тур. *Ağzi süttten yanan yoğurdu lifliye üfliye içer*; *Süttten ağzi yanan yoğurdu üfleyerek yer*; *Süttten ağzi yanan ayranı üfleyerek içer* (букв. Обжегший рот молоком йогурт (айран) пьет подувши). Эти варианты, как и *Koј се изгорел од чорба, дува и на матеница* (ср. с тур. *Çorbadan yanan, yogurda üfürür*), – заимствования из современного турецкого языка; ориентализмы *чорба*, *йогурт* и *айран* привносят новизну и освежают экспрессию паремий¹⁴, как и слово *закваска* в составе ФЕ: *Ако се изгоре на млекото ќе дува и на потквасо*.

Наследие турецкой национальной кухни в Южной Славии – сладкий десерт, получаемый путем варки на медленном огне риса с постепенным подливанием молока до получения массы консистенции крема, в которой видны отдельные рисинки; перед окончанием варки добавляют сахар; готовое блюдо посыпают корицей, тертым шоколадом, кусочками фруктов, ягод, молотыми орехами и т. д.; подается горячим или холодным (см. рис. 5). Называется это блюдо у болгар *сутляш* (*сутлияш*), у македонцев – *сутлијаш*, у сербов – *сутлијаш* (*сутлија*, *шутлијаш*) [16, кн 6, с. 106; 1033], у жителей БиГ – *sutlijaš* (*sutlija*) (от тур. словосочетания *sütlü aş* ‘молочная еда’ (осм.-тур. *sütlü* ‘молочный, приготовленный с молоком’ < тур. *süt* ‘молоко’ + тур. суф. *-II* и перс. *āš* ‘плов’, среднеиран. ‘суп’¹⁵)); «авторы этимологического словаря турецкого языка считают, что корень *aş* присутствует в названиях таких блюд, как *sütleş* (ср. гаг. *sütleş*), *bulamaş*, *güllaş*», образованных аналогичным способом [7, с. 8]. В составе ФЕ лексема встречается лишь в босн. жарг. *naboran* (*namrckan*) *k(a)o sutlijaš* (*sutlija*) ‘о человеке с морщинистым лицом’ [25, с. 228]; образность ФЕ связана с неровной поверхностью приготовленного блюда. В наши дни в Турции десерт есть в любом кафе, а в Сербии, Черногории, Боснии – только в тех, где продают сладости; название блюда для иностранцев переводят как *рисовый пудинг*.



Рисунок 5 – Сутляш в БиГ (<https://bih-gu.com> Кухня)

¹³ Об этимологии слова см.: [17, т. 1, с. 111].

¹⁴ Они образованных по той же ССМ, что и рус. *Обжегшись на молоке (кто обжегся на молоке), на воду дует*; укр. *Ошпарився (обпiкся) на молоці, та й на воду дуг (то й на воду студить)*; *Хто обпiкся на окропi* (= ‘кипяток’), *той і на холодну воду дмухає*; бел. *Апёкiцься малаком, ваду студзяць*; *Апёкiцься на малацэ, [і] на воду дзьмеш (дзьмухаеш)*; *Апарыўшыся малаком і на воду падзьмухаеш*; *Хто апарыцца на малацэ, той і на воду дзьмухае*; болг. *Който се е попарил от прясно мляко, той духа и мътеницата* (= ‘пахта, сыворотка, кислое молоко с водой (напиток), айран’); *Който се е парил от прясното мляко, той и мътеницата духа*; диал. *Се попарил от млякото, дува и на мътеницата*; макед. *Кoј се попарил од (со, на) млеко дува и на матеница (маштејница, мукеница)* (= ‘сыворотка, пахта’); *Од млеко се попарил, та и на матеницата дува*; *Попарен од млеко, дуат и от маштеница*; *Кoј се попарил од (со) млеко дува и на кисело млеко*; польск. *Ktoś na mleku sparzy, ten na wodę dmucha*: кумык. *Сютге авзу бишген сувну да уьфюрюп ичер* (букв. Кто обжег рот горячим молоком, тот и на воду дует и пьет); *Сютге авзу бишген, сувну да уьфюрюп ичер* Тот, кто обжег рот на молоке, дует и на воду [4, с. 250]. Горячей может быть каша: макед. *Попарен од каша дува и на расол* (= 1) ‘квашеная капуста’; 2) ‘рассол (для засолки огурцов, помидоров и т. п.)’); *Парен каша – расол дува* – ср. с греч. *Ὅποιος καί στο χυλό, φυσάει και το γιαούρτι* (Кто на каше ожегся, дует и на йогурт). В основе вариантов паремии – контраст горячего и холодного (ср. с польск. *Kto się [raz] na gorącym sparzył, ten na zimnej dmucha*).

¹⁵ Подробнее о слове *aş* (*аш*) в тюркских языках см.: [17, т. 1, с. 210–211].

Выводы. Вследствие длительного живого общения в быт и языки некоторых южных славян вместе с молочными продуктами и блюдами вошли их названия – калькированные (*айран, каймак*) и часто переоформленные в соответствии с нормами произношения языка-реципиента: *yogurt* → серб., макед. *јогурт*; *sütlac* → болг. *сүтляк*¹⁶. При заимствовании иногда уменьшался тематический объем слов. Так, в принимающих языках прямое значение лексемы *каймак* связано только с пищей; в Сербии и БиГ слово фразеологично и в наши дни, в Македонии оно встречается в интернациональных ФЕ, в Хорватии славянизм вытеснил турцизм из состава ФЕ. Часть ФЕ и пословиц представляет собой варианты интернациональных выражений, причем поговорки появились под влиянием современного турецкого языка. Одни ФЕ имеют тождественную или близкую образность, единичные ФЕ идиотичны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов С. А. Основные пищевые модели и их локальные вариации у народов России // Традиционная пища как выражение этнического самосознания. – М. : Наука, 2001. – С. 10–17.
2. Болгарско-русский фразеологический словарь / сост. А. К. Кошелев, М. А. Леонидова. – М. : Русский язык, София : Наука и искусство, 1974. – 635 с.
3. Василенко А. П., Рыбакина В. С. Фразеологизмы с компонентом-гастрономим «молоко», «масло» в отражении культурного кода французского и русского народов // Филологический аспект. – 2023. – № 03(95). – С. 51–56.
4. Гаджихамедов Н. Э. Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок. – Махачкала : Дагестанский гос. ун-т, 2015. – 351 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 2 : И–О. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 912 с.
6. Дмитриева О. А. Национально-культурная специфика фразеологизмов поля «Приготовление пищи и продукты питания» // Вестник факультета русского языка и литературы Университета китайской культуры. – 2006. – Вып. 9. – С. 45–56.
7. Копуцу В. Названия традиционных мясных блюд в турецком и гагаузском языках. – Комрат : НИЦ Гагаузии им. М. В. Маруневич, 2014. – 48 с.
8. Кузнецова И. В. Боснийские фразеологические единицы с компонентом-ориентализмом тематической группы «Наименования сладких блюд» // Этническая культура. – 2023. – Т. 5, № 4. – С. 33–39. – DOI 10.31483/г-107644.
9. Кузнецова И. В., Дмитриева О. А. «Шашлык из тебя сделаю...»: о кулинарных ориентализмах в русской фразеологии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 3(120). – С. 21–27. – DOI 10.37972/chgru.2023.120.3.003.
10. Кузнецова И. В., Юсупова Н. Н. Ориентализм *чорба* в южнославянской фразеологии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2(119). – С. 20–27. – DOI 10.37972/chgru.2023.119.2.003.
11. Макаријоска Л., Павлевска-Георгиевска Б. Прилози за македонската фразеологија. – Скопје, 2020. – 309 с.
12. Матушкова О. П., Діброва І. В. Харчовий код культури у фразеології англійської, української та грецької мов // Записки з романо-германської філології. – 2019. – Вип. 2(43). – С. 189–208. – DOI 10.18524/2307-4604.2019.2(43).186245.
13. Мокиенко В. М. Образы русской речи. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1986. – 280 с.
14. Николова-Гълъбова Ж. Немско-български фразеологичен речник. – Т. 2. – Пловдив : Летера, 2001. – 855 с.
15. Петровић С. М., Винђић М. С. Културна позајмљеница – српски *јогурт* између истока и запада // Јужнословенски филолог. – 2015. – Издање 71, № 3–4. – С. 251–264. – DOI: 10.2298/JFI1504251P
16. Речник српскохрватскога књижевног језика. – Књ. 1–6. – Нови Сад : Матица српска ; Загреб : Матица хрватска, 1967–1976.
17. Севортян Э. В. Этимологический словарь тюркских языков. – Т. 1–7. – М. : Наука, 1974–2006.
18. Седякова И. А. Балканизмы и турцизмы: новые подходы к проблеме // Славянский альманах 2013. – М. : Индрик, 2014. – С. 553–562.
19. Словарь русских народных говоров. – 2 изд. – Вып. 24. – 2003. – 367 с.
20. Словарь тюркизмов в русском языке / сост. Е. Н. Шипова. – Алма-Ата : Наука, 1976. – 444 с.

¹⁶ Звук, передаваемый буквой *ğ* между гласными *o*, *u* пропускается или произносится практически незаметно (как [г] на выдохе); буква *ı* обозначает звук, похожий на гласный в рус. *тюль*; [л] произносится не твердо, а мягко; *ç* [ч] → [ш].

21. *Tilov R. R.* Saga o Kavkaze. Rannyya istoriya alano-balgar. – Nal'chik : Izdatel'stvo M i V. Kotlyarovykh («Poligrafservis i T»), 2005. – 280 s.
22. *Trofimkina O. I.* Serbohrvatsko-russkij frazeologicheskiy slovar'. – M. : Vostok-Zapad, 2005. – 229 s.
23. *Budimir I.* Nestandardnojezični frazemi u časopisu Osvit (1898–1908) // Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik. – Zagreb : Hrvatsko filološko društvo, 2007. – God II., br. 375. – S. 67–84.
24. *Matešić J.* Frazeeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika. – Zagreb : Školska knjiga, 1982. – 808 s.
25. *Šehović A., Haverić Đ.* Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika [Elektronski izvor]. El. knjiga. – Sarajevo : Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.

Статья поступила в редакцию 09.01.2024

REFERENCES

1. Arutyunov S. A. Osnovnye pishchevye modeli i ih lokal'nye variacii u narodov Rossii // Tradicionnaya pishcha kak vyrazhenie etnicheskogo samosoznaniya. – M. : Nauka, 2001. – S. 10–17.
2. Bolgarsko-russkij frazeologicheskiy slovar' / sost. A. K. Koshelev, M. A. Leonidova. – M. : Russkij yazyk, Sofiya : Nauka i izkustvo, 1974. – 635 s.
3. Vasilenko A. P., Rybakina V. S. Frazeeologizmy s komponentom-gastronomimom «moloko», «maslo» v ot-razhenii kul'turnogo koda francuzskogo i russkogo narodov // Filologicheskiy aspekt. – 2023. – № 03(95). – S. 51–56.
4. Gadzhiahmedov N. E. Kumyksko-russkij slovar' poslovic i pogovorok. – Mahachkala : Dagestanskij gos. un-t, 2015. – 351 s.
5. Dal' V. I. Tolkovij slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. – T. 2 : I–O. – M. : Progress, Univ.ers, 1994. – 912 s.
6. Dimitrieva O. A. Nacional'no-kul'turnaya specifiika frazeologizmov polya «Prigotovlenie pishchi i produkty pi-taniya» // Vestnik fakul'teta russkogo yazyka i literatury Universiteta kitajskoj kul'tury. – 2006. – Vyp. 9. – S. 45–56.
7. Kopushchu V. Nazvaniya tradicionnykh myasnykh blyud v tureckom i gagauzskom yazykah. – Komrat : NIC Gagauzii im. M. V. Marunovich, 2014. – 48 s.
8. Kuznecova I. V. Bosnijskie frazeologicheskie edinicy s komponentom-orientalizmom tematičeskoj gruppy «Naimenovaniya sladkih blyud» // Etnicheskaya kul'tura. – 2023. – T. 5, № 4. – S. 33–39. – DOI 10.31483/r-107644.
9. Kuznecova I. V., Dimitrieva O. A. «Shashlyk iz tebya sdelayu...»: o kulinarnykh orientalizmah v russkoj frazeologii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 3(120). – S. 21–27. – DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.003.
10. Kuznecova I. V., Yusupova N. N. Orientalizm chorba v yuzhnoslavjanskoj frazeologii // Vestnik Chu-vashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 2(119). – S. 20–27. – DOI 10.37972/chgpu.2023.119.2.003.
11. Makarijoska L., Pavlevska-Georgievska B. Prilozi za makedonskata frazeologija. – Skopje, 2020. – 309 s.
12. Matuzkova O. P., Dibrova I. V. Harchovij kod kul'turi u frazeologii anglijs'koj, ukrains'koj ta grec'koj mov // Zapiski z romano-germans'koj filologiji. – 2019. – Vip. 2(43). – S. 189–208. – DOI 10.18524/2307-4604.2019.2(43).186245.
13. Mokienko V. M. Obrazy russkoj rechi. – Leningrad : Izd-vo Leningrad. un-ta, 1986. – 280 s.
14. Nikolova-G"l"bova Zh. Nemsko-b"lgarski frazeologičen rechnik. – T. 2. – Plovdiv : Letera, 2001. – 855 s.
15. Petrović S. M., Bin'jić M. S. Kulturna rozajm'benica – srpski jogurt između istoka i zapada // Ju-zhnoslovenski filolog. – 2015. – Izdaње 71, № 3–4. – S. 251–264. – DOI: 10.2298/JFI1504251P
16. Rechnik srpskohrvatskoga književnog jezika. – Knj. 1–6. – Novi Sad : Matica srpska ; Zagreb : Ma-tica hrvatska, 1967–1976.
17. Sevortyan E. V. Etimologičeskij slovar' tyurkskih yazykov. – T. 1–7. – M. : Nauka, 1974–2006.
18. Sedakova I. A. Balkanizmy i turcizmy: novye podhody k probleme // Slavyanskij al'manah 2013. – M. : Indrik, 2014. – S. 553–562.
19. Slovar' russkih narodnyh govorov. – 2 izd. – Vyp. 24. – 2003. – 367 s.
20. Slovar' tyurkizmov v russkom yazyke / sost. E. N. Shipova. – Alma-Ata : Nauka, 1976. – 444 s.
21. Tilov R. R. Saga o Kavkaze. Rannyya istoriya alano-balgar. – Nal'chik : Izdatel'stvo M i V. Kotlyarovykh («Poligrafservis i T»), 2005. – 280 s.
22. Trofimkina O. I. Serbohrvatsko-russkij frazeologicheskiy slovar'. – M. : Vostok-Zapad, 2005. – 229 s.
23. Budimir I. Nestandardnojezični frazemi u časopisu Osvit (1898–1908) // Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik. – Zagreb : Hrvatsko filološko društvo, 2007. – God II., br. 375. – S. 67–84.
24. Matešić J. Frazeeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika. – Zagreb : Školska knjiga, 1982. – 808 s.
25. Šehović A., Haverić Đ. Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika [Elektronski izvor]. El. knjiga. – Sarajevo : Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.

The article was contributed on January 9, 2024

Сведения об авторе

Кузнецова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной психологии, социальной педагогики и начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>, irinak47@yandex.ru

Author Information

Kuznetsova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Professional Psychology, Social Pedagogy and Primary Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>, irinak47@yandex.ru

Ж. В. Марфина

АРХЕТИПЫ ОТЕЦ, МАТЬ В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОМ НАРОДНО-ПЕСЕННОМ СУБПРОСТРАНСТВЕ

*Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск, Россия*

Аннотация. Народно-песенное субпространство является основой моделирования образа языкового этнического мышления, а фольклорные образы выступают знаками, воплощающими знания о культуре и традициях того или иного народа. В статье на материале русских и украинских народных песен исследованы вопросы актуализации архетипных сем номинаций родства в народно-поэтическом субпространстве восточных славян. В словаре фольклорной поэтики восточных славян одной из важнейших составляющих являются архетипы *отец*, *мать* как воплощения определенных идеалов. Актуальность исследования обусловлена повышенным вниманием современной лингвистической науки к определению способов ассоциативно-образного моделирования субпространств, в частности народно-поэтического. Для решения поставленных задач были привлечены контексты из сборников русских и украинских народных песен, в исследовании которых были использованы метод сплошной выборки, описательный метод, включающий в себя наблюдение, сопоставление, обобщение и интерпретацию данных. В результате анализа ассоциативно-образных связей номинаций «отец», «мать», закрепленных в народно-поэтических синтагмах, установлены поддерживающие данные связи текстообразующие средства. Отмечено, что архетипные образы отца и матери в фольклорных песенных текстах восточных славян характеризуются устойчивыми ассоциациями с ярко выраженной коннотацией (как позитивной, так и негативной). Определены смысловые доминанты, составляющие основу внутритекстовых ассоциативных связей номинаций родства, основные мотивы народно-песенного субпространства, где ключевыми, текстообразующими компонентами выступают номинации «отец», «мать». Сделан вывод о широком использовании внутренних сем исследованных номинаций в народно-поэтическом субпространстве.

Ключевые слова: *архетип, народно-песенное субпространство, ассоциативно-образная связь, ассоциативно-образная модель, ассоциативно-образный ряд, номинации родства*

Zh. V. Marfina

ARCHETYPES “FATHER”, “MOTHER” IN THE EASTERN SLAVIC FOLK-SONG SUBSPACE

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

Abstract. The study explores the role of folk songs subspace in shaping the cultural and ethnic identity, as well as the significance of folklore images in conveying cultural knowledge and traditions of specific communities. Focusing on Russian and Ukrainian folk songs, the research examines the activation of archetypal semes of kinship within the folk-poetic subspace of Eastern Slavs. Within the Eastern Slavic folklore poetics lexicon, the archetypes of father and mother represent fundamental ideals. The research is motivated by the growing interest in contemporary linguistic science towards the associative and figurative modeling of subspaces, particularly in the context of folk poetry. Employing the method of comprehensive sampling and descriptive analysis involving observation, comparison, generalization, and interpretation, the study examines the associative and figurative connections of “father” and “mother” nominations within folk-poetic syntagms, the text forming means supporting these connections are established. The findings highlight the stable associations and pronounced connotations (both positive and

negative) attributed to the archetypal father and mother figures in Eastern Slavic folklore. Additionally, the study identifies the dominant themes that form the basis of intra-textual associative links of kinship nominations, underscoring the centrality of “father” and “mother” nominations as key text-forming components within the folk-song subspace. Ultimately, the study affirms the widespread utilization of these internal semes within the folk-poetic subspace.

Keywords: *archetype, folk-song subspace, associative-figurative connection, associative-figurative model, associative-figurative series, kinship nominations*

Введение. Одной из актуальных задач современных лингвостилистических исследований является определение способов ассоциативно-образного моделирования поэтического языка, сквозных компонентов, выявляющих его связь с другими системами образного моделирования действительности в вертикальном контексте лингвокультуры. Именно в этом направлении происходит активизация лингвистических студий, в которых представлен разноаспектный анализ ассоциативно-образных структур, в т. ч. народно-поэтических.

Ученые неоднократно отмечали тот факт, что одной из основных составляющих народно-песенного субпространства в восточнославянском фольклоре являются номинации родства, которые приобретают в таких контекстах определенную эстетическую нагрузку [5, с. 8]. С. М. Толстая отмечала, что в разных жанрах фольклора номинации родства «наделяются дополнительными смыслами и коннотациями, а во многих случаях, особенно в эпических балладах и песнях, отношения родства становятся главной темой повествования и источником основной коллизии» [15, с. 21], т. е. использование номинаций родства как ключевых, текстообразующих единиц для народно-поэтической культуры является традиционным. Среди них особо выделяются своим функционально-семантическим потенциалом номинации «отец», «мать»: именно они транслируют состояние внутреннего мира человека, его переживания, семейные связи, бытовую этнокультуру, морально-этические ценности национального бытия, на что неоднократно указывали исследователи в своих работах [1], [2], [3], [4], [6], [8], [9], [11], [16].

Язык устного народного творчества отражает составляющие архетипов *отец*, *мать*, которые, по нашему мнению, наиболее объективно воспроизводят мировоззрение восточных славян. Так, в архетипе *мать* воплощен идеал женщины-матери как олицетворение высших моральных ценностей: доброты, самоотверженности, любви, трудолюбия, милосердия, заботливости и т. п., а архетип *отца* – это воплощение опоры в жизни, опыта, авторитета в роду.

Цель нашего исследования – охарактеризовать зоны проявления архетипного содержания номинаций родства «отец», «мать», механизмы их стереотипизации и закрепления в народно-поэтической сочетаемости в русском и украинском фольклоре.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день остаются малоисследованными ассоциативно-образные явления в субпространствах (поэтических, народно-поэтических и др.) с учетом действительности архетипов языкового сознания представителей определенного этноса.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили народно-песенные контексты из русских и украинских фольклорных сборников: Народные лирические песни. Л., 1961; Русские народные песни: сборник / сост. А. Н. Розова. – Л., 1988; Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості: пісні, прислів'я, загадки, скоромовки. – Київ, 1989. Выбор данных источников обусловлен тем, что они являются одними из наиболее полных сборников, в которых представлены и систематизированы образцы обрядовой и необрядовой народной лирики разных исторических периодов. В них включены народно-песенные тексты из ранее изданных сборников (как например, семитомный свод «Великорусские народные песни», изданный А. И. Соболевским

в 1895–1902 гг.) [12, с. 5–7], [7, с. 9–10]. Всего обработано и проанализировано 1655 контекстов русских и украинских народных песен.

Основными методами, использованными в нашем исследовании, являются метод сплошной выборки, описательный метод, включающий в себя наблюдение, сопоставление, обобщение и интерпретацию данных.

Результаты исследования и их обсуждение. Эстетизированные стереотипы родственно-бытового общения предстают в характерных народно-поэтических синтаксических структурах. Самая распространенная их разновидность – с обращением к отцу-матери как к мудрым советчикам, к самым близким людям, с которыми можно поделиться радостью, горем, интимными переживаниями. Наряду со стилистически нейтральными обращениями, как, например: *А ты сей, **мати**, мучицу, пеки пироги, Слава!* [12, с. 79]; *Позволь, **мати**, розказати, Як строкар бідує* [7, с. 389], зачастую употребляются функционально значимые разговорные варианты, ср. рус. *батюшка/мамонька, матушка*, укр. *батеньку, тату/мамо, мамцю, матінко, матусю, матусенько, ньєко* и т. п.: *Государь ты мой, родной **батюшка!** Государыня, моя родна **матушка**, Пожалейте-ка меня, постарайтесь обо мне!* [12, с. 131]; *Та ой батеньку, голубчику, Прошу я тебе, Як прийду я обвінчана, Чи приймеш ти мене?* [7, с. 103]; *Приведи-ка ко мне, **мамонька**, Да приведи, государыня, Кого прежде любила!* [12, с. 157–158]; *Ой, рад би я, **матусенько**, Скоріше вернуться, Та щось **мій** кінь вороненький В воротах спіткнувся* [7, с. 309]; *Ой, **матінко** моя, Тепер я не твоя, Тепер я того пана, Що задаток дано* [7, с. 366].

В народно-песенных контекстах активно используются эпитетные обращения, распространенные местоименным прилагательным *мой, моя*, выражающим прямую связь лирического героя с адресатом (отцом, матерью) и одновременно усиливающим сему 'родство'. Зачастую эта модель обращения имеет трехкомпонентную структуру, дополняемую эпитетами с семантикой субъективной, как правило, положительной оценки (*дорогой (дорогая, дорогие)*); с семантикой родства с кем-либо (*родимый (родимая), родной (родная)*) и т. п.: *Родимая моя **матушка!** Пройдет зима студеная, Настанет лето теплєе...* [12, с. 251]; *Лєгше мені, **моя мати**, Круту гору розкопати, Аніж мені, **моя мати**, Царське плаття надівати...* [7, с. 248].

Особое эмоциональное напряжение и ритмо-мелодическую линию создают повторы обращений лирического героя к матери: *Ах ты **мати**, **моя матушка**, Ах ты **мати**, **государыня моя!** Ты на что, **мати**, хорошу родила, на что, **мати**, пригожу родила, Что счастливую, таланливую, Что таланливу, догадливу? Мне нельзя, **мати**, по улице ходить, Мне нельзя, **мати**, по широкой гулять: Мигуны, **мати**, помигивают, Свистуны, **мати**, посвистывают...* [12, с. 119]; *Ой, як мені, **моя мати**, горілки не пити, Як не хоче мене, **мати**, дівчина любити? Ой, умру ж я, **моя мати**, ой, умру, ой, умру, Зроби ж мені, **моя мати**, з кєдриноньки труну* [7, с. 192].

Семантические компоненты архетипов *отец, мать* раскрываются в контекстной сочетаемости, связанной с основными бытовыми коммуникативными ситуациями. Так, в народно-песенном субпространстве образы отца и матери воплощают представление восточных славян о счастье и благополучии: *Красна девица воду черпала... Призадумалась, заплакала, А заплакавши, слово молвила: «Хорошо тому жить на сем свете, У кого как есть отец и мать, И отец, и мать, и брат-сестра, Ах брат-сестра, что и род-племя!* [12, с. 162]. В границах одной поэтической синтагмы посредством глагольно-предикативной ассоциации, находящейся в сильной позиции (напр., в начале предложения), обобщается архетипная сема 'родитель', 'кормилец' номинаций родства «отец», «мать», как вот: *«Ах, кто ж меня вспородил, молодца?» – «Вспородила родна матушка, Вспородила родна матушка, Вспоил-вскормил родной меня отец, Вспоил-вскормил родной меня отец...* [12, с. 179].

В народном воображении родители являются олицетворением мудрости, жизненно-го опыта. К отцу, матери обращаются за советом в различных жизненных ситуациях, им доверяют и с их мнением считаются. Такая ассоциативно-образная связь представлена в народно-песенном субпространстве через предикаты с определенной семантикой (*попросить, посоветовать* (укр. *порадити*)) и через конструкции с приложением, нередко содержащие в своей структуре интимизированные определения (*мой, моя, родная* (укр. *рідная*), (укр. *вірная*): *Схожо красно мое солнышко, Родитель мой, батюшка! Чего я у тебя попросаю, Я не с хитрости, и не с мудрости – С девья глупого ума-розна* [12, с. 234]; *Мати моя, мати, Пораднице в хати, Порадь мене моя мати, Як нелюба звати* [7, с. 206]; *Озирнеться моя матінка, Озирнеться моя рідная, Порадонька моя вірная* [7, с. 259].

К отцу же обращаются в ситуациях, связанных с выбором спутника жизни, что наглядно отображено именно в русских народно-песенных контекстах: *Ты приятный, желанный батюшко! Да кого же выбрал мне чуже-чуженина?* [12, с. 280]; *«Ты родимый батюшка, Не ходи к дубову столу, Не прймай золотой чаты, Ты не пей зелена вина, Не пропей меня, млоду, Мою русу косоньку, Мою девью-то красоту На чужую сторону!»* [12, с. 241].

Для русских и украинских народных песен характерна ассоциативная связь *родина-мать* (укр. *матір – батьківщина*), в которой воплощена общественная роль женщины. Оптимистическим настроением, воплощающимся в параллельном употреблении императивов *не плачь* (укр. *не плач*), *не сокрушайся* (укр. *не журися*) и глагольных форм будущего времени *буду живая* (укр. *буду живая*), *буду счастливая* (укр. *буду щаслива*), полны строки, в которых лирическая героиня, находясь на чужбине, мыслями обращается к матери как к олицетворению родного края. Ассоциативный ряд *мать – родина* зачастую актуализируется сочетаемостью номинаций родства «отец» («батюшка»), «мать» («матушка») с постоянным эпитетом *родная* (укр. *рідная*), со словосочетаниями *своя сторона, родная сторонушка*, например: *Я слетал бы на свою сторону, Уж я сел бы на широкий двор... За первым-то столиком родной батюшка сидит, За другим за столиком родна матушка...* [13, с. 447]; *На родимой на сторонушке Есть отец и мать, Есть и брат-сестра, Есть и милый друг!...* [13, с. 474]; *В неділю раненько стану на порозі, А із Німеччини та й на Україну Видно три дорозі: ...Третя доріженька, де я простояла – Там моя матінка, там рідная За мною влівала. Не плач же, матінко, не плач, не журися, Буду я живая, буду я щаслива – Додому вернуся* [7, с. 100].

Ассоциативный ряд *отец, мать – родина* в народных песнях восточных славян неотделимо связан с мотивом расставания. Так, в народно-песенном субпространстве минорное настроение поддерживается дистантным сопоставлением образа *чужой стороны* (*чужого края*) как олицетворением одиночества и образов *сада* (в русских народных песнях сопровождается постоянным эпитетом *зелен*, а в украинских – *вишневый* (укр. *вишневий*)), *кипариса, яблоньки, орла, соловейка* (рус. *соловушки*), традиционно символизирующих родной дом, родной край: *По горам-горам по высоким Млад сизой орел высоко летал. Высоко летал, жалобно кричал. Во строю солдат тяжело вхдыхал: «Мне не жаль, не жаль самого себя, Только жалко мне зелена сада:... ..Третье деревцо – зелена груша. Кипарис-дерево – родной батюшка; Сладка яблонька – родна матушка...»* [13, с. 185]; *А на чужій сторонці Ні батька, ні неньки, Тільки в саду вишневому Співа соловейко* [7, с. 286].

Во многих народных песнях воспевается беззаботная, счастливая жизнь в родительском доме. В таких народно-поэтических текстах через развернутое в широком контексте сопоставление *с чужим краем* как воплощением чужого рода/семьи актуализируется не только архетипная ассоциативная связь *отец, мать – родина*, но и сила родительского попечения и заботы, реализуемые ключевыми компонентами контекста: *Тяжело, моя голубушка, жить на чужой стороне, Тяжело жить в чужих людях. ...Как родимая-то матушка Во первой-от раз побудит – По головушке погладит... Как во второй-от*

раз побудит – куньей шубкой окутает... У родимой-то матушки, у родимого-то батюшки Я не знала, молодешенька, Где восходит солнышко... [12, с. 246–248].

Сила психологической связи отца, матери с собственным ребенком, восприимчивость к его боли, тоске по родным воплощается в параллелизованном ассоциативном ряду. Такая ассоциативно-образная связь создается на основе семантико-синтаксического сопоставления образных ситуаций из сферы природы и жизни человека. Так, в русских фольклорных контекстах компонентами подобных ассоциативно-образных моделей выступают пространственные названия, дающие «возможность лучше продемонстрировать эмоции, чувства и переживания в целом, придающие народной песне большую рельефность и выразительность» [14], как например: *Став со батюшкой прощаться – Небо, земля простонало, Став со матушкой прощаться – Свет-от стал переменяться* [13, с. 183]; *С родной той ли маменькой я разоставался – Мать сыра ли земля да простонала* [13, с. 182]. В украинском же народно-песенном субпространстве, по нашим наблюдениям, в конструкциях ассоциативно-образного параллелизма преобладает растительная символика (*Пливла, пливла з рожі квітка, Та й на воді стала, Вийшла мати воду брати, Та й квітку пізнала: «Ой, десь моя дитинонька Недужа лежала»* [7, с. 239]). Подобные ассоциативные модели активны и в русских народных песнях, где цветы являются олицетворением девушки, а их физическое состояние (увядание под воздействием мороза) – ассоциативным проявлением психологического состояния лирической героини, ее печали из-за принятого родителями решения о замужестве (*Цветики розовые, Кабы вам, цветы, да не морозы! Кабы мне, молодой, да не кручина, Ни о чем я в свете б не тужила! Сколь я батюшку говорила, Родной матушке начитала: Не отдайте вы нонче замужу, Вы не кидайтесь на богатство, На богатство да на высок терем: Не с богатством мне жить, А с человеком да со советом!* [12, с. 153]).

В сознании восточных славян укоренилась архетипическая связь *мать – страдания*, актуализированная в народно-песенных контекстах в символических сравнениях с *пташкой, ласточкой, голубкой, зозулей*. Традиционно птица олицетворяет женщину, волнуемую за своего ребенка: она *плачет* (укр. *плаче*), *воркует* (укр. *воркує*), ей *болит* (укр. *болить*), ее *разлучают* (укр. *розлучають*): ... *Прилетели к доброму молодцу три ласточки, Из них первая садилась на буйной главе... Что как первая-то пташка – родна матушка, А другая-то пташка – то мила сестра, Ах, как третья-то пташка – молода жена... Его матушка плачет – что река льется...* [13, с. 203]; *Біля нього [партизана] мати, Як пташечка, в'ється: «Любий мій синочок, Що тобі здається? Коло тебе ж мати, Як голубка, плаче, День і ніч воркує, І ніхто не баче... Болить моє серце По тобі, синочок, Розлучили німці Нас, мій голубочок»* [7, с. 361].

Еще один образный компонент архетипной семантики номинации «мать» в восточнославянской народной поэзии – преданность, верность и безграничная любовь к ребенку. Такое олицетворение достоинств женщины-матери прослеживается в песенных строках, основным мотивом которых является ожидание сына из военного похода. Например, в таких украинских народно-песенных контекстах сопоставление *мать – тополь* (укр. *мати – тополя*) имплицитно и внутреннее, и внешнее состояние существа, при этом углубляется содержание растительного символа, который становится воплощением грусти, печали: *Ой у полі тополеньку Вітер колихас, А під нею стоїть мати, Сина виглядає* [7, с. 248].

Проанализированный материал показал, что в народно-поэтических контекстах, транслирующих мотив расставания, номинации родства зачастую ассоциативно сближаются с орнитологическими и растительными этносимволами. Показательно, что архетипное содержание номинации «мать» в русском народно-песенном субпространстве определяется широким контекстом, а именно ее сочетанием с ключевыми орнитосимволами *кокушка, соловьюшко*: *Во первом-то было садичке Кокушка сидит, кокует; Во втором-то было*

садишке – *Соловьишко громко свищет; Во третьем-то было садишке – Родная матушка сидит-плачет. Она плакала, рыдала И во солдатушки сына снаряжала: «Уж ты сын, мой сыночек, И сын ты мой ясной соколочек!»* [13, с. 179]. И для украинских, и для русских народных песен характерна контекстуальная сочетаемость номинации «мать» с растительным словом-образом *калина* как символом жизни, материнства [10]. Стилистическая функция данного символа, связанная в первую очередь с мотивом провожания сына (дочери) на войну (на чужбину), вполне естественна. Эта ассоциативная связь поддерживается глагольными формами *расцветать*, *зацветать* (укр. *зацвітати* (*розцвітати*)) – *отдавать*, *снаряжать* (укр. *виряджати*) и усиливается употреблением местоименного прилагательного *свой*, указывающего на родство объекта и субъекта: *Калина с малиной не во время расцвели; О ту пору-времячко мати сына родила; Вспоила-вскормила о семнадцати годов; Мать сына во солдаты отдала* [13, с. 139]; *Ой, у лузі, при дорозі Зацвіла калина... Виряджала в доріженьку Мати свого сина* [7, с. 312].

Цветущая калина – это и предосторожность, и символ единения с домом, и временно-пространственный конкретно-чувственный образ весны, проецирующий оптимистический настрой матери на возвращение детей. В русских народных лирических песнях символический образ калины (калинки с малинкой), как правило, сопровождает мотив выданья замуж против воли девушки: *Калинку с малинкой вода поняла, На ту пору меня матушка родила, Не собравшись с разумом, замуж отдала, Замуж отдала за неровнюшку, За неровнюшку в чужу сторону...* [13, с. 312].

Мотив ожидания в народно-песенных контекстах также связан в первую очередь с образом матери и определяется глаголами *дожидать*, *ждать*, *плакать*, *высматривать* (укр. *виглядати*), *провожать* (укр. *проводжати*) и т. п.: *Мать сына в гости дожидает С чужой дальней стороны* [13, с. 214]; *Росла, росла травиченька Та й посихать стала, Ждала мати з війська сина Та й плакати стала* [7, с. 210]; *Вийшла стара мати, Стала коло хати – Виглядає сина Из війни додому* [7, с. 174].

Перекликается с мотивом ожидания и мотив встречи сына/дочери с родителями после разлуки (после военного похода, длительного расставания в связи с замужеством и др.). Такие контексты отражают многочисленные традиции восточных славян, как например: *...Подъезжает [казак] к дому К родительскому. Мать сына встречает с иконой в руках...* [12, с. 119]; *Лето проходит, матушки нету, Другое проходит, сударыни нету, Третье настало, матушка едет. Встречу я матушку среди поля. Среди поля, среди чистого* [13, с. 142].

Типичными и для русского, и для украинского фольклора являются ситуативные ассоциации *отец*, *мать* – *разлука* и *отец*, *мать* – *поучение*. В таких контекстах смысловыми доминантами, составляющими основу ассоциативной связи, выступают глаголы соответствующей семантики типа *сказать*, *поучать* (укр. *научати*), *приговаривать* (укр. *промовляти*), а также императивы, используемые в прямой речи: *Его матушка провожала, Государыня родима снаряжала, Хорошо ему кудерки расчесала, На поездке таково слово сказала: «Ты поедешь, мое дитячко, жениться На душечке на красной на девицы: ... Не дари-тко их рублем и не полтиной, А унижайся своим низким поклоном, Еще паче того поцелуем...»* [13, с. 144]; *Виряджала, промовляла: «Сину мій коханий, Дивись пильно, щоб не сунувсь Ворог препоганий»* [7, с. 344].

Типичной для контекстов, в которых воспеваются родительское терпение и самопожертвование, как и в целом для архетипов *отец*, *мать*, является семантическая связь номинаций «отец», «мать» с прилагательными *родной* (*родимый*), *родная* (укр. *рідний*, *рідна*), *седой*, *седая* (укр. *сивий*, *сива*), *старый*, *старая* (укр. *старий*, *стара*). Вместе с внешней, возрастной и психологической характеристиками закрепляется коннотация

*отец, мать – жизненный опыт: Вийшла в поле **мати сива** Виглядати з бою сина, Чернобривого Максима, Ще й богатиря* [7, с. 316]; *Ой, у саду ранесенько Зозуля кувала, **Стара мати** веселую пісню заспівала: «Ой, як мені не співати, як не радіти, Не наймити, не бурлаки Тепер мої діти»* [7, с. 351].

Архетипы *отец, мать* прочно связаны с народными представлениями о традициях, обычаях, обрядах. В народном представлении *отец* олицетворяет хранителя традиций, почтительность, уважение, а *мать* – доверие, семейный оберег. К ним обращаются за советом, благословением (*кланяються в ноги* (укр. *вклоняються в ніженьки*)): «Уж ты, родимой батюшко, Ты какие думы думаешь, Ты какие мысли мыслишь...: Не меня ли замуж выдаешь, Не меня ли запросатаешь?» «Ты дитя ли, чадо малое, Что нельзя замуж не выдать, Права ручка была давана, Воску ярого свечи теплены, Зеленое вино выпито...» [13, с. 220]; *Зелений дубочок На яр похилився, А син своїй неньці В ніженьки вклонився. «Ой, час-пора, мати, Мене оженити: Прийде нічка темна, Ні з ким говорити!»* [7, с. 398].

В народно-песенных контекстах зафиксировано и негативное восприятие отца и матери, которое, прежде всего, связано с определенными бытовыми ситуациями:

– мотив принудительного брака (*силою женити* (рус. *силой женить*)), например: *Марусенька по бережку ходе, А за нею вітер хвилю гоне. Марусенька на хвилю ступила, Мати сина силою женила. Мати сина силою женила, По вулиці невістку судила* [7, с. 169];

– мотив выданья замуж дочери за нелюбимого/неровню (*не любимая сторонушка, просватал в несогласную семью, в непокрытую избу, дала в тяжку неволю* (рус. *дала в тяжелую неволю*), *за нелюба світ зав'язала* (рус. *за нелюбимого свет завязала*): *Как бы знала я, млада, ведала, Что просватал меня сударь батюшка не в любимую сторонушку, Не за прежнего любовника, Не за ладушку за милого, А отдал меня батюшка Не в согласную семью, Не в покрытую избу* [12, с. 237]; *Кохав мене батько, як біду тополю, Дала ж мене мати у тяжку неволю Мати, мати, що ти гадала, Що за нелюба світ зав'язала* [7, с. 243];

– мотив наказания (*больно бить*): *Ах, за эти ль меня нити Хочет мати больно бити!* [12, с. 124];

– мотив ограничений (*батюшка воли не дает, мать благословеньца не кладет, грозен батюшка не велит*): *Батюшка родимый воли не дает, Мать моя благословеньца крепкого не кладет, Род-племя ругают молодца, бранят, Тебя, раскрасавицу, брать все не велят!»* [13, с. 61]; *На родимой стороне грозен батюшка живет; Он грозен, сударь, грозен да немилостивый: Не велит поздно гулять, с холостыми мне играть!* [12, с. 193].

Такое же негативное восприятие образа женщины-матери отмечается в опозитизированных семейно-бытовых ситуативных контекстах, в которых говорится о взаимоотношениях невестки и свекрови (*чужая* (укр. *чужа*), *неродная* (укр. *нерідная*): *Головонька моя бідная, В мене ненька нерідная, Дружинонька неймовірная, Чужа сім'я непривітная!* [7, с. 131]; *А чужа сторона від вітру шумить, Чужа матіночка не б'є – та й болить* [7, с. 112].

Народно-песенные тексты с такими ассоциациями типичны, но их значительно меньше, по сравнению с теми, в которых семантизировано положительное ассоциативное восприятие образов отца и матери.

Выводы. Таким образом, анализ русского и украинского текстового материала показал, что языковые средства, конкретизирующие образное наполнение архетипов *отец, мать*, передают семантику родства, переживания, ответственности за судьбу детей и родной стороны. Проанализированные народно-песенные контексты (и русские, и украинские) продемонстрировали преобладание архетипного образа матери, что свидетельствует, по мнению исследователей, об «особой значимости женского начала в семейных отношениях и исторической роли матери как хранительницы домашнего очага» [5, с. 141].

Также отмечаем, что, кроме общих для двух народно-песенных культур текстообразующих средств, поддерживающих ассоциативно-образные связи номинаций, имеются отличия в сочетаемости с фольклорными символами, что отражает особенности каждой из лингвокультур.

Определено и стереотипное оценочное словоупотребление номинаций «отец», «мать» в народно-песенном субпространстве восточных славян. Примечательно, что, помимо положительной коннотации, в обеих народно-песенных культурах зафиксировано и негативное ситуативное наполнение данных архетипных образов.

В целом же архетипы *отец, мать* являются отражением ментальных особенностей восточнославянских народов, в частности русских и украинцев.

Дальнейшее исследование проблемы видится перспективным в связи с необходимостью углубленного изучения механизмов реализации ассоциативного потенциала ключевых архетипов в различных субпространствах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акимова Т. М.* О поэтической природе народной лирической песни. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1966. – 172 с.
2. *Барышникова Н. Г., Стенина В. Ф.* Концепт *семья* в алтайских былинах: дефиниции «мать» и «отец» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, вып. 1. – С. 7–12.
3. *Борисенко Т. В.* Концепты «мать» и «отец» в русской и англоязычной лингвокультурах // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. – 2020. – Вып. 120. – С. 47–55.
4. *Грицай Л. А.* Сопоставление мифологем «мать» и «отец» в русской и карельской фольклорной традиции // Грани познания. – 2013. – № 6(26). – С. 118–129.
5. *Дюзенли М. В.* Метафорическая концептуализация семейных отношений: орноморфная модель // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2014. – № 1, т. 11. – С. 137–142.
6. *Єрмоленко С. Я.* Нариси з української словесності: Стилістика та культура мови. – Київ : Довіра, 1999. – 431 с.
7. *Закувала зозуленька.* Антологія української народної творчості: пісні, прислів'я, загадки, скороомовки. – Київ : Веселка, 1989. – 606 с.
8. *Кара В. Д.* Образ-концепт *мать* в системе терминов родства в песенном фольклоре болгар Молдовы и Украины // Функционирование славянских и других языков и литератур в контексте языковой ситуации. Международная научно-практическая конференция, посвященная дню славянской письменности «Функционирование славянских и других языков и литератур в контексте языковой ситуации РМ», 11 мая 2016 г., 19 мая 2017 г. – Комрат : КГУ, 2018. – С. 50–61.
9. *Колесов В. В.* Русская ментальность в языке и тексте. – СПб. : Петербургское востоковедение, 2007. – 619 с.
10. *Кононенко В. І.* Символи української мови. – Київ ; Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2013. – 247 с.
11. *Лазутин С. Г.* Поэтика русского фольклора. – М. : Высшая школа, 1981. – 221 с.
12. Народные лирические песни. – Второе изд. – Л. : Советский писатель, 1961. – 610 с.
13. Русские народные песни : сборник / сост. А. Н. Розова. – Л. : Советский писатель, 1988. – 464 с.
14. *Тепеева Дж. Р.* Символика в русском народном песенном дискурсе [Электронный ресурс] // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 11(79). – Режим доступа : <https://scipress.ru/upload/mixedimage/journal/2021-11-01-10-51-57-oblozhka-filologicheskij-aspekt.jpg> (дата обращения: 03.10.2023).
15. *Голстая С. М.* Категория родства в этнолингвистической перспективе // Категория родства в языке и культуре. – М., 2009. – С. 7–22.
16. *Уфимцева Н. В.* Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 139–162.

Статья поступила в редакцию 22.01.2024

REFERENCES

1. *Akimova T. M.* O poeticheskoy prirode narodnoj liricheskoj pesni. – Saratov : Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1966. – 172 s.

2. Baryshnikova N. G., Stenina V. F. Koncept sem'ya v altajskih bylinah: definicii «mat'» i «otec» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2019. – T. 12, vyp. 1. – S. 7–12.
3. Borisenko T. V. Koncepty «mat'» i «otec» v russkoj i angloyazychnoj lingvokul'turah // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki. – 2020. – Vyp. 120. – S. 47–55.
4. Gricaj L. A. Sopotavlenie mifologem «mat'» i «otec» v russkoj i karel'skoj fol'klornoj tra-dicii // Grani poznaniya. – 2013. – № 6(26). – S. 118–129.
5. Dyuzenli M. V. Metaforicheskaya konceptualizaciya semejnyh otnoshenij: ornitomorfnyaya model' // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Lingvistika». – 2014. – № 1, t. 11. – S. 137–142.
6. Ermolenko S. Ya. Narisi z ukraïns'koï slovesnosti: Stilistika ta kul'tura movi. – Kiïv : Dovira, 1999. – 431 s.
7. Zakuvala zozulen'ka. Antologiya ukraïns'koï narodnoï tvorchosti: pisni, prisliv'ya, zagadki, skoromovki. – Kiïv : Veselka, 1989. – 606 s.
8. Kara V. D. Obraz-koncept mat' v sisteme terminov rodstva v pesennom fol'klоре bolgar Moldovy i Ukrainy // Funkcionirovanie slavyanskikh i drugih yazykov i literatur v kontekste yazykovoj situacii. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyashchennaya dnyu slavyanskoj pis'mennosti «Funkcionirovanie slavyanskikh i drugih yazykov i literatur v kontekste yazykovoj situacii RM», 11 maya 2016 g., 19 maya 2017 g. – Komrat : KGU, 2018. – S. 50–61.
9. Kolesov V. V. Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste. – SPb. : Peterburgskoe vostokovedenie, 2007. – 619 s.
10. Kononenko V. I. Simvoli ukraïns'koï movi. – Kiïv ; Ivano-Frankiv'sk : Vid-vo Prikarpat'skogo nacional'nogo universitetu im. V. Stefaniaka, 2013. – 247 s.
11. Lazutin S. G. Poetika russkogo fol'klora. – M. : Vysshaya shkola, 1981. – 221 s.
12. Narodnye liricheskie pesni. – Vtoroe izd. – L. : Sovetskij pisatel', 1961. – 610 s.
13. Russkie narodnye pesni : sbornik / sost. A. N. Rozova. – L. : Sovetskij pisatel', 1988. – 464 s.
14. Teppeeva Dzh. R. Simvolika v russkom narodnom pesennom diskurse [Elektronnyj resurs] // Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. – 2021. – № 11(79). – Rezhim dostupa : <https://scipress.ru/upload/mixedimage/journal/2021-11-01-10-51-57-oblozhka-filologicheskij-aspekt.jpg> (data obrabshcheniya: 03.10.2023).
15. Tolstaya S. M. Kategoriya rodstva v etnolingvisticheskoy perspektive // Kategoriya rodstva v yazyke i kul'ture. – M., 2009. – S. 7–22.
16. Ufimceva N. V. Russkie: opyt eshche odnogo samopoznaniya // Etnokul'turnaya specifiika yazykovogo soznaniya. – M., 1996. – S. 139–162.

The article was contributed on January 22, 2024

Сведения об авторе

Марфина Жанна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, ректор Луганского государственного педагогического университета, г. Луганск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5838-4954>, marfina.zhanna@mail.ru

Author Information

Marfina, Zhanna Viktorovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Rector of Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5838-4954>, marfina.zhanna@mail.ru

А. А. Ратманова

**ТЕНДЕНЦИИ СУФФИКСАЦИИ НАИМЕНОВАНИЙ ЖЕНСКОГО РОДА
(РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ)***Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования наименования женщины в русскоязычной и англоязычной языковых системах. Выявляются словообразовательные особенности агентивов женского рода на основе анализа соответствующих суффиксов и их функционирования в обоих языках. Суффиксальная парадигма прошлых лет сопоставляется со словообразовательным значением современных суффиксов. При этом выявляются соответствующие тенденции словообразования наименований женского рода. Изучение такого языкового явления, как наименования женского рода, актуально, поскольку оно является ярким примером адаптации языка к современным культурным вызовам.

Материал для исследования отобран из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и веб-страниц различных СМИ. Материалом для анализа англоязычных агентивов явились параллельный корпус НКРЯ, а также английские словари различного рода. В статье применялись методы автоматической выборки, сопоставительного и контекстуального анализа.

Установлено, что использование словообразовательных суффиксов имеет направленность к опрощению норм и унификации их значения. Стоит также обратить внимание на то, что суффиксы русского языка, участвовавшие в образовании агентивов женского рода в XX веке, сегодня вновь приобрели актуальность, а аналогичные суффиксы английского языка, наоборот, преимущественно ее утратили.

Русскоязычные и англоязычные наименования женщины подверглись различным изменениям. Предположительно, развитие агентивов женского рода не является завершающим, в особенности для русского языка, суффиксальная система которого более продуктивна.

Ключевые слова: женский род, наименования женщины, феминативы, суффиксация, русский язык, английский язык, агентив

А. А. Ratmanova

**TRENDS OF SUFFIXATION OF FEMININE GENDER NAMES
(RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)***Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

Abstract. The article presents the results of the study of naming women in Russian and English linguistic systems. The word-formative features of feminine agentives are revealed on the basis of analyzing the corresponding suffixes and their functioning in both languages. The suffixal paradigm of the past is compared with the word-formation meaning of modern suffixes. At the same time, the corresponding tendencies of word-formation of feminine gender names are revealed. The study of such a linguistic phenomenon as feminatives is relevant, as it is a vivid example of language adaptation to modern cultural challenges.

The materials were selected with the help of the National Corpus of the Russian Language, as well as articles from various mass media. The material for analyzing English-language agents is English dictionaries, as well as the parallel corpus of the National Corpus of the Russian Language. The methods of automatic sampling, comparative and contextual analysis were used in the article.

It is established that the use of word-forming suffixes has a tendency to pollination of norms and unification of their meaning. It is also worth paying attention to the fact that the suffixes of the Russian language, which participated in the word-formation of feminine agentives in the 20th - early 21st centuries, have regained their relevance, while similar suffixes of the English language, on the contrary, have lost their relevance.

Russian and English names of woman have undergone various changes. Presumably, the development of feminine agentives is not complete, especially for Russian, whose suffixal system is more productive.

Keywords: *feminine gender, feminine nouns, feminatives, suffixation, Russian, English, agentive*

Введение. Каждый язык проходит определенные стадии развития, в результате чего он меняется под воздействием лингвистических и экстралингвистических причин. Как в русском, так и в английском языке одним из слоев лексики, оказавшимся под сильным влиянием экстралингвистических факторов, являются наименования женщины по статусу, роду деятельности, профессии и др. Данные наименования относятся к группе агентивов, их также называют «феминативы» или «феминитивы».

Работа ставит целью выявление тенденций развития и специфики функционирования суффиксов со значением женскости в английском и русском языках в XX–XXI веках. В основу исследования легли труды отечественных и зарубежных авторов, исследующих исторические и лингвистические аспекты феминативов (В. В. Беркутова [2]), проблемы функционирования феминативов в языке (Ю. С. Замышляева [4], О. В. Кубаева [10]), тенденции развития данной лексики (Т. К. Иванова), род имен существительных (Е. Cuto [15]). Также задействованы классики отечественной лингвистики Е. А. Земская [6] и Б. А. Ильиш [8].

Изменения в обществе и культуре сказываются на языке и процессах номинации. Так, поскольку женщины участвуют в общественной деятельности и продолжают осваивать все более новые области, образуются соответствующие наименования женского пола, которые часто можно наблюдать в современном медиатексте.

Также хотелось бы отметить, что наименования женщины – это продукт не только исключительно экстралингвистических факторов. Это прежде всего явление, которое необходимо языку и носителям на том или ином этапе развития языка как динамической и одновременно стабильной системы, а также как естественно развивающегося объекта современной лингвистики, которая занимается дескрипцией (описывает процессы), а не пре-скрипцией или написанием правил [1, с. 232].

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование агентивов женского рода не теряет своей актуальности уже долгое время, поскольку агентивы меняются под воздействием языковых и внеязыковых факторов: меняется отношение к ним носителей языка, в них появляется либо пропадает потребность. Такой неоднозначный статус данной лексики мотивирует исследователей выявлять в том числе и тенденции ее функционирования в разных языках.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили языковые единицы русского и английского языков, отобранные из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) по грамматическим (существительное женского рода) и семантическим параметрам (*nomina feminina*), а также из различных онлайн-изданий (журнал «Такие дела», «Гласная» медиа, Примамедиа, ЯндексДзен и др.). В статье использовались методы автоматической выборки, сопоставительного и контекстуального анализа. Автоматическая выборка осуществлялась по вышеупомянутым параметрам, суффиксы наиболее частотных единиц анализировались в контексте. Примеры контекстуального использования выбирались произвольно из корпуса соответствующего языка. В случае отсутствия фиксации контекстуального использования новых единиц использовались примеры публицистического стиля из интернет-изданий.

Сравнение категории женскости в двух структурно различных языках позволяет выявить сходства и различия отдельных значений языковых элементов, а также составить более полную картину систем обоих языков.

Результаты исследования и их обсуждение. Классически феминативами принято считать наименования, парные к наименованиям мужского рода. Однако в данной статье феминативы будут пониматься как широкое обозначение женщины, а именно как инструмент дифференциации по естественному роду.

Известно, что суффиксация является наиболее продуктивным способом словообразования и в английском языке, однако она менее активна в образовании женских наименований по сравнению с русским языком, который характеризуется флективностью и наличием грамматического рода.

Наименования лиц женского пола в русском языке образуются при помощи суффиксов *-ица(-ищица, -чица), -ка, -ша, -иха, -са, есса, -ыня(-иня)* [15, с. 143–144]. Маркерами наименований женского рода в английском языке являются суффиксы *-ess* (на сегодняшний день является самым продуктивным), *-ine, -euse, -enne, -ette* (заимствованы из французского языка) [3].

Говоря о наименованиях женского рода в русском языке, важно отметить, что набор актуальных суффиксов, участвующих в их образовании, может меняться в силу разных причин. Измениться может и сочетаемость суффиксов (дистрибуция).

С исторической точки зрения наименования женского рода переживали периоды активности согласно социальным изменениям в обществе. Как справедливо отмечает В. В. Беркутова, на рубеже веков происходит «ломка мировоззрений» (автор имеет в виду XX и XXI столетия – *A. P.*), поскольку языковое сообщество сначала столкнулось с суфражистским движением, а позже – и с революцией. Эти события неизбежно привели к активному вовлечению женщин в общественную деятельность и, соответственно, к образованию (и употреблению) таких наименований женщины, как *учительница, репетиторша, педагогичка, курсистка* и др. [2].

Мы проследили частотность употребления наименований женского рода в различные годы в основном корпусе русского языка по грамматическим (существительное женского рода) и семантическим признакам (*nomina feminina*). Однако стоит отметить, что язык – это гибкое образование и его невозможно уместить в определенные рамки, – данный подход используется лишь для улучшения наглядности материала.

Среди отобранных существительных (1900–1927 год) в основном доминируют агентивы на *-иня, -ыня, -ня* (*княгиня, графиня, барыня, барышня, государыня, боярыня*). Далее следуют наименования на *-ица* и *-ка* (*императрица, красавица, воспитанница, учительница, племянница, работница, кормилица, кухарка, суфражистка, крестьянка, курсистка, акушерка*). Слов на *-ица* и *-ка* больше, чем на *-ы(и)ня*, поэтому отметим, что данные суффиксы были продуктивными и участвовали в словообразовании агентивов женского рода в указанный период времени. Также встречается наименование *фельдшерша* в соотношении 0,15 % (сравните с *воспитанница* – 0,72 %): *Она остриглась, курила прескверные папиросы и манеры свои изменила соответственно типу окружавших ее фельдшерш, акушерок, курсисток.* (О. Д. Форш. *Одеты камнем* (1924–1925)).

В период с 1927 по 1957 год логично преобладают наименования с суффиксами *-ица* и *-ка* (*комсомолка, машинистка, гимназистка, студентка, художница, писательница* и др.), которые с той или иной интенсивностью употребляются в период до и после Первой мировой войны. Имеется небольшой процент наименований на *-есса*: *принцесса* (1,14 %), *баронесса* (0,19 %), *поэтесса* (0,17 %). С суффиксом *-ша* отмечены лишь *секретарша* (0,25 %) и *генеральша* (0,34%) (в значении «жена генерала»).

Маленькая я была очень серьезная, тихая и кроткая. А вот я гимназистка. (В. И. Мухина. *Воспоминания Веры Мухиной* (1939–1940) // «Искусство», 1957).

Делать было нечего, и Маня в тот же день вечером пошла извиняться перед баронессой. (А. В. Левицкая. Воспоминания (1943)).

Такие наименования, как *лектриса, музыкантша, переписчица, вузовка, милиционерка, крановщица, укладчица* и некоторые другие, ярко иллюстрирующие рассматриваемый исторический промежуток, корпус не отразил, однако данные и подобные им наименования с суффиксами женскости отображаются по поиску лексемы или словоформы: *Матери оставляла для общения один час вечером, как лектриса для чтения душевспасительных книг.* (В. Г. Малахиева-Мирович. Маятник жизни моей: дневник русской женщины. 1930–1954 (1943)); *Быть богатым, ходить в пустые рестораны, куда жители боятся ходить, где играет старая музыкантша, и пропивать с нею, с партнером все деньги всю ночь в пустоте зала с керосиновыми лампами.* (А. П. Платонов. Записные книжки (1928–1944)).

Согласно В. В. Беркутовой, всплеск образования и употребления феминативов в художественной литературе и публицистике, однако, не означал, что тенденция обозначать профессии «обобщенным» мужским родом теряет свою актуальность. Данная тенденция существовала на протяжении всего рассматриваемого нами периода, лишь поначалу была менее интенсивной. Ее интенсивность возросла к 1920–1930-м годам, когда начинают встречаться согласования глаголов и прилагательных с существительными мужского (общего) рода: *врач сказала* [2].

В качестве эксперимента мы проследили частотность употребления наименований женского рода в условный промежуток времени – с 1901 по 1917 год – в основном корпусе русского языка по грамматическим (существительное женского рода) и семантическим признакам (*nomina feminina*). График, предоставленный НКРЯ, показал, что основная «волна» использования различных феминативов в целом приходится на период 1901–1917 гг., а далее интенсивность их употребления резко снижается.

Если характеризовать последующие периоды (возьмем 1957–2000 и 2000–2023 гг.) по частотности употребления наименований женского рода, то можно отметить присутствие большинства вышеупомянутых суффиксов, в особенности *-ка* и *-(и)ца* (*писательница, царица, красавица, студентка, артистка, журналистка* и др.). К сожалению, выбранные критерии корпуса (см. выше) не всегда отображают искомые результаты, однако, если говорить о современности, то на сегодняшний день имеется всплеск активизации наименований женщины в медиа, что отчасти связано с фактом присутствия женщин во всех областях общественной жизни, а отчасти – с запросом отдельных социальных групп, заинтересованных в новообразованиях. Количество данных наименований велико, однако их употребление также ограничено неформальной сферой (*рокерша, комендантша, серферша, докторесса, докторка, режиссерка* и др.)

Современные агентивы женского рода в русском языке условно можно разделить на несколько групп: 1) наименования, образованные путем добавления суффикса *-ка*; 2) неологизмы окказионального характера (*авторесса, историкесса*); 3) слова, входящие в узус русского языка («не неологизмы» – *абитуриентка, актриса*); 4) узуальные слова, не имеющие вариантов мужского рода (*балерина, няня, горничная*) [12, с. 538].

Так, сегодня в словообразовании вновь начинают участвовать суффиксы *-ша, -есса, -иса, -иня*, а суффиксы *-ш/чица* и *-ка* по-прежнему не теряют своей актуальности: *Второй способ защиты – попытаться начать адекватный диалог, отмечает экспертка.* (Журнал «Такие дела»); *«Просить – это и давать». Психологиня и HR-директорка объясняют, как побороть свой страх и полюбить краудфандинг.* («Гласная» медиа); *Дерзкая байкерша, гнавшая по дорожке для пешеходов в парке Краснодара, попала на видео.* (Примамедиа); *Перспективная комикесса, которая выделяется не только яркой внешностью, но и емкими панчами.* (ЯндексДзен).

Так, существует мнение, что ярко выраженная русская языковая традиция (родовая соотнесенность субстантивов) мотивирует носителей русского языка выражать принадлежность женщины к определенной деятельности при помощи суффиксов *-ка*, *-ша*, *-ица* при наличии в языке нейтрального наименования мужского рода [14, с. 64].

Одной из главных особенностей современных обозначений женщины является их способность образовывать относительно длинные синонимические ряды с помощью большого количества средств, имеющих в языке и фундаментально укоренившихся в русскоязычном словообразовании. Возьмем примеры из толкового словаря названий женщин: *актриса – актерка – актриша; визитерка – визитерша – визитчица; гигантка – гигантесса – гигантиша* и др. [9, с. 17, 56, 78].

Образование наименований женщины непоследовательно и несистемно, поскольку отчасти процесс номинации осуществляется носителями языка интуитивно и обусловлен стремлением заполнить языковые лакуны. Также для этой цели имеются специальные средства, например, так называемый *феминизатор* – игровая компьютерная программа, которая генерирует наименования женского рода.

Как правило, процесс номинации не поддается каким-то критериям или правилам сочетаемости суффиксов. Е. А. Земская, однако, предлагает универсальный перечень критериев, упорядочивающий (ограничивающий) словопроизводство. Перечень включает *семантические, стилистические, лексические, формальные, словообразовательные* критерии [6, с. 204–214]. Автор подробно описывает специфику каждого критерия, и, на наш взгляд, данные правила являются базовым словообразовательным ориентиром для образования наименований женского рода, однако только для тех, которые являются узуальными. Бытовая сфера и тексты СМИ менее формальны; наиболее универсальным суффиксом для них является *-ка*, который: 1) свободно присоединяется к основам, 2) как правило, менее экспрессивен, чем *-ша*, 3) образует наименования женщин для новых профессий (*блогерка, дизайнерка*) [10, с. 420]. Что касается спортивной сферы, то феминативы с суффиксом *-ка* официально закреплены в словарях С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, Д. Н. Ушакова, Т. Ф. Ефремовой [4, с. 43].

В английском же языке феминативы очень малочисленны, и такое понятие, как грамматический род, ему практически не присуще.

Грамматический род имен существительных в английском языке фиксировался, согласно научным данным, лишь в древнеанглийском периоде [8]. Род мог вычлняться лексически, например, *fæder* отец / *mōdor* мать, а мог и не идентифицироваться: *wīf* женщина – средний род [8, с. 82].

Б. А. Ильиш пишет, что с грамматической точки зрения род идентифицировался с помощью окончаний основ существительного, которые зачастую совпадали. Исключительно к женскому роду относились основы на *-ō* (*fōr* – поездка, *tizol* – кирпич). Основы на *-u*, *-r*, *-n*, *-i* также были характерны для женского рода (*duru* – дверь, *mōdor* – мать, *sweostor* – сестра, *swene* – женщина, *hūd* – кожа) [8, с. 84–95].

Ученый отмечает, что с наступлением среднеанглийского периода выражение категории рода (числа и падежа) коренным образом меняется, и приводит пример с существительными слабого склонения, которые в именительном падеже вне зависимости от рода оканчивались на *-e*: *name* – имя (мужской род), *tunge* – язык (женский род), *ēye* – глаз (средний род) [8, с. 212]. Таким образом, в среднеанглийском периоде возможность идентификации рода исчезает. Данная тенденция со временем не потеряла актуальность, а лишь усилилась.

По аналогии с русским языком были проанализированы англоязычные агентивы женского рода в параллельном корпусе (НКРЯ) по грамматическим (одушевленное существительное женского рода) и семантическим (*nomina feminine*) параметрам. В качестве

языка оригинала был обозначен английский, поэтому примеры были выбраны преимущественно из художественной литературы, написанной на английском языке. Поскольку параллельный корпус не предоставляет частотность языковых единиц, примеры были отобраны вручную; на основе примеров были выделены тенденции функционирования тех или иных агентивов. С целью упрощения процесса выборки языкового материала были выбраны также два условных временных периода – 1900–1950 гг. и 1950 – начало XXI века. Периоды обусловлены активностью процессов образования агентивов женского рода в английском языке, что подтверждается ростом количества данных лексических единиц и их частотностью.

Нейтральность по принципу выражения грамматического рода присуща современному английскому наименованию преимущественно по причине политкорректности. Интересно, что стилистически нейтральными могут стать абстрактные существительные (обозначающие концепт) или прилагательные: *fellowship* вместо *brotherhood*, *kind* вместо *brotherly* [5, с. 24].

Нельзя отрицать, что грамматические маркеры женского рода или иные указания на женский пол отсутствуют в обоих рассматриваемых периодах. Напротив, они имеются, и, как видно из примеров, это помогает авторам художественной литературы на английском языке обыгрывать определенные стилистические аспекты: *The second half of the nineteenth century saw women artists emerge in larger numbers... The National Gallery's focus is on painters working before 1900, and women artists were in a small and heroic minority up until that point.* – Во второй половине XIX века появляется все больше художниц. Национальная галерея в первую очередь выставляет произведения художников, творивших до 1900 года, а в этот период художницы представляли собою крошечное, героически боровшееся за свои права меньшинство. (Philip Hook. *Breakfast at Sothebys An A-Z of the Art World* (2013) | Филип Хук. Завтрак у Sotheby's. Мир искусства от А до Я (В. Ахтырская, 2014)). При этом определенное наименование может относиться к традиционно женской деятельности, а сам суффикс – являться неотъемлемой частью данного наименования: *Love abandoned me and so I made my deal with Death. Are you a seamstress? I asked.* – Любовь покинула меня, поэтому я заключил сделку со Смертью. – Ты портниха? – спросил я. (Sebastian de Castell. *Traitor's Blade* (2014) | Себастьян де Кастелл. Клинок предателя (А. Свобода, 2020)); *Aviatrix Beryl Markham, writing of her bush flying in Africa...* – Летчица Берил Маркам, описывая свои полеты над африканским бушем... (David A. Mindell. *Our Robots, Ourselves: Robotics and the Myths of Autonomy* (2015) | Дэвид Минделл. Восстание машин отменяется! Мифы о роботизации (В. Краснянская, 2017)); *"The impact of this inflammatory allegation, which painted Ms. Butina as some type of Kremlin-trained seductress, or spy-novel honeypot character, trading sex for access and power, cannot be overstated," Driscoll said.* – «Влияние этого подстрекательского обвинения, изображающего 2-жу Бутину в качестве какой-то подготовленной Кремлем соблазнительницы или медовой ловушки в стиле шпионских романов, то есть женщиной, предлагающей секс за доступ к информации и за влияние, трудно преувеличить», – отметил Дрисколл. (Time. U. S. Concedes Error in Sex Claim About Accused Russian Agent Maria Butina [Time] (10.09.2018) | США признали ошибочность обвинения в адрес российского агента Марии Бутиной (Inosmi.ru, 2018)).

Период с 1900 по 1950 год отличают словоформы *stenographer* (стенографистка), *typewriter* (переписчица), *wrapper* (упаковщица), *stitcher* (строчильщица). Очевидно, в рассматриваемый период времени и ранее данные позиции занимали преимущественно женщины: *"No, sir, she replied". "Are you a stenographer or typewriter?" "No, sir". – Нет, сэр. – Но вы, может быть, стенографистка или переписчица? – Нет, сэр.* (Theodore Dreiser. *Sister Carrie* (1900) | Теодор Драйзер. Сестра Керри (М. Волосов, 1927)).

Также отметим, что, как и многим англоязычным существительным, наименованиям женского рода в английском языке характерны полисемия и синонимия: *mistress* может быть «любовница», «возлюбленная» (также *lover, beloved*) или «госпожа» (женщина, которой прислуживают); *уборщица* – *janitor, cleaning lady, cleaner*.

Добавим, что в американском онлайн-словаре Dictionary.com Meanings & Definitions of English words говорится, что женщины зачастую сами не приветствуют наименования с характерными маркерами. В американском обществе без ограничений используются лишь наименования *actress* (хотя многие женщины актерской профессии предпочитают называться *actors*), *enchantress, heiress* (чародейка, наследница – в основном в публицистике), *hostess* (хостесс; но женщины, которые ведут радио- и телепрограммы, именуются ведущими – *hosts*), *seamstress, seductress/temptress, sorceress* (швея, соблазнительница, волшебница); такие наименования, как *danseuse (danceress), masseuse, bankeress, aviatrix*, являются вышедшими из употребления, а в наименованиях, подобных *authoress* и *poetess*, суффикс *-ess* расценивается как пренебрежительный и устаревший (Collins Dictionary *-ess in British English*). Суффикс *-ette* в современном английском языке фигурирует во множестве лексем, однако не имеет дополнительного значения, обозначающего женщину: *kitchen – kitchenette, cigar – cigarette, laundry – launderette*.

Все вышеприведенные суффиксы формируют категории наименований женщин, например, по профессии (*chorine – хористка*), национальности (*Britoness* редк.), чертам характера (*enchantress – чаровница*), должности (*duchess – герцогиня*) [3].

По отношению к женщине в английском языке может употребляться слово “*stunner*” в значении «потрясающая красавица», однако в данном случае речь идет скорее о стереотипизации в СМИ [11, с. 42].

Мы думаем, что предпочтение нейтрального наименования женщины в английском языке обуславливается наряду с политкорректностью и принципом экономии, который стремятся соблюсти журналисты при передаче информации [13, с. 100].

Помимо нейтральных наименований феминативы в английском языке заменяются альтернативными словоформами, включающими дополнительную лексему (*she, female, lady, woman, girl*). Подобные способы словообразования, характерные для образования наименований женского пола, являются супплетивизмом (*she-cousin*) или аналитическим способом (*woman doctor*) [7, с. 62].

Грамматическим маркером женского рода в английском языке также является местоимение третьего лица единственного числа (в случаях, когда в контексте не представлено имя или лексемы *woman, girl* и проч.): *But a talented computer programmer doesn't teach her children languages for which they have no use, or languages that will get them into trouble.*

Основная тенденция, выявленная на проанализированном материале, состоит в том, что в качестве обозначений женщины (в том числе по профессии) в английском языке преимущественно используются наименования общего рода (или нейтральные): *I was disappointed but I also knew that I had my companion as an audience, and perhaps I was hamming it up a bit for her as well.* – Я был расстроен, а еще знал, что моя попутчица меня слушает, и, пожалуй, переигрывал ради нее. (André Aciman. *Find Me* (2019) | Андре Асиман. Найди меня (Наталья Рашковская, 2020)); *The foreman passed slowly along, eyeing each worker distinctly.* – Мастер медленно прошел мимо, внимательно оглядывая каждую работницу. (Theodore Dreiser. *Sister Carrie* (1900) | Теодор Драйзер. Сестра Керри (М. Волосов, 1927)); *We lived on the main residential street in town – Atticus, Jem and I, plus Calpurnia our cook.* – Наш дом стоял на главной улице жилой части города, нас было четверо – Аттикус, Джим, я и наша кухарка Кэлпурния. (Harper Lee. *To Kill a Mockingbird* (1960) | Харпер Ли. Убить пересмешника (Нора Галь, Р. Облонская, 2013)).

Выводы. Русскоязычные и англоязычные наименования женщины прошли активные и пассивные этапы развития и претерпели множество изменений. Мы можем предположить,

что современный этап развития агентивов не является завершающим как для русского языка, суффиксальная система которого более гибка и продуктивна, так и для английского языка.

Как мы наблюдаем, образование наименований женщины в русском языке не является качественно новым процессом. На современном этапе «возрождаются» суффиксы, которые участвовали в словообразовании в XX столетии. Так, суффиксы *-ица* и *-ка* по сей день являются самими продуктивными. Предположительно, словообразовательный потенциал суффикса *-ка* заключается в его способности образовать агентивы женского рода от большинства основ. Суффикс *-ица* является сравнительно стилистически нейтральным, в отличие от, например, форманта *-ша* (байкерша). Формант *-ша* больше не включает в себе смыслового наполнения «жена мужчины, занимающего определенную должность».

Большой арсенал суффиксов и их словообразовательный потенциал способствуют образованию синонимических рядов: *докторша – докторка – докторесса*.

Стоит также отметить, что в русском языке наблюдаются две параллельно сосуществующие тенденции. Первая тенденция базируется на употреблении слов общего рода (президент, деятель и др.) в официальных и более формально оформленных текстах в случаях, когда не существует ярко выраженной контекстуальной необходимости выделения форманта женскости. Вторая тенденция заключается в том, что в неофициальных текстах, текстах онлайн-изданий форманты с семантикой женскости, напротив, актуализируются. Данный словообразовательный процесс скорее непоследователен, однако имеет место быть в объективной парадигме современного русского языка, принимающего новые лексемы.

В английском же языке мы наблюдаем повсеместное употребление слов общего рода для обозначения лица в целом. Главная тенденция – нейтральность в номинации по отражению родовой принадлежности. Этот факт объясняется современной повесткой (политкорректность), а также эволюцией языка.

Самым продуктивным суффиксом в английском языке является формант *-ess*, участвующий в образовании наименований национальностей (данная тенденция ослабевает) и наименований лиц по широкому спектру характеристик (профессии, роду деятельности, личностным качествам).

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е. Б. Проблемы внедрения феминативов-неологизмов в языковую систему современного русского языка // Молодой ученый. – 2020. – № 26(316). – С. 227–233.
2. Беркутова В. В. Феминативы в русском языке: исторический аспект [Электронный ресурс] // Филологический аспект. – 2018. – № 11. – URL : <https://scipress.ru/philology/releases/11-43-noyabr-2018.html> (дата обращения: 23.08.2023).
3. Зайцева С. С. Гендерные суффиксы в английском языке (на материале английских единиц, номинирующих человека) [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2014. – Вып. 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-suffiksy-v-angliyskom-yazyke-na-materiale-angliyskih-edinits-nominiruyuschih-cheloveka> (дата обращения: 23.08.2023).
4. Замышляева Ю. С. Феминитивы в спортивном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. – 2022. – № 1(459). – С. 42–47.
5. Замышляева Ю. С. Тенденции в использовании феминитивов в современных европейских языках // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. Филология. – 2021. – № 4(33). – С. 23–27.
6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. – М. : Флинта, 2011. – 328 с.
7. Иванова Т. К., Юсупова А. Ш. Номинация в аспекте женскости: традиции и инновации в русском, татарском и английском языках // Филология и культура. Philology and Culture. – 2023. – № 2(72). – С. 58–64.
8. Ильин Б. А. История английского языка. – М. : Высшая школа, 1968. – 420 с.
9. Колесников Н. П. Толковый словарь названий женщин. – М. : Астрель, 2002. – 608 с.
10. Кубаева О. В. Новая волна феминитивов в современном русском языке // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 4. – С. 418–422.
11. Левченко Т. Л. Языковые особенности репрезентации стереотипа внешней красоты в дискурсе СМИ: гендерный подход // Вестник Адыгейского государственного университета Серия : Филология и искусствоведение. – 2019. – Вып. 2(237). – С. 41–44.

12. Пervak В. А. Феминитивы в русском языке // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 536–540.
13. Северина Е. А. Феминитивы как инструмент гендерной дифференциации в гибридном тексте (на материале современного немецкоязычного фельетона) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2022. – № 5(860). – С. 99–104.
14. Шалимова П. А., Максимычева М. С. Способы именования лиц женского пола по профессии и роду занятий в современном русском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 1(118). – С. 59–66.
15. Ćuto E. Род имен существительных в названиях профессий // Croatia et Slavica Ladertina. – Zadar, 2005. – С. 135–151.

Статья поступила в редакцию 04.12.2023

REFERENCES

1. Antonova E. B. Problemy vnedreniya feminativov-neologizmov v yazykovuyu sistemu sovremennogo russkogo yazyka // Molodoy uchenyj. – 2020. – № 26(316). – С. 227–233.
2. Berkutova V. V. Feminativy v russkom yazyke: istoricheskij aspekt [Elektronnyj resurs] // Filologicheskij aspekt. – 2018. – № 11. – URL : <https://scipress.ru/philology/releases/11-43-noyabr-2018.html> (data obrashcheniya: 23.08.2023).
3. Zajceva S. S. Gendernye suffiksy v anglijskom yazyke (na materiale anglijskih edinic, nominiruyushchih cheloveka) [Elektronnyj resurs] // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. – 2014. – Vyp. 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-suffiksy-v-anglijskom-yazyke-na-materiale-anglijskih-edinit-nominiruyushchih-cheloveka> (data obrashcheniya: 23.08.2023).
4. Zamyshlyeva Yu. S. Feminativy v sportivnom diskurse // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2022. – № 1(459). – С. 42–47.
5. Zamyshlyeva Yu. S. Tendencii v ispol'zovanii feminativov v sovremennykh evropejskikh yazykakh // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Filologiya. – 2021. – № 4(33). – С. 23–27.
6. Zemskaya E. A. Sovremennyy russkij yazyk. Slovoobrazovanie. – М. : Flinta, 2011. – 328 s.
7. Ivanova T. K., Yusupova A. Sh. Nominaciya v aspekte zhenskosti: tradicii i innovacii v russkom, tatarskom i anglijskom yazykakh // Filologiya i kul'tura. Philology and Culture. – 2023. – № 2(72). – С. 58–64.
8. П'ish В. А. Istoriya anglijskogo yazyka. – М. : Vysshaya shkola, 1968. – 420 s.
9. Kolesnikov N. P. Tolkovyy slovar' nazvanij zhenshchin. – М. : Astrel', 2002. – 608 s.
10. Kubaeva O. V. Novaya volna feminativov v sovremennom russkom yazyke // Social'no-gumanitarnye znaniya. – 2022. – № 4. – С. 418–422.
11. Levchenko T. L. Yazykovye osobennosti reprezentacii stereotipa vneshnej krasoty v diskurse SMI: gendernyj podhod // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta Seriya : Filologiya i iskusstvovedenie. – 2019. – Vyp. 2(237). – С. 41–44.
12. Pervak V. A. Feminativy v russkom yazyke // Lingvistika, lingvodidaktika, lingvokul'turologiya: aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya : materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. conf. – 2020. – С. 536–540.
13. Severina E. A. Feminativy kak instrument gendernoj differenciacii v gibridnom tekste (na materiale sovremennogo nemeckoyazychnogo fel'etona) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2022. – № 5(860). – С. 99–104.
14. Shalimova P. A., Maksimycheva M. S. Sposoby imenovaniya lic zhenskogo pola po professii i rodu zanyatij v sovremennom russkom yazyke // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 1(118). – С. 59–66.
15. Ćuto E. Rod imen sushchestvitel'nyh v nazvaniyah professij // Croatia et Slavica Ladertina. – Zadar, 2005. – С. 135–151.

The article was contributed on December 4, 2023

Сведения об авторе

Ратманова Анастасия Александровна – аспирант кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8844-6917>, Powder.goaway29@gmail.com

Author Information

Ratmanova, Anastasia Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8844-6917>, Powder.goaway29@gmail.com

Юй Липин

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКЕМЫ-ЭНАНТОНИМА А КАК ЖЕ! В РУССКОЙ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ И РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию семантико-прагматических особенностей коммуникемы А КАК ЖЕ! в русской публицистической речи на фоне разговорной. Как национально-специфический маркер коммуникемы составляют важную часть компонента языковой картины мира. Актуальность настоящего исследования определяется высокой частотностью употребления коммуникемы А КАК ЖЕ! и ее многозначностью (в частности, энантиосемичностью) в разных контекстах публицистических и разговорных текстов. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе из Национального корпуса русского языка были отобраны 200 письменных текстов, относящихся к публицистическому и разговорному стилям речи и содержащих изучаемую коммуникему, затем они были сгруппированы по различным выраженным ими обобщенно-модальным значениям. На втором этапе исследования был проведен синтаксический анализ контекстов с коммуникемой А КАК ЖЕ!, представленных в современной публицистической и разговорной речи. В результате были выявлены грамматические конструкции, используемые для построения данной коммуникемы. Коммуникема А КАК ЖЕ! способна выражать положительные и отрицательные значения, которые могут быть адекватно поняты только с учетом ситуации, контекста и интонации. В ходе исследования уточнены характерные особенности актуализации различных эмоциональных значений коммуникемы А КАК ЖЕ!. Сопоставлены грамматические конструкции данной коммуникемы, выражающей оппозиционные значения, что способствует установлению закономерностей функционирования аналогичных языковых единиц в публицистическом и разговорном стилях речи.

Ключевые слова: *семантика и прагматика, коммуникема-энантоним, публицистический стиль речи, разговорный стиль речи, контекстуальный анализ, синтаксический анализ, грамматическая конструкция*

Yu Liping

SEMANTIC AND PRAGMATIC FEATURES OF COMMUNICAME-ENANTONYM A KAK ZHE! IN RUSSIAN PUBLICISTIC AND COLLOQUIAL SPEECH

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of semantic and pragmatic features of the communicame A KAK ZHE! in Russian publicistic speech against the background of colloquial speech. As a nationally specific marker, communicames are an important element of the linguistic picture of the world of Russian speakers. The relevance of this study is determined by the high frequency of the use of the communicame A KAK ZHE! and its polysemy (in particular, enantiosemicity) in different contexts of publicistic and colloquial texts. The study was carried out in two stages. At the first stage, 200 written texts were selected from the Russian National Corpus, relating to publicistic and colloquial styles of speech and containing the communicame being studied. Then communicames were grouped according to the various generalized modal meanings expressed by them. At the second stage of the study, a syntactic analysis of contexts with the communicame A KAK ZHE! presented in modern publicistic and colloquial

speech was carried out. As a result, the grammatical structures used to construct this communicame were established. Communicame A KAK ZHE! is capable of expressing positive and negative meanings that can only be adequately understood taking into account the situation, context and intonation. In the course of the study, the characteristic features of the actualization, which belongs to the various emotional meanings of the communicame A KAK ZHE! were clarified. The grammatical structures of this communicame, expressing oppositional meanings, are compared. It helps to identify the patterns of functioning of similar linguistic units in the publicistic and colloquial styles of speech.

Keywords: *semantics and pragmatics, communicame-enantonym, publicistic style of speech, colloquial style of speech, contextual analysis, syntactic analysis, grammatical construction*

Введение. Одним из значимых ресурсов любого языка считаются синтаксические фразеологические единицы (далее – СФЕ), которые с прагматической точки зрения обладают одновременно универсальностью и национальной лингвоспецифичностью; формально относятся к классу простых членимых или нечленимых предложений (хотя представляют собой особый тип); с семантической точки зрения характеризуются свойствами лексических фразеологических единиц: устойчивостью плана содержания и плана выражения, идиоматичностью, воспроизводимостью, слитностью компонентов и т. д. [7, с. 52], [8, с. 43], [11, с. 78], [12, с. 46].

В ядерной зоне поля СФЕ находятся коммуникемы, которые отличаются ослаблением лексических значений компонентов данных единиц, совмещением в себе диктумного и модусного планов, яркой экспрессивной окрашенностью [1, с. 3], [6, с. 56].

Несмотря на то что первые представления о коммуникемах сложились еще в конце XIX века, углубленное их изучение началось лишь в последние годы [8, с. 15]. Сложность идентификации коммуникем и разнообразие их субъективно-модальных значений обуславливают неоднозначность трактовок этого понятия. В академической грамматике 1960-х годов коммуникемы рассматривались как самостоятельные синтаксические единицы, представляющие собой функционально-семантическую разновидность простых предложений [2]. Авторы Грамматики-70 определяют коммуникемы как особый вид предложений, которые не имеют определенной структурной схемы: «<...> существуют лишь те или иные, очень широкие, возможности образования» подобных построений [3, с. 542]. В Русской грамматике 1980 г. коммуникемы были отнесены к объектам изучения морфологии и рассматривались в разряде частиц и междометий [15]. Только в 1999 г. коммуникемы получили статус самостоятельного типа языковых единиц синтаксического уровня [7], а термин «коммуникема», непосредственно отражающий коммуникативную направленность языковых единиц, стал активно использоваться в лингвистических изысканиях.

Наиболее полное и детальное описание коммуникем дано в ряде работ В. Ю. Меликяна, который называет коммуникемой коммуникативную непредикативную единицу синтаксиса, по форме представляющую одно слово или свободное сочетание слов и по содержанию выражающую определенное эмоциональное или волевое значение [5], [6, с. 56].

Многие коммуникемы отличаются энантиосемичностью, что обуславливает ситуативную привязанность данного типа языковой единицы. Согласно Т. В. Жеребило, энантиосемией называют «внутрисловную антонимию, противоположность значений внутри слова, совмещение противоположных значений в одном слове: *просмотреть*: 1) внимательно *просмотрел* (ничего не упустил) всю книгу; 2) *просмотрел* (пропустил) несколько ошибок» [4, с. 467].

По мнению В. Ю. Меликяна и Г. Н. Остриковой, коммуникемы-энантионимы можно распределить по двум оппозициям: предметные/оценочные, симметричные/несимметричные [9, с. 48], [14, с. 27].

За последние тридцать лет заметно увеличилась частотность употребления коммуникемы А КАК ЖЕ! в текстах публицистического и разговорного стилей: 5333 раза в газетном подкорпусе и 798 раз в устном подкорпусе Национального корпуса русского языка [13]. Это свидетельствует о значимости данной коммуникемы для выражения эмоциональной и рациональной оценок фактов действительности. Необходимость контекстуального анализа

коммуникемы А КАК ЖЕ! подтверждается различными выражаемыми ею обобщенно-модальными значениями, например: утверждение/отрицание, согласие/несогласие, удовольствие/разочарование и т. д.

Предметом данного исследования являются семантико-прагматические особенности актуализации коммуникемы А КАК ЖЕ! в текстах публицистического стиля речи.

Цель статьи – провести контекстуальный и синтаксический анализ коммуникемы А КАК ЖЕ!, используемой в публицистических текстах и текстах разговорного стиля, и соотнести грамматические конструкции с различными экспрессивно-эмоциональными значениями, которые выражаются этой коммуникемой.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что до сих пор не проводился анализ семантико-прагматических характеристик коммуникем-энантонимов в публицистической и разговорной речи, однако это необходимо для построения структурных моделей данного типа языковых единиц с позиций функциональной грамматики.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили 200 текстов, отобранных методом частичной выборки из газетного (100 текстов) и устного (100 текстов) подкорпусов НКРЯ (с 1990 года по 2023 г.) [13] путем использования формы лексико-грамматического поиска "А|Ну как же!". Для выявления семантико-прагматических особенностей коммуникемы А КАК ЖЕ! были использованы следующие методы: метод частичной выборки, метод контекстуального анализа, метод синтаксического анализа, прагматический метод описания и прием формализации и квантитативной обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение. На первом этапе исследования с целью выявления значений коммуникемы А КАК ЖЕ! в публицистическом стиле речи были отобраны тексты, содержащие данную коммуникему, из подкорпусов газетного и устного НКРЯ, затем контексты были сгруппированы по различным значениям, выражаемым исследуемой языковой единицей.

Коммуникема А КАК ЖЕ! содержит в себе внутрисловную энантиосемию, которая проявляется в том, что коммуникема выражает значения и положительные (согласие, уверенное утверждение, подтверждение), и отрицательные (несогласие, опровержение, отрицание) [10, с. 19]. Частотность различных значений коммуникемы А КАК ЖЕ! в публицистической и разговорной речи показана на рисунке 1.

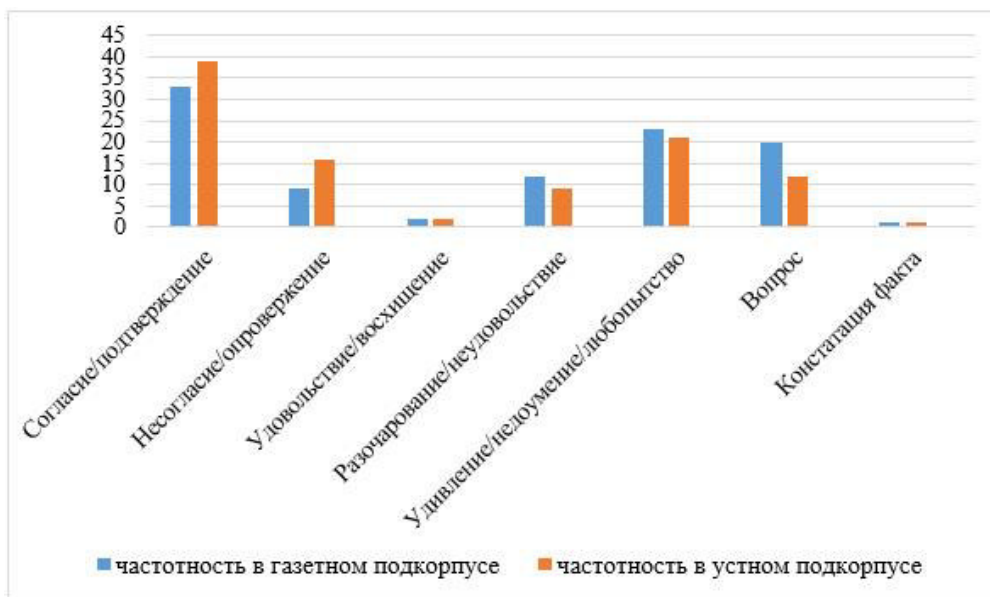


Рисунок 1 – Сравнение частотности значений коммуникемы А КАК ЖЕ! в публицистической и разговорной речи

Проведенный нами анализ показал, что энантиосемичность коммуникемы А КАК ЖЕ! распределяется по двум семантическим группам: 1) значение ‘утверждение’/‘отрицание’ и 2) эмоционально-оценочное значение (удовлетворение, восхищение/неудовлетворение, разочарование). Эти наблюдения позволяют дополнить содержание синтаксического фразеологического словаря русского языка В. Ю. Меликяна [9].

Основными значениями А КАК ЖЕ! в контекстах являются: 1) *согласие*, *уверенное утверждение*, *подтверждение*, 2) удивление, недоумение, *любопытство*, 3) несогласие, *отрицание*, *опровержение*. При этом, поскольку КАК ЖЕ морфологически представляет собой сочетание *наречие + усилительная частица*, коммуникема А КАК ЖЕ! может иметь и значение вопросительности: «*А как же по-другому?*» [А. Демидова. Ностальгия – это память. 2016].

Данная коммуникема обладает потенциальными возможностями выражать эмоционально-оценочные значения ‘удовольствие’, ‘восхищение’. Например, «*Зал восторженно выдохнул и молчал до конца трюка. А потом взорвался аплодисментами. А закончилось все, как подобает, свадьбой по китайскому обычаю. А как же иначе? Кстати Вей и Ву – супруги. В Китае их просто обожают.*» [О. Фомина. Танец маленьких лебедей танцуют лягушата // Комсомольская правда, 21.03.2006] (выражение восхищения, гордости).

Результаты анализа свидетельствуют о том, что коммуникема А КАК ЖЕ! выражает главным образом положительные значения, а с помощью отрицательных значений может создаваться иронический эффект, что делает ее несимметричной коммуникемой.

Стоит отметить, что почти одинакова частотность каждого из значений коммуникемы А КАК ЖЕ! в публицистическом и разговорном стилях речи. Этот факт отражает особенности развития русского литературного языка, подтверждая тенденцию к сближению русской публицистической речи с разговорной.

Основываясь на результатах контекстуального анализа, на втором этапе исследования мы использовали метод синтаксического анализа для построения грамматических конструкций коммуникемы А КАК ЖЕ! в публицистической речи. Грамматическая конструкция представляет собой синтаксическую модель, которая имеет свое семантическое и прагматическое содержание [17, с. 10]. При этом следует подчеркнуть, что значение грамматической конструкции не выводится из суммы значений ее компонентов, а выражено конструкцией в целом. С помощью электронного ресурса открытого доступа «Русский конструктикон» [16] были выявлены основные грамматические конструкции в предложениях, построенных на основе коммуникемы А КАК ЖЕ! (таблица 1).

Таблица 1 – Грамматические конструкции коммуникемы А КАК ЖЕ!
(публицистическая и разговорная речь)

№ п/п	Грамматическая конструкция	Значения	Кол-во употреблений	
			Публицистический стиль	Разговорный стиль
1	А/Ну/Да как же (иначе/ по-другому/без этого/так)?(!) <i>Cl</i>	согласие/подтверждение/утверждение	28	20
		несогласие/опровержение	1	8
		удивление/недоумение	–	2
2	А как же <i>NP-Nom</i>	несогласие/отрицание/опровержение	3	–
		разочарование/досада/возмущение	9	–
		согласие/подтверждение/ утверждение	–	1
		удивление/недоумение/любопытство	10	5
		вопрос	8	4

3	Ну/А/Да как же (так/быть) (,) CI?	удивление/недоумение/любопытство	7	8
		несогласие	1	–
		разочарование/неудовольствие	2	4
		вопрос	6	5
4	Ну/А как же (быть) (с) NP-Ins	несогласие/отрицание	–	1
		вопрос	5	–
		удивление/недоумение	3	–
5	Ну/А как же можно (не) VP-Inf	удивление/недоумение	1	–
		несогласие	–	2
		вопрос	–	1
6	Ну/А как же (не) VP-Inf/VP-Pst	несогласие	1	2
		удивление/недоумение	1	–
7	Ну/А как же (можно) PP	несогласие/опровержение	1	–
		удивление/недоумение	1	2
8	А как же (иначе)?(!)	согласие/утверждение/подтверждение	2	12
		удовольствие/восхищение	2	–
		несогласие	–	1
		вопрос	–	2
		разочарование/неудовольствие/досада	1	4
9	А/Ну как же (можно) так	разочарование/неудовольствие	2	2
		удивление/недоумение	2	3

Синтаксический анализ показал, что проблема энантиосемичности коммуникемы А КАК ЖЕ! в определенной степени может быть решена путем построения грамматических конструкций. В публицистической речи при выражении положительных значений, таких как согласие, подтверждение, обычно используются конструкции *А/Ну/Да как же (иначе/по-другому/без этого/так) ?(!) CI, А как же (иначе)?(!)*. Например:

– «Ну а Вы перед собой ставите цели?

– *А как же без этого! Какой смысл бегать просто так, не развиваясь?»* [Чемпионка мира Екатерина Юрьева: Для меня сейчас любая – соперница // Советский спорт, 03.12.2008] (выражение подтверждения, уверенности).

При выражении отрицательных значений (несогласие, отрицание, неудовольствие, разочарование) чаще всего используются конструкции *А как же NP-Not, Ну/А/Да как же (так/быть) (,) CI?, Ну/А как же (не) VP-Inf/VP-Pst, А/Ну как же (можно) так*. Например:

1) – «Постойте... *А как же* наша Сталинская премия?

– *Все, тью-тью наша премия»*. [Леонид Броневой: играл в домино, чтобы прокоррмироваться // Аргументы и факты, 2003.12.16] (выражение разочарования, досады).

2) «*Тут скучаешь по родным и думаешь: ну как же так, сколько потрачено сил, средств, нервов за эти годы обустройства!»* [Подготовила Е. Климушкина. «В родной стране нет никакого порядка» // lenta.ru, 06.08.2019] (выражение разочарования, досады, депрессии).

В письменных публицистических текстах чаще, чем в разговорном стиле речи, конкретизируется модальное значение коммуникемы А КАК ЖЕ! на основе контекста. В разговорной речи адекватное понимание интенции, выражаемой собеседником, достигается благодаря интонационным средствам.

Отметим, что некоторые синтаксические модели пока встречаются исключительно в разговорной речи (например, *А как же, еще какой/какая/какое/какие!*). Вероятность того, что такие модели могут в будущем использоваться в публицистических текстах, зависит от влияния социокультурных факторов на развитие системы русского языка.

Например:

– «*А материал вы сегодня собрали? По деревьям ходили?*»

– *А как же! Еще какой! Только вот понимаете, Лидия Петровна, девяносто процентов всех их частушек и прибауток состоят из нецензурной брани*. [к/ф «Исчезнувшая империя» (2007), реж. К. Шахназаров] (подтверждение с издевкой).

Выводы. Коммуникема А КАК ЖЕ! относится к энантиосемичным несимметричным. Она выражает преимущественно положительные значения (согласие, подтверждение, удовольствие, восхищение и т. д.), но в определенных ситуациях общения может иметь и отрицательные значения (несогласие, отрицание, неудовольствие, разочарование, возмущение и т. п.). При этом морфологические особенности данной коммуникемы обуславливают тот факт, что в публицистической речи она чаще всего используется для выражения оценочных значений ‘удивление’, ‘недоумение’, ‘любопытство’ и значения вопросительности.

Трудности определения того или иного значения коммуникемы-энантонима А КАК ЖЕ! можно преодолеть, если основываться на специфике грамматических конструкций. В текстах как публицистического, так и разговорного стилей речи в большинстве случаев при выражении положительных значений используются конструкции *А/Ну/Да как же (иначе/по-другому/без этого/так)?(!) С!*, *А как же (иначе)?(!)*. Отрицательные же значения выражаются с помощью конструкций *А как же NP-Not*, *Ну/А/Да как же (так/быть) (!) С!?*, *Ну/А как же (не) VP-Inf/VP-Pst*, *А/Ну как же (можно) так*. Следует учитывать, что и контекст, и интонация являются главными инструментами для понимания значения коммуникем-энантонимов. В публицистической речи важен контекст, в то время как интонация играет большую роль в устном разговорном диалоге.

Дальнейшие исследования семантической природы коммуникем-энантонимов могут быть направлены на построение системы синтаксических моделей с этими языковыми единицами в разных стилях речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Величко А. В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев : учеб. пособие. – М. : Филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 97 с.
2. Грамматика русского языка : в 2-х т. Т. II : Синтаксис. Ч. 1. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 702 с.
3. Грамматика современного русского языка / С. Н. Дмитренко и др. ; отв. ред. Н. Ю. Шведова ; Акад. наук СССР, Ин-т русского яз. – М. : Наука, 1970. – 767 с.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
5. Меликян В. Ю. Актуальные вопросы синтаксиса русского языка: теория нечленимого предложения : учеб. пособие. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2002. – 242 с.
6. Меликян В. Ю. Классификация коммуникем русского языка по степени фразеологизации // Русский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 56–63.
7. Меликян В. Ю. К проблеме грамматической и словообразовательной парадигмы коммуникем // Вопросы языкознания. – 1999. – № 6. – С. 43–53.
8. Меликян В. Ю. Проблема статуса и функционирования коммуникем: язык и речь : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. – Ростов-на-Дону, 1999. – 391 с.
9. Меликян В. Ю. Синтаксический фразеологический словарь русского языка. – 2-е изд., стер. – М. : Флинта, 2019. – 400 с.
10. Меликян В. Ю. Современный русский язык: синтаксис нечленимого предложения : учеб. пособие. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2004. – 288 с.
11. Меликян В. Ю., Меликян А. В. Коммуникемы со значением «оценки»: этимологический аспект (на материале английского языка) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 78–88.
12. Меликян В. Ю., Меликян А. В., Посиделова В. В. Грамматика конструкций vs синтаксическая фразеология // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2021. – № 2. – С. 46–64.
13. НКРЯ [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.2023).

14. *Острикова Г. Н.* Коммуникемы с противоположными значениями в немецком языке // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 4(24). – С. 26–35.
15. Русская грамматика : в 2-х т. / редкол. : Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др. Т. 2. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Н. С. Авилова, А. В. Бондарко, Е. А. Брызгунова и др. – М. : Наука, 1980. – 783 с.
16. Русский конструкцион [Электронный ресурс]. – М., 2021. – URL : <http://constructicon.github.io/russian/> (дата обращения: 12.2023).
17. *Doğruöz A.* On the borrowability of subject pronoun constructions in Turkish-Dutch contact // *Constructions across Grammars*. – Amsterdam, 2016. – P. 7–33.

Статья поступила в редакцию 16.01.2024

REFERENCES

1. Velichko A. V. *Sintaksicheskaya frazeologiya dlya russkih i inostrancev : ucheb. posobie*. – М. : Filol. fak. MGU im. M. V. Lomonosova, 1996. – 97 s.
2. *Grammatika russkogo yazyka : v 2-h t. T. II : Sintaksis. Ch. 1*. – М. : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1960. – 702 s.
3. *Grammatika sovremennogo russkogo yazyka / S. N. Dmitrenko i dr. ; otv. red. N. Yu. Shvedova ; Akad. nauk SSSR, In-t russkogo yaz. – М. : Nauka, 1970. – 767 s.*
4. *Zherebilo T. V. Slovar' lingvisticheskikh terminov*. – Izd. 5-e, ispr. i dop. – Nazran' : Pilgrim, 2010. – 486 s.
5. *Melikyan V. Yu. Aktual'nye voprosy sintaksisa russkogo yazyka: teoriya nechlenimogo predlozheniya : ucheb. posobie*. – Rostov-na-Donu : Izd-vo RGPU, 2002. – 242 s.
6. *Melikyan V. Yu. Klassifikaciya kommunikem russkogo yazyka po stepeni frazeologizacii // Russkij yazyk v shkole*. – 2012. – № 4. – S. 56–63.
7. *Melikyan V. Yu. K probleme grammaticheskoi i slovoobrazovatel'noj paradigmy kommunikem // Voprosy yazykoznanija*. – 1999. – № 6. – S. 43–53.
8. *Melikyan V. Yu. Problema statusa i funkcionirovaniya kommunikem: yazyk i rech' : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19*. – Rostov-na-Donu, 1999. – 391 s.
9. *Melikyan V. Yu. Sintaksicheskij frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. – 2-e izd., ster. – М. : Flinta, 2019. – 400 s.
10. *Melikyan V. Yu. Sovremennij russkij yazyk: sintaksis nechlenimogo predlozheniya : ucheb. posobie*. – Rostov-na-Donu : Izd-vo RGPU, 2004. – 288 s.
11. *Melikyan V. Yu., Melikyan A. V. Kommunikemy so znacheniem «ocenki»: etimologicheskij aspekt (na materiale anglijskogo yazyka) // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. – 2017. – Т. 8, № 1. – S. 78–88.
12. *Melikyan V. Yu., Melikyan A. V., Posidelova V. V. Grammatika konstrukcij vs sintaksicheskaya frazeologiya // Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. – 2021. – № 2. – S. 46–64.
13. NKRYa [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ruscorpore> (data obrashcheniya: 12.2023).
14. *Ostrikova G. N. Kommunikemy s protivopolozhnymi znacheniyami v nemeckom yazyke // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2013. – № 4(24). – С. 26–35.
15. *Russkaya grammatika : v 2-h t. / redkol. : N. Yu. Shvedova (gl. red.) i dr. T. 2. Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Slovoobrazovanie. Morfologiya / N. S. Avilova, A. V. Bondarko, E. A. Bryzgunova i dr. – М. : Nauka, 1980. – 783 s.*
16. *Russkij konstruktikon [Elektronnyj resurs]*. – М., 2021. – URL : <http://constructicon.github.io/russian/> (data obrashcheniya: 12.2023).
17. *Doğruöz A.* On the borrowability of subject pronoun constructions in Turkish-Dutch contact // *Constructions across Grammars*. – Amsterdam, 2016. – P. 7–33.

The article was contributed on January 16, 2024

Сведения об авторе

Юй Липин – аспирант филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-2070-9518>, st106489@student.spbu.ru

Author Information

Yu Liping – Post-graduate Student, Faculty of Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-2070-9518>, st106489@student.spbu.ru

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОБЛОГА**

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

Аннотация. В статье анализируются дидактические и методические принципы, обеспечивающие развитие устно-речевых умений на русском языке как иностранном (РКИ). Коммуникативная направленность обучения иностранному языку предполагает овладение прежде всего умениями иноязычной устной речи, что соответствует социальному заказу современного общества. С развитием международных контактов расширяется сфера использования иностранного языка для достижения различных целей общения. В этих условиях осуществляется поиск эффективных технологий и средств обучения, обладающих высоким лингводидактическим потенциалом. В последние годы широкое распространение получили видеоблоги как средство интернет-коммуникации и оперативного обмена информацией. В данной статье рассматриваются основные принципы обучения устной монологической речи на иностранном языке с использованием видеоблога в качестве учебного материала, обосновываются условия реализации этих принципов в процессе преподавания РКИ. Принципы разделены на 2 группы в зависимости от их функций в процессе развития устно-речевых умений: 1) принципы для выбора приемов обучения; 2) принципы для разработки содержания учебного материала. Выделенные принципы необходимы для разработки методики обучения устной монологической речи на русском языке как иностранном. Результаты исследования могут быть полезны преподавателям иностранных языков и специалистам, занимающимся проблемами обучения устному общению на иностранном языке с использованием видеоматериалов.

Ключевые слова: *принципы обучения, иноязычная устная речь, монолог, видеоблог, русский язык как иностранный*

Guo Jingyi

**PRINCIPLES OF TEACHING ORAL MONOLOGUE IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE USING VLOGS**

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article analyzes didactic and methodological principles ensuring the development of oral and speech skills in Russian as a foreign language (RFL). The communicative orientation of foreign

language teaching involves mastering, first of all, the skills of foreign language oral speech, which corresponds to the social order of modern society. With the development of international contacts, the scope of using a foreign language to achieve various communication goals is expanding. In these conditions, the search for effective technologies and learning tools that have high linguistic and didactic potential is carried out. In recent years, video blogs have become widespread as a means of Internet communication and rapid exchange of information. This article discusses the basic principles of teaching oral monologue in a foreign language using a video blog as an educational material and substantiates the conditions for the implementation of these principles in the process of teaching RFL. The principles are divided into 2 groups depending on their functions in the process of developing oral and speech skills: 1) principles for choosing teaching methods; 2) principles for developing the educational material content. The highlighted principles are necessary for the development of a methodology for teaching oral monologue speech in Russian as a foreign language. The results of this study may be useful for teachers of foreign languages and specialists working with the problems of teaching oral communication in a foreign language using video materials.

Keywords: *teaching principles, foreign language oral speech, monologue, vlog, Russian as a foreign language*

Введение. Современная система высшего образования, в том числе и языковое образование, трансформируется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Конечной целью преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях является развитие у студентов способности к межкультурному общению в разных ситуациях, умения свободно общаться на иностранном языке, что не только определяет тенденцию к коммуникативной направленности преподавания иностранных языков, но и ведет к интеграции учебного процесса с социальными, культурными и деловыми ориентациями при подготовке иностранных специалистов.

Однако развитие коммуникативной компетенции в устной монологической иноязычной речи представляет довольно сложную задачу. Традиционные методы, например, прямые, не всегда способны обеспечить эффективность практического применения иностранного языка и высокий уровень мотивации учащихся. В связи с этим возникает необходимость в разработке инновационных приемов обучения и обучающих средств, которые были бы интересными и привлекательными для иностранных студентов.

В последние годы очень популярными стали видеоблоги, которые рассматриваются как постоянно обновляемая и пополняемая блогером серия видеоматериалов, объединенных общей тематикой [8, с. 85] и размещаемых в Интернете с целью предоставления информации из самых разных областей с субъективной точки зрения.

Видеоблог может служить одним из средств для развития умений построения устных монологов, поскольку в нем используется преимущественно монологическая форма речи.

Необходимым условием эффективности учебного процесса по любому предмету считается соблюдение принципов обучения. Цель данной статьи – изучение и выявление тех дидактических и частнометодических принципов обучения устной монологической речи на русском языке как иностранном, которые учитывают целевые компетенции иностранных учащихся, особенности развития механизмов говорения и характеристики видеоблога как разновидности учебных видеоматериалов.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена растущим интересом к проблемам обучения иностранных студентов говорению на русском языке и возможностью создания эффективной методики обучения устной речи с использованием видеоблога.

Материал и методы исследования. В качестве материала исследования использовались теоретические работы по методике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ. Были проанализированы и обобщены методические концепции обучения устной

иноязычной монологической речи. В работе использованы описательный, аналитико-синтетический, прагматический и проблемный методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Наиболее распространенное определение понятия «принцип обучения» в методике преподавания иностранных языков имеет прикладной характер: «принцип обучения – это исходные положения, лежащие в основе учебного процесса, правила, которых должен придерживаться преподаватель-практик в работе с учащимися» [6, с. 26]. Принципы обучения иностранному языку являются компонентами системы обучения, в которую входят цели, задачи, методы, средства, организационные формы и т. д.

До сих пор не существует единого мнения по поводу разграничения принципов обучения. Традиционно выделяются 4 группы принципов: дидактические, психологические, лингвистические и собственно методические, которые взаимосвязаны и образуют единую подсистему, обеспечивающую достижение поставленных целей обучения. С нашей точки зрения, некоторые из принципов можно отнести к лингвистическим или психологическим основам обучения, а не считать их принципами обучения, поэтому мы разделяем принципы обучения иностранному языку на две основные группы: *общедидактические (дидактические)* и *частнодидактические (методические)*.

Дидактические принципы в методике определяются как «принципы обучения, опирающиеся на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, используемые при обучении любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения» [1, с. 63]. К принципам, составляющим педагогическую основу обучения иностранным языкам, относятся принцип *научности*, принцип *воспитывающего обучения*, принцип *сознательности*, принцип *активности*, принцип *наглядности*, принцип *систематичности и последовательности*, принцип *прочности усвоения*, принцип *доступности*, принцип *индивидуализации обучения* и др. [2, с. 138].

Можно предположить, что применительно к использованию видеоблогов в качестве средства обучения говорению на иностранном языке важнейшими принципами являются принцип *наглядности* и принцип *творческого характера процесса обучения*, которые тесно связаны с другими общедидактическими принципами. Кроме того, особую значимость приобретает принцип *автономии учащегося*, поскольку создание собственных видеоблогов позволяет студентам организовывать свою учебную деятельность и управлять ею, что содействует самообразованию и самосовершенствованию учащихся вне аудитории.

Методические принципы обучения учитывают конкретное содержание и специфику преподавания иностранного языка. К методическим принципам обучения, как правило, относят принцип *коммуникативности*, принцип *функциональности*, принцип *обучения лексике на синтаксической основе*, принцип *ситуативно-тематической представленности учебного материала*, принцип *комплексности и дифференцированности*, принцип *концентризма*, принцип *учета родного языка*, принцип *устного опережения*, принцип *учета специальности* [1, с. 433].

Любая форма устной речи обусловлена коммуникативными целями, следовательно, предполагает опору на фундаментальный методический принцип, который необходимо учитывать при обучении иноязычной устной речи, – принцип *коммуникативности (принцип коммуникативной направленности)*. По мнению А. А. Леонтьева, «в психологическом плане идея коммуникативности предполагает не столько обязательное обучение в процессе общения, сколько общее требование естественности деятельности учащегося на всех этапах ее формирования» [7, с. 50]. Г. В. Рогова обращает внимание на то, что от принципа коммуникативности зависит, каким должно быть содержание обучения, какие умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в реальных условиях, а также какова тематика, сферы и ситуации общения [11, с. 42].

Как правило, в устном монологе реализуются разнообразные коммуникативные намерения говорящего: передача информации, воздействие на слушателя, побуждение к действию и др. Из этого следует, что при обучении иностранцев русской монологической речи необходимо предлагать учащимся тему, связанную с определенной сферой и представленной в определенных ситуациях общения. Тема обеспечивает содержательный характер общения учащихся, а также актуализирует языковой материал для достижения практических целей; сфера общения позволяет определить, где, когда и между кем происходит общение; а ситуация побуждает учащихся к речевому взаимодействию. Осознавая коммуникативность языкового и речевого материала, иностранные учащиеся с большим желанием говорят на изучаемом языке.

Принцип коммуникативности непосредственно связан с принципами *развития социокультурной компетенции и интеркультурной направленности обучения*, необходимыми для успешного общения с носителями изучаемого языка. При этом видеоблоги как современные аутентичные учебные материалы отличаются содержательной насыщенностью социокультурной информации и потому дают возможность иностранным студентам познакомиться с реалиями российской действительности (регионы, города, события, люди и т. д.). Такие видеоматериалы служат образцами русской монологической речи, повышают мотивацию к изучению русского языка и оказывают стимулирующее воздействие на развитие устной речи иностранных учащихся.

В соответствии с *принципом интеркультурной направленности* обучения студенты не только знакомятся с другой культурой, но и постепенно расширяют знания о культурных традициях своей страны, что способствует развитию самосознания, связанного с собственной культурой учащихся. В результате особую значимость приобретает развитие национальной идентичности в современном глобализованном мире. Как отмечает Ф. М. Монгина, «знакомство с иноязычной культурой должно стать импульсом культурной самоидентификации иностранного обучающегося, укрепления в нем чувства патриотизма, осознания традиционных ценностей общества, осознания принадлежности к своему народу» [9, с. 70]. Когда студенты определяют свое место в интеркультурной ситуации, они способны не только понять сущность инокультуры, но и адекватно представить собственную культуру на изучаемом языке, оказываясь посредниками между контактирующими культурами.

В современной методике целесообразно сочетание приемов обучения устной и письменной коммуникации, поскольку достижение цели обучения устному общению обеспечивается также *принципом взаимодействия видов речевой деятельности*, который «предусматривает обучение языку с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма» [4, с. 12].

При обучении говорению с использованием видеоблогов очень важным является *принцип устного опережения*. Этот принцип предполагает «устное введение и закрепление учебного материала и наличие речевой практики, протекающей в устной форме, на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения» [15, с. 72]. К устно-речевым относятся умения репродуцировать письменный текст или аудиотекст, следовательно, развитие монологических умений осуществляется параллельно с обучением чтению и аудированию: учащиеся должны осмыслить прочитанное или услышанное, сформировать собственную оценку событий или проблемы и выразить суждение в устной форме. При использовании видеоблогов для адекватного их понимания учащиеся должны овладеть речевыми образцами и активизировать их в устной форме, таким образом обеспечивается взаимодействие прежде всего устных видов речевой деятельности.

Значимую роль при обучении иностранных студентов русской устной речи играет принцип *учета индивидуально-психологических особенностей личности*, который тесно связан с *принципом аппроксимации учебной иноязычной деятельности*. Согласно данному принципу, преподаватели должны «снисходительно относиться к ошибкам, допускаемым

учащимся в процессе речевой деятельности, если эти ошибки не приводят к искажению смысла высказывания» [14, с. 161]. Это означает минимизацию коррекционных действий во время монолога студента и поощрение его самостоятельных суждений, что может в значительной степени способствовать преодолению страха студентов перед ошибками. В результате создается благоприятная атмосфера в классе и стимулируется готовность учащихся говорить на русском языке.

Отметим, что *принцип наглядности* и *принцип мультимодальности* занимают центральное положение в разрабатываемой нами методике обучения иноязычной устной речи на основе видеоблогов. По мнению С. Ф. Шатилова, для реализации принципа наглядности необходимо систематическое использование технических аудиовизуальных средств обучения [13, с. 44]. С помощью компьютера, гаджетов или мобильных телефонов можно демонстрировать видеоблоги, видеоклипы, слайд-шоу, дополняя их схемами и таблицами (графическая наглядность), рисунками, фотографиями, скриншотами (изобразительная наглядность).

В последние годы в преподавание русского языка как иностранного активно внедряются мультимодальные технологии. Организация занятий на основе мультимодального принципа подачи учебного материала помогает иностранным студентам преодолеть лексические и грамматические трудности в изучении русского языка, а при развитии устно-речевых умений «фотографии, аудио- и видеоматериалы, инфографика, мотиваторы и комиксы служат разным учебным целям, связанным с визуализацией информации» [3, с. 151]. В видеоблогах представлено 2 типа наглядности: вербальная и невербальная, т. е. используется несколько семиотических систем: письменный текст, устная речь, изображения, музыка, мимика, физические действия. Благодаря этому можно задействовать все речевые механизмы и неречевые действия при продуцировании монолога. Другими словами, использование видеоблогов может способствовать эффективному развитию репродуктивных и продуктивных умений в устных видах речевой деятельности, поскольку, с одной стороны, учащимся предоставляется возможность изложить содержание блога, а с другой – обсудить проблему, затронутую блогером. Наблюдая за речевым поведением носителей изучаемого языка, которое реализуется в видеоблогах, студенты овладевают языковыми и социокультурными нормами, принятыми в данном языке.

Особую ценность имеет *принцип функциональности* (*принцип функционального подхода к отбору и подаче языкового материала*), согласно которому объектом обучения иностранному языку являются не сами речевые средства, а функции, которые они выполняют, например, утверждение, сомнение, отрицание, уверенность и т. д. Следовательно, при отборе и организации лексико-грамматического материала, представленного в видеоблогах, необходимо обратить внимание учащихся на отличия формальных и неформальных ситуаций, на разговорную лексику и разговорные конструкции, интернет-сленг, широко используемые блогерами.

Для развития умений иноязычной устной речи важен *принцип обучения иностранному языку на речевых образцах (моделях)*. На наш взгляд, при обучении говорению на материале видеоблогов должны быть выделены типичные речевые модели, в которых демонстрируются фонетические, лексические, грамматические и синтаксические особенности русской устной речи, чтобы у студентов повысилась мотивация к активному использованию этих моделей при продуцировании собственных высказываний. Языковой материал организуется в рамках определенных коммуникативных задач.

Использование видеоблогов как учебного материала предполагает реализацию *принципа аутентичности*, так как «образование речевых навыков и умений происходит быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения. Для обучения отбираются типичные и жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы общения, на занятиях создается атмосфера, имитирующая реальное общение» [1, с. 218]. Принцип аутентичности может быть отражен

в следующих конкретных требованиях к отбору видеоблогов в качестве учебного материала: а) запись носителями русского языка; б) наличие новой и актуальной информации; в) мотивация учащихся к изучению материалов и т. п.

При определении тематики учебных видеоблогов также учитываются *принцип ситуативно-тематический представленности учебного материала* и *принцип использования иллюстрированных предлагаемых обстоятельств*. Принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала подразумевает создание учебного контента, в котором демонстрируются реальные ситуации, имеющие конкретную тематическую направленность. Принцип использования иллюстрированных предлагаемых обстоятельств представляет собой важный частнометодический принцип, на который следует опираться при обучении иноязычной устной речи. Данный принцип, предложенный Е. А. Тарлаковской, позволяет подготовить студентов к выступлениям разной тематической направленности. Автор подчеркивает, что, «когда студенты готовятся произнести монолог, у них должна возникать установка на перевоплощение, то есть студенты ставят себя в предлагаемые обстоятельства. Студенты должны представлять себя в качестве ораторов, которым внимают слушатели» [12, с. 99]. Так, при записи видеоблога учащиеся должны принимать во внимание все обстоятельства взаимодействия блогера и его зрителей/подписчиков.

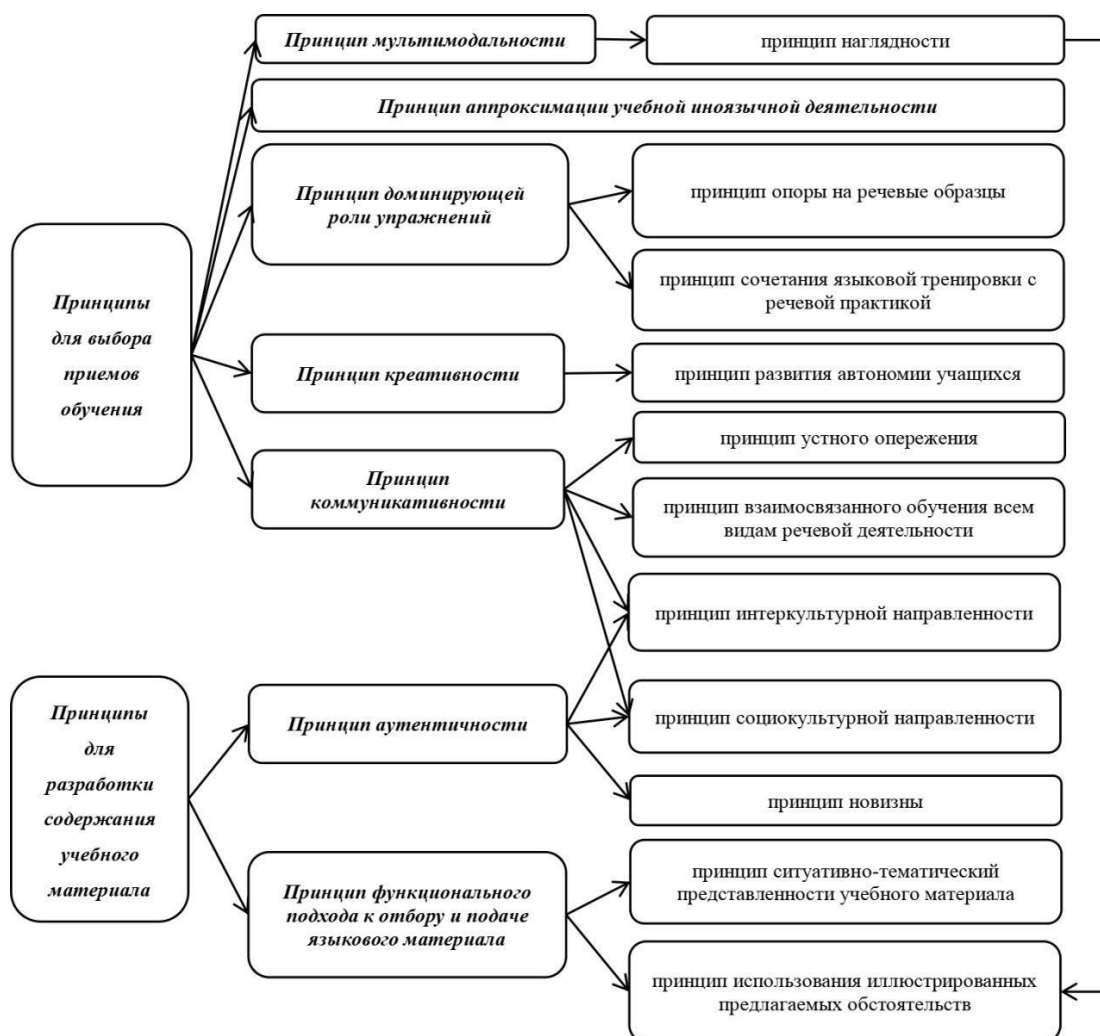


Рисунок 1 – Принципы обучения устной речи на русском языке с использованием видеоблога

При обучении устному монологическому высказыванию с использованием видеоблогов следует учитывать *принцип доминирующей роли упражнений* и *принцип сочетания языковой тренировки с речевой практикой*. С помощью упражнений формируются такие качества монологического высказывания, как логичность, связность, относительная завершенность в тематическом плане, продуктивность, синтагматическое членение, самостоятельность и выразительность [10, с. 451]. Полагаем, что видеоблоги можно использовать и как средство тренинга, и как средство контроля.

Стимулирование студентов к использованию изучаемого иностранного языка для речевого общения вне аудитории обеспечивается *принципом креативности* и *принципом развития автономии*. Креативные упражнения с использованием видеоблогов должны обладать следующим признаком: «задания должны затрагивать разнообразные учебные действия и мобилизовать весь творческий потенциал личности: когнитивные аспекты, фантазию, интуицию, догадку, даже двигательную активность» [5, с. 155]. Например, при записи видеоблогов студенты экспериментируют, выбирая и меняя стиль самопрезентации и самовыражения.

Таким образом, при обучении устной речи на русском языке как иностранном с использованием видеоблога необходимо учитывать взаимодействие ряда принципов (см. рис. 1).

Выводы. В соответствии с современными тенденциями в преподавании иностранных языков изменяются и основные традиционные методические принципы, получая новые интерпретации и порождая целый ряд инновационных направлений. На основе результатов анализа и обобщения положений дидактической теории, а также изучения особенностей методики развития устно-речевых умений на иностранном языке мы выявили специфические принципы организации обучения иностранных студентов русской устной монологической речи с использованием видеоблогов.

Ведущим является принцип коммуникативности, благодаря которому развиваются не только иноязычные коммуникативные умения, но и умения социального взаимодействия. Использование видеоблогов в качестве средства обучения продуцированию монолога подчиняется прежде всего принципам наглядности и мультимодальности, при этом необходимо установить рациональное соотношение языковой и неязыковой информации. Отбор видеоблогов как образцов современной русской речи основывается на принципах аутентичности и функционального подхода к подаче языкового материала. Обучающие видеоблоги должны иметь ярко выраженную социокультурную и интеркультурную направленность, чтобы при конструировании собственного монолога студенты могли опираться на стереотипные модели русского коммуникативного поведения. Учет индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, развитие автономии студентов и принцип креативности позволяют осуществить дифференцированный подход к разработке программы подготовки видеоблогов. При построении системы упражнений, которые играют доминирующую роль в обучении, важное значение имеют принцип опоры на речевые образцы и принцип сочетания языковой тренировки с речевой практикой.

Все вышеперечисленные принципы являются предпосылками для обеспечения эффективности развития устно-речевых умений при обучении иностранных студентов говорению на русском языке с помощью видеоблогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шужин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.

3. Долинина И. В. Мультиmodalный принцип в организации занятия по русскому языку как иностранному на уровнях А1-А2 // Вестник Гуманитарного института ИГХТУ. – 2021. – № 2. – С. 150–156. – DOI 10.6060/BHISUCT2021_150.
4. Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С., Бардина Т. К. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учебное пособие / общ. ред. М. Л. Лаптева. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
5. Карташова П. Е. Реализация принципа креативности при обучении иностранным языкам // Наука сегодня: вызовы и решения : материалы международной научно-практической конференции, Вологда, 27 января 2016 года / Научный центр «Диспут». – Вологда : ООО «Маркер», 2016. – С. 154–156.
6. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.
7. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 48–53.
8. Малышева Т. С. Развитие и контроль умений монологической речи на иностранном языке в формате видеоблога // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 7(109). – Ч. 4 (Июль). – С. 85–88. – DOI 10.23670/IRJ.2021.109.7.122.
9. Монгина Ф. М. Учет принципов устного опережения при обучении русскому языку как иностранному на подготовительном курсе // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве : сборник научных статей I Международной научно-практической конференции, Курск, 04–05 декабря 2019 г. / отв. ред. Н. С. Степанова. – Курск : Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 64–71.
10. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
11. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Тарлаковская Е. А. О принципах обучения монологической речи с целью воздействия на слушателей // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 3-3. – С. 96–99.
13. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык». – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
14. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.
15. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с. (Сер. Бакалавриат).

Статья поступила в редакцию 17.01.2024

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – М. : IKAR, 2009. – 448 с.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – 4-e izd., ster. – М. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007. 336 s.
3. Dolinina I. V. Mul'timodal'nyj princip v organizacii zanyatiya po russkomu yazyku kak inostrannomu na urovnyah A1-A2 // Vestnik Gumanitarnogo instituta IGHTU. – 2021. – № 2. – S. 150–156. – DOI 10.6060/BHISUCT2021_150.
4. Zolotyh L. G., Lapteva M. L., Kunusova M. S., Bardina T. K. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kitajskoj auditorii : uchebnoe posobie / obshch. red. M. L. Lapteva. – Astrahan' : Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2012. – 91 s.
5. Kartashova P. E. Realizaciya principa kreativnosti pri obuchenii inostrannym yazykam // Nauka segodnya: vyzovy i resheniya : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Vologda, 27 yanvarya 2016 goda / Nauchnyj centr «Disput». – Vologda : ООО «Маркер», 2016. – С. 154–156.
6. Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie dlya nachinayushchego prepodavatelya, studentov-filologov i lingvistov, specializiruyushchihya po RKI. – 2-e izd. – М. : Flinta : Nauka, 2011. – 480 s.
7. Leont'ev A. A. Princip kommunikativnosti i psihologicheskie osnovy intensifikacii obucheniya inostrannym yazykam // Russkij yazyk za rubezhom. – 1982. – № 4. – S. 48–53.
8. Malysheva T. S. Razvitie i kontrol' umenij monologicheskoy rechi na inostrannom yazyke v formate videobloga // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – 2021. – № 7(109). – Ch. 4 (Iyul'). – S. 85–88. – DOI 10.23670/IRJ.2021.109.7.122.

9. Mongina F. M. Uchet principov ustnogo operezheniya pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu na podgotovitel'nom kurse // Otkrytie russkogo mira: prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo i obshcheobrazovatel'nyh disciplin v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sbornik nauchnyh statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kursk, 04–05 dekabrya 2019 g. / otv. red. N. S. Stepanova. – Kursk : Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2019. – S. 64–71.

10. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Urok inostrannogo yazyka. – Rostov n/D : Feniks ; M. : Glossa-Press, 2010. – 640 s.

11. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 287 s.

12. Tarlakovskaya E. A. O principah obucheniya monologicheskoy rechi s cel'yu vozdejstviya na slushatelej // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2008. – № 3-3. – S. 96–99.

13. Shatilov S. F. Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spec. № 2103 «Inostrannyj yazyk». – 2-e izd., dorab. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 223 s.

14. Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. – M. : Vysshaya shkola, 2003. – 334 s.

15. Shchukin A. N., Frolova G. M. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya stud. uch-rezhdenij vyssh. obrazovaniya. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2015. – 288 s. (Ser. Bakalavriat).

The article was contributed on January 17, 2024

Сведения об авторе

Го Цзини – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3620-2005>, st083931@student.spbu.ru

Author Information

Guo Jingyi – Post-graduate Student, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3620-2005>, st083931@student.spbu.ru

УДК 378.016:[796:615.825.1]

DOI 10.37972/chgpu.2024.122.1.012

A. С. Кочура

ПРОГРАММА ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ БАКАЛАВРИАТА С УЧЕТОМ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ПОДГРУПП

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Занятия физической культурой в учебных заведениях являются основным пространством, где молодежь может и должна получать физическое воспитание. Эти занятия должны охватывать весь контингент обучающихся – и здоровых, и с нарушениями здоровья. Современные данные о состоянии здоровья студентов вузов России говорят о тенденции увеличения количества студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ).

Статья посвящена разработке программы лечебной физической культуры для студентов специальной медицинской группы бакалавриата высших учебных заведений с учетом четырех нозологических подгрупп: 1) с заболеваниями сердечно-сосудистой системы; 2) с заболеваниями опорно-двигательной системы; 3) с заболеваниями органов дыхания; 4) с нарушениями зрения. Автором реализована программа лечебной физической культуры для студентов СМГ, состоящая из семи этапов, начиная с анализа медицинского состояния студентов СМГ и формирования нозологических подгрупп и заканчивая разработкой универсальных упражнений для каждой подгруппы. В статье представлены результаты анализа состояния здоровья студентов СМГ, на основе которых выявлены основные группы заболеваний. Предложены формы физических упражнений с учетом выявленных заболеваний и методы диагностики функционального состояния студентов до и после занятий (проба Штанге, проба Генчи, частота сердечных сокращений (ЧСС), объем жизненной емкости легких (ЖЕЛ)).

Ключевые слова: *физическое воспитание, специальная медицинская группа, нозологическая подгруппа, студенты бакалавриата, профилактика заболеваний*

A. S. Kochura

DIAGNOSTIC METHODS FOR ASSESSING HEALTH PARAMETERS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT THE UNIVERSITY

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. Physical education classes in educational institutions are the main space where young people can and should receive physical education. These classes should cover the whole contingent of students – both healthy and with health problems. Modern data on the state of health of Russian university students show a tendency to increase the number of students classified as a special medical group (SMG) for health reasons.

The article is devoted to the development of a therapeutic physical training program for students of the special medical group of undergraduate students of higher educational institutions taking into account four nosological subgroups: 1) with diseases of cardiovascular system; 2) with diseases of musculoskeletal system; 3) with diseases of respiratory organs; 4) with visual impairment. The author implemented a program of therapeutic physical training for SMG students, consisting of seven stages, starting with the analysis of the medical condition of SMG students and formation of nosological subgroups and ending with the development of universal exercises for each subgroup. The article presents the results of analyzing the health status of SMG students, on the basis of which the main groups of diseases were identified.

The forms of physical exercises taking into account the identified diseases and methods of diagnostics of the functional state of students before and after classes (Stang test, Henchey test, heart rate (HR), vital capacity of lungs (VCL)) are proposed.

Keywords: *physical education, special medical group, nosological subgroup, undergraduate students, disease prevention*

Введение. Предметом исследования явилась программа лечебной физической культуры для студентов СМГ с учетом нозологических подгрупп.

Здоровьесбережение в системе образования рассматривается в исследованиях педагогов, медиков, психологов в теоретическом и практическом аспектах как комплексный подход к формированию навыков здоровьесберегающего поведения студентов. Ученые и практики сходятся во мнении о необходимости принятия мер на государственном уровне по укреплению здоровья молодежи, и поэтому были разработаны методы оценки, модели и технологии здоровьесбережения. Однако в современных реалиях необходимо учитывать новые факторы риска, констатирующие ухудшение состояния здоровья молодежи, такие как расширение перечня заболеваний среди студентов, экология, образ жизни и другие. Именно с этой целью будет проведен анализ уровня здоровья студентов, обучающихся в специальной медицинской группе, что позволит сделать объективные выводы о «входных» данных состояния здоровья студентов СМГ для дальнейшего подбора программы индивидуальных занятий физической культурой.

Автором проведен анализ научной литературы, который показал, что в педагогике давно рассматривается концепция здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе (Г. Захарьин, С. Боткин, И. В. Боев, Л. И. Губарева и др.). Исследованием состояния здоровья студентов вуза занимались Н. П. Абаскалова, Г. Л. Апанасенко, Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина и др., проблемы физического воспитания студентов СМГ изучали Н. А. Красноперова, Ж. Б. Сафонова, В. В. Пономарев, В. П. Плотников, Р. А. Ясоне и др. Однако наблюдается недостаточная научно-методическая обеспеченность физического воспитания студентов СМГ с учетом нозологических подгрупп.

Практический опыт педагогической деятельности позволяет полагать, что построение процесса физического воспитания студентов СМГ бакалавриата с учетом нозологических подгрупп облегчает подготовку планов-конспектов, организацию и проведение занятий на основе информации о заболеваниях.

В связи с этим целью нашего исследования является разработка и реализация программы лечебной физической культуры для студентов специальной медицинской группы с учетом нозологических подгрупп.

Актуальность исследуемой проблемы. Социологические исследования свидетельствуют о неблагоприятном состоянии здоровья населения в России, и его уровень по сравнению с аналогичными показателями многих индустриально-развитых стран намного ниже. В связи с этим в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 г. обозначена такая ключевая проблема, как повсеместное ухудшение здоровья, физического развития и физической подготовленности населения [9]. Таким образом, исследование состояния здоровья студентов, в том числе занимающихся в специальных медицинских группах, на основе различных методик позволит сохранить и укрепить их здоровье и выработать подходы к здоровому образу жизни с учетом специфики заболеваний.

Занятия физической культурой в учебных заведениях являются основным пространством, где выполняются задачи физического воспитания молодежи. В связи с этим очень важно создать именно там здоровьесберегающую инфраструктуру, а именно:

- достаточную материально-техническую базу учебного процесса по физической культуре и спорту;
- содержание зданий и помещений вуза в соответствии с гигиеническими требованиями;
- наличие и необходимое оснащение медицинского кабинета;
- необходимое количество квалифицированных преподавателей;
- учебно-методическое обеспечение программ физического воспитания;
- использование различных здоровьесберегающих технологий [7, с. 279].

Материал и методы исследования. Исследование проведено по результатам обследования здоровья 67 студентов специальных медицинских групп четырех вузов г. Казани (61 девушки и 6 юношей), включающего:

- опрос (опросник по состоянию здоровья и перенесенным заболеваниям);
- оценку функционального состояния сердечно-сосудистой (частота сердечных сокращений (ЧСС)) и дыхательной систем (жизненная емкость легких (ЖЕЛ)), гипоксические пробы (проба Штанге, проба Генчи).

Результаты исследования и их обсуждение. Состояние здоровья студентов высших учебных заведений различается; кроме того, ситуацию усугубляет рост количества студентов с хроническими заболеваниями. В связи с этим, безусловно, подходы к занятиям физической культурой в вузе должны учитывать особенности здоровья студентов. С целью дифференцированного подхода к физическому воспитанию обучающихся в зависимости от состояния их здоровья в учебных заведениях формируются специальные медицинские группы строго на основании медицинских показаний. На сегодняшний день в вузах доля студентов, занимающихся в специальных медицинских группах, составляет 10–15 % от общей численности, и с каждым годом этот показатель увеличивается [5, с. 135].

При разработке программ лечебной физической культуры в вузах необходимо учитывать то, что студенты, занимающиеся в специальных медицинских группах, по своим двигательным возможностям не могут сравниться со здоровыми студентами. Общий объем двигательной активности и интенсивность физических нагрузок для таких студентов должны быть значительно ниже по сравнению с объемом нагрузки для студентов основной и подготовительной групп. Комплекс упражнений для каждого студента из этой группы должен иметь индивидуальный набор, который обусловлен формой и степенью тяжести его заболевания [3, с. 174].

При регулярных занятиях физической культурой допустимого объема и интенсивности у студентов с низким уровнем физической подготовленности, занимающихся в специальной медицинской группе под контролем преподавателей и медицинских работников, наблюдается положительная динамика состояния здоровья уже через 4–7 месяцев [2, с. 93].

Поэтапная разработка программы лечебной физической культуры для студентов СМГ представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы разработки программы лечебной физической культуры для студентов СМГ бакалавриата

№ этапа	Содержание этапа
1	Анализ состояния здоровья студентов
2	Формирование нозологических подгрупп
3	Подбор методов диагностики физического состояния студентов
4	Разработка универсальных упражнений для подгрупп
5	Разработка рекомендаций по укреплению физического состояния студентов в нозологических подгруппах
6	Проведение экспериментального исследования параметров физического состояния студентов
7	Коррекция упражнений с учетом полученных результатов физического состояния студентов

На первом этапе исследовательской работы (2022 г.) проведен анализ состояния здоровья студентов СМГ на базе трех высших учебных заведений города Казани: Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), Казанского государственного энергетического университета (КГЭУ), Казанского (Приволжского) федерального университета (К(П)ФУ). В исследованиях принимали участие 67 студентов, в т. ч. 61 девушка и 6 юношей.

С целью качественного анализа состава СМГ и формирования подгрупп для занятий лечебной физической культурой были проведены анкетирование, тестирование и изучение медицинских заключений студентов, занимающихся в СМГ. Полученные данные выявили 44 наименования заболеваний, причем у некоторых респондентов установлено наличие до 4 болезней одновременно. В среднем на одного студента СМГ приходится 2 заболевания. Установленные заболевания отличаются большим разнообразием и представлены следующим образом: миопия – у 9 студентов, вегетососудистая дистония – 8, сколиоз – 6, травма позвоночника – 5, артериальная гипертензия – 4, внутричерепная гипертензия – 4, плоскостопие – 4, травма коленного сустава – 3, остеохондроз – 3, бронхиальная астма – 3, порок сердца – 2, артериальная гипотония – 2, пиелонефрит – 2, пролапс митрального клапана – 2, тахикардия – 2, анемия – 2, а также выявлены в единичных случаях экзогенно-конституциональное ожирение, сахарный диабет, гигрома, нефроптоз, базилярная мигрень, ишемический инсульт, артроз, гастрит, язва желудка, астигматизм, гидроперикард, удвоение почек и некоторые другие (рис. 1).

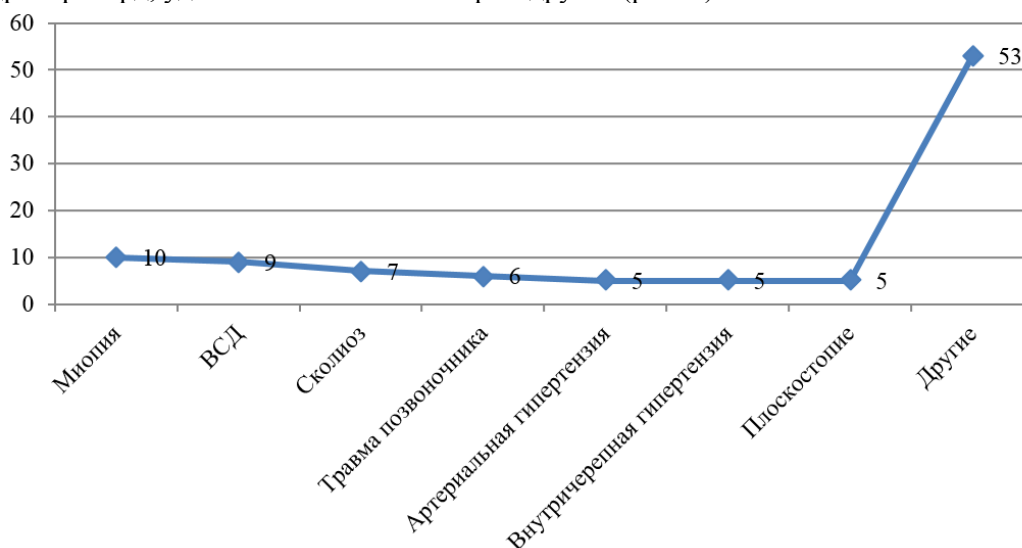


Рисунок 1 – Структура заболеваний у студентов СМГ, %

На втором этапе исследования по результатам анализа заболеваемости студентов специальных медицинских групп с учетом мнений врачей рекомендованы следующие подгруппы для занятий лечебной физической культурой: 1) с заболеваниями сердечно-сосудистой системы; 2) с заболеваниями опорно-двигательной системы; 3) с заболеваниями органов дыхания; 4) с нарушениями зрения.

Распределение по указанным подгруппам заболеваний показало, что ко второй подгруппе относится наибольшее количество заболеваний (30 ед., или 68 %), в первую подгруппу вошли 11 заболеваний, или 25 % от общего числа заболеваний, 2 и 1 заболевание (5 % и 2 % соответственно) отнесены к четвертой и третьей подгруппам специальной медицинской группы [5, с. 135] (рис. 2).

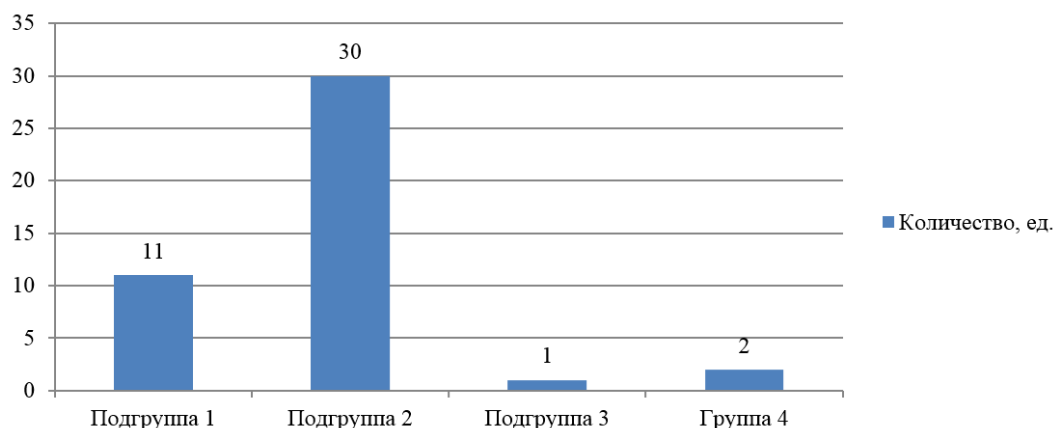


Рисунок 2 – Распределение заболеваний в специальных медицинских группах, ед.

На третьем этапе исследовательской работы проведен подбор методов диагностики функционального состояния сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы (жизненная емкость легких), гипоксических проб (проба Штанге, проба Генчи), частоты сердечных сокращений (ЧСС).

Метод функциональной диагностики сердечно-сосудистой системы основан на оценке первичного показателя артериального давления. Средний показатель давления у здорового человека – 120/80 мм рт. ст.

Частота сердечных сокращений (ЧСС) – физическая величина, получаемая в результате измерения числа сердечных систол в единицу времени (число ударов в минуту), это важнейший биологический показатель человеческого самочувствия. Нормальный пульс у взрослого человека составляет 60–80 ударов в 1 минуту [4, с. 22].

Показатель жизненного индекса помогает оценить функциональные возможности системы внешнего дыхания как отношение жизненной емкости легких (в миллилитрах) к массе тела (в килограммах). Среднее значение этого показателя для юношей составляет 60–65 мл/кг, для девушек – 50–55 мл/кг.

Дыхательная система также диагностируется объемом жизненной емкости легких (ЖЕЛ) – максимальным объемом воздуха, который может быть набран в легкие после максимально полного выдоха. Измеряется с помощью спирометра как максимальный объем воздуха, который человек может выдохнуть после самого глубокого вдоха. Средний объем ЖЕЛ у женщин составляет 2,5–3,5 литра, у мужчин 3,5–4,5 литра [1, с. 503].

Для определения обеспеченности организма кислородом и общего уровня натренированности студентов применяют пробу, предполагающую задержку дыхания. Методика проводится в два этапа: на задержке дыхания при вдохе – проба Штанге (средние показатели для нетренированных людей: 35–45 с для девушек, 50–60 с для юношей), и на задержке дыхания при выдохе – проба Генчи (средние показатели для нетренированных юношей и девушек – 20–30 с) [8, с. 365].

На четвертом этапе исследования осуществляется выполнение универсальных упражнений для формирования параметров медицинского состояния:

- лежа на спине вытянуться, поднять руки вверх, вдох, опустить руки в исходное положение, выдох;
- сидя на полу ноги врозь, выполнить наклоны вперед;
- стоя подняться на носки, руками потянуться вверх, сделать вдох, опуститься в исходное положение и с наклоном вперед сделать выдох;

- повороты туловища вправо, влево;
- наклоны к правой ноге, вперед, к левой ноге;
- наклоны головы вперед, назад, вправо, влево;
- повороты головы вправо, влево;
- круговые движения плечами вперед, назад;
- плечи поднять вверх, опустить вниз, одновременно и поочередно;
- поднять ногу на стул, выполнить наклон к правой, затем к левой ноге;
- приседания, руки согнуты, прижаты к груди, присед до 90 градусов от пола;
- круговые движения тазом вправо, влево в умеренном темпе;
- круговые движения туловищем влево, вправо, руки согнуты в локтях, прижаты к груди [6, с. 312].

На пятом этапе исследования были выявлены рекомендации по сформированным подгруппам для решения следующих задач физического воспитания в СМГ:

1) в подгруппе с заболеваниями сердечно-сосудистой системы необходимо улучшить кровообращение, нормализовать сердечный ритм, повысить физическую активность;

2) в подгруппе с нарушениями опорно-двигательной системы следует укреплять группы мышц, улучшать подвижность суставов, формировать правильную осанку, развивать гибкость;

3) в подгруппе с заболеваниями органов дыхательной системы физические упражнения должны улучшить снабжение организма кислородом, способствовать снижению напряжения дыхательных мышц и укреплению дыхательной мускулатуры, увеличить объем легких;

4) в подгруппе студентов с нарушениями зрения следует работать над улучшением кровообращения в тканях глаза и тренировкой глазодвигательных мышц [10, с. 34].

Последующие этапы исследования будут рассматриваться в следующей публикации, в частности, это проведение экспериментального исследования по улучшению состояния здоровья студентов и коррекция упражнений для формирования параметров медицинского состояния студентов СМГ (по подгруппам).

Выводы. В результате проведенного исследования установлено:

- в зависимости от заболеваний студентов, занимающихся в специальных медицинских группах, рекомендованы следующие подгруппы для занятий лечебной физической культурой: 1) с заболеваниями сердечно-сосудистой системы; 2) с заболеваниями опорно-двигательной системы; 3) с заболеваниями органов дыхательной системы; 4) с нарушениями зрения;
- выявленный недостаточный уровень знаний в области здоровьесбережения у студентов СМГ требует формирования у них практических навыков выполнения физических упражнений, а также теоретических основ контроля за собственным здоровьем;
- индивидуальный подбор упражнений оказывает положительный эффект на показатели физического состояния студентов с нарушениями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абишева З. С., Асан Г. К., Искакова У. Б., Исмагулова Т. М., Раисов Т. К., Жетписбаева Г. Д., Журнова М. С., Даутова М. Б. Оценка функционального состояния дыхательной системы при физической нагрузке [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-4. – С. 503–505. – URL : <https://applied-research.ru/article/view?id=8588> (дата обращения: 23.12.2023).
2. Васенков Н. В. Состояние физического здоровья современных студентов // Вестник ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности». – 2019. – № 2(40). – С. 93–98.
3. Дьякова Е. Ю., Каплевич Л. В., Шилько Т. А., Балтаева О. Х., Лалаева Г. С., Захарова А. Н. Лечебная физическая культура как форма реализации учебного процесса по физическому воспитанию студентов // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 174–176. – EDN NBVGLH.
4. Картов Р. С., Лишманов Ю. Б., Чернов В. И. Диагностика и лечение болезней сердца и сосудов: от научных исследований к клинической практике медицины XXI века // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2005. – Т. 25, № 2. – С. 22–26. – EDN HRMMRJ.

5. Кочура А. С. Подбор состава специальных медицинских групп для проведения занятий по физической культуре в вузе // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-2. – С. 135–139. – EDN YSUQFR.
6. Перепечко М. Е. Обоснование и разработка комплексов физических упражнений для развития двигательных способностей студентов (в т. ч. и для студентов специальных медицинских групп) / М. Е. Перепечко // Физическая культура и спорт в современном социуме : материалы Международной научно-практической конференции, Витебск, 19 мая 2023 года / редколлегия: Н. И. Гавриченко (гл. ред.) и др. – Витебск : Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины, 2023. – С. 312–315. – EDN PCUHYX.
7. Платонова В. А. Роль физического воспитания в процессе образования // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. – 2004. – № 17. – С. 271–279. – EDN JVBCOH.
8. Ребизова Е. А., Гусаков И. Г., Гиль Г. В., Бритко Е. А. Проба Штанге и Генчи как определение возможности организма // Материалы докладов 52-й Международной научно-технической конференции преподавателей и студентов : в 2-х томах, Витебск, 24 апреля 2019 года. Том 1. – Витебск : Витебский государственный технологический университет, 2019. – С. 365–367. – EDN QXOXRO.
9. Стратегия развития физической культуры и спорта до 2030. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. № 3081-р [Электронный ресурс]. – URL : <http://https://www.consultant.ru/law/hotdocs/66040.html> (дата обращения: 12.05.2023).
10. Физическая культура студентов специальной медицинской группы : учебник для студентов с отклонениями в состоянии здоровья высших учебных заведений, обучающихся по всем направлениям подготовки / С. И. Филимонова, Л. Б. Андрищенко, Г. Б. Глазкова и др. – М. : Русайнс, 2020. – 356 с.

Статья поступила в редакцию 21.06.2023

REFERENCES

1. Abisheva Z. S., Asan G. K., Iskakova U. B., Ismagulova T. M., Raisov T. K., Zhetpisbaeva G. D., Zhurunova M. S., Dautova M. B. Ocenka funkcional'nogo sostoyaniya dyhatel'noj sistemy pri fizicheskoj nagruzke [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. – 2016. – № 1-4. – С. 503–505. – URL : <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8588> (data obrashcheniya: 23.12.2023).
2. Vasenkov N. V. Sostoyanie fizicheskogo zdorov'ya sovremennyh studentov // Vestnik GBU «Nauchnyj centr bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti». – 2019. – № 2(40). – С. 93–98.
3. D'yakova E. Yu., Kapilevich L. V., Shil'ko T. A., Baltaeva O. H., Lalaeva G.S., Zaharova A. N. Lechebnaya fizicheskaya kul'tura kak forma realizacii uchebnogo processa po fizicheskomu vospitaniyu studentov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 338. – С. 174–176. – EDN NBVGLH.
4. Karpov R. S., Lishmanov Yu. B., Chernov V. I. Diagnostika i lechenie boleznej serdca i sosudov: ot nauchnyh issledovanij k klinicheskoy praktike mediciny XXI veka // Byulleten' Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj akademii medicinskih nauk. – 2005. – Т. 25, № 2. – С. 22–26. – EDN HRMMRJ.
5. Kochura A. S. Podbor sostava special'nyh medicinskih grupp dlya provedeniya zanyatij po fizicheskoj kul'ture v vuze // Voprosy pedagogiki. – 2022. – № 4-2. – С. 135–139. – EDN YSUQFR.
6. Perepechko M. E. Obosnovanie i razrabotka kompleksov fizicheskikh uprazhnenij dlya razvitiya dvigatel'nyh sposobnostej studentov (v t. ch. i dlya studentov special'nyh medicinskih grupp) / М. Е. Perepechko // Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom sociume : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Vitebsk, 19 maya 2023 goda / redkollegiya: N. I. Gavrichenko (gl. red.) i dr. – Vitebsk : Vitebskaya ordena «Znak Pocheta» gosudarstvennaya akademiya veterinarnoj mediciny, 2023. – С. 312–315. – EDN PCUHYX.
7. Platonova V. A. Rol' fizicheskogo vospitaniya v processe obrazovaniya // Nauchno-tehnicheskij vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta informacionnyh tekhnologij, mekhaniki i optiki. – 2004. – № 17. – С. 271–279. – EDN JVBCOH.
8. Rebizova E. A., Gusakov I. G., Gil' G. V., Brit'ko E. A. Proba Shtange i Genchi kak opredelenie vozmozhnosti organizma // Materialy dokladov 52-j Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii преподаvatelej i studentov : v 2-h tomah, Vitebsk, 24 aprelya 2019 goda. Tom 1. – Vitebsk : Vitebskij gosudarstvennyj tekhnologicheskij universitet, 2019. – С. 365–367. – EDN QXOXRO.
9. Strategiya razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta do 2030. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 noyabrya 2020 g. № 3081-r [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://https://www.consultant.ru/law/hotdocs/66040.html> (data obrashcheniya: 12.05.2023).
10. Физическая культура студентов специальной медицинской группы : учебник для студентов с отклонениями в состоянии здоровья высших учебных заведений, обучающихся по всем направлениям подготовки / С. И. Филимонова, Л. Б. Андрищенко, Г. Б. Глазкова и др. – М. : Русайнс, 2020. – 356 с.

The article was contributed on June 21, 2023

Сведение об авторе

Кочура Антон Сергеевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1593-926X>, a.ka4@mail.ru

Author Information

Kochura, Anton Sergeevich – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1593-926X>, a.ka4@mail.ru

УДК 378.013:[39:008]

DOI 10.37972/chgpu.2024.122.1.013

Р. А. Матвеев

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

*Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУИ),
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности студентов разных национальностей в условиях поликультурной образовательной среды современного вуза. Актуальность исследования обусловлена Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 № 703), в которой указаны цели государственной национальной политики: «гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений; успешная социальная и культурная адаптация иностранных граждан в Российской Федерации и их интеграция в российское общество» [10]. Обосновываются научные подходы, направленные на формирование у студентов разных национальностей этнокультурной компетентности как основы, обеспечивающей каждому студенту равные возможности для личностного и профессионального развития, выбора жизненных приоритетов в гармонии этнического и общечеловеческого. Исследование проведено в вузе, в котором обучаются студенты разных национальностей, в том числе из стран дальнего зарубежья. Поэтому в данной статье раскрывается значение поликультурной образовательной среды как необходимой основы гармонизации этнических межличностных отношений. Для достижения этого важнейшим условием определена реализация в образовательном процессе культурологического, этнокультурного и межличностного подходов, а также диалога культур как механизма осуществления равноправных взаимоотношений в процессе межкультурного общения.

Ключевые слова: *формирование, этнокультурная компетентность, студенты, поликультурная среда вуза*

R. A. Matveev

FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEMU),
Kazan, Russia*

Abstract. The article discusses the problem of formation of ethnocultural competence of students of different nationalities of a modern university in a multicultural educational environment. The relevance of the study is due to the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025 (as amended by the Decrees of the President of the Russian Federation dated 06.12.2018 No. 703), which specifies the goals of the state ethnic policy of the Russian Federation: “harmonization of inter-ethnic relations; successful social and cultural adaptation of foreign citizens in the Russian Federation and their integration into Russian society” [10]. The article substantiates scientific approaches aimed at the formation of ethnocultural competence by students of different nationalities as the basis that provides each student with equal opportunities for personal and professional development, the choice of life priorities in the harmony of the ethnic and universal. The study was carried out at a university where students of different nationalities, including those from foreign countries, study, hence the importance of a multicultural educational environment as a necessary basis for harmonizing ethnic interpersonal relations. To achieve this, the most important conditions are the following: the implementation of cultural, ethnocultural and interpersonal approaches, as well as the dialogue of cultures as a mechanism of realization of equal relationships in the process of intercultural communication.

ethnocultural and interpersonal approaches in the educational process, as well as the dialogue of cultures as a mechanism for the implementation of equal relations in the process of intercultural communication.

Keywords: *formation, ethno-cultural competence, students, multicultural environment of the university*

Введение. Этнокультура как культурологическое понятие представляет собой совокупность традиций, ценностей, обычаев и образует систему, которая выполняет в социуме функцию их взаимодействия. Будучи феноменом конкретного народа, этнокультура объединяет людей, передавая из поколения в поколение материальные, духовные, социальные ценности, необходимые для самореализации в жизнедеятельности каждого человека. Передача этих ценностей как целостный процесс, направленный на их освоение и присвоение, составляет сущностную основу этнокультурного образования, в ходе которого происходит включенность студентов в этническую культуру своего народа на основе углубления в его традиционные ценности и постижения культурных традиций других народов. Это положение исходит из важнейшего целевого ориентира, изложенного в Национальной доктрине образования в Российской Федерации: «формирование культуры мира и межличностных отношений», ... «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений» [8].

Контингент студентов и образовательная среда в современном вузе являются поликультурными, так что вуз осуществляет миссию формирования у студентов разных национальностей этнокультурной компетентности в поликультурной образовательной среде.

Этнокультурная компетентность включает в себя готовность и способность уважать традиционные ценности как своего, так и других народов; необходимость иметь знания о разнообразии культур разных этносов, этнических культур и уметь применять их во взаимодействии с представителями других этнических культур на основе взаимопонимания; готовность включаться в межэтническое взаимодействие на основе сотрудничества. Тем самым этнокультурная компетентность проявляется в знаниях о своей родной культуре и культуре разных народов, их особенностях, в заинтересованном отношении к ценностному наследию разных этносов. На этой основе происходит понимание единства во всем многообразии культур, и это звучит как «мы – разные, и мы – вместе». Из данного положения вытекает цель исследования: обоснование научных подходов и принципов, способствующих формированию этнокультурной компетентности студентов в условиях поликультурной среды вуза.

Актуальность исследуемой проблемы. Поликультурная среда вуза сегодня – полиэтническая среда, обусловленная процессами глобализации, миграции населения, межнациональными браками, многонациональными семьями, наконец, интеграционными процессами, которые стали катализатором академической мобильности студентов. В этой ситуации этнокультурная компетентность студентов стала актуальной проблемой как в смысле культурообразующего фактора образования, так и в плане социализирующей основы образовательной среды вуза. Тем более что основополагающий документ, регламентирующий образовательный процесс в вузе, ФГОС высшего профессионального образования, в частности, содержание образования, определяет в качестве универсальной компетенции «межкультурное взаимодействие» – способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Этнокультурная компетентность рассматривается учеными-педагогами, прежде всего, в сопряженности двух феноменов: «этнокультуры» и «этнокультурного образования». Этнокультура, по определению Н. Н. Фоминой и Н. О. Свечниковой, – это «культура людей, связанных общностью происхождения и совместного проживания» [4]; в трактовке

И. О. Шаваевой это система, включающая «ряд структурных элементов (традиции, ценности, нормы, обычаи, ритуалы, нормы)», которая «выполняет в социуме взаимодействующую функцию» [11, с. 37]. Этнокультурное образование А. Б. Афанасьевой понимается как «целостный учебно-воспитательный процесс освоения содержания этнокультуры в деятельностном опыте» ... обучающихся, в «осознании ими преемственности в развитии культуры этноса и суперэтноса, понимании этнокультурного многообразия, взаимодействия культур, общего, особенного, единичного в них» [1, с. 37]. В диссертации В. К. Шаповалова «Этнокультурная направленность российского образования» этнокультурное образование обосновывается такими принципами, как включенность обучающихся в родную традицию, «переход от приобщения к национальной культуре к познанию и уважению культур народов совместного проживания в многонациональном государстве», «принятие ценностей мировой культуры, диалог культур, диалектическое единство общероссийского и общемирового» [12].

На основании определений этнокультуры и этнокультурного образования этнокультурная компетентность трактуется как «интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в отечественной и мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, способности к диалогу культур, их сопоставлению, что проявляется в знаниях, умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [2, с. 194]. По мнению А. Б. Афанасьевой, этнокультурная компетентность, которая связана с освоением определенной области этнокультуры, может называться частной, а направленная на постижение нескольких областей – комплексной, наконец, та, которая охватывает все области этнокультуры и этнокультуры разных народов, – целостной [2]. Относительно вузовской студенческой поликультурной среды отметим, что все три области этнокультуры существуют в образовательной системе вуза. В целом А. Б. Афанасьева в своих научных трудах акцентирует внимание на этнокультурной компетентности как едином свойстве личности. Она отмечает, что в совокупности знания и представления о культуре своего народа и иных культурах составляют значимый багаж мировой культуры, который способствует развитию способности к диалогу культур. В унисон звучат слова Т. В. Поштаревой: «Этнокультурная компетенция – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [9].

Все это представляет проблемное поле исследования процесса формирования этнокультурной компетентности студентов в условиях поликультурной среды вуза.

Материал и методы исследования. В решении проблемы формирования этнокультурной компетентности студентов в условиях поликультурной среды вуза нами определены следующие подходы:

– культурологический, благодаря которому выявлены доминирующие признаки ключевых понятий исследования: «этнокультура», «этнокультурное образование», «этнокультурная компетентность»;

– аксиологический, актуализирующий ценностные основы этнокультуры в ее материальных, духовных, художественных, празднично-обрядовых образцах и проявлениях;

– средовой, обосновывающий специфику поликультурной среды вуза как социокультурной реальности.

Выделенные подходы позволяют очертить проблемное поле исследования с точки зрения современной вузовской реальности, в которой поликультурность определяет образовательное поле студентов разных национальностей.

Для исследования определены теоретические методы, такие как анализ философской, культурологической, общепедагогической литературы (раскрытие основных понятий исследования в широком философско-культурологическом и профессионально-педагогическом смысле), государственных документов в сфере образования, в частности педагогического (обоснование компетентного подхода), анализ и синтез (обобщение понятий и теоретических представлений о процессе формирования этнокультурной компетентности студентов вуза), а также эмпирические методы (опрос и наблюдение).

Научную основу исследования составили труды по проблемам этнокультурного образования: А. Б. Афанасьевой (этнокультурное образование), Т. И. Баклановой (этнокультурный подход) Г. Н. Волкова (этнопедагогический подход), Н. А. Ореховской и Е. А. Ялозиной (межкультурный диалог), Т. В. Поштаревой (формирование этнокультурной компетентности), В. К. Шаповалова (этнокультурная направленность образования), Ж. Т. Закреновой (этнокультурная компетенция у студентов вуза). В этих трудах раскрываются ключевые доминанты исследования: этнокультура в современном социуме, этнопедагогические традиции, этнокультурное образование в контексте Национальной доктрины образования в Российской Федерации, поликультурная среда студента вуза – все это обуславливает проблемное поле нашего исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследования в области философии, культурологии, педагогики и вузовская практика свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме этнокультурной грамотности студентов, формирования у них компетентности в области этнических культур, сохранения и возрождения ценностных основ культуры своего (родного) и других народов России и мира. Это в полной мере соответствует гуманитарной парадигме образования на всех уровнях, в частности вузовском.

Данное утверждение подкрепляется пониманием этнокультурной компетентности как сформированного багажа знаний и представлений о разных культурах, что выражается в приобретенных умениях вступать в межэтническое взаимодействие и добиваться эффекта быть понятым и принятым [1]. Наше общество представляет собой многообразие различных этносов, отсюда возрастает роль этнокультурной компетентности как способа и средства гармоничной коммуникации. Умение понимать и позитивно относиться к тому, что в нашем современном обществе существуют различные этнические группы, актуализирует воспитательную роль образовательной среды вуза, которая должна быть ориентированной на приобретение студентами разных этнических групп социального опыта для решения познавательных и духовно-нравственных проблем, существующих в поликультурном социуме, т. е. проявлять свою этнокультурную компетентность. И если исходить из подробного толкования понятия «этнокультурная компетенция», данного Т. В. Поштаревой: «свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [9, с. 11], – то такое свойство, воплощающее в себе целый комплекс умений, навыков и моделей поведения, уже является целостным основанием для позиционирования его как этнокультурной компетентности.

В нашей работе со студентами разных национальностей, а их в Казанском инновационном университете им. В. Г. Тимирязова вполне достаточно для того, чтобы организовать экспериментальную деятельность, учитываем принцип этнокультуросообразности (учет этнических признаков) и принцип гармонии национального и общечеловеческого.

Проведенный нами опрос студентов двух групп (экспериментальной и контрольной) продемонстрировал следующую картину: в числе этнических особенностей в качестве основных ими указаны национальность и родной язык (но надо отметить, что отсутствие графы в паспорте «национальность» не позволяет принимать это за объективность);

затем следуют национальные традиции и народные праздники, религия; далее – материальная культура (национальные блюда, одежда и др.). Положительно то, что у студентов выражены заинтересованность в сохранении и развитии родной культуры, интерес к представителям другой культуры, а также желание познавать культурные ценности разных народов с пониманием их значимости в общемировой культуре. Это подтверждается тем, что на вопрос « У Вас есть желание знать о культуре других народов? из 127 студентов 1 курса 121 ответили положительно; на вопрос «Хотели бы Вы знакомиться с этническими (национальными) особенностями культуры других народов?» из 127 студентов того же курса положительно ответили 116 человек.

Наблюдения за студентами в группе, в которой обучаются русские и татары, чуваш и марийцы, а также иностранцы, показывают наличие у них обоюдного интереса друг к другу, понимание общей картины мира, в котором культурные и поведенческие ценности близки и понятны, надо только каждому в проявлении интереса быть корректным, доброжелательным. Только в этом случае будет происходить формирование у студентов этнокультурной компетентности.

В этом контексте нами обоснована необходимость соответствовать государственным программам, в которых акцентируется культуuroобразующая миссия высшего образования. В этом мы опираемся на слова Президента Российской Федерации В. В. Путина, высказанные в статье «Россия: национальный вопрос»: «Гражданский мир и межнациональное согласие – это не один раз созданная и на века застывшая картина. Напротив, это постоянная динамика, диалог. Это – кропотливая работа государства и общества, требующая очень тонких решений, взвешенной и мудрой политики, способной обеспечить “единство в многообразии”. Необходимо не только соблюдение взаимных обязательств, но и нахождение общих для всех ценностей» [6].

Этнокультурная компетентность, ее сформированность как раз отражаются в динамике взаимоотношений студентов разных национальностей и верований, их заинтересованном отношении к этнокультурным ценностям разных народов, представителями которых они являются (понятно, что это происходит продуктивно на основе знания своего этнического культурного багажа!), в равноправном и уважительном диалоге, приводящем к взаимопониманию. По определению Ж. Т. Заркеновой, этнокультурная компетентность представляет собой «свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующееся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию» [3]. Неслучайно привычной стала фраза «мы интересны друг другу как лица необщим выраженьем», когда есть желание и потребность в дружбе на основе искренности, дружелюбия. Существенное отличие данного определения в том, что культурологический и этнопедагогический подходы, заострение внимания на компетентности в области родной этнокультуры и на деятельностном опыте овладения этнокультурными ценностями, в частности, на этнопедагогическом уровне, создают основу для формирования цивилизованного этнокультурного сознания, лишенного национализма и этноцентризма, обладающего здоровым чувством самоуважения в гармонии с чувством этнотолерантности. Необходимо понимать, что, как отмечают Н. С. Морова и Л. В. Кузнецова, «игнорирование реальных процессов глобализации... может негативно отразиться на сохранении культурной и этнической самобытности личности», поэтому «главным инструментом недопущения такого положения является межкультурная толерантность, исходящая из уважения культурного разнообразия человечества» [5].

В этом процессе главными для нашего исследования являются культурологический и этнокультурный подходы, а также принцип «диалога культур», в реализации которого основными доминантами, по мнению Н. А. Ореховской и Л. А. Ялозиной, выступают познание,

взаимодействие, взаимопонимание в межкультурном диалоге и межкультурном общении [7]. Все это позволяет студенту любой национальности понимать и принимать этнокультурные ценности как основу для формирования этнокультурной компетентности как личностного, так и профессионального качества.

Выводы. Поликультурная образовательная среда современного вуза, вовлекая в свою орбиту студентов разной этнической принадлежности, в качестве важнейшего целевого ориентира определяет такие ценностные доминанты современного образования, как этнокультурные – традиционные духовные ценности народа; социальные и этносоциальные – межэтническая толерантность; приобретение умений создания социально безопасной и бесконфликтной среды ... (языковой, ментальной) [8].

Таким образом, проблема формирования этнокультурной компетентности студентов в условиях поликультурной среды вуза рассматривается как комплексная с активным включением в процесс историко-культурного и историко-художественного контекстов, что позволяет студентам активно «проживать» события, культуру в этнообразности, понять и принять этнокультурные ценности народов во всем многообразии общей картины мира. Исследования в области философии, культурологии, педагогики и вузовская практика свидетельствуют о возрастающем интересе к проблеме этнокультурной грамотности студентов, формирования у них компетентности в области этнических культур, сохранения и возрождения ценностных основ культуры своего (родного) и других народов России и мира. Это в полной мере соответствует гуманитарной парадигме образования на всех уровнях, в частности вузовском.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование как феномен культурного поля. – СПб. : СПГУТД, 2014. – 188 с.
2. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 3. – С. 189–195.
3. *Заркенова Ж. Т.* Содержание и структура этнокультурной компетенции будущих педагогов // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 3. – С. 14–17.
4. *Культурология : учебное пособие / Н. Н. Фомина, Н. О. Свечникова.* – СПб. : СПб ГУ ИТМО, 2008. – 483 с.
5. *Morova N. S., Kuznetsova L. V., Lezhnina L. V., Talanova T. V.* Ethnocultural and social dominants of pedagogical education in conditions of national region // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, № 8. – P. 182–188).
6. Независимая газета. 23.01.2012. «Владимир Путин. Россия: национальный вопрос» // Молодой ученый. – 2022. – № 5(400). – С. 312–315.
7. *Ореховская Н. А., Ялзина Е. А.* Теоретические аспекты понятия «межкультурный диалог» // Власть. – 2020. – Т. 28, № 6. – С. 110–115.
8. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL : <https://base.garant.ru/182563/> (дата обращения: 20.01.2024).
9. *Поштарева Т. В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Владикавказ, 2009. – 40 с.
10. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 № 703) [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512> (дата обращения: 20.01.2024).
11. *Шаваева М. О.* Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01. – Ростов-на-Дону, 2004. – 20 с.
12. *Шановалов В. К.* Этнокультурная направленность российского образования. – М. : Ин-т развития регионального образования, 1997. – 173 с.

Статья поступила в редакцию 25.01.2024

REFERENCES

1. Afanas'eva A. B. Etnokul'turnoe obrazovanie kak fenomen kul'turnogo polya. – SPb. : SPGUTD, 2014. – 188 с.
2. Afanas'eva A. B. Etnokul'turnoe obrazovanie: sushchnost', struktura sodержaniya, problemy sovershenstvovaniya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2009. – № 3. – S. 189–195.
3. Zarkenova Zh. T. Soderzhanie i struktura etnokul'turnoj kompetencii budushchih pedagogov // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2017. – № 3. – S. 14–17.
4. Kul'turologiya : uchebnoe posobie / N. N. Fomina, N. O. Svechnikova. – SPb. : SPb GU ITMO, 2008. – 483 s.
5. Morova N. S., Kuznetsova L. V., Lezhnina L. V., Talanova T. V. Ethnocultural and social dominants of pedagogical education in conditions of national region // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7, № 8. – P. 182–188).
6. Nezavisimaya gazeta. 23.01.2012. «Vladimir Putin. Rossiya: nacional'nyj vopros» // Molodoj uchenyj. – 2022. – № 5(400). – S. 312–315.
7. Orekhovskaya N. A., Yalozina E. A. Teoreticheskie aspekty ponyatiya «mezhkul'turnyj dialog» // Vlast'. – 2020. – T. 28, № 6. – S. 110–115.
8. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751 «O nacional'noj doktrine obrazovaniya v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://base.garant.ru/182563/> (data obrashcheniya: 20.01.2024).
9. Poshtareva T. V. Formirovanie etnokul'turnoj kompetentnosti uchashchihsya v politicheskoj obrazovatel'no srede : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – Vladikavkaz, 2009. – 40 s.
10. Strategiya gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (v redakcii Ukaza Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 06.12.2018 № 703) [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512> (data obrashcheniya: 20.01.2024).
11. Shavaeva M. O. Etnokul'tura kak mnogofunktional'naya sistema vzaimodejstviya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 24.00.01. – Rostov-na-Donu, 2004. – 20 s.
12. Shapovalov V. K. Etnokul'turnaya napravlenost' rossijskogo obrazovaniya. – M. : In-t razvitiya regional'nogo obrazovaniya, 1997. – 173 s.

The article was contributed on January 25, 2024

Сведения об авторе

Матвеев Роман Андреевич – аспирант кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-5432-8190>, romareal18@gmail.com

Author Information

Matveev, Roman Andreevich – Post-graduate Student, Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-5432-8190>, romareal18@gmail.com

Е. В. Толстова¹, В. А. Иванов²

ЮМОР КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ЛЮТЕРА

¹*Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается место юмора в деятельности реформатора Мартина Лютера. В Средние века смех существовал только в народном, карнавальном пласте юмора, не применялся религиозными деятелями. М. Лютер является исключением, он интегрировал юмор в свою жизнь и деятельность. Это стало основанием для анализа того, в каких ситуациях, как и с какой целью реформатор обращался к юмору. Материалом для исследования послужили произведения реформатора, его письма и вторичная литература на русском, немецком и английском языках. Исследование позволяет выявить специфику использования М. Лютером юмора (в рамках теологии, критики, для поддержки и утешения, интеллектуального развития, популяризации своего учения), применяемые им приемы для создания комического эффекта (сравнения, повтор, полисемия, гротеск, сарказм, смешение стилей, ирония).

Современная педагогика активно изучает юмор как технологию для создания позитивной образовательной среды, что делает актуальным обращение к опыту реформатора, который распространил новое учение и внес большой вклад в обучение основам веры и грамотности, активно обращаясь к смеху. Юмор – неотъемлемая часть наследия Лютера, и хотя между ним и сегодняшним временем существуют временной и культурный барьеры, знакомство с опытом реформатора убеждает, что данное педагогическое средство всегда имело психологическое и воспитательное значение, и при умелом использовании оно способствует формированию позитивного имиджа преподавателя.

Ключевые слова: юмор, смех, комический эффект, шутка, утешение, образовательная среда, оптимизация обучения

E. V. Tolstova¹, V. A. Ivanov²

HUMOR AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL SKILL IN M. LUTHER'S WORKS

¹*Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation,
Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article examines the use of humor in the activity of the reformer Martin Luther. In the Middle Ages, laughter existed only in folk, carnival layer of humor, and was not used by religious leaders. M. Luther is an exception; he integrated humor into his life and work. This fact became a basis for analyzing in what situations, how and for what purpose the reformer turned to humor. The material for the study was the works of the reformer, his letters and secondary literature in Russian, German and English. The study allows to identify the specifics of his humor (within the framework of theology,

for criticism, support and consolation, intellectual development, popularization of his teachings), the techniques for a comic effect (comparisons, repetition, polysemy, grotesque, sarcasm, mixing styles, irony).

Modern pedagogy is actively studying humor as a technology for creating a positive educational environment, which makes it relevant to turn to the experience of the reformer, who disseminated new teachings and made a great contribution to teaching the basics of faith and literacy, actively turning to laughter. Humor is an integral part of Luther's heritage, and although there is a time and cultural barrier between him and today, introduction to his experience convinces that this pedagogical tool has always been of psychological and educational significance, and when used skillfully, it contributes to the formation of a positive image of a teacher.

Keywords: *humor, laughter, comic effect, joke, consolation, educational environment, learning optimization*

Введение. Современный педагог должен не просто передавать знания, но и воспитывать, создавать положительный настрой, развивать творческий потенциал студентов. Важную роль в его деятельности играет творческий компонент, проявляющийся в том числе и в юморе. Смех позволяет демократизировать педагогическое общение, избегать конфликтных моментов, учить позитивному подходу к жизни, добрым шуткам. В толковом словаре Ушакова дано такое определение понятию «юмор»: «незлобивая насмешка, добродушный смех; проникнутое таким настроением отношение к чему-н. (к чьим-н. недостаткам, слабостям, к злоключениям и т. п.)» [Цит. по: 1, с. 6].

С античных времен ученые интересовались воспитательным воздействием юмора, ибо он поднимает людям настроение, вселяет оптимизм, позволяет критиковать недостатки как общества, так и отдельного человека. Аристотель, Аристофан, Сократ и др. высоко ценили воспитательное значение комического. Хотя в средние века смех не приветствовался церковной культурой, но он параллельно существовал в ее народном карнавальном пласте. В эпоху Возрождения Э. Роттердамский, Ф. Рабле несли идеи гуманизма в массы, соединяя серьезное с шутовским, использовали воспитательную значимость юмора. Педагоги Нового времени А. Дистервег, Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо признавали типичную для ребенка потребность в игре, развлечениях, радости, смехе. Они считали, что учитель должен создавать и поощрять мажорное настроение на уроке для поддержания эмоционального контакта, укрепления здоровья [5].

Российские и советские педагоги К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Ф. Спирин также плотно занимались вопросами педагогической значимости юмора. А. С. Макаренко отмечал роль учителя для создания веселого настроения и плодотворной атмосферы в коллективе. В. А. Сухомлинский понимал юмор как мировоззренческое качество личности, помогающее формировать положительные черты характера школьника; он считал, что смех активизирует ум и творчество ребенка.

Большой вклад в понимание педагогической сущности юмора внес Ш. А. Амонашвили. Он призывал включать элементы юмора в виде веселых рассказов, шуток, рисунков и т. п. в учебные пособия. Далее отечественные исследователи доказали связь понимания юмора, формирования речи и навыков наблюдения (Р. И. Жуковская) и роль эмоциональности в понимании комического (Е. А. Бондаренко). В книге «Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: от смешного до серьезного – один шаг» изложены результаты многолетних исследований М. И. Станкина.

В настоящее время идет поиск оптимизации процесса обучения, стали появляться работы о методах применения юмора на уроке (Е. Г. Тулина), об использовании юмористических текстов в учебно-методических пособиях по иностранному языку (Д. Р. Шмитц), разрабатывается методическая система работы с юмористическими текстами на занятиях по иностранному языку (Ван Шуан).

Следовательно, юмор давно используется педагогами в практике. Мартин Лютер в своей разносторонней деятельности также его применял, в том числе на ниве народного просвещения в рамках теологии.

Цель данной работы – продемонстрировать понимание М. Лютером педагогической сущности юмора, проанализировать приемы создания комического эффекта в его произведениях, выявить особенности использования юмора в период перехода к Новому Времени.

Актуальность исследуемой проблемы. В произведениях реформатора Мартина Лютера можно найти ценные педагогические приемы, в том числе юмор. В официальной культуре в Средние века существовало негативное отношение к смеху, который тогда связывался с грехом, глупостью, пороком, бесполезностью [3]. Осуждение смеха в монашестве, отсутствие юмора в произведениях религиозных вождей Средневековья делает обнаружение его у Лютера тем более неожиданным и примечательным, позволяет подчеркнуть важную его роль для деятельности по духовному просвещению, обучению основам веры и грамоте широких масс населения.

Нам представляется перспективным снова обратиться к опыту вождя Реформации ввиду активного использования юмора и положительных эмоций в сегодняшней педагогической практике. Актуальность нашей работы обусловлена малой изученностью применения данного педагогического средства в обучении и воспитании деятелями просвещения XVI века, активным поиском способов оптимизации процесса обучения сегодня.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили ряд произведений реформатора, его застольные речи и письма. Из вторичной литературы наибольший интерес представляют труды Eric W. Gritsch «Martin Luther's Humor», Birgit Stolt «Martin Luthers Rhetorik des Herzens». В ходе работы использовались описательно-аналитический и сопоставительный методы, анализ литературных источников, обобщение педагогического опыта.

Результаты исследования и их обсуждение. Для вождя Реформации все важные темы, которым он уделяет внимание, связаны с верой. Также и юмор для него прежде всего теологическая тема: *Es fällt auf, wie sehr der Humor dem christlichen Glauben und der christlichen Liebe ähnelt. Im Humor ist Demut.* «Бросается в глаза, насколько юмор похож на христианскую веру и христианскую любовь. В юморе смирение» [9]. Получив невероятную популярность после критики торговли индульгенциями, опубликования своих 95 тезисов, Лютер продолжил обличать римскую католическую церковь. В стремительном распространении его взглядов значительную роль сыграло как появление нового канала передачи информации – печатного станка, так и ораторский талант самого реформатора: Мартин Лютер блестяще освещал непростые темы доступным для народа языком. Несмотря на то, что он был объявлен еретиком, его убеждения распространялись со скоростью лесного пожара и вызвали поддержку широких масс. Подача важных тем была взрывной, потому что Мартин Лютер сделал то, что не делал ни один другой христианский лидер, – он использовал юмор как средство для распространения своего учения. Это был инструмент для борьбы с главным злом – дьяволом: *Wenn ich den Teufel nicht mit ernsten Worten und mit der Schrift in die Flucht schlagen konnte, habe ich ihn oft verjagt durch Possenreißerei* «Если я не мог серьезными словами и Писанием обратить в бегство дьявола, то часто я его изгонял злыми шутками» [13]. Когда биограф Лютера Роланд Бейнтон прочитал одну из проповедей реформатора в Йельской школе богословия, то «смех почти не прекращался» [12].

После объявления продажи индульгенций незаконной религиозные деятели стали искать другие способы выманивания денег у народа. Так, архиепископ Майнца собирал деньги, организуя выставки мошей «святых». На это Лютер в 1542 году отреагировал одной из своих лучших литературных шуток под названием «Новый памфлет с Рейна»,

рекламировавшей сенсационные мощи. Деньги, вырученные от выставки, пойдут на упаковку старых мощей, чтобы согреть их и защитить от мороза. Среди реликвий были объявлены «три пламени горящего куста на горе Синай, два пера и яйцо святого Духа, половина крыла архангела Гавриила, фунт ветра, который ревел в пещере на горе Хорив пророку Илия, большой тяжелый кусок крика, с которым сыны Израилевы повалили стены Иерихона, пять прекрасных струн от арфы Давида и три прекрасных локона волос Авесалома...» [8, с. 138]. Создание комического эффекта путем доведения ситуации до абсурда помогает Лютеру вскрыть практику обогащения представителей католической церкви и критиковать папство.

В период перехода от Средневековья к Новому времени людей охватили тревога и депрессия, в XVI веке меланхолию даже называли болезнью времени. Для Лютера дьявол – символ уныния, это состояние крайне вредно для бедного человека, и так задыхающегося от грехов, потерь. Его нужно было срочно рассмешить, ведь «дьявол – дух печали, но Господь – дух радости, который нас спасет» [13]. Поэтому Лютер считал, что и в таких обстоятельствах нужно развлекаться, шутить, высмеивать врага: *Verlacht den Feind, scherzt, treibt Kurzweil* [13]. Он призывал *dem Teufel eine lange Nase drehen* – показать дьяволу нос (оставить с носом).

Анализ утешительных писем (*Trostbriefe*) Лютера доказывает, что он понимал силу юмора в создании положительных эмоций, придании сил, укреплении здоровья, считал смех лучшим лекарством. Сохранилось около 2650 писем реформатора, из которых порядка 100 – утешительные письма. Так, в одном из них, адресованному канцлеру Г. Брюк, он настоятельно рекомендовал шутить: *Solches muss ich mit Eurer Achtbarkeit freundlicherweise scherzen* – модальный глагол *müssen* доказывает важность и обязательность шутки в трудной ситуации [8, с. 35]. Лютер призывал возвыситься над невзгодами, смеяться вопреки, несмотря ни на что.

Шутками Лютер помогал друзьям, соратникам и близким вернуть радость к жизни, получать положительные эмоции. Во время своих многочисленных поездок он писал письма жене Катарине фон Бора, чтение которых убеждает, как при помощи юмора, самоиронии, даже черного юмора Лютер умеет переключать трагическое восприятие реальности на ироническое, делать волнения менее гнетущими. Уже по шапке письма можно определить настроение автора; он пародирует официальный стиль в начале письма, каждый раз играет с именем и фамилией жены (*Katharina Lutherin; Katherin Lutherin; Katherin Doctor Lutherin; Katharin Lutherin; Katherin von Bora, D. Lutherinn; Kethe, Doctorin Lutherin; Katherin Luderin; Kethe Ludern Von Bora; Catharina Luthers von Bore; Käthen Lütherin ...*), придумывает все новые шутливые титулы Кэте в строке с обращением (*Doctorin, Breuerin, Richterin, Säumärkterin zu Wittenberg...*) [11, S. 166–167]. Очевидно, что Лютер намеренно смешивает официальный и разговорный стили для создания комического эффекта: *Ich füge Euch und Eurer Gnaden unterheniglich zu wissen, das mirs hie wol gehen. Ich fresse wie ein beheme und saufe wie ein deutscher...* «Покорнейше сообщаю Вашей милости, что чувствую себя хорошо. Я обедаю как свинья и напиваюсь как немец...» [11, S. 165]. Он свободно переходит от официального «Вы» на «ты»: *Ich füge Euch und Euer gnaden...*, но подписывается как *Martinus Luther, dein hertzliebchen* (твоя душенька) [11, S. 166]. Мало что понимающий в хозяйственно-бытовых вопросах Лютер с удовольствием уступил эти хлопоты жене, тем более что сам ежедневно был загружен другими делами. Потому привычное для обращения к представителям мужского пола *Herr* Лютер применяет в отношении своей супруги, ценя ее вклад в управление огромным домашним хозяйством (дом, сад, огород, 6 своих детей, приемные дети, слуги, ученые-коллеги, студенты, проживавшие и столовавшие в доме профессора), подчеркивая, что в этих вопросах целиком подчиняется жене, и в то же время делает это с целью рассмешить

и уменьшить тревожность [4, с. 167]: *Lieber Herr Käth!* Для создания еще большего комизма он применяет в отношении жены сразу *u Herr, u Frau: Meinem freundlichen lieben Herrn, Frau Katherin von Bora...* «Любезному моему дорогому господину, госпоже Кате-рин фон Бора» [11, S. 165]. Используя многозначность *Jungfer/Jungfrau* (незамужняя женщина, девственница, молодая хозяйка), Лютер наверняка заставлял смеяться жену, читающую слова „*Liebe Jungfrau Kethe, gnedige fraue von Zuhlsdorf...*“ [11, S. 165]. Доказано, что в процессе смеха мышечный тонус резко ослабевает, человек становится более расслабленным, снимается психологическое напряжение. Это сегодня доказывает новый тренд – смеховые клубы, йога смеха, смеховая медитация, где самочувствие улучшают смехом без причины [7].

В одном из писем М. Лютер переходит к иронии и игре со словами *sorgen, Sorge* (забота, опасение, беспокойство, тревога), где они употребляются с целью насмешки: *Und gestern, on Zweifel aus kraft eurer Sorge, hette uns schier ein Stein auf den Kopf gefallen und zuquetscht, wie in einer Mausfalle... der hatte im sinne euer heiligen sorge zu danken, Wo die lieben Engel nicht gehütet hetten...* «А вчера, несомненно, в силу Вашей заботы, нам чуть не упал на голову камень и не раздавил, как в мышеловке... все благодаря Вашей священной заботе, ведь и добрые ангелы не сохранили бы» [11, S. 169] – т. е. тут забота и тревоги супруги, вопреки ожиданиям, чуть не стоили ему жизни, так как упавший камень едва не убил Лютера и спутников. Потому он озабочен беспокойством жены и настоятельно просит ее перестать переживать в комичной манере с преувеличениями и повторами слов: *Ich sorge, wo du nicht aufhörst zu sorgen, es mocht uns zuletzt die erden verschlingen ... Bete du und lasse Gott sorgen.* «Я беспокоюсь, что если ты не перестанешь беспокоиться, то нас в конце концов поглотит земля... Молись, и пусть Бог беспокоится» [11, S. 169]. Иногда раздражение от тревог Катарини утомляло Лютера так, что он позволял себе использовать грубые шутки вплоть до черного юмора: *Denn du wilt sorgen für deinen Gott gerade als were er nicht allmechtig, der da kundte Zehen Doctor Martinus schaffen.* «Ты хочешь взять на себя заботы Бога, как будто он не всемогущ, а ведь он мог бы создать десять таких докторов Мартинус» [11, S. 168]. Черный юмор помогает Лютеру скрыть свое истинное душевное состояние, т. е. он прибегал к юмору в попытке помочь и себе, ведь как искренне верящего человека, находящегося в вечном поиске, реформатора часто обуревали сомнения, отчаяние, тревога. Когда в 1530 году он тайно жил в крепости Кобург, так как его отлучили от церкви и объявили вне закона, он не мог попасть на рейхстаг в Аугсбурге и так из-за этого переживал, что сам впал в депрессию. Кроме прочих невзгод, ему еще докучали постоянный шум в ушах, боли в животе, в это же время умер отец Лютера. В данной ситуации он написал шутливое письмо Спалатину «Рейхстаг галок». В нем он рассказывает, что ежедневно наблюдает, как галки проводят свои собрания (рейхстаги) во дворце Кобурга – Лютер для создания комического эффекта проводит аналогию с настоящим рейхстагом. Для него это серьезная шутка, которая должна была „*die auf mich einstürmenden Gedanken vertreiben*“ (прогнать нахлынувшие на меня мысли). Подписал он это письмо словами „*Aus dem Reiche der Vögel und Dohlen*“ («Из рейха птиц и галок») [10, с. 36]. Так Лютер гонит от себя грустные мысли, разгружает душу, хочет побороть депрессию из-за вынужденного бездействия, недугов, успокоить друзей перед таким важным для всех них событием в парламенте. В Аугсбурге на рейхстге его представлял Ф. Меланхтон, которому Лютер в целях наставления и поддержки написал 120 писем за 165 дней пребывания в Кобурге.

Когда в стране появились слухи о якобы смерти Лютера, он повеселился и над этим фактом, подчеркнув в саркастической манере необходимость радости в трудных жизненных ситуациях. С сарказмом он признает, что заодно с дьяволом, папством и всеми своими врагами, ведь они хотели порадоваться, что он умер, и Лютер от всего сердца желал

бы им этой радости и с удовольствием бы умер в Шмалькальден, но Господь еще не захотел подтвердить такую радость: *Ich, Doktor Martinus, bekenne mit dieser meiner Handschrift, dass ich mit dem Teufel, Papst und allen meinen Feinden gar eines Sinns bin. Denn sie wollten gerne fröhlich sein, dass ich gestorben wäre, und ich gönnte ihnen von Herzen solche Freude und wäre wohl gern gestorben zu Schmalkalden, aber Gott hat noch nicht solche Freude wollen bestätigen* [13]. Так мы убеждаемся в защитно-развлекательной функции юмора, ведь очевидно, что Лютер искал в шутке источник повышения жизненных сил, чтобы справиться с переживаниями в трудный период жизни.

Юмор – интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комические стороны, он важен в процессе воспитания. Чувство юмора связано с умением людей находить противоречия в окружающем мире, а значит, он способен активизировать интеллектуальные силы человека, творческую мысль, ибо в основе смеха лежат несоответствия, осознаваемые участниками коммуникации. В этом убеждает отрывок из послания Лютера «Христианскому дворянству немецкой нации». В данном произведении реформатор настоятельно призывает создавать школы. Он понимает, что важно убедить родителей посылать своих детей учиться, доказать им значение и пользу образования. В то время ремесло писаря презиралось, родители мечтали вырастить из своих детей рыцарей. Для возвеличивания грамотности, профессии писаря Лютер использует критический аспект смеха. Символ рыцарства – «перо (*Feder*) и меч», олицетворение мудрости и силы, а инструментарий писаря – писчее перо (*Feder*). На этой основе Лютер создает строгую аргументацию, что еще раз подчеркивает важность юмора в воспитании, интеллектуальном развитии. Он четко аргументирует: хвастуны носят перо высоко – на рыцарском шлеме, как будто в знак того, что перо – символ самого важного, самого высокого в мире. Но «перо» – слово многозначное, в другом значении «перо» – это главный инструмент писаря. Значит, символ писарского ремесла рыцари ценят превыше всего, а вот свой инструмент – меч – они носят гораздо ниже, на поясе. На голову его не наденешь, рассуждает Лютер, там должно развеяться перо рыцаря. Гротескная картина меча на голове рыцаря создает комический эффект на основе ожидаемого и случившегося несоответствия. Так при помощи шутки, сравнения пера на шлеме с писчим пером, для понимания которой требуется определенный аналитический процесс, Лютер поднимает труд писаря в глазах родителей, почитающих только рыцарское ремесло, обнажает ошибочное представление о писарях и разрушает ложные взгляды и предрассудки.

Со времен Лютера прошло более пяти веков, в то время была свобода прессы, не было никакой цензуры. Безусловно, реформатор умел излагать весьма непростые темы самым популярным стилем. Однако простота его стиля доходила до крайности, часто он опускался до грубости и даже вульгарности. Но благодаря этой особенности он набирал популярность в массах. Тем же он раздражал тех, кто обладал тактом и хорошим вкусом. Так, Лютер сказал о Тецеле, что тот обращается с Библией, как свинья с мешком муки, а об ученом кардинале Каэтане – что тот разбирается в богословии, «как осел в игре на арфе». Ф. Шафф делает вывод, что «такая резкость была в обычаях того времени, но Лютер был грубейшим из грубых, равно как и сильнейшим из сильных» [6]. При этом он не использовал юмор, чтобы проявить неуважение, а скорее, считал, что юмор устраняет претенциозность, освобождает, делая акцент на смирении и вере, а не на самодовольстве. Проповеди Лютера иногда содержали скатологический юмор. Известно, что он был темпераментным человеком, однако часто встречающиеся у него крепкие выражения и ругательства в то время считались нормой – это был язык рынка и площадей, который был знаком и понятен высокообразованному реформатору. Шутки на физиологические темы не считались табу. Разделяющий нас культурный барьер сдерживает от рассмотрения этого пласта юмора у Лютера. Говоря об особенностях смеха в то время, отметим, что именно

такие шутки делали реформатора понятным и популярным у простого народа, создавали доверие к нему и его учению. Кроме того, если сегодня педагог пользуется юмором в основном, чтобы избежать конфликтов и обойти острые углы, то Лютер в некоторых случаях применял это средства как раз для целей наоборот – чтобы выявить, обнажить и высмеять негативное явление.

Юмор имеет важное значение в деятельности педагога вуза, оказывает позитивное воздействие на образовательную среду. М. И. Станкин писал: «Юмор – это свойство личности, компонент педагогических и управленческих способностей, важнейшее условие совместимости людей» [1, с. 6]. Преподавателя с чувством юмора студенты обычно считают компетентным и уверенным специалистом. Юмористические тексты могут способствовать улучшению мастерства учащихся и переводчиков, эффективны для развития разных видов речевой деятельности: аудирования, понимания, чтения [2, с. 18]. В этом мы убеждаемся, используя на занятиях со студентами юмористические тексты, которые интегрированы в учебные пособия. Если такой текст основан на культурных особенностях страны изучаемого языка, то целесообразно делать комментарии относительно обычаев и традиций этой страны. Если это лингвистический юмор, важна работа преподавателя по объяснению фразеологизмов, семантики слов и структур, языковых явлений.

Выводы. Несмотря на культурный барьер в 500 лет и понимание, что в Средние века смеялись над другими шутками, можно обнаружить немало понятных сегодня и приемлемых комичных ситуаций и приемов в деятельности М. Лютера. Реформатор использовал юмор для борьбы с дьяволом, критики церкви, для более эффективного просвещения, популяризации своих идей, усиления выразительности речи, утешения друзей, родных и самого себя. С целью создания комического эффекта М. Лютер использовал такие методические приемы, как сравнение, повтор, ирония, полисемия, смешение стилей, сарказм, гротеск, доведение до абсурда, игра слов и др. Юмор Лютера – неотъемлемая часть его наследия. Религиозный социолог Петер Людвиг Бергер писал: *Betrachtet man die großen Figuren der Kirchengeschichte, könnte man vielleicht sagen, dass diejenige mit dem ausgeprägtesten Sinn für Humor Luther war.* «Если посмотреть на великих деятелей в истории церкви, то, пожалуй, можно сказать, что именно Лютер имел самое ярко выраженное чувство юмора» [13].

ЛИТЕРАТУРА

1. Браженская Н. Е. Юмор как инструмент повышения эффективности образовательного процесса // Педагогический журнал. – 2016. – Т. 6, № 5А. – С. 5–12.
2. Ван Шуан. Методика использования юмора в преподавании иностранного языка // Современные проблемы развития образования. – 2019. – № 4. – С. 18–21.
3. Рокотьянская Л. О. Юмор: сущность, виды, функции в обществе : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. – М., 2020. – 242 с.
4. Толстова Е. В. Многоязычие как слагаемое педагогического мастерства Мартина Лютера // Ярославский педагогический вестник. Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 1, № 1. – С. 167–169.
5. Тулина Е. Г. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания [Электронный ресурс]. – URL : <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-psihologo-pedagogicheskie-osnovy-yumora-kak-sredstva-obucheniya-i-vospitaniya?ysclid=lrdfysxaf12310767> (дата обращения: 22.01.24).
6. Чернявский М. Лютер и первая информационная война [Электронный ресурс]. – URL : <https://gazeta.mirt.ru/stat-i/cerkov/post-2040/> (дата обращения: 22.01.24).
7. Hürter T. Gibt es Religionen mit Humor? // Zeit online. – 4. August 2023 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.zeit.de/zeit-wissen/2023/04/religionen-humor-christentum-osterlachen-kirche> (дата обращения: 22.01.24).
8. Gritsch Eric W. Martin Luther's Humor // Word & World. – 2012. – Vol. 32, № 2. – P. 132–140.
9. Lachen ist die beste Medizin [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.ageas.ch/themen/humor-inder-medizin/> (дата обращения: 22.01.24).
10. Ovaska H. Aspekte der Melancholietherapie in Martin Luthers Trostbriefen [Электронный ресурс]. – URL : <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/a471ab8f-34ab-4835-99ac-828be722c6d9/content> (дата обращения: 22.01.24).

11. *Stolt B.* Martin Luthers Rhetorik des Herzens. – Tübingen : Mohr Siebeck, 2000. – 200 S.
12. The Christian reformer with a sense of humor [Электронный ресурс]. – URL : <https://aradhanamathews.com/martin-luther-the-christian-reformer-with-a-sense-of-humour/> (дата обращения: 22.01.24).
13. *Thiede W.* Luthers Humor – allein aus Glauben [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.luther2017.de/de/martin-luther/geschichte-geschichten/des-reformators-befreites-lachen/> (дата обращения: 22.01.24).

Статья поступила в редакцию 02.02.2024

REFERENCES

1. Brazhenskaya N. E. Yumor kak instrument povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa // Pedagogicheskii zhurnal. – 2016. – Т. 6, № 5А. – С. 5–12.
2. Van Shuan. Metodika ispol'zovaniya yumora v prepodavanii inostrannogo yazyka // Sovremennye problemy razvitiya obrazovaniya. – 2019. – № 4. – С. 18–21.
3. Rokotyanskaya L. O. Yumor: sushchnost', vidy, funktsii v obshchestve : dis. kand. filos. nauk : 09.00.01. – М., 2020. – 242 s.
4. Tolstova E. V. Mnogoyazychie kak slagaemoe pedagogicheskogo masterstva Martina Lyutera // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Gumanitarnye nauki. – 2013. – Т. 1, № 1. – С. 167–169.
5. Tulina E. G. Psihologo-pedagogicheskie osnovy yumora kak sredstva obucheniya i vospitaniya [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-psihologo-pedagogicheskie-osnovy-yumora-kak-sredstva-obucheniya-i-vospitaniya?ysclid=lrdfysxaf12310767> (дата обрaшчeния: 22.01.24).
6. Chernyavskij M. Lyuter i pervaya informacionnaya vojna [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://gazeta.mirt.ru/stat-i/cerkov/post-2040/> (дата обрaшчeния: 22.01.24).
7. Hürter T. Gibt es Religionen mit Humor? // Zeit online. – 4. August 2023 [Elektronnyj resurs]. URL : <https://www.zeit.de/zeit-wissen/2023/04/religionen-humor-christentum-osterlachen-kirche> (дата обрaшчeния: 22.01.24).
8. Gritsch Eric W. Martin Luther's Humor // Word & World. – 2012. – Vol. 32, № 2. – P. 132–140.
9. Lachen ist die beste Medizin [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.ageas.ch/themen/humor-in-der-medizin/> (дата обрaшчeния: 22.01.24).
10. Ovaska H. Aspekte der Melancholietherapie in Martin Luthers Trostbriefen [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/a471ab8f-34ab-4835-99ac-828be722c6d9/content> (дата обрaшчeния: 22.01.24).
11. *Stolt B.* Martin Luthers Rhetorik des Herzens. – Tübingen : Mohr Siebeck, 2000. – 200 S.
12. The Christian reformer with a sense of humor [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://aradhanamathews.com/martin-luther-the-christian-reformer-with-a-sense-of-humour/> (дата обрaшчeния: 22.01.24).
13. *Thiede W.* Luthers Humor – allein aus Glauben [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.luther2017.de/de/martin-luther/geschichte-geschichten/des-reformators-befreites-lachen/> (дата обрaшчeния: 22.01.24).

The article was contributed on February 2, 2024

Сведения об авторах

Толстова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/000-0001-5068-0700>, bella-lucia@rocketmail.com

Иванов Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0228-4487>, profiwanow@yandex.ru

Author Information

Tolstova, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines and Foreign Languages, Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5068-0700>, bella-lucia@rocketmail.com

Ivanov, Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages No 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0228-4487>, profiwanow@yandex.ru

К. Н. Фадеева, А. Г. Герасимова

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАД В ВУЗЕ

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

Аннотация. С каждым днем наша жизнь все больше связана с информационными технологиями. В этой сфере постоянно появляются новые изобретения, которые обеспечивают нам возможности для эффективной коммуникации из любой точки мира. Сегодня происходят изменения во многих сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования. Каждый школьник или студент стремится иметь в своем портфолио дипломы, которые отражают его участие и победы в олимпиадах. Раньше для получения информации о проводимых олимпиадах учащиеся обращались к своим учителям. Однако с появлением Интернета он стал главным источником информации для современных школьников и студентов. Интернет – это место проведения досуга, общения в социальных сетях, но также и рабочий инструмент в получении знаний. В статье рассматривается создание универсального информационно-образовательного портала Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева для организации и проведения олимпиад и конкурсов по различным предметам среди школьников. Этот портал представляет собой инновационную платформу, которая объединяет функционал создания тестов и заданий для школьников, а также предоставляет возможность проведения олимпиад в режиме онлайн. Для проверки эффективности информационно-образовательного портала был проведен его анализ с использованием коэффициента конкордации Кендэла. Данный коэффициент показывает степень согласованности мнений экспертов по выбранным критериям. Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод об эффективности использования разработанного информационно-образовательного портала.

Ключевые слова: *информатизация образования, информационно-образовательный портал, интерактивность, информационная среда*

К. N. Fadeeva, A. G. Gerasimova

INFORMATION AND EDUCATIONAL PORTAL FOR OLYMPIADS AT THE UNIVERSITY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. Every day our lives are more and more connected with information technology. New inventions are constantly being developed in this area, which provide us with opportunities for effective communication anywhere in the world. Today we are experiencing changes in many aspects of our activities, including in the field of education. Every schoolboy or student strives to have diplomas in his portfolio that reflect his participation and victories in Olympiads. Previously, students turned to their teachers to get information about the Olympiads being held. However, with the advent of the Internet, it has become the main source of information for modern schoolchildren and students. The Internet is a place for leisure, communication in social networks, but also a working tool in gaining knowledge. The article discusses the creation of a universal information and educational portal of I. Yakovlev CHSPU for the organization and holding of olympiads and competitions in various subjects among schoolchildren. This portal is an innovative platform that combines the functionality of creating tests and assignments for schoolchildren, and also provides the opportunity to conduct olympiads online. To check the effectiveness

of the information and educational portal, its analysis was carried out using Kendall's coefficient of concordance. This coefficient shows the degree of consistency of experts' opinions according to the selected criteria. Thus, the results of the study allow us to conclude about the effectiveness of using the developed information and educational portal.

Keywords: *informatization of education, information and educational portal, interactivity, information environment*

Введение. На современном этапе развития человечества Интернет выступает в роли мощного инструмента по поиску и предоставлению информации. С начала XXI века в России развиваются образовательные порталы, которые предоставляют пользователям разнообразную информацию и услуги в области образования и педагогики. Но многие из этих порталов имеют слишком много контента, и начинающим пользователям тяжело в нем ориентироваться.

Информационно-образовательный портал – это сайт, который дает пользователям полный комплект информации и образовательных услуг, адаптированных под разные группы пользователей [8]. Система образовательных порталов – это современная среда обучения, которая позволяет любому человеку учиться в любом месте и в любое время. Но даже с таким доступом к информации поиск олимпиад, которые планируются к проведению в ближайшее время, может занять много времени. Границы с образовательным учреждением, рабочим местом и домом практически размыты с точки зрения возможности доступа к новым образовательным системам [2]. В связи с этим возникает необходимость в создании ресурса, который бы включал в себя всю актуальную информацию об олимпиадах, в том числе новостные данные и результаты. Поэтому решением такой проблемы может стать информационно-образовательный портал.

Цель исследования – разработать информационно-образовательный портал для проведения олимпиад школьников, провести его экспериментальную апробацию с целью оценки эффективности.

Способы организации дистанционного обучения, в том числе с использованием систем управления, достаточно подробно описываются в трудах зарубежных и отечественных исследователей (А. Р. Аминев, В. Е. Кунцев [1], Ю. В. Дементьева [4], А. Shoufan [10], Н. А. Шегай [9], Б. В. Палаш [7] и др.). Ими затрагивались вопросы технологии работы, осуществления контроля, коммуникативного взаимодействия в системе управления электронными курсами Moodle. А. А. Зубрилин, В. А. Рыбкина описывают опыт проведения в педагогическом вузе олимпиад в дистанционном формате с помощью Moodle [5].

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена востребованностью качественного информационно-образовательного портала для проведения олимпиад в университете. Способ привлечения внимания школьников к Чувашскому государственному педагогическому университету им. И. Я. Яковлева посредством портала отличается экономией времени и большим количеством целевой аудитории.

Материал и методы исследования. В ходе исследования применялись методы системного анализа, моделирования и экспертной оценки. Источниками информации для исследования служили публикации в научных журналах и сборниках, интернет-публикации, а также собственный опыт создания и эксплуатации информационно-образовательного портала для проведения олимпиад школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. Для разработки информационно-образовательного портала для проведения олимпиад были определены и сформулированы необходимые требования, которые были разделены на функциональные и нефункциональные.

Для определения окончательной цели были разработаны функциональные требования к portalу. Эти требования учитывались в ходе достижения желаемого результата.

1. Неавторизованный пользователь (любой человек, не обладающий авторизацией) должен иметь возможность зарегистрироваться на сайте, посмотреть разделы на информационно-образовательном портале.

2. Пользователь, не авторизованный в системе, может осуществить процедуру авторизации, предоставив необходимую информацию.

3. Гость обладает всеми функциями, которые доступны и неавторизованному пользователю.

4. Авторизованный пользователь (пользователь, прошедший процедуру авторизации) получает доступ ко всем функциям, которые доступны гостям и неавторизованным пользователям.

5. Администратор должен иметь возможность создавать, просматривать, редактировать и удалять новости, информацию об олимпиадах, конкурсах и мероприятиях в системе.

6. Управляющий должен обладать возможностью создавать, добавлять, просматривать, редактировать и удалять олимпиады в своей категории.

7. Организатор олимпиады должен иметь возможность создавать, просматривать, редактировать и удалять свои новости и платформу для проведения олимпиады в системе.

Нефункциональные требования:

- при разработке программного обеспечения использовали СУБД MySQL для создания базы данных;

- для реализации проекта использовали среду Moodle;

- в базе данных хранятся параметры пользователей;

- взаимодействие с пользователями осуществляется через графический интерфейс пользователя;

- интерфейс интуитивно понятен и легок в освоении даже неопытному пользователю;

- рядом с блоками находится информация, описывающая их содержание.

Для наглядного представления функциональности системы ее авторы составили несколько UML-диаграмм. В частности, диаграмма вариантов использования позволяет описать возможности системы и ее взаимодействие с пользователем. Диаграмма деятельности помогает проиллюстрировать последовательность действий в процессе работы системы.

В разработанном авторами портале имеются следующие действующие лица: администратор, управляющий, организатор олимпиады, авторизованный пользователь, гость и неавторизованный пользователь. Были выявлены функции для каждой из этих ролей. Перечислим некоторые из них

1. Администратор – это пользователь информационно-образовательного портала, обладающий полномочиями по управлению контентом, а именно контролю за оформлением главной страницы, созданием или редактированием олимпиад, назначением ролей пользователям и т. д. Для входа в систему администратор должен ввести свой уникальный логин и пароль, который был задан при установке платформы Moodle. Важно, чтобы администратор был внимателен при авторизации и не сообщал свои данные третьим лицам. Он отвечает за обеспечение безопасности и правильной работы портала.

2. Управляющий и организатор олимпиады – это пользователи информационно-образовательного портала, добавленные администратором. Они обладают меньшими полномочиями, чем администратор. Их возможности на портале почти одинаковые, отличие заключается только в том, что управляющий может создавать различные олимпиады и впоследствии изменять их в пределах своей категории, а организатор олимпиады такой возможности не имеет, но может редактировать и добавлять новые элементы на созданной странице олимпиады.

3. Неавторизованный пользователь, как и гость, имеет возможность ознакомиться с информацией на данном портале, узнать перечень олимпиад, мероприятий и конкурсов на данном сайте, а также зарегистрироваться, авторизоваться.

4. Авторизованный пользователь – это пользователь, прошедший регистрацию, подтвердивший свою почту, а также авторизовавшийся на сайте. Он может принять участие в интересующей его олимпиаде, предварительно записавшись на нее, узнать информацию о конкурсах и мероприятиях, проходящих в данном вузе.

Разделы информационно-образовательного портала включают в себя *описание, основное меню, категории курсов*.

1. Описание. В данном разделе кратко представлена информация об информационно-образовательном портале.

2. Основное меню. Раздел содержит контактную информацию, чтобы в случае возникновения вопросов можно было связаться с администратором сайта; нормативные документы, например, основные положения, согласие на обработку персональных данных и т. п.; ссылки на сайт, где будут расположены дипломы и сертификаты за участие. В дальнейшем данный раздел можно будет оснастить и другой необходимой информацией.

3. Категории.

1) Олимпиады для школьников.

Этот раздел разделен на несколько подразделов, которые носят названия школьных предметов, т. е. это площадка, где проводятся олимпиады, выкладываются задания. Именно здесь можно записаться на олимпиаду. Доступ к участию в олимпиаде и просмотру ее заданий возможен только для зарегистрированных пользователей (рис. 1).

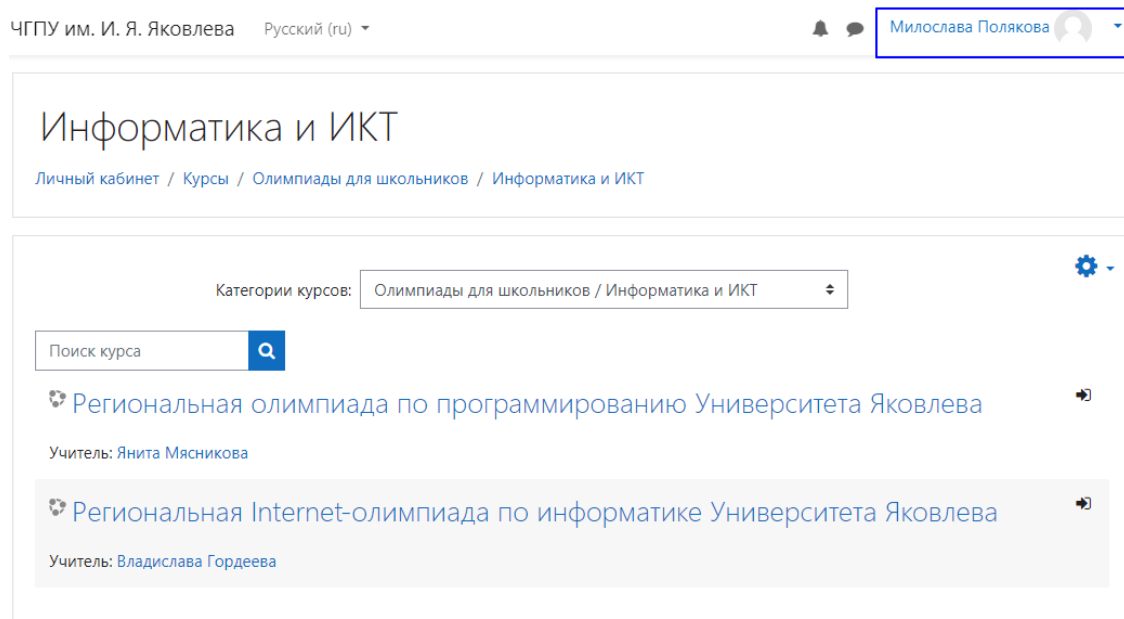


Рисунок 1 – Выбор олимпиады для школьников

2) Конкурсы и мероприятия.

Данный раздел несет информационный характер. Он также разделен на несколько подразделов. Названия подразделов соответствуют названиям факультетов университета. Это поможет школьникам узнавать информацию о конкурсах и мероприятиях, проводимых на определенном факультете, который будет им интересен. Данный раздел доступен для просмотра как зарегистрированным, так и незарегистрированным пользователям (рис. 2).

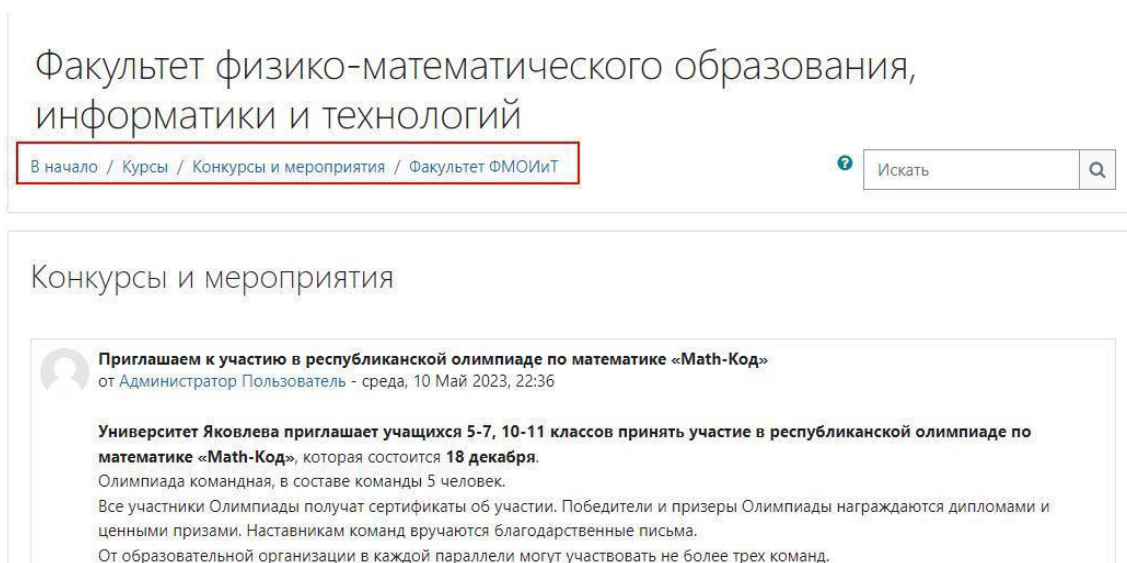


Рисунок 2 – Информация о конкурсах и мероприятиях, проводимых на факультете ФМОИиТ

3) Курсы по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ. В этом разделе находится информация о курсах подготовки к ЕГЭ и ОГЭ, которые проводятся в университете. Доступ для просмотра открыт всем.

4. Вход. Страница посвящена либо регистрации нового пользователя, либо системе входа на информационно-образовательный портал под своим именем.

Важно, что информация на портале легко организована и быстро находится пользователями. В левом верхнем углу приводится краткое название портала – «Олимпиады и конкурсы ЧГПУ им. И. Я. Яковлева» – и логотип Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Слева, снизу от краткого названия, располагается навигационное меню, состоящее из четырех основных пунктов: «Личный кабинет», «Домашняя страница», «Личные файлы», «Мои курсы», где перечислены списки выбранных олимпиад школьников. Справа находится описание портала с эмблемой Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, и сразу же снизу располагается раздел «Основное меню». Заголовок сайта помещен в центр. Под заголовком находится секция «Верхний раздел», которая отображается на главной странице сайта.

Пригодность использования портала определяется не только формой, но и качеством содержимого. Информационно-образовательный портал не перегружен лишней информацией, он имеет полезный, структурированный контент [6]. Именно контент играет значимую роль в функционировании сайта. На сайт внедрены различные формы мультимедиа, такие как текст, изображения, аудио и видео, для предоставления информации и взаимодействия с пользователями.

С целью оценки эффективности разработанного нами информационно-образовательного портала для проведения олимпиад в вузе была проведена его экспериментальная апробация. Для этого был использован коэффициент конкордации Кендэла. Этот коэффициент измеряет степень согласованности мнений экспертов по выбранным критериям. Поэтому для экспертизы были отобраны эксперты и определены критерии, по которым проводился анализ информационно-образовательного портала [3].

Коэффициент конкордации Кендэла считается по формуле 1:

$$W = \frac{12D}{m^2 * [n^3 - n]}, \quad (1)$$

где W – коэффициент конкордации Кендэла;

m – количество экспертов;

n – количество критериев для оценки;

D – отклонение суммы квадратов рангов от среднего значения, рассчитывается по формуле 2:

$$D = \sum_{i=1}^n r^2 - \frac{[\sum r]^2}{n}, \quad (2)$$

где r – ранги суждений у экспертов.

Для данного эксперимента были определены пять критериев и назначены шесть экспертов – учителя математики и информатики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12» г. Чебоксары.

Содержание критериев:

1) удобный интерфейс;

2) оформление;

3) простота пользования;

4) актуальность информации (наличие информации о предстоящих олимпиадах и конкурсах, расписания и правил участия в олимпиадах, результаты предыдущих олимпиад и конкурсов и др.);

5) наличие интерактивных форм и обратной связи.

Экспертам было предложено поставить баллы от 0 до 100 по каждому из критериев.

Результаты анализа представлены в таблице 1, где Э1 – Э6 – эксперты.

Таблица 1 – Результаты анализа информационно-образовательного портала

Критерий	Э1	ранг	Э2	ранг	Э3	ранг	Э4	ранг	Э5	ранг	Э6	ранг	Σранга	Σ ² ранга
1	79	5	77	2	75	2	80	3	75	2	80	2	16	256
2	87	1	75	3	74	3	90	1	70	3	75	3	14	196
3	80	4	73	4	68	5	75	4	65	4	70	4	25	625
4	86	2	78	1	80	1	85	2	80	1	85	1	8	64
5	85	3	69	5	72	4	70	5	60	5	60	5	28	784
		15		15		15		15		15		15	91	1925

Рассчитаем коэффициент конкордации Кендэла:

$$D = 1925 - \frac{91^2}{5} = 269$$

$$W = \frac{12 * 269}{6^2 * (5^3 - 5)} \approx 0,75$$

В диапазоне от 0 до 1 заключены итоговые значения коэффициента конкордации, причем согласованность в мнениях экспертов тем больше, чем ближе значение коэффициента W к 1. Считается, что мнения экспертов согласованы положительно, если коэффициент $W > 0,70$ [10]. В данном исследовании $W \approx 0,75$.

После проведенного анализа мы получили достаточно высокую степень согласованности мнений экспертов, что позволяет сделать вывод о том, что разработанный информационно-образовательный портал можно использовать для проведения олимпиад школьников и информирования их о предстоящих мероприятиях.

Выводы. Таким образом, нами был разработан информационно-образовательный портал для проведения олимпиад школьников, который был апробирован на базе школы, и проведена оценка его эффективности.

Основными возможностями такого информационно-образовательного портала являются:

- предоставление актуальной информации об олимпиадах, конкурсах и мероприятиях (положение, правила, дата проведения мероприятий и др.);
- размещение заданий, ответов, результатов олимпиад прошлых лет, ссылок на ресурсы и учебные материалы;
- организация обратной связи между участниками и преподавателями.

Информационно-образовательный портал позволяет школьникам участвовать в олимпиадах, конкурсах, подготовке к ОГЭ и ЕГЭ и улучшать качественные показатели своих достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аминев А. Р., Кунцев В. Е.* Информационный портал ИТ-факультета ВУЗа // Информационные технологии в управлении и экономике. – 2022. – № 2(27). – С. 33–43.
2. *Герасимова А. Г.* Применение цифровых навыков педагога в условиях цифровизации образования // Цифровая трансформация современного образования : материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (г. Чебоксары, 02 ноября 2020 г.). – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2020. – С. 165–168.
3. *Герасимова А. Г., Фадеева К. Н.* Оценка эффективности электронного образовательного ресурса [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – URL : <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39406> (дата обращения: 10.10.2023).
4. *Дементьева Ю. В.* Образовательный портал вуза в системе электронного обучения // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы Международной научно-практической конференции (г. Пенза, 10 февраля 2018 г.). – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 214–216.
5. *Зубрилин А. А., Рыбкина В. А.* Система управления электронными курсами Moodle как инструмент проведения дистанционных олимпиад в вузе // Информатика и образование. – 2021. – № 1(320). – С. 9–19. – DOI 10.32517/0234-0453-2021-36-1-9-19.
6. *Лайкова А. А.* Юзабилити сайта: принципы и методы оценки // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2016. – Т. 2, № 12. – С. 745–747.
7. *Палаш Б. В., Голубничий А. А.* Создание объединенной электронной информационно-образовательной среды вуза // E-Scio. – 2020. – № 1(40). – С. 496–502.
8. *Хакимова Н. Г., Мухутдинова А. Д.* Проектный подход к созданию информационно-образовательного портала образовательной организации // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S3(38). – С. 82–84.
9. *Шегай Н. А., Трубицина О. И., Елизарова Л. В.* Работа в системе управления обучением MOODLE : учебное пособие. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2018. – 96 с.
10. *Shoufan A.* Lecture-free classroom: Fully active learning on Moodle // IEEE Transactions on Education. – 2020. – Vol. 63, Is. 4. – P. 314–321. – DOI: 10.1109/TE.2020.2989921.

Статья поступила в редакцию 06.02.2024

REFERENCES

1. Aminev A. R., Kunccev V. E. Informacionnyj portal IT-fakul'teta VUZa // Informacionnye tekhnologii v upravlenii i ekonomike. – 2022. – № 2(27). – S. 33–43.
2. Gerasimova A. G. Primenenie cifrovych navykov pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Cifrovaya transformaciya sovremenno obrazovaniya : materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Cheboksary, 02 noyabrya 2020 g.). – Cheboksary : Izdatel'skij dom «Sreda», 2020. – S. 165–168.
3. Gerasimova A. G., Fadeeva K. N. Ocenka effektivnosti elektronno obrazovatel'nogo resursa [Elektronnyj resurs] // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. – 2022. – № 11. – URL : <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39406> (data obrashcheniya: 10.10.2023).
4. Dement'eva Yu. V. Obrazovatel'nyj portal vuza v sisteme elektronno obucheniya // Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Penza, 10 fevralya 2018 g.). – Penza : MCNS «Nauka i Prosveshchenie», 2018. – S. 214–216.
5. Zubrilin A. A., Rybkina V. A. Sistema upravleniya elektronnyimi kursami Moodle kak instrument provedeniya distancionnyh olimpiad v vuze // Informatika i obrazovanie. – 2021. – № 1(320). – S. 9–19. – DOI 10.32517/0234-0453-2021-36-1-9-19.
6. Lajkova A. A. Yuzabiliti sajta: principy i metody ocenki // Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavtiki. – 2016. – T. 2, № 12. – S. 745–747.
7. Palash B. V., Golubnichij A. A. Sozdanie ob"edinennoj elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza // E-Scio. – 2020. – № 1(40). – S. 496–502.
8. Hakimova N. G., Muhutdinova A. D. Proektnyj podhod k sozdaniyu informacionno-obrazovatel'nogo portala obrazovatel'noj organizacii // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2022. – № S3(38). – S. 82–84.
9. Shegaj N. A., Trubicina O. I., Elizarova L. V. Rabota v sisteme upravleniya obucheniem MOODLE : uchebnoe posobie. – SPb. : Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena, 2018. – 96 s.
10. Shoufan A. Lecture-free classroom: Fully active learning on Moodle // IEEE Transactions on Education. – 2020. – Vol. 63, Is. 4. – P. 314–321. – DOI: 10.1109/TE.2020.2989921.

The article was contributed on February 6, 2024

Сведения об авторах

Фадеева Клара Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5311-3808>, fadeevakn@mail.ru

Герасимова Алина Германовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9162-2400>, alina2902@mail.ru

Author Information

Fadeeva, Klara Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Computer Science and Technology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5311-3808>, fadeevakn@mail.ru

Gerasimova, Alina Germanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Computer Science and Technology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9162-2400>, alina2902@mail.ru

А. Ю. Фокин

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА
КАК ОТРАЖЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ
ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX – НАЧАЛА XX В.**

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия*

Аннотация. В рассматриваемой статье показано, что российская научно-педагогическая печать последней трети XIX – начала XX в. в полной мере отражала состояние отечественного педагогического сознания, а именно наличие в нем различных позиций по вопросу о системе ценностей и идеале воспитания подрастающих поколений россиян. Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что приоритетной задачей Российской Федерации на нынешнем этапе ее социокультурного развития выступает формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины. Ключевым инструментом решения этой задачи является воспитание. И анализ опыта предыдущих эпох в этом процессе представляется очень важным.

Источниковой базой исследования стала отечественная научно-педагогическая печать последней трети XIX – начала XX в., насчитывавшая около 300 изданий. Применяя для ее анализа различные методы исследования (культурно-историческую генетику, концепции модернизации общества и образования, социокультурный подход к исследованию прошлой педагогической реальности, а также парадигмальный подход к изучению педагогических феноменов прошлого), автор установил, что в российском образовательном пространстве посредством воспитания воспроизводились два полярных мировидения и порожденные ими ценностные системы: социоцентризм (сфокусированный на реализации традиционалистски-консервативного, соборного идеала воспитания) и антропоцентризм (нацеленный на осуществление либерального идеала воспитания).

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что раскол педагогического сознания и образовательного пространства страны породил стремление ученых и педагогов-практиков ликвидировать данную ситуацию посредством выработки дуалистического идеала воспитания. Все вышеназванные идеалы и системы ценностей получили свою аргументацию на страницах отечественных научно-педагогических изданий рубежа XIX–XX столетий.

Ключевые слова: *идеал воспитания, педагогическая периодическая печать, модернизации общества, свободное воспитание, социоцентризм, антропоцентризм, дуализм*

A. Yu. Fokin

**RUSSIAN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERIODICALS
AS A REFLECTION OF THE STATE OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS
OF THE LAST THIRD OF THE 19th – EARLY 20th CENTURY**

Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

Abstract. The article shows that the Russian scientific and pedagogical press of the last third of the 19th – early 20th century fully reflected the state of Russian pedagogical consciousness, namely the presence in it of different positions on the issue of the system of values and the ideal of education of the younger generations of Russians. The relevance of the study is due to the fact that the priority task of the Russian Federation at the current stage of its socio-cultural development is the formation of new generations with

knowledge and skills that meet the requirements of the 21st century and who will share traditional moral values and ready for peaceful creation and defense of the Motherland. Education is the key tool for solving this problem. And analyzing the experience of previous eras in this process is very important.

The source base of the study was the national scientific and pedagogical press of the last third of the 19th - early 20th century, which numbered about 300 publications. Applying various research methods for its analysis (cultural-historical genetics, concepts of modernization of society and education, sociocultural approach to the study of the past pedagogical reality, as well as the paradigmatic approach to the study of pedagogical phenomena of the past), the author found that in the Russian educational space through education reproduced two polar worldviews and value systems generated by them: sociocentrism (focused on the implementation of the traditionalist-conservative, conciliarity ideal of education) and anthropocentrism (aimed at the implementation of the liberal ideal of education).

The author came to the conclusion that the split of pedagogical consciousness and educational space of the country gave rise to the desire of scientists and pedagogical practitioners to eliminate this situation through the development of dualistic ideal of education. All the above-mentioned ideals and value systems received their argumentation on the pages of Russian scientific and pedagogical publications of the turn of the 19th – 20th centuries.

Keywords: *the ideal of upbringing, pedagogical periodicals, modernization of society, freedom-based education, sociocentrism, anthropocentrism, dualism*

Введение. Анализируя отечественную педагогическую периодику последней трети XIX – начала XX в., можно сделать вывод о достаточно широком спектре проблем, которые рассматривались на страницах различных изданий. Авторы публикаций поднимали вопросы дошкольного, школьного и университетского образования, рефлексии педагогической деятельности, формирования идеала воспитания личности, государственной политики и стратегии развития образования, инновационных педагогических процессов, роли учителя в учебно-воспитательном процессе и многие другие. Тем самым педагогическая периодическая печать выполняла ряд важнейших функций: информационную (коммуникативную), интерактивную, ценностно-ориентационную, культууроформирующую и стимулирующую [25, с. 291–294].

Отметим, что среди перечисленных функций сложно выделить ключевую, так как редакторы педагогических журналов стремились не просто транслировать читателям информацию, но и оказывать влияние на их взгляды, мировоззрение, идеалы и ценности. На страницах педагогической периодики можно увидеть работы преподавателей учебных заведений, министров, депутатов Государственной Думы, общественных деятелей и других лиц, которым была небезразлична судьба образовательно-воспитательного процесса в России. Ими высказывались самые разные, подчас полярные, точки зрения о цели и идеале воспитания подрастающих поколений.

Исходя из этого, целью нашей статьи является выявление, концептуальное описание и осмысление социокультурных корней дискуссии об идеале воспитания последней трети XIX – начала XX в., сформулированных в ней позиций педагогов-практиков и педагогов-ученых.

В современной педагогической историографии среди исследований, анализирующих процесс разработки идеала воспитания и реализации его в образовательной практике, выделяются работы Н. Н. Барковой, М. В. Богуславского, М. А. Гончарова, Л. А. Грицай, А. Я. Данилюка, Н. Н. Забелиной, Е. В. Кирилловой, С. Г. Новикова, М. В. Прилепской, Л. В. Тодорова, С. Л. Фроловой и др. В них представлены глубокий и системный анализ прошлой педагогической реальности, концептуальное осмысление проблем обучения и воспитания подрастающих поколений. В некоторых публикациях предлагается философское осмысление сущностных черт идеала. В этом корпусе работ выделим труды А. А. Аль-Сади, Р. Г. Апресяна, В. Ю. Бельского, П. А. Гагаева, В. Е. Давидовича, Е. И. Добринской,

К. М. Никонова, И. Н. Сиземской и др. На основании выводов, содержащихся в перечисленных исследованиях, мы определяем идеал воспитания как модель совершенной личности, обладающей образцовыми, нравственно оправданными качествами, формирующимися в процессе воспитания.

Актуальность исследуемой проблемы. На страницах научно-педагогической периодики по сути обсуждались вопросы воспитания субъекта трансформации общества – личности, способной обеспечить переход страны на новую стадию развития. Одним из наиболее дискуссионных вопросов являлся вопрос формирования идеала воспитания личности, который разными педагогами «рисует» различно» [16, с. 17].

Отметим, что полемика по вопросам идеала воспитания личности не утихает и в настоящее время. В современной науке данный термин рассматривается через призму философии, психологии и педагогики, т. е. представляет собой (по меткому замечанию С. Л. Фроловой) «понятие многофакторное» [24, с. 12].

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужила педагогическая периодическая печать дореволюционной России, которая включала в свой состав приблизительно 300 изданий в 50 различных городах империи (журналы «Вестник воспитания», «Женское образование», «Образование», «Педагогический листок», «Педагогическое обозрение», «Русская школа», «Свободное воспитание» и др.) [13, с. 181], [11, с. 66]. Кроме того, нами были изучены исследования зарубежных и отечественных ученых и общественных деятелей в области педагогики, психологии и других социально-гуманитарных дисциплин, которые рассматривали различные аспекты воспитания и обучения детей и молодежи в рассматриваемый период.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: культурно-историческая генетика (А. С. Ахиезер, К. М. Кантор, Э. С. Маркарян, С. Г. Новиков, В. С. Степин, О. М. Фрейденберг и др.); концепции модернизации общества и образования (А. С. Ахиезер, Д. Белл, М. В. Богуславский, С. Г. Новиков, Т. Парсонс, В. Г. Федотова и др.); социокультурный подход к исследованию прошлой педагогической реальности (В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, К. Ю. Милованов, С. Г. Новиков и др.); парадигмальный подход к изучению педагогических феноменов прошлого, позволяющий проследить генезис и развитие различных парадигм воспитания (М. В. Богуславский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, С. Г. Новиков и др.).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ источников и литературы позволяет нам утверждать, что в последней трети XIX – начале XX в. среди педагогов и общественных деятелей происходили активные дискуссии по вопросам воспитания и обучения. Их причины коренились в трансформационных процессах, протекавших в это время в российском обществе: ускоренной модернизации, сопровождавшейся ломкой традиционных ценностей и идеалов обучения и воспитания под напором культуры модернити. По этой причине в тот момент в российском образовательном пространстве сложились две полярные точки зрения на образцовые личностные качества воспитанника. Одна из них обосновывала социоцентристский (традиционалистски-консервативный, соборный) идеал воспитания, а другая – антропоцентристский (либеральный) [23, с. 53]. Представители первой точки зрения (социоцентризма) считали, что индивид «ценен лишь постольку, поскольку принадлежит обществу, служит ему» [9, с. 76]. Их оппоненты, антропоцентристы, наоборот, стремились выстраивать систему общественных ценностей вокруг личности, признавая ее самоценность.

Транслятором идей развития воспитания и образования становилась именно научно-педагогическая периодическая печать. Кратко охарактеризуем влияние на эту дискуссию самых видных педагогических журналов. Начнем с консервативных периодических изданий.

«Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917 гг.).

Данное периодическое издание было создано по инициативе министра народного просвещения С. С. Уварова. Согласимся с мнением М. А. Гончарова, который называет основной причиной выхода журнала необходимость идеологической пропаганды [3, с. 53], ведь годом ранее, в 1833 году, в Российской империи фактически появилась государственная идеология – «теория официальной народности». Она базировалась на трех основных постулатах – православии, самодержавии и народности.

Спектр вопросов, которым посвящались статьи журнала, был разнообразен – от истории образования в Российской империи и за рубежом до проблем и достижений современного отечественного образования. Как отмечает в своей работе М. А. Гончаров, очень многое зависело от главных редакторов журнала – более консервативные (например, В. Г. Васильевский) были нацелены на сохранение традиций и отсылку к античной педагогике, либеральные (например, Ю. С. Рехневский и К. Д. Ушинский) – на частичный отход от традиционных разделов и попытку «обнародования основательных мнений наших педагогов и проверку этих мнений одних другими и сближение их в одно, по возможности, общее» [3, с. 54].

Отметим, что в 1890-е гг., в отличие от предшествующих десятилетий, в «Журнале Министерства народного просвещения» был расширен раздел под названием «Отдел педагогики», где преимущественно и публиковались критические статьи о современном образовании с «говорящими» названиями: «Органический недуг современной гимназии», «Самодетельность как принцип в воспитании», «Чем должна быть русская общеобразовательная школа?» и т. д.

Не обошел стороной журнал и актуальную проблему отечественной педагогики рубежа столетий – степень обоснованности и применимости на практике идей сторонников «свободного воспитания». На страницах издания подчеркивалось, что полемика в педагогическом сообществе о невозможности реализации идеи и принципов свободного воспитания напрасна, так как «достигнуть этой цели (свободного воспитания – А. Ф.) казалось не так трудно: нужно лишь повиноваться природе и следовать ей». Отдельное внимание уделялось и деятельности преподавателя, от которого «требуется лишь умение поставить воспитываемого в благоприятные условия и руководить впечатлениями, воспринимаемыми воспитываемыми; тогда сама природа будет развивать ребенка» [7, с. 15–16].

При этом журнал стремился «остудить головы» наиболее рьяных сторонников «свободного воспитания». На его страницах порицались «слишком радикальные», «утопичные и не обоснованные достаточными аргументами» публикации [17, с. 75]. Так, например, критике подверглась работа одного из ярых антропоцентристов М. М. Ключковского под названием «Современное воспитание и новые пути по Эльсландеру» [21].

Характерно, что в последние годы существования журнала в нем стало появляться значительно больше статей в духе свободного воспитания. Все чаще отмечались недостатки существующей системы образования и предлагались проекты преобразований. В качестве примера можно привести статью А. Н. Спасского «Свободное воспитание», где автор рассуждал о системе воспитания и образования, пытаясь дать ответы на волнующие общество вопросы воспитания через призму взглядов антропоцентристов (модернистов). По мнению А.Н. Спасского, идеал воспитания для модернистов – «создать “нового” человека, выработать из ребенка свободную личность, стоящую выше всех “предрасудков” современной жизни, и критически отнестись к ней» [22, с. 49]. Полагаем, что на постепенный «дрейф» журнала от консервативной позиции повлияло активное проникновение в отечественное педагогическое сознание идей культуры модернити.

Журнал «Народное образование» (1896–1917 гг.)

Дискуссии об идеале воспитания можно обнаружить на страницах еще одного консервативного периодического издания – журнала «Народное образование», выходившего

в свет в российской столице – Санкт-Петербурге – в период с 1896 по 1917 г. Журнал издавался Комиссией Училищного совета при Святейшем синоде. В советском справочнике «Русская периодическая печать» дана следующая краткая характеристика журнала: «Журнал противопоставлял светским школам церковноприходские в качестве образца, призывал школы “утвердить воспитанников и воспитанниц... в православной вере и через них повлиять на семью”» [18, с. 21].

Многие публикации данного издания подтверждают небезосновательность приведенной нами выше оценки. Весьма типично звучало следующее утверждение автора одной из статей журнала за 1897 год: «Народная школа, устрояемая вне Церкви и помимо Церкви, не может иметь глубокой основы и существует без определенного идеала» [26, с. 56]. Поддерживая консервативные идеи, автор статьи продолжал: «Светская школа должна примкнуть к тем идеалам, которые провозглашены церковною школою» [26, с. 59]. Именно поэтому в «идеальной» воспитательной системе, которая представлена в статьях журнала «Народное образование», первоочередная роль отводится религии, которая закладывала, по мнению редакции, идейно-нравственный фундамент личности.

Тем не менее, на страницах данного периодического издания отмечалось, что «начертать идеальный образец, по которому и вести образование русского народа» [20, с. 23–24], достаточно сложно хотя бы потому, что «жизнь русского народа еще далеко не завершилась, и легко может оказаться, что начертанный нами идеал для последующих поколений будет узок и стеснителен» [20, с. 24].

Вступая в полемику с «официальной»/ведомственной периодикой, отечественные периодические издания неофициального характера обосновывали альтернативные традиционно-консервативной точке зрения демократические идеи в области воспитания. Это способствовало разворачиванию активных дискуссий и поиску «педагогической истины». Внутриполитические события начала XX века в Российской империи лишь усилили обсуждения и споры по вопросу воспитания молодых поколений соотечественников. Первая российская революция 1905–1907 гг. и последовавшие за ней преобразования во всех сферах общественной жизни инициировали появление новых педагогических изданий. Отметим некоторые из них.

Журнал «Для народного учителя» (1907–1917 гг.)

Данное издание делало акцент на публикации материалов по методике преподавания предметов, механизмам взаимодействия педагога и ученика на уроках, давало практические советы учителям и т. д. В публикуемых статьях весьма откровенно высказывались идеи «в духе новых, демократических принципов» [18, с. 143]. Эти принципы подчеркивались на страницах издания в рубрике «Задачи журнала», где в одном из пунктов прямо указывалось на необходимость «содействовать проведению в жизнь принципов новой школы» [4, с. 1]. Автор одной из публикаций утверждал: «Самостоятельность, творчество, близость к жизни – вот основы грядущей школы» [8, с. 22].

Понять настроения и взгляды многих авторов журнала можно из статьи «Школьное самоуправление учащихся», опубликованной в одном из выпусков журнала за 1913 год. Поясняя свое педагогическое кредо, автор публикации указывает, что в современном образовании «новые образовательные методы сводятся к развитию детской индивидуальности, к поощрению самостоятельности» [27, с. 17]. При этом педагог обращает внимание на то, что российское общество начала XX века столкнулось с проблемой, подлежащей решению: где проходит грань свободы воспитания? Обращаясь к опыту «Сетлемента» С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко, автор приводит примеры попыток установления школьного самоуправления. Его вывод очевиден: «распорядок жизни, устанавливаемый самими детьми, оказывается хорошим» [27, с. 20]. Однако, понимая всю сложность проблемы, автор ставит риторический вопрос: «Может ли вся школьная жизнь руководиться

детьми?» Отвечая на него, сам же постулирует: «ограниченное участие взрослых часто необходимо (курсив наш – А. Ф.)» [27, с. 20], так как не все вопросы дети могут решить самостоятельно.

Журнал «Свободное воспитание» (1907–1918 гг.)

Это издание оказалось в начале XX в. рупором педагогов-антропоцентристов, которые, высказывая свои педагогические идеи, зачастую обращались к опыту современной западной школы и взглядам западных педагогов. Так, например, А. Буткевич [2] и А. Зеленко [6] описывали опыт свободного воспитания во Франции, С. Левитин – в Германии [12] и т. д. Обобщая результаты деятельности иностранных педагогов, С. Н. Дурылин высоко оценивал позицию американского профессора Д. Дьюи, сравнив «переворот, совершаемый в современной педагогике», с «переворотом, совершенным Коперником в астрономии» [5, с. 3]. На наш взгляд, такая характеристика педагогики Д. Дьюи как нельзя более точно представляет взгляды антропоцентристов: «Теперь ребенок должен стать тем солнцем, около которого вращаются все образовательные средства» [5, с. 3].

Важность журнала для воспитательного (и шире – образовательного) процесса неоднократно подчеркивало само педагогическое сообщество. Так, Н. К. Крупская писала в редакцию журнала: «Издававшийся Вами педагогический журнал “Свободное воспитание” имел большое значение. При старом режиме личность ребенка всячески придавливалась, с ней не считались. Голос протеста против игнорирования потребностей, переживаний, интересов ребенка громко прозвучал со страниц “Свободного воспитания”» [15, с. 804].

Следуя своей принципиальной позиции (свобода воспитания невозможна без *свободного* обсуждения вопросов формирования личности), журнал открывал возможность для высказывания взглядов самых разных авторов. Это отмечала в своем послании издательству «Посредник», публиковавшему журнал, педагог-марксист Н. К. Крупская: «На его страницах находили место статьи людей разных политических взглядов. В то время, когда кадетская «Русская школа», не говоря уже о других педагогических журналах, отклоняла все мои статьи, посылаемые из эмиграции, “Свободное воспитание” печатало все посылаемое» [15, с. 804].

Таким образом, журнал «Свободное воспитание», пожалуй, был одним из самых передовых изданий, выразивших идеи антропоцентристов и ратовавших за воспитание свободной, автономной личности. Авторы статей данного периодического издания всеми силами стремились если не «сломать» традиционную воспитательно-образовательную систему, то, по меньшей мере, внести в нее значительные изменения.

Журнал «Русская школа» (1890–1917 гг.)

Это педагогическое издание, издававшееся почти три десятилетия на изломе столетий, занимало ярко выраженную либеральную позицию. На его страницах публиковались статьи по теоретическим проблемам и истории педагогики в России и за рубежом. Не обходил стороной журнал и такие актуальные вопросы педагогики рубежа XIX–XX вв., как новейшие западные педагогические течения, современная педагогическая литература, вопросы воспитания и обучения в школе, семейное воспитание и т. д.

В фокусе внимания журнала оказался и идеал воспитания, рассматривавшийся его авторами в качестве целевого ориентира процесса формирования личности. Среди публикаций издания выделяются те, в которых раскрывалась суть дискуссий о свободе воспитания. В частности, П. Ф. Каптерев в своей статье постарался дать развернутую характеристику полярным позициям участников дискуссий. Педагог, анализируя допустимую степень свободы в воспитании ребенка, отмечал, что педагоги и психологи склонны выделять две точки зрения: первая заявляет о совершенстве детской природы, а вторая говорит о ее несовершенстве и недостатках.

Учения эти, по мнению педагога, идут из двух источников – натуралистического (собственно врожденные несовершенства детской личности) и богословского (испорченности,

греховности детской природы) [10, с. 99]. Естественно, продолжал свои рассуждения П. Ф. Каптерев, что возникает весьма логичный вопрос: «Как предоставить детям свободу, когда они в силу своего природного совершенства не могут ею разумно воспользоваться и легко могут употребить ее во вред себе и другим?» [10, с. 85].

На наш взгляд, П. Ф. Каптерев как нельзя лучше изложил суть разногласий в этом вопросе антропоцентристов и социоцентристов. При этом сам автор старался взглянуть на дискуссию объективно, не выражая собственной позиции. Подвергая критическому рассмотрению указанные теории о детской природе, П. Ф. Каптерев приходил к выводу, что нельзя однозначно говорить о правильности какой-либо из позиций, так как «все вопросы нужно тщательно исследовать, прежде чем произнести окончательный приговор» [10, с. 104].

Перевод дискуссии о свободном воспитании в практическую плоскость реформы средней школы был совершен в статье Н. Ф. Арепьева «Новое воспитание». Анализируя одноименную работу французского педагога Э. Демолена, автор статьи выражает солидарность его взглядам, отмечая, что «ныне существующая школа не только не воспитывает человека, способного одной своей силой устроить свое положение, но она еще подавляет подобные качества» [1, с. 105]. Продолжая рассуждение о необходимости изменения характера воспитания, Н. Ф. Арепьев приводит средства, «которые способны исправить ... зло существующей школьной системы» [1, с. 106]. Во-первых, пишет он, «необходимо отказаться от нынешних устарелых методов его», т. е. сделать так, чтобы воспитание «не опиралось исключительно на поддержку семьи и окружающей обстановки, на временные и приходящие условия»; во-вторых, «необходимо, чтобы воспитание привило способность опираться на самого себя, умение обходиться собственными силами, самостоятельно справляться со всеми затруднениями» [1, с. 106]. Подводя итог своим размышлениям, автор отмечает, что «новая школа» Демолена – знамение времени, соответствующее запросам и симпатиям общества.

В целом же журнал «Русская школа», аргументируя антропоцентристскую позицию в ее либеральной версии, был более взвешенным и осторожным в своих оценках и педагогических взглядах, нежели журнал «Свободное воспитание».

Журнал «Вестник воспитания (1890–1917 гг.)

Это периодическое издание было основано в 1890 году детским врачом Е. А. Покровским и представляло собой педагогический научно-популярный журнал, рассчитанный на самый широкий круг читателей. На его страницах вплоть до 1917 года освещались актуальные проблемы народного образования, в том числе модернизация средней школы, вопросы детской психологии, дошкольного воспитания, школьной гигиены, физического воспитания, экспериментальной педагогики и т. д.

На страницах журнала свои работы публиковали известные ученые и педагоги В. М. Бехтерев, В. П. Вахтеров, Д. Н. Овсянко-Куликовский, В. П. Острогорский, А. Ф. Фортунатов, Н. В. Чехов, Е. Н. и И. И. Янжул и др.

Несмотря на явные либеральные предпочтения редакции и авторов, данный журнал не только выражал антропоцентристскую систему ценностей и идеал воспитания, но и представлял свои страницы для обоснования дуалистического мировидения. Сторонники последнего, в отличие от полярных систем ценностей (антропоцентризма и социоцентризма), стремились предложить субъектам воспитания систему долгосрочных жизненных ориентиров, сочетающую интересы социальной целостности и личности. Подтвердить этот тезис можно, обратившись уже к самому первому выпуску журнала. В разделе «От редакции» при указании направления издания отмечалось, что целью журнала является содействие «распространению разумных сведений о воспитании детей в России,

отличающейся, как известно, от других государств не малыми особенностями относительно воззрений, образа жизни и быта своего народа, а также климата этой страны... на севере нельзя воспитывать детей так, как на юге Италии, или даже в средней Германии» [14, с. 14]. По этой причине редакционная коллегия обращала внимание читателей на следующее: при «изложении и обсуждении новых приемов воспитания мы обязательно будем стараться везде излагать их применительно к условиям *именно русской жизни и русского народа* (курсив наш – А. Ф.)» [14, с. 14].

Как показывает анализ публикаций журнала и отклика на них читателей, западно-европейские идеи в духе свободного воспитания далеко не всегда находили отклик у авторов его статей и читающей аудитории. Интересно, что ученые, публиковавшиеся на страницах «Вопросов воспитания», фиксировали наличие раскола отечественного педагогического сознания и воспитательного пространства. Например, в работе профессора И. Скворцова «Основные задачи воспитания» отмечалось, что воспитание в Российской империи конца XIX века можно поделить на два вида – крестьянское и барское. Это означало, что «русский крестьянский ребенок несомненно воспитывается в духе русского, выработанного исторически-народного быта, тогда как барский ребенок получает воспитание в духе общей европейской культуры и притом очень поверхностное» [19, с. 46]. Отмечая негативные черты европеизации высших классов (абсентеизм, космополитизм, «подавление национальных особенностей», «бессмысленное увлечение ... идеалами совершенного утопического характера» [19, с. 46–47]), И. Скворцов подытоживал: «Для устранения их (негативных черт – А. Ф.) очевидно необходимо, чтобы русский человек и воспитывался как русский, а не как француз или немец» [19, с. 47].

Данная публикация точно и емко выражала чувство неудовлетворенности мыслящей части отечественного педагогического сообщества социокультурным расколом, разделившим социум на носителей двух культур: автохтонной, традиционной, социоцентристской и заимствованной антропоцентристской культурой модернити. В различных номерах журнала появлялись публикации, поднимавшие эту проблему и выражавшие, преимущественно, педагогическую позицию, выдержанную в духе дуалистической ценностной системы.

Выводы. Российская педагогическая печать последней трети XIX – начала XX в. оказалась зеркалом, в котором отражались ценностно-мировозренческие позиции отечественных педагогов. В публикациях авторов научно-педагогических изданий обнаруживается столкновение двух педагогических (суб)культур: автохтонной, традиционной, социоцентристской и заимствованной, модернистской, антропоцентристской. В этом соперничестве проявились социокультурный раскол отечественного социума и разлом его образовательного пространства, приведшие к формулированию и трансляции идеалов воспитания противоположного характера. Одни авторы статей оказались сторонниками традиционного социоцентризма и выдвигали на первый план в системе ценностей личности интересы социальной целостности (общества, общины, государства), другие, наоборот, в своих публикациях ставили интересы личности выше интересов социума и государства. Наряду с ними среди авторов статей в российских журналах мы находим педагогов и общественных деятелей, пытавшихся объединить традицию и инновацию, автохтонные ценности и ценности культуры модернити. Они формулировали идеал воспитания, который мы обозначаем как дуалистический. После свержения монархии и последующего прихода к власти большевиков дискуссия об идеале воспитания наберет новую силу в связи с намерением новых властителей России сформировать «нового» (советского) человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арепьев Н. Ф.* Новое воспитание // Русская школа. – 1899. – № 2. – С. 102–116.
2. *Буткевич А. С.* Опыт свободного воспитания во Франции // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 9. – С. 1–26.
3. *Гончаров М. А.* Журнал Министерства народного просвещения и его роль в формировании научно-педагогического потенциала России в XIX – начале XX века // Библиотекословение. – 2012. – № 2. – С. 52–58.
4. Для народного учителя: педагогический журнал. – М. : Изд. Т-ва И. Д. Сытина, 1913. – № 2.
5. *Дурьлин С. Н. И. Пирогов* и будущее воспитания и образования // Свободное воспитание. – 1910–1911. – № 4. – С. 1–12.
6. *Зеленко А. У.* Современные реформаторы образования и воспитания – Франция. Радикальная группа и Себастьян Фор как педагог // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 10. – С. 33–54.
7. *Зеленогорский Ф. А.* Самодеятельность как принцип в воспитании // Журнал Министерства народного просвещения. – 1900. – Ч. CCCXXIX. – С. 13–24.
8. Какова должна быть современная школа? // Для народного учителя. – 1915. – № 7. – С. 20–24.
9. *Кантор К. М.* Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 904 с.
10. *Кантерев П. Ф.* О природе детей // Русская школа. – 1898. – № 1. – С. 84–105.
11. *Куликова С. В.* Психолого-педагогический поиск на страницах периодической педагогической печати России // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1(33). – С. 65–70.
12. *Левитин С. А.* Пионеры естественного воспитания в Германии // Творческая работа в школе. – М. : Посредник, 1913. – 82 с.
13. *Новиков С. Г.* Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы). – Волгоград : Перемена, 2005. – 616 с.
14. От редакции // Вестник воспитания. – 1890. – № 1. – С. 1–14.
15. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964–1968. – Т. 3, 1966. – 880 с.
16. *Петров В. В.* Возможно ли планомерное воспитание? // Свободное воспитание. – 1910–1911. – № 4. – С. 15–28.
17. *Радлов Э. Л. М. М. Ключковский* «Современное воспитание и новые пути по Эльсландеру» // Журнал Министерства народного просвещения. – 1905. – Ч. CCCLXI. – С. 75–77.
18. Русская периодическая печать (1895 – октябрь 1917) : справочник / авт.-сост. М. С. Черепанов, Е. М. Фингерит. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1957. – 351 с.
19. *Скворцов И. П.* Основные задачи воспитания // Вестник воспитания. – 1890. – № 1. – С. 37–60.
20. *Смирнов П. А.* Народное образование // Народное образование: ежемесячный журнал. – 1896. – Кн. 1. – С. 20–30.
21. Современное воспитание и новые пути: по Эльсландеру / сост. М. Ключковский. – Изд. 2-е. – М., 1907. – 84 с.
22. *Спаский А. Н.* Свободное воспитание // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – № 1. – С. 47–93.
23. *Фокин А. Ю.* Идеал воспитания в российской педагогической науке: дискуссия социоцентристов и антропоцентристов на рубеже XIX–XX вв. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(174). – С. 53–56.
24. *Фролова С. Л.* Классификация идеалов в педагогике // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 12–17.
25. *Царева Е. В.* Значение периодической педагогической печати в развитии системы педагогического образования России на рубеже XIX и XX вв. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 290–294.
26. Что такое «гражданская» школа? // Народное образование: ежемесячный журнал. – 1897. – Кн. 8. – С. 56–64.
27. Школьное самоуправление учащихся // Для народного учителя. – 1913. – № 2. – С. 17–22.

Статья поступила в редакцию 26.01.2024

REFERENCES

1. *Arep'ev N. F.* Noyoe vospitanie // Russkaya shkola. – 1899. – № 2. – S. 102–116.
2. *Butkevich A. S.* Opyt svobodnogo vospitaniya vo Francii // Svobodnoe vospitanie. – 1907–1908. – № 9. – S. 1–26.
3. *Goncharov M. A.* Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya i ego rol' v formirovanii nauchno-pedagogicheskogo potenciala Rossii v XIX – nachale XX veka // Bibliotekovedenie. – 2012. – № 2. – S. 52–58.

4. Dlya narodnogo uchitelya: pedagogicheskij zhurnal. – M. : Izd. T-va I. D. Sytina, 1913. – № 2.
5. Durylin S. N. N. I. Pirogov i budushchee vospitaniya i obrazovaniya // Svobodnoe vospitanie. – 1910–1911. – № 4. – S. 1–12.
6. Zelenko A. U. Sovremennye reformatory obrazovaniya i vospitaniya – Franciya. Radikal'naya gruppa I Sebast'yan For kak pedagog // Svobodnoe vospitanie. – 1911–1912. – № 10. – S. 33–54.
7. Zelenogorskij F. A. Samodeyatel'nost' kak princip v vospitanii // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvshcheniya. – 1900. – Ch. CCCXXIX. – S. 13–24.
8. Kakova dolzhna byt' sovremennaya shkola? // Dlya narodnogo uchitelya. – 1915. – № 7. – S. 20–24.
9. Kantor K. M. Dvojnaya spiral' istorii: istoriosofiya proektizma. T. 1. Obshchie problemy. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2002. – 904 s.
10. Kapterev P. F. O prirode detej // Russkaya shkola. – 1898. – № 1. – S. 84–105.
11. Kulikova S. V. Psihologo-pedagogicheskij poisk na stranicah periodicheskoy pedagogicheskoy pechati Rossii // Psihologo-pedagogicheskij poisk. – 2015. – № 1(33). – S. 65–70.
12. Levitin S. A. Pionery estestvennogo vospitaniya v Germanii // Tvorcheskaya rabota v shkole. – M. : Posrednik, 1913. – 82 s.
13. Novikov S. G. Vospitanie rabochej molodezhi v usloviyah forsirovannoj modernizacii Rossii (1917–1930-e gody). – Volgograd : Peremena, 2005. – 616 s.
14. Ot redakcii // Vestnik vospitaniya. – 1890. – № 1. – S. 1–14.
15. Pedagogicheskaya enciklopediya : v 4 t. / gl. red. I. A. Kairov i F. N. Petrov. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1964–1968. – T. 3, 1966. – 880 s.
16. Petrov V. V. Vozmozhno li planomernoe vospitanie? // Svobodnoe vospitanie. – 1910–1911. – № 4. – S. 15–28.
17. Radlov E. L. M. M. Klechkovskij «Sovremennoe vospitanie i novye puti po El'slanderu» // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvshcheniya. – 1905. – Ch. CCCLXI. – S. 75–77.
18. Russkaya periodicheskaya pechat' (1895 – oktyabr' 1917) : spravochnik / avt.-sost. M. S. Cherepahov, E. M. Fingerit. – M. : Gos. izd-vo polit. lit., 1957. – 351 s.
19. Skvorcov I. P. Osnovnye zadachi vospitaniya // Vestnik vospitaniya. – 1890. – № 1. – S. 37–60.
20. Smirnov P. A. Narodnoe obrazovanie // Narodnoe obrazovanie: ezhemesyachnyj zhurnal. – 1896. – Kn. 1. – S. 20–30.
21. Sovremennoe vospitanie i novye puti: po El'slanderu / sost. M. Klechkovskij. – Izd. 2-e. – M., 1907. – 84 s.
22. Spasskij A. N. Svobodnoe vospitanie // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvshcheniya. – 1915. – № 1. – S. 47–93.
23. Fokin A. Yu. Ideal vospitaniya v rossijskoj pedagogicheskoy nauke: diskussiya sociocentristov i antropocentristov na rubezhe XIX–XX vv. // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2023. – № 1(174). – S. 53–56.
24. Frolova S. L. Klassifikaciya idealov v pedagogike // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2010. – № 1. – S. 12–17.
25. Careva E. V. Znachenie periodicheskoy pedagogicheskoy pechati v razvitii sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii na rubezhe XIX i XX vv. // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. – 2008. – № 74-2. – S. 290–294.
26. Chto takoe «grazhdanskaya» shkola? // Narodnoe obrazovanie: ezhemesyachnyj zhurnal. – 1897. – Kn. 8. – S. 56–64.
27. Shkol'noe samoupravlenie uchashchihsya // Dlya narodnogo uchitelya. – 1913. – № 2. – S. 17–22.

The article was contributed on January 26, 2024

Сведения об авторе

Фокин Александр Юрьевич – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-8029-9934>, fokin.1962@inbox.ru

Author Information

Fokin, Aleksandr Yuryevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-8029-9934>, fokin.1962@inbox.ru

УДК 37.01:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2024.122.1.017

Н. И. Юмагулова¹, А. А. Бельчусов²,

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

¹Школа № 64, г. Москва, Россия

*²Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается понятие классификации, рассматриваются особенности педагогической классификации, приводится анализ различных подходов к пониманию цифровых компетенций и их классификации в зарубежной и отечественной литературе.

Актуальность исследования обусловлена тем, что часто при проведении классификации цифровых компетенций учитываются экономические, профессиональные или социальные основания, а не педагогические.

Материалом для исследования послужили нормативные документы, закрепляющие различные классификации цифровых компетенций в России и за рубежом.

Предметом исследования стала педагогическая классификация цифровых компетенций. Цель исследования состоит в обзоре и сравнительном анализе имеющихся подходов к классификации цифровых компетенций. В работе использовались следующие методы исследования: анализ педагогической литературы и нормативной документации, описательный метод, методы контекстуального анализа, трансформации и сравнения.

Представленный обзор показал принципиальную возможность сопоставления различных подходов к классификации цифровых компетенций. В силу того что европейская модель цифровой компетентности для граждан отражена в педагогической классификации европейской цифровой компетентностной структуры для педагогов, сделан вывод о том, что ключевые компетенции цифровой экономики Российской Федерации также можно положить в основу классификации цифровых компетенций в российском образовании.

Ключевые слова: *классификация, педагогическая классификация, компетенции, классификация компетенций, цифровые компетенции, классификация цифровых компетенций, педагогическая классификация цифровых компетенций*

N. I. Iumagulova¹, A. A. Belchusov²

PEDAGOGICAL CLASSIFICATION OF DIGITAL COMPETENCIES

¹ School № 64, Moscow, Russia

²I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the concept of classification, examines the features of pedagogical classification, analyzes of various approaches to understanding digital competencies, classification of digital competencies in foreign and Russian scientific works.

The relevance of the study is due to the fact that when classifying digital competencies, economic, professional or social grounds are taken into account rather than pedagogical ones.

The material for the study was normative documents establishing various classifications of digital competencies in Russia and abroad.

The subject of the study was the pedagogical classification of digital competencies. The purpose of the study is to review and comparatively analyze existing approaches to the classification of digital

competencies. The following research methods were used: analysis of pedagogical works and normative documentation, descriptive method, methods of contextual analysis, transformation and comparison.

The presented review showed the fundamental possibility of comparing different approaches to the classification of digital competencies. Due to the fact that the European model of digital competence for citizens is reflected in the pedagogical classification of the European Digital Competence Framework for Teachers, it is concluded that the key competencies of the digital economy of the Russian Federation can also be used as the basis for the classification of digital competencies in Russian education.

Keywords: *classification, pedagogical classification, competencies, classification of competencies, digital competencies, classification of digital competencies, pedagogical classification digital competencies*

Введение. Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» определил перечень ключевых цифровых компетенций, которые действуют на территории Российской Федерации. Прежде всего данный проект содержит профессиональные компетенции. Однако основой для них служат общеучебные компетенции, т. е. компетенции, формируемые на уровне общеобразовательной школы. Кроме того, существует перечень цифровых компетенций, на который опираются зарубежные страны, в частности европейская модель цифровой компетентности для граждан. Ее тоже нужно принимать во внимание, так как мы движемся по пути к информационному обществу, где с помощью информационных технологий жизнь людей преодолевает границы отдельных государств.

Проблема исследования заключается в наличии подходов к классификации цифровых компетенций, зачастую базирующихся на экономических, а не педагогических основаниях. Это обусловило тему нашего исследования, а именно педагогические подходы к классификации цифровых компетенций. Цель исследования состоит в обзоре и сравнительном анализе имеющихся подходов.

Л. С. Ручко считает, что представленная в отчете Европейского союза в 2017 году модель цифровых компетенций для граждан может выступать основой для разработки образовательных программ по формированию понимания школьниками значимости развития цифровых навыков и цифровых образовательных технологий. Она также указывает на то, что в классификаторе российского аналитического центра «НАФИ» (2018 год) к основным областям европейской модели добавлена медиаграмотность – оценка восприятия людьми деятельности сетевых медиа и продуктов их деятельности [17].

Л. В. Шмелькова в своих исследованиях опирается на программу «Цифровая экономика Российской Федерации», где одной из задач указана «разработка и апробация модели компетенций, обеспечивающей эффективное взаимодействие общества, бизнеса, рынка труда и образования в условиях цифровой экономики». Исследователь разделяет позицию А. Н. Леонтьева как разработчика общей теории деятельности и утверждает, что все компетенции имеют одну и ту же макроструктуру, различия между ними устанавливаются, в первую очередь, предметами (проблемами, задачами), на которые они направлены. Она предлагает классифицировать цифровые компетенции исходя из деятельностного подхода [27].

Л. Л. Босова отмечает, что достаточно полный перечень компетенций, необходимых для жизни и работы в условиях цифровой экономики, представлен в европейской модели цифровых навыков для граждан, структурированной по пяти областям, включающим 21 цифровую компетенцию [2]. Что касается Российской Федерации, то Л. Л. Босова указывает на то, что формирование цифровых навыков обучающихся до 2010 года связывалось исключительно с освоением школьного курса информатики и сводилось к знакомству с технологиями обработки текстовой, графической, мультимедийной и числовой информации, технологиями хранения информации в базах данных, основами коммуникационных

технологий и программирования. Однако с введением ФГОС общего образования формально информатика утратила монополию на формирование и развитие у обучающихся компетентности в области использования ИКТ-компетенции.

Актуальность исследуемой проблемы. Значительная часть цифровых компетенций и системная основа их формирования закладываются в школьные годы, во время изучения школьного курса информатики, а также в процессе использования информационных технологий при изучении других предметов. Школьный курс информатики формирует разнообразные цифровые компетенции, прежде всего, с упором на ФГОС и обозначенные в нем требования к освоению основной образовательной программы. Использование информационных технологий при изучении других предметов, проведение внеурочной деятельности по информатике жестко не регулируются ФГОС, но между тем они не менее важны. Данным фактом и определяется актуальность исследуемой проблемы, разрешение которой приведет нас к возможности формирования цифровых компетенций во всех видах учебной деятельности по информатике, а также в ходе применения информационных технологий при изучении других предметов.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили работы зарубежных и отечественных ученых, освещающих проблему классификации в педагогике (Е. К. Хеннер [6], А. В. Хуторского [25]), тексты Европейской модели цифровой компетентности [29], Европейской цифровой компетентностной структуры для педагогов [20], проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

В работе использовались следующие методы исследования: анализ педагогической литературы и нормативной документации, описательный метод, методы контекстуального анализа, трансформации и сравнения.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно методологическим положениям по статистике Федеральной службы государственной статистики процесс классификации является систематизацией объектов классификации по определенным, выбранным признакам: множество объектов делится на подмножества по сходству или различию в соответствии с принятыми методами. Различают иерархические методы с разделением множества объектов на подчиненные классификационные группировки и фасетные – с параллельным разделением множества объектов на независимые классификационные группировки. При классификации иерархическим методом множество объектов изначально распределяют по выбранному признаку на крупные группировки, далее каждую из группировок разделяют по дополнительному конкретизирующему уточняющему признаку, что позволяет установить подчиненность (иерархию). В фасетном методе классификации ведется описание с помощью набора независимых фасетов (списков), не имеющих жесткой взаимосвязи друг с другом. Фасеты чаще всего используются отдельно для решения разного рода задач. Для любого способа классификации в качестве признаков (основания классификации) выделяют свойства, характеристики или параметры классифицируемых объектов (элементов классифицируемого множества) [8].

Классификации обладают некоторыми свойствами, такими как полнота (перечислимость всех элементов) и чистота (непересекаемость). Основание классификации предопределено объективностью или субъективностью, а также характером цели исследования. Педагогические цели соотносят с субъективными целями, ориентированными на удобство передачи исследуемого объекта, при этом проводимую классификацию называют искусственной. Для педагогической классификации характерна систематизация по одному признаку. Правильная классификация, реализуя эвристический принцип, сокращает описание и указывает на сходство явлений [16].

Педагогической классификации с целью систематизации и упорядочения подвержены все понятия и термины сферы образования, в том числе и в области педагогики [14].

В научной литературе встречается множество видов педагогической классификации. Их традиционно делят на внутренние (психолого-педагогические) и внешние (дидактические, социально-педагогические, организационно-педагогические), например, педагогические условия [15]; группируют по типовым или специфическим признакам, как для педагогической технологии [7]; разрабатывают авторские классификации, к примеру, для педагогических приемов [22]; интегрируют различные области знаний, в частности, изучая методы решения задач по физике и биологии [29]; уточняют иерархическую систему, в первую очередь для системы педагогических наук и ее разделов, обеспечивая однозначное определение и логико-семантические и полииерархические связи между рубриками и другими квалификационными системами (УДК, ББК и т. д.) [14].

В. М. Полонский, справедливо упрекая педагогическую науку в произвольном и многозначном толковании ее собственного предмета и законов, категорий, основных понятий, наличии терминологических недостатков (противоречий или несоответствия термина понятию), отсутствии термина при явной реальности понятия, длиннотах терминов, неоправданной перегруженности иноязычными элементами, предлагает некоторые положения, которые необходимо соблюдать при работе с понятийно-терминологическим аппаратом педагогики. Ученый считает, что, основываясь на принципе системности, необходимо определять все понятия через ближайшие родо-видовые отношения в соответствующей системе, так как вне системы разработка терминологии теряет свой смысл [14].

Классификация педагогических явлений, по мнению С. В. Сильченковой [18, с. 297–298], опирается на три основания количественного или качественного характера:

- на уровень их существования: социальные, личностные и групповые (педагогические ценности [11, с. 99]) (основание качественного характера);

- на соотнесение к основным категориям педагогики: воспитательному или образовательному процессам или обоим – обучению (педагогические явления [18, с. 297–298]) (основание качественного характера);

- на возможность измерения – шкалирования, согласно классификации С. Стивенсона: по шкале отношений, по интервальным шкалам, по порядковым (ранговым, дихотомическим) шкалам, по номинальной шкале [28] (основание количественного характера).

Для классификации в педагогике под компетенцией подразумевается задаваемое и подлежащее освоению содержание обучения [21, с. 135]. Соответственно, компетенции можно определить как готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [23], [24], [25]. Если быть более точным, то это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [26, с. 130].

Компетенции принято делить на три группы [1]:

- профессиональные – готовность и способность действовать в соответствии с требованиями дела (профессии), решать соответствующие задачи и проблемы, а также быть настроенным на результат своей деятельности и на самооценку;

- общие (ключевые, базовые) – основаны на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики (формальной, неформальной, информальной);

- академические – владение методологией и терминологией, свойственной отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей.

Для каждой из рассмотренных групп в зависимости от содержания образования возможно распределение компетенций по следующим видам [23], [25]:

- предметные (для каждого учебного предмета);

- метапредметные (для всех предметов);
- межпредметные (для цикла предметов или образовательных областей).

Для системы школьного образования целесообразно ориентироваться на общие компетенции. А из существующего разнообразия классификаций для школьного образования наиболее близка, на наш взгляд, система общепринятых компетенций И. М. Осмоловской [9] и А. В. Хуторского [24], [25], в которой представлены следующие компетенции:

- ценностно-смысловая;
- общекультурная (владение языком, способами познания мира, способность ориентироваться в пространстве культуры);
- учебно-познавательная;
- информационная;
- коммуникативная (готовность и способность понимать другого человека, эффективно строить взаимодействие с людьми);
- социально-трудовая (присвоение способов и средств социального взаимодействия, ориентация на рынке труда, способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности);
- личностная (опыт самопознания, осмысление своего места в мире, выбор ценностных, целевых, смысловых установок своих действий).

Далее более подробно рассмотрим информационную компетенцию. Информационная компетенция – это способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникационных информационных технологий [13]. Термин «коммуникационные информационные технологии» наиболее привычно читать как «информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)». Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, которое описывает различные способы, механизмы, устройства, алгоритмы обработки информации [6]. Таким образом, в понятии «информационная компетенция» речь идет об информационной или цифровой среде [3]. И, соответственно, информационная компетенция, согласно современной педагогической терминологии, трактуется как цифровая компетенция.

Есть несколько определений цифровой компетенции. Цифровая компетенция, согласно индексу цифровой грамотности, предполагает способность пользователя уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизни, основанная на непрерывном овладении знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью (поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, финансовые операции, онлайн-покупки, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизация устройств и пр.) [4]. Цифровая компетенция ориентирована на непрерывное овладение знаниями и умениями в способности человека уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять цифровые технологии в разных сферах жизни. Цифровая компетентность – основанная на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также готовность к такой деятельности [12]. Опираясь на данные определения, можно выделить пять ключевых направлений проявления цифровой компетенции:

- информационная грамотность и умение работать с данными;
- коммуникация и сотрудничество с помощью цифровых технологий;
- создание современного цифрового контента;
- безопасность в широком смысле (для персональных данных, для здоровья людей, для сбережения окружающей среды);
- определение и решение концептуальных проблем в цифровой среде.

Такое распределение цифровых компетенций соответствует описанию европейской модели цифровой компетентности для граждан [29]. Выделенные области представлены в 21 цифровой компетенции, которые различаются по сложности решаемой задачи, уровню самостоятельности и мыслительных операций. Для каждой из них раскрываются методики реализации компетенции и алгоритмы разработки политики в области развития цифровой экономики на четырех уровнях усвоения: базовом, среднем, продвинутом, профессиональном. В виде педагогической классификации данная модель представлена в Европейской цифровой компетентностной структуре для педагогов [20]. Цифровая компетентностная структура для педагогов является углубленной справочной моделью для систематического продвижения цифровой компетентности [19].

Следует отметить, что на территории Российской Федерации реализуется иной перечень ключевых цифровых компетенций (Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации») [5], [10]:

- коммуникация и кооперация в цифровой среде;
- саморазвитие в условиях неопределенности;
- креативное мышление;
- управление информацией и данными;
- критическое мышление в цифровой среде.

В соответствии с методикой расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [5], [10] указанные компетенции, согласно ожидаемым образовательным результатам, соотносимы с компетенциями европейской модели цифровой компетентности (таблица 1):

Таблица 1 – Соответствие европейской модели цифровой компетентности ключевым компетенциям цифровой экономики Российской Федерации

№ п/п	Цифровые компетенции европейской модели цифровой компетентности	Ключевые компетенции цифровой экономики Российской Федерации	Ожидаемые образовательные результаты, связанные с формированием обозначенной ключевой компетенции цифровой экономики Российской Федерации
1	Коммуникация и сотрудничество с помощью цифровых технологий	Коммуникация и кооперация в цифровой среде	Способность использовать в цифровой среде различные цифровые средства, позволяющие во взаимодействии с другими людьми достигать поставленных целей
2	Определение и решение концептуальных проблем в цифровой среде	Саморазвитие в условиях неопределенности	Способность ставить себе образовательные цели под возникающие жизненные задачи, подбирать способы решения и средства развития (в том числе с использованием цифровых средств) других необходимых компетенций
3	Создание современного цифрового контента	Креативное мышление	Способность генерировать новые идеи для решения задач цифровой экономики, абстрагироваться от стандартных моделей: перестраивать сложившиеся способы решения задач, выдвигать альтернативные варианты действий с целью выработки новых оптимальных алгоритмов
4	Информационная грамотность и умение работать с данными	Управление информацией и данными	Способность искать нужные источники информации и данные, воспринимать, анализировать, запоминать и передавать информацию с использованием цифровых средств, а также с помощью алгоритмов при работе с полученными из различных источников данными с целью эффективного использования полученной информации для решения задач
5	Безопасность в широком смысле	Критическое мышление в цифровой среде	Способность проводить оценку информации, ее достоверности, строить логические умозаключения на основании поступающих информации и данных

Выводы. Представленный обзор показывает принципиальную возможность сопоставления блоков цифровых компетенций европейской модели цифровой компетентности и ключевых компетенций проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Поскольку Европейская модель цифровой компетентности для граждан отражена в педагогической классификации Европейской цифровой компетентностной структуре для педагогов, то целесообразно предположить, что ключевые компетенции цифровой экономики Российской Федерации также можно положить в основу классификации цифровых компетенций в российской педагогике. Решение данной задачи и будет служить направлением дальнейшей исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11 [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 26.06.2023).
2. *Босова Л. Л.* О подходах к формированию цифровых навыков обучающихся на уровне общего образования // Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии (в образовании) : материалы международного научного конгресса, Минск, 22–23 октября 2020 года. – Минск : Белорусский государственный университет, 2020. – С. 47–58.
3. *Ибрагимов Г. И., Ибрагимова А. М., Калимуллина А. М.* О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 2(92). – С. 21–34.
4. Индекс цифровой грамотности 2017 [Электронный ресурс] // отчет РОЦИТ в ФОНД президентских грантов <https://президентскиегранты.рф/public/home/about>. – URL : <https://rocit.ru/uploads/769c4df4bc6f0bd6ab0fbc57a056e769b8be6bcf.pdf> (дата обращения: 27.06.2023).
5. Информационные материалы о национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Портал Правительства Российской Федерации: сайт. – URL : <http://static.government.ru/media/files/3b1AsVA1v3VziZip5VzAY8RTcLEbdCct.pdf> (дата обращения: 27.06.2023).
6. Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор [Электронный ресурс] : учебное пособие / сост. Е. К. Хеннер ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2022. – 7,83 Мб ; 110 с. – URL : <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnionnosobiya/informacionnye-tehnologii-v-obrazovanii.pdf>. (дата обращения: 26.06.2023).
7. *Лепешкина А. Б.* Понятие, сущность, структура, классификация и роль педагогической технологии в образовательном процессе // Символ науки: международный научный журнал. – 2017. – Т. 1, № 2. – С. 155–158 [Электронный ресурс]. – URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_28400429_74265572.pdf (дата обращения: 26.06.2023).
8. Методологические положения по статистике (выпуск 1, 2, 3, 4, 5) : сборник [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики: сайт. – URL : https://www.gks.ru/bgd/free/B99_10/IssWWW.exe/Stg/d000/i000010r.htm (дата обращения: 27.06.2023).
9. *Осмоловская И. М.* Компетентностный подход к формированию содержания общего образования // Проблемы образования. – 2006. – № 4. – С. 120–129.
10. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Портал Правительства Российской Федерации: сайт. – URL : <http://static.government.ru/media/files/urKNm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF.pdf> (дата обращения: 27.06.2023).
11. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
12. *Погожина И. Н., Сергеева М. В., Егорова В. А.* Цифровая компетентность и детство – уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 4. – С. 80–106.
13. *Полонский В. М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3, № 2. – С. 54–60.
14. *Полонский В. М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1999. – № 3. – С. 213–221.
15. *Пронина З. И.* Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 10. – С. 66–69.

16. Радлов Э. Классификация // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907. [Электронный ресурс]. – URL : https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Классификация_логический_прием (дата обращения: 27.06.2023).
17. Ручко Л. С. Цифровые компетенции: проблемные задания для обучающихся // Лучшие практики «Вызов цифрой»: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Чебоксары, 23 марта 2020 года. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2020. – С. 54–58.
18. Сильченкова С. В. Виды педагогических явлений и их измерение // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 296–301.
19. Соколова Е. И. Цифровые компетенции и новые технологии в образовании (по материалам документов Европейской комиссии) // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2(30) [Электронный ресурс]. – URL : <https://lil21.petrstu.ru/journal/getpdf.php?id=5693> (дата обращения: 27.06.2023).
20. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО» (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, или ICTCFT [Электронный ресурс] // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании: сайт. – URL : <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 27.06.2023).
21. Токарева М. В. Цифровая компетенция или цифровая компетентность // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4(52) [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentsiya-ili-tsifrovaya-kompetentnost> (дата обращения: 26.06.2023).
22. Хаматнурова Е. Н., Пестова Е. С. Классификация педагогических приемов в учебном процессе в системе среднего профессионального образования // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2022. – № 2(95). – С. 321–324.
23. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2(1325). – С. 58–64.
24. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5(1328). – С. 55–61.
25. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. – М. : Эйдос : Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
26. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. унта им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117–137 [Электронный ресурс] // Персональный сайт А. В. Хуторского: сайт. – URL : https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf (дата обращения: 26.06.2023).
27. Шмелькова Л. В. Образование и цифровая экономика // Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы : сборник научных статей, Курган, 30 октября 2018 года. – Курган : Курганский гос. ун-т, 2018. – С. 11–16.
28. Экспериментальная психология : пер. с англ. / С. С. Стивенс, ред.-сост. америк. изд. ; под ред. П. К. Анохина, В. А. Артемова. – М. : Издательство иностранной литературы, 1960. – Т. 1. – 685 с.; Т. 2. – 1963. – 1037 с. [Электронный ресурс] // Библиотека Ихтика: сайт. – URL : <https://ihtika.ru/book/stivens-ss-red-eksperimentalnaya-psihologiya-t-1-il-1960-71s> (дата обращения: 26.06.2023).
29. European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, EU-wide digital once-only principle for citizens and businesses – Policy options and their impacts: final report, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2759/393169> [Электронный ресурс] // Официальный сайт Европейского Союза: сайт. – URL : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4c429e34-e3a6-11e7-9749-01aa75ed71a1> (дата обращения: 27.06.2023).

Статья поступила в редакцию 14.11.2023

REFERENCES

1. Bajdenko V. I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podhoda) // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (data obrashcheniya: 26.06.2023).
2. Bosova L. L. O podhodah k formirovaniyu cifrovyyh navykov obuchayushchihsya na urovne obshchego obrazovaniya // Mezhdunarodnyj kongress po informatike: informacionnye sistemy i tekhnologii (v obrazovanii) : materialy mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, Minsk, 22–23 oktyabrya 2020 goda. – Minsk : Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2020. – S. 47–58.
3. Ibragimov G. I., Ibragimova A. M., Kalimullina A. M. O ponyatijno-terminologicheskom apparate didaktiki cifrovoj epohi // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – 2021. – № 2(92). – S. 21–34.

4. Indeks cifrovoj gramotnosti 2017 [Elektronnyj resurs] // otchet ROCIT v FOND prezidentskih grantov <https://prezidentskiegranty.rf/public/home/about>. – URL : <https://rocit.ru/uploads/769c4df4bc6f0bd6ab0fbe57a056e769b8be6bcf.pdf> (data obrashcheniya: 27.06.2023).
5. Informacionnye materialy o nacional'noj programme «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] // Portal Pravitel'stva Rossijskoj Federacii: sajt. – URL : <http://static.government.ru/media/files/3b1AsVA1v3VziZip5VzAY8RTcLEbdCct.pdf> (data obrashcheniya: 27.06.2023).
6. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. Teoreticheskij obzor [Elektronnyj resurs] : uchebnoe posobie / sost. E. K. Henner ; Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet. – Elektronnye dannye. – Perm', 2022. – 7,83 Mb ; 110 s. – URL : <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/informacionnye-tekhnologii-v-obrazovanii.pdf>. (data obrashcheniya: 26.06.2023).
7. Lepeshkina A. B. Ponyatie, sushchnost', struktura, klassifikaciya i rol' pedagogicheskoy tekhnologii v obrazovatel'nom processe // Simvol nauki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. – 2017. – T. 1, № 2. – S. 155–158 [Elektronnyj resurs]. – URL : https://elibrary.ru/download/elibrary_28400429_74265572.pdf (data obrashcheniya: 26.06.2023).
8. Metodologicheskie polozheniya po statistike (vypusk 1, 2, 3, 4, 5) : sbornik [Elektronnyj resurs] // Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki: sajt. – URL : https://www.gks.ru/bgd/free/B99_10/IssWWW.exe/Stg/d000/i000010r.htm (data obrashcheniya: 27.06.2023).
9. Osmolovskaya I. M. Kompetentnostnyj pohod k formirovaniyu sodержaniya obshchego obrazovaniya // Problemy obrazovaniya. – 2006. – № 4. – S. 120–129.
10. Pasport nacional'noj programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] // Portal Pravitel'stva Rossijskoj Federacii: sajt. – URL : <http://static.government.ru/media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6gczMkPF.pdf> (data obrashcheniya: 27.06.2023).
11. Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev i dr. – M. : Shkola-Press, 1998. – 512 s.
12. Pogozhina I. N., Sergeeva M. V., Egorova V. A. Cifrovaya kompetentnost' i detstvo – unikal'nyj vyzov 21 veka (analiz sovremennykh issledovanij) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. – 2019. – № 4. – S. 80–106.
13. Polonskij V. M. Ponyatijno-terminologicheskij apparat pedagogiki i obrazovaniya // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. – 2017. – T. 3, № 2. – S. 54–60.
14. Polonskij V. M. Ponyatijno-terminologicheskij apparat pedagogiki // Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda. – 1999. – № 3. – S. 213–221.
15. Polina Z. I. Analiz i klassifikaciya pedagogicheskikh uslovij s cel'yu povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa // Gumanitarnyj nauchnyj vestnik. – 2020. – № 10. – S. 66–69.
16. Radlov E. Klassifikaciya // Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona : v 86 t. (82 t. i 4 dop.). – SPb., 1890–1907. [Elektronnyj resurs]. – URL : https://ru.wikisource.org/wiki/ESBE/Klassifikaciya,_logicheskij_priem (data obrashcheniya: 27.06.2023).
17. Ruchko L. S. Cifrovye kompetencii: problemnye zadaniya dlya obuchayushchihsya // Luchshie praktiki «Vyzov cifroj» : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Cheboksary, 23 marta 2020 goda. – Cheboksary : Izdatel'skij dom «Sreda», 2020. – S. 54–58.
18. Sil'chenkova S. V. Vidy pedagogicheskikh yavlenij i ih izmerenie // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2012. – № 1. – S. 296–301.
19. Sokolova E. I. Cifrovye kompetencii i novye tekhnologii v obrazovanii (po materialam dokumentov Evropejskoj komissii) // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2020. – Vyp. 2(30) [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://i1121.petrstu.ru/journal/getpdf.php?id=5693> (data obrashcheniya: 27.06.2023).
20. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelej. Rekomendacii YuNESKO» (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, ili ICTCFT [Elektronnyj resurs] // Institut YuNESKO po informacionnym tekhnologiyam v obrazovanii: sajt. – URL : <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (data obrashcheniya: 27.06.2023).
21. Tokareva M. V. Cifrovaya kompetenciya ili cifrovaya kompetentnost' // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2021. – № 4(52) [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetenciya-ili-tsifrovaya-kompetentnost> (data obrashcheniya: 26.06.2023).
22. Hamaturova E. N., Pestova E. S. Klassifikaciya pedagogicheskikh priemov v uchebnom processe v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2022. – № 2(95). – S. 321–324.
23. Hutorskoj A. V. Klyucheve kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2(1325). – S. 58–64.
24. Hutorskoj A. V. Klyucheve kompetencii: tekhnologiya konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 5(1328). – S. 55–61.
25. Hutorskoj A. V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii : nauchno-metodicheskoe posobie. – M. : Ejdos : Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013. – 73 s.

26. Hutorskoj A. V., Hutorskaya L. N. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura I modeli konstruirovaniya // *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda : mezhvuzovskij sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Orlova.* – Tula : Izd-vo Tul. gos. ped. unta im. L. N. Tolstogo, 2008. – Vyp. 1. – S.117–137 [Elektronnyj resurs] // Personal'nyj sayt A. V. Hutorskogo: sayt. – URL : https://khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compert.pdf (data obrashcheniya: 26.06.2023).

27. Shmel'kova L. V. Obrazovanie i cifrovaya ekonomika // *Urovnevoe obrazovanie studentov v vysshih uchebnyh zavedeniyah: opyt, problemy i perspektivy : sbornik nauchnyh statej, Kurgan, 30 oktyabrya 2018 goda.* – Kurgan : Kurganskij gos. un-t, 2018. – S. 11–16.

28. Eksperimental'naya psihologiya : per. s angl. / S. S. Stivens, red.-sost. amerik. izd. : pod red. P. K. Anohina, V. A. Artemova. – M. : Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1960. – T. 1. – 685 s.; T. 2. – 1963. – 1037 s. [Elektronnyj resurs] // Biblioteka Ihtika: sayt. – URL : <https://ihtika.ru/book/stivens-ss-red-eksperimentalnaya-psihologiya-t-1-il-1960-71s-> (data obrashcheniya: 26.06.2023).

29. European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, EU-wide digital once-only principle for citizens and businesses – Policy options and their impacts: final report, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2759/393169> [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt Evropejskogo Soyuza: sayt. – URL : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4c429e34-e3a6-11e7-9749-01aa75ed71a1> (data obrashcheniya: 27.06.2023).

The article was contributed on November 14, 2023

Сведения об авторах

Юмагулова Нина Ивановна – учитель информатики Школы № 64, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5065-0640>, nionaskr@mail.ru

Бельчусов Анатолий Александрович – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-7856-1340>, belchusov@mail.ru

Author Information

Iumagulova, Nina Ivanova – Informatics Teacher, School № 64, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5065-0640>, nionaskr@mail.ru

Belchusov, Anatoly Aleksandrovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics and Technology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7856-1340>, belchusov@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
5.8. Педагогические науки	
5.8.1.	Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2.	Теория и методика обучения и воспитания
5.8.7.	Методология и технология профессионального образования
5.9. Филологические науки	
5.9.1.	Русская литература и литературы народов Российской Федерации
5.9.2.	Литературы народов мира
5.9.3.	Теория литературы
5.9.4.	Фольклористика
5.9.5.	Русский язык. Языки народов России
5.9.6.	Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)
5.9.7.	Классическая, византийская и новогреческая филология
5.9.8.	Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
5.9.9.	Медиакоммуникации и журналистика

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 основной 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 непереводаемых 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, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прејскурантом 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

<i>Димитриева О. А., Малова Е. Н.</i>	Интерпретация категории времени в медийном кулинарном рецепте (на примере рецептов А. Зимина и Е. Чекаловой в журнале «Коммерсантъ Weekend»).....	3
<i>Журавлев Д. М.</i>	Цифровая статистика как средство языкового манипулирования в СМИ.....	13
<i>Журина М. И.</i>	Образ Колумбо в прозаических произведениях И. А. Бунина...	22
<i>Зубаркина Е. С.</i>	Детский радиодискурс советского периода: гуманистическая парадигма развития личности.....	28
<i>Исаева М. А., Сергеева Ю. С.</i>	Сравнительно-сопоставительный анализ звуковых систем гласных в русском, немецком, чувашском и английском языках	39
<i>Кириллова О. Ю., Кириллова Н. С., Пушкин А. С.</i>	Эпитет и сравнение как художественно-выразительные средства идиостиля Роберта Вальзера.....	47
<i>Кузнецова И. В.</i>	Турцизмы – названия молочных продуктов и блюд во фразеологии южных славян.....	56
<i>Марфина Ж. В.</i>	Архетипы <i>отец, мать</i> в восточнославянском народно-песенном субпространстве.....	64
<i>Ратманова А. А.</i>	Тенденции суффиксации наименований женского рода (русский и английский языки).....	73
<i>Юй Литин</i>	Семантико-прагматические особенности коммуникемы-энантонима <i>А КАК ЖЕ!</i> в русской публицистической и разговорной речи...	82

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Го Цзини</i>	Принципы обучения устной монологической речи на русском языке как иностранном с использованием видеоблога.....	89
-----------------	--	----

<i>Кочура А. С.</i>	Программа лечебной физической культуры для студентов специальной медицинской группы бакалавриата с учетом нозологических подгрупп.....	98
<i>Матвеев Р. А.</i>	Формирование этнокультурной компетентности студентов в условиях поликультурной среды вуза.....	106
<i>Толстова Е. В., Иванов В. А.</i>	Юмор как компонент педагогического мастерства в произведениях М. Лютера.....	113
<i>Фадеева К. Н., Герасимова А. Г.</i>	Информационно-образовательный портал для проведения олимпиад в вузе.....	121
<i>Фокин А. Ю.</i>	Отечественная научно-педагогическая периодика как отражение состояния педагогического сознания последней трети XIX – начала XX в.	129
<i>Юмагулова Н. И., Бельчусов А. А.</i>	Педагогическая классификация цифровых компетенций.....	139
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		149



CONTENT

PHILOLOGY

<i>Dimitrieva O. A., Malova E. N.</i>	Interpretation of the time category in a media culinary recipe (using the example of recipes by A. Zimin and E. Chekalova in Kommersant Weekend Magazine).....	4
<i>Zhuravlyov D. M.</i>	Digital statistics as a means of language manipulation in the media.....	13
<i>Zhurina M. I.</i>	The image of Colombo in the prose works of I. A. Bunin.....	22
<i>Zubarkina E. S.</i>	Children's radio discourse of the Soviet period: humanistic paradigm of personality development.....	28
<i>Isaeva M. A., Sergeeva Yu. S.</i>	Comparative analysis of vowel sound systems in Russian, German, Chuvash and English.....	39
<i>Kirillova O. Yu., Kirillova N. S., Pushkin A. S.</i>	Epithet and comparison as figurative-expressive means of the idiostyle of Robert Walser.....	47
<i>Kuznetsova I. V.</i>	Turkisms – names of dairy products and dishes in the phraseology of the Southern Slavs.....	56
<i>Marfina Zh. V.</i>	Archetypes “father” and “mother” in the Eastern slavic folk-song subspace.....	64
<i>Ratmanova A. A.</i>	Trends of suffixation of feminine gender names (Russian and English languages).....	73
<i>Yu Liping</i>	Semantic and pragmatic features of communicame-enantonym A <i>KAK ZHE!</i> in russian publicistic and colloquial speech.....	82

PEDAGOGICS

<i>Guo Jingyi</i>	Principles of teaching oral monologue in russian as a foreign language using vlogs.....	89
-------------------	---	----

<i>Kochura A. S.</i>	Diagnostic methods for assessing health parameters of a special medical group in Physical Education classes at the university.....	98
<i>Matveev R. A.</i>	Formation of ethno-cultural competence of students in multicultural environment of the university.....	106
<i>E. V. Tolstova, V. A. Ivanov</i>	Humor as a component of pedagogical skill in M. Luther's works...	113
<i>Fadeeva K. N., Gerasimova A. G.</i>	Information and educational portal for olympiads at the university	121
<i>Fokin A. Yu.</i>	Russian scientific and pedagogical periodicals as a reflection of the state of pedagogical consciousness of the last third of the 19 th – early 20 th century.....	129
<i>Iumagulova N. I, Belchusov A. A.</i>	Pedagogical classification of digital competencies.....	139
INFORMATION FOR THE AUTHORS		149

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

2024. № 1(122)

Редакторы Е. Н. Засецкова,
 Л. Н. Улюкова

Корректор З. Н. Якушкина

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 29.03.2024. Выход в свет 01.04.2024.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 20,0
Тираж 500 экз. Заказ № 270. 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