

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Марийский
государственный университет»,
424000, Россия,

Республика Марий Эл,
г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, 1

Зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-74708 от 29.12.2018 г.)

Подписной индекс в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО «Агентство «Роспечать» 70745
Тел.: (8362) 68-79-97 (1565)

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

424002, Россия, Республика
Марий Эл, г. Йошкар-Ола,
ул. Кремлевская, 44, переход,
к. 303

e-mail: vestnik.margu@mail.ru
<http://vestnik.marsu.ru>

Территория распространения:
Российская Федерация,
зарубежные страны

Оригинал-макет подготовлен к печати
в редакции научных журналов
ФГБОУ ВО «Марийский государственный
университет». 424002, г. Йошкар-Ола,
ул. Кремлевская, 44, переход, к. 303
и отпечатан в типографии «Принтекс».
424000, г. Йошкар-Ола, бул. Победы, 14

Тем. план 2020 г. № 10.
Подписано в печать 20.03.2020 г.
Дата выхода в свет 20.03.2020 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 16,74.
Уч.-изд. л. 12,17. Тираж 500.
Цена свободная.

Литературные редакторы:
О. С. Крылова, Е. А. Бухвалова

Перевод
Е. А. Бухвалова

Компьютерная верстка
С. А. Окишева, И. В. Шишкарёва

Дизайн обложки
И. В. Шишкарёва

© ФГБОУ ВО «Марийский
государственный университет», 2020

ISSN 2072-6783 (print), 2686-8679 (online)

Том 14. № 1. 2020

Сквозной номер выпуска – 37



ВЕСТНИК

МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

DOI: 10.30914/2072-6783



В Е С Т Н И К

МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (с 06.06.2017), по следующим научным специальностям (уточнение от 26.03.2019):

- 10.01.01 – Русская литература (филологические науки);
- 10.01.02 – Литература народов Российской Федерации (с указанием конкретной литературы или группы литератур) (филологические науки),
- 10.01.03 – Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы) (филологические науки),
- 10.01.08 – Теория литературы. Текстология (филологические науки);
- 10.01.09 – Фольклористика (филологические науки);
- 10.02.01 – Русский язык (филологические науки);
- 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи) (филологические науки).
- 10.02.04 – Германские языки (филологические науки);
- 10.02.19 – Теория языка (филологические науки);
- 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание (филологические науки);
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);
- 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки);
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют отраслям науки и группам специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников.

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ;

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.

Журнал осуществляет научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки. Редакция журнала направляет копии рецензий в Министерство Науки и Высшего Образования Российской Федерации при поступлении соответствующего запроса. Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций. Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Цель издания – распространение научного знания, информационное сопровождение достижений ученых в области педагогических, психологических, филологических наук, повышение авторитетности и влияния российского научно-информационного и научно-издательского сегмента в мировом сообществе.

Включен и индексируется в:

Академия Google, AcademicKeys, East View, ePrints, РИНЦ, ResearchBib, Ulrich's Periodicals Directory, «КиберЛенинка», EBSCO.

Выходит с 2007 года.

Периодичность издания: 4 раза в год.

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education
“Mari State University”, 1 Lenin Sq.,
Yoshkar-Ola, 424000, Republic of Mari El,
Russia

Journal Registration Certificate
for print publication no. ФС 77-74708
issued by the Federal Service for
Supervision of Communications,
Information Technology and Mass
Media on December 29, 2018

Subscription index in the catalog
“Newspapers. Journals”
of Agency “Rospechat” 70745
Telephone: (8362) 68-79-97 (1565)

EDITORIAL OFFICE ADDRESS:

44, Kremlevskaya St., office 303
(passage), 424002, Yoshkar-Ola,
Republic of Mari El, Russia

e-mail: vestnik.margu@mail.ru
<http://vestnik.marsu.ru>

Distributed in the Russian Federation
and foreign countries

The layout original was prepared for printing
in the editorial board of academic journals
of the Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education “Mari State
University”. 44, Kremlevskaya St., office 303
(passage), Yoshkar-Ola, 424002 and was
printed at the printing house “Printecs”. 14,
Victory Boulevard, Yoshkar-Ola, 424000

Thematic plan of 2020 no. 10.
Signed to print 20.03.2020.
Date of publishing 20.03.2020.
Sheet size 60×84/8.
Conventional printed sheets 16,74.
Number of copies 500. Free price.

Editors:

O. S. Krylova, E. A. Bukhvalova

Translation

E. A. Bukhvalova

Desktop publishing:

S. A. Okisheva, I. V. Shishkareva

Cover design

I. V. Shishkareva

© Mari State University, 2020

ISSN 2072-6783 (print), 2686-8679 (online)

Vol. 14, no. 1. 2020
Continuous issue – 37



VESTNIK

OF THE MARI STATE UNIVERSITY

Scientific journal

DOI: 10.30914/2072-6783



VESTNIK

OF THE MARI STATE UNIVERSITY

The journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals, where the main scientific results of Doctor of Sciences and Candidate of Sciences theses (06.06.2017) on the following scientific specialties should be published (updated 26.03.2019):

- 10.01.01 – Russian Literature (Philological Sciences);
- 10.01.02 – Literature of the peoples of the Russian Federation (indicating a specific literature or a group of literatures) (Philological Sciences),
- 10.01.03 – Literature of the peoples of foreign countries (indicating a specific literature) (Philological Sciences),
- 10.01.08 – Theory of Literature. Textology (Philological Sciences);
- 10.01.09 – Folklore Studies (Philological Sciences);
- 10.02.01 – Russian Language (Philological Sciences);
- 10.02.02 – Languages of the peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family) (Philological Sciences),
- 10.02.04 – Germanic Languages (Philological Sciences);
- 10.02.19 – Language Theory (Philological Sciences);
- 10.02.20 – Historical Linguistics, Typological Linguistics, Comparative Linguistics (Philological Sciences);
- 13.00.01 – General Pedagogics, History of Pedagogics and Education (Pedagogical Sciences);
- 13.00.02 – Theory and Methods of Training and Education (by fields and levels of education) (Pedagogical Sciences);
- 13.00.05 – Theory, Methods and Organization of Sociocultural Activities (Pedagogical Sciences);
- 13.00.08 – Theory and Methods of Professional Education (Pedagogical Sciences).

The titles and content of the sections of the scientific journal “Vestnik of the Mari State University” correspond to the branches of science and groups of specialties of scientific workers, in accordance with the Nomenclature of specialties of scientific workers:

- 13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES;
- 10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES.

The journal carries out the reviewing (scientific double-blind peer-review) of all submitted materials with the view of their expert assessment. The editorial board sends review copies to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation upon request. The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and the recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE). The point of view of the editorial board may not coincide with the point of view of the authors.

The journal aims to disseminate scientific knowledge and provide information support for the achievements of scientists in the field of pedagogical and philological sciences.

The journal is indexed and archived by:

Academy Google, AcademicKeys, East View, ePrints, RSCI, ResearchBib, Ulrich’s Periodicals Directory, “CyberLeninka”, EBSCO.

Published since 2007.

Publication frequency: quarterly.



Главный редактор: **Кондратенко Елена Валентиновна**, кандидат педагогических наук, профессор,
Марийский государственный университет (Йошкар-Ола)

Ответственный секретарь: **Крылова Ольга Сергеевна**

Редакционная коллегия:

Абукаева Любовь Алексеевна	доктор филологических наук, Марийский научно-исследовательского институт языка, литературы и истории им. В. М. Васильева (Йошкар-Ола, Россия), sylne@mail.ru
Антонов Юрий Григорьевич	доктор филологических наук, доцент, Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (Саранск), antonov-ug69@yandex.ru
Баранов Александр Аркадьевич	доктор психологических наук, профессор, Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия), baranovaa@udsu.ru
Баранова Эльвира Авксентьевна	доктор психологических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (Чебоксары, Россия), baranova-ea@yandex.ru
Бирюкова Наталья Алексеевна	кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), natbir316@mail.ru
Брэдли Джереми	доктор философии, Венский университет (Австрия), jeremy.moss.bradley@univie.ac.at
Вербицкий Андрей Александрович	доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, академик РАО, Московский государственный педагогический университет (Москва, Россия), asson1@rambler.ru
Галимзянова Ильхамия Исаковна	доктор педагогических наук, профессор, Казанская государственная консерватория им. Н. Г. Жиганова (Казань, Россия), illagalim@rambler.ru
Глухова Наталья Николаевна	доктор филологических наук, профессор, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), gluhnatalia@mail.ru
Золотова Татьяна Аркадьевна	доктор филологических наук, профессор, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), zolotova_tatiana@mail.ru
Калинина Алевтина Анатольевна	доктор филологических наук, профессор, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), kalinina.07@inbox.ru
Кириллова Татьяна Васильевна	доктор педагогических наук, доцент, Академия права и управления ФСИН России (Рязань, Россия), tatiana-kirillova@rambler.ru
Кондратьева Наталья Владимировна	доктор филологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, профессор (Ижевск, Россия), nataljakondratjeva@yandex.ru
Крылов Дмитрий Александрович	кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), krilda@mail.ru
Кудрявцева Раисия Алексеевна	доктор филологических наук, профессор, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), kudsebs@rambler.ru
Лелюгене Ирена	доктор педагогических наук, профессор, Институт эдукологии и социальной работы Университета им. Миколаса Ромериса (Литовская Республика), irena.leliugiene@gmail.com
Морова Наталья Сергеевна	профессор, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), morovans@gmail.com
Мухтарова Шакира Мукашовна	доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова (Караганда, Казахстан), shak.ira.53@mail.ru
Мышкина Альбина Федоровна	доктор филологических наук, доцент, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (Чебоксары, Россия), alb-myshkina@yandex.ru
Ракин Анатолий Николаевич	доктор филологических наук, старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и истории Коми НЦ РАН (Сыктывкар, Россия), anatolij.rakin@mail.ru
Ситников Валерий Леонидович	доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия), sitnikov@mail.ru
Старыгина Наталья Николаевна	доктор филологических наук, профессор, Поволжский государственный технологический университет (Йошкар-Ола, Россия), starigina@yandex.ru
Фёдорова Светлана Николаевна	доктор педагогических наук, профессор, начальник Центра методологии высшей школы, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), svetfed65@rambler.ru
Хайруллин Руслан Зинатуллович	доктор педагогических наук, профессор, Негосударственное образовательное учреждение ВПО «Российский новый университет» (Москва, Россия), rhairullin@mail.ru
Хайруллина Эльмира Робертовна	доктор педагогических наук, профессор, Казанский национальный исследовательский технологический университет (Казань, Россия), elm.khair@list.ru
Яниогло Мария Александровна	доктор педагогики, конференциар университетар, Комратский государственный университет (Республика Молдова), mariayan11@mail.ru



Editor-in-chief: **Elena V. Kondratenko**, Ph. D. (Pedagogy), Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola)

Executive Editor: **Olga S. Krylova**

Editorial board:

- Lyubov A. Abukaeva** Dr. Sci. (Philology), Mari Scientific Research Institute of Language, Literature and History named after V. M. Vasilyev (Yoshkar-Ola, Russia), sylne@mail.ru
- Yuriy G. Antonov** Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, National Research Mordovia State University (Saransk), Head of the Department of Finno-Ugric Literatures, antonov-ug69@yandex.ru
- Aleksandr A. Baranov** Dr. Sci. (Psychology), Full Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies, baranovaa@udsu.ru
- Elvira A. Baranova** Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev (Cheboksary, Russia), Head of the Department of Developmental, Pedagogical and Special Psychology, baranova-ea@yandex
- Natalya A. Biryukova** Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Systems, natbir316@mail.ru
- Jeremy Bradley** Ph. D., Assistant Professor, Vienna University (Austria), jeremy.moss.bradley@univie.ac.at
- Andrey A. Verbitskiy** Academician of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Ph. D. (Psychology), Full Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), Professor of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling, asson1@rambler.ru
- Ilkhamiya I. Galimzyanova** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Kazan State Conservatoire named after N. Zhiganov (Kazan, Russia), Head of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, illagalim@rambler.ru
- Natalya N. Glukhova** Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Head of the Department of Finno-Ugric and Comparative Philology, gluhnatalia@mail.ru
- Tatyana A. Zolotova** Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, zolotova_tatiana@mail.ru
- Alevtina A. Kalinina** Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, kalinina.07@inbox.ru
- Tatyana V. Kirillova** Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, (Moscow, Russia), Chief researcher; Academy of Law and Administration of the FPSR (Ryazan, Russia), Head of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, tatiana-kirillova@rambler.ru
- Natalya V. Kondratieva** Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Udmurt State University, (Izhevsk, Russia), Director of the Institute of Udmurt Philology, Finno-Ugric Studies and Journalism, nataljakondratjeva@yandex.ru
- Dmitry A. Krylov** Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Head of the Department of Theory and Methods of Technology and Professional Education, krilda@mail.ru
- Raisiya A. Kudryavtseva** Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Professor of the Department of Finno-Ugric and Comparative Philology, kudsebs@rambler.ru
- Irena Leliugiene** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Institute of Educology and Social Work of the University named after Mykolas Romeris (Lithuanian Republic), irena.leliugiene@gmail.com
- Natalya S. Morova** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), morovans@gmail.com
- Shakira M. Mukhtarova** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Karaganda State University named after Academician E. A. Buketov (Karaganda, Kazakhstan), Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, shak.ira.53@mail.ru
- Albina F. Myshkina** Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Chuvash State University named after I. N. Ulyanov (Cheboksary, Russia), Professor of the Department of Chuvash Philology and Culture, alb-myshkina@yandex.ru
- Anatoliy N. Rakin** Dr. Sci. (Philology), Institute of Language, Literature and History of Komi Scientific Center of RAS (Syktyvkar, Russia), Senior Researcher of the Language Sector, anatolij.rakin@mail.ru
- Valeriy L. Sitnikov** Dr. Sci. (Psychology), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), sitnikov@mail.ru
- Natalya N. Starygina** Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Volga State University of Technology (Yoshkar-Ola, Russia), starigina@yandex.ru
- Svetlana N. Fedorova** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), Head of the Department for Methodology of Higher School, Professor of the Department of Preschool and Social Pedagogy, svetfed65@rambler.ru
- Ruslan Z. Khairullin** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Russian New University (RosNOU) (Moscow, Russia), Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, rhairullin@mail.ru
- Elmira R. Khairullina** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), Dean of the Faculty of Design and Software Engineering, elm.khair@list.ru
- Maria A. Yanioglo** Dr. Sci. (Pedagogy), Comrat State University (Republic of Moldova), Associate Professor of the Department of Pedagogy, mariayan11@mail.ru

Т. 14

№ 1

2020

ВЕСТНИК

МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

О С Н О В А Н В 2 0 0 7 Г О Д У

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ 11

Н. Г. Арзамасцева, Л. В. Курочкина

Учебная практика как условие формирования профессиональных компетенций студентов11

О. Н. Васенина

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках марийского языка как неродного18

Е. В. Костылева

Профессиональная подготовка в Феодосийском учительском институте (1874–1918).....24

С. Г. Коротков, Д. А. Крылов, Е. С. Бахтина

Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе33

А. Г. Мухаметзянова, Г. Х. Гумерова

Сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском национальном исследовательском технологическом университете.....41

И. В. Николаева, Д. А. Крылов

Организация преемственности математической подготовки в условиях непрерывного технического образования47

С. А. Ржанова

Интеграционные формы взаимодействия национальных сообществ в формате культурного туризма и этножурналистики (на примере Республики Мордовия)53

Л. Л. Сабирова

Особенности юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования58

Н. Си Насер, Е. В. Кондратенко

Стандартизация в системе профессиональной подготовки алжирских учителей64

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	69
<i>В. В. Калинина, Ж. Г. Сонгорова</i> Синкретизм концепта ANXIETY	69
<i>Т. В. Лановая</i> Лексикографирование номинативных единиц с региональным компонентом значения 'Крым'	76
<i>А. Н. Ракин</i> Лексика лугового ландшафта в удмуртском языке.....	84
<i>А. С. Соина</i> Формирование жанровой доминанты английского шпионского романа посредством «экстралитературных» факторов	91
<i>А. О. Трошкова</i> Трансформации сказочно-мифологического сюжета ATU 325 "The Magician and His Pupil" в зарубежной массовой литературе жанра фэнтези (на материале англо-американских произведений)	100
<i>Н. В. Филимонова, С. В. Владимирова, Л. Ф. Шкирта</i> Характер человека во фразеологии русского и немецкого языков (структурно-сопоставительный аспект).....	111
<i>И. Г. Чеснокова</i> Функции пушкинской элегии в рассказе А. И. Куприна «Сентиментальный роман»	118
<i>Чжу Юньпин</i> Особенности реализации категории эмотивности в русском рекламном поликодовом многоканальном тексте	123
<i>М. П. Шустов, А. С. Степанов</i> Сказка как матрица художественного текста В. М. Шукшина.....	130
РЕЦЕНЗИЯ.....	140
Рецензия на монографию Г. Г. Багаутдиновой «Искусство и художник в романах И. А. Гончарова» / Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола, 2018. 182 с.	140

Vol. 14

No. 1

2020

VESTNIK

OF THE MARI STATE UNIVERSITY

P U B L I S H E D S I N C E 2 0 0 7

CONTENTS

PEDAGOGICS 11

N. G. Arzamastseva, L. V. Kurochkina

Educational practice as a condition for the formation of students' professional competencies11

O. N. Vasenina

The use of information and communication technologies in the lessons
of the Mari language as a non-native language18

K. V. Kostyleva

Professional training at Feodosiya Teachers' Institute (1874–1918)24

S. G. Korotkov, D. A. Krylov, E. S. Bakhtina

Pedagogical conditions for organizing research activities of students
in extracurricular classes at the University33

A. G. Mukhametzyanova, G. H. Gumerova

Support of professional education of persons with disabilities
at the Kazan National Research Technological University41

I. V. Nikolaeva, D. A. Krylov

Organization of mathematical training continuity in the conditions
of continuous technical education47

S. A. Rzhanova

Integration forms of interaction between national communities in the format
of cultural tourism and ethnic journalism (on the example of the Republic of Mordovia)53

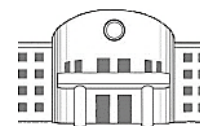
L. L. Sabirova

Features of legal counseling of students in higher professional education58

N. Si Naser, E. V. Kondratenko

Standardization in the vocational training system of Algerian teachers64

PHILOLOGY	69
<i>V. V. Kalinina, Zh. G. Songolova</i> Syncretism of concept ANXIETY	69
<i>T. V. Lanovaya</i> Lexicography of nominative units with regional value component ‘Crimea’	76
<i>A. N. Rakin</i> Vocabulary of the meadow landscape in the Udmurt language	84
<i>A. S. Soina</i> Formation of English spy novel genre dominant through “extraliterature” factors	91
<i>A. O. Troshkova</i> Transformations of fairy tale plot ATU 325 “The Magician and His Pupil” in fantasy literature of English and American writers	100
<i>N. V. Filimonova, S. V. Vladimirova, L. F. Shkirta</i> Character of a person in Russian and German phraseologies (structural and comparative aspects)	111
<i>I. G. Chesnokova</i> Functions of Pushkin’s elegy in the story of A. I. Kuprin “Sentimental Novel”	118
<i>Zhu Yunping</i> Features of realization of the emotive category in the Russian advertising multimodal text	123
<i>M. P. Shustov, A. S. Stepanov</i> A fairy tale as a matrix of V. M. Shukshin's literary text	130
REVIEWS	140
Review of G. G. Bagautdinova's monograph “Art and artist in I. A. Goncharov's novels”. Mari State University, Yoshkar-Ola, 2018, 182 p.	140



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICS

УДК 371.13, 37.048.45

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-11-17

УЧЕБНАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Н. Г. Арзамасцева, Л. В. Курочкина

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Педагогическая практика занимает важное место в процессе обучения студентов. Являясь составной частью структуры основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) вуза, она направлена на закрепление теоретических знаний и формирование непосредственно на производстве профессиональных умений и навыков. Цель исследования – определить роль учебной практики в формировании профессиональных компетенций студентов-первокурсников, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование». Основными методами исследования являются: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, педагогическое моделирование учебной практики будущих педагогов, наблюдение за практикантами в школе, изучение продуктов их деятельности в виде отчетной документации по практике и представление результатов практики на итоговой конференции, анализ результатов анкетирования студентов Марийского государственного университета, вычисление элементарных статистик. Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, имеет ознакомительный характер, является логическим продолжением процесса обучения студентов теоретическим дисциплинам, в том числе курсу «Педагогика». Реализуется с учетом компетентностного, системного, деятельностного и интегративного подходов. Системный подход предполагает взаимосвязь и единство цели, задач, структуры, содержания практики, планируемых результатов обучения студентов при прохождении практики. Деятельностный подход предполагает выполнение определенных заданий, направленных на формирование готовности будущих педагогов осуществлять профессиональную деятельность. Реализация компетентностного подхода представлена совокупностью разработанных и апробированных индивидуальных заданий, выполняемых студентами в ходе учебной практики, которые проверяются с помощью конкретных критериев оценивания результатов обучения бакалавров во время прохождения практики. Интегративный подход предполагает объединение и реализацию практикантами прогностического, проектировочного, организаторского, коммуникативного и рефлексивного видов педагогической деятельности, реализуемых ими в ходе выполнения индивидуальных заданий с целью закрепления полученных ранее теоретических знаний, профессиональных умений и навыков.

Ключевые слова: учебная практика, профессиональная компетентность, компетентностный подход, интегративный подход, деятельностный подход, системный подход, критерии оценивания.

Для цитирования: Арзамасцева Н.Г., Курочкина Л.В. Учебная практика как условие формирования профессиональных компетенций студентов // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 11–17. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-11-17

EDUCATIONAL PRACTICE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

N. G. Arzamastseva, L. V. Kurochkina

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Pedagogical practice takes an important place in the process of teaching students. As an integral part of the University's main professional educational program structure, it is aimed at consolidating theoretical knowledge and developing professional skills directly in the workplace. The purpose of the study is to determine the role of

educational practice in the formation of professional competencies of first-year students studying in the areas of training "Pedagogical education". The main research methods are: theoretical analysis of the literature on the research problem, pedagogical modeling of educational practice of future teachers, observation of trainees at school, studying the products of their activities in the form of reporting documentation on practice and presentation of practice results at the final conference, analysis of the results of questionnaires of students of the Mari State University, calculation of elementary statistics. Educational practice for obtaining primary professional skills, including primary skills of research activity is of an introductory nature, it is a logical continuation of the process of teaching students theoretical disciplines, including the "Pedagogy" course. It is implemented taking into account competence, system, activity and integrative approaches. The system approach involves the interrelation and unity of the purpose, tasks, structure, content of practice, planned results of training of students during the practice. The activity approach involves performing certain tasks aimed at forming the readiness of future teachers to carry out professional activities. The implementation of the competence approach is represented by a set of developed and tested individual tasks performed by students during the educational practice, which are checked using specific criteria for evaluating the results of undergraduate studies during practice. The integrative approach involves combining and implementing predictive, design, organizational, communicative, and reflexive types of pedagogical activities implemented by trainees in the course of individual tasks in order to consolidate their previously acquired theoretical knowledge and professional skills.

Keywords: educational practice, professional competence, competence approach, integrative approach, activity approach, system approach, evaluation criteria.

For citation: Arzamastseva N.G., Kurochkina L.V. Educational practice as a condition for the formation of students' professional competencies. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 11–17. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-11-17 (In Russ.).

Наряду с аудиторной и самостоятельной работой практика занимает важное место в процессе обучения студентов. Являясь составной частью структуры ОПОП вуза, она направлена на закрепление теоретических знаний и формирование непосредственно на производстве профессиональных компетенций студентов. В системе высшего образования различают учебную и производственную виды практик. В ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» студенты 1 курса бакалавриата, обучающиеся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с одним профилем подготовки) и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), проходят «Учебную практику по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» непосредственно в школе. Практика проводится во втором семестре, когда студентами уже начато изучение разделов базового курса «Педагогика»: «Введение в педагогическую деятельность» и «Основы общей педагогики». Трудоемкость практики составляет 54 часа / 1,5 зачетные единицы. Реализуется учебная практика с учетом компетентного, деятельностного, интегративного и системного подходов.

С учетом компетентного подхода в многоуровневом высшем образовании сформулирована цель практики – формирование у студентов следующих компетенций: развитие готовности будущих педагогов сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1), овладевать основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5), взаимодействовать с участниками образовательного процесса (ПК-6)¹.

Слово «практика» имеет несколько значений. Применительно к данной теме под практикой понимается приобретение студентами какого-либо профессионального навыка. Следовательно, учебная практика предполагает осуществление студентами деятельности, направленной на решение следующих задач: формировать знания о содержании учебно-воспитательной деятельности педагога; развивать умения наблюдать и анализировать деятельность обучающихся и классного

¹ Приказ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» от 04 декабря 2015 года. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 20.11.2019).

руководителя, проводить самоанализ учебно-воспитательной работы в период практики; формировать организационно-коммуникативные умения в ходе осуществления внеклассной деятельности (игровой, спортивной, культурно-просветительской, творческой), навыки выполнения элементарных заданий учебно-исследовательского характера с целью усвоения приемов, методов и способов обработки, представления и интерпретации результатов проведенного практического исследования. Таким образом, в ходе практики реализуется деятельностный подход.

Учебная практика представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, включающих достижение цели, решение определенных задач, содержание деятельности, формы, методы и средства, предполагаемый результат в виде компетенций, которые необходимо формировать. Также практика имеет определенную временную и композиционную структурную организацию, состоящую из трех модулей (этапов): подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный (организационно-методический) модуль включает в себя проведение руководителем практики от вуза установочной конференции, на которой студенты знакомятся с целями и задачами практики, сущностью заданий, инструктируются по технике безопасности.

Основной (производственный) модуль включает в себя: оказание студентом-практикантом помощи классному руководителю в воспитательной работе с классом, посещение вместе с классом уроков по различным предметам с целью наблюдения за работой и поведением обучающихся, анализа уроков по предложенным схемам, мероприятия по сбору, обработке и систематизации практического материала (наблюдение, опрос, диагностические методики и др.) для индивидуального выполнения студентами-практикантами исследовательских заданий, направленных на формирование вышеперечисленных профессиональных компетенций.

Заключительный (отчетный) модуль предполагает подготовку каждым студентом отчетной документации по практике, защиту отчета на итоговой конференции.

С учетом деятельностного подхода особое внимание в проведении практики уделяется выполнению студентами индивидуальных заданий. Так, в течение первой недели практикантам предстоит составление плана работы на период практи-

ки; изучение должностной инструкции классного руководителя и заполнение таблицы по содержанию данного внутреннего документа; составление визитной карточки школы по предложенному плану (это задание предполагает работу с сайтом образовательной организации и взаимодействие с заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе с целью восполнения недостающей на сайте информации); составление визитной карточки класса на основе изучения и анализа плана воспитательной работы классного руководителя и в результате непосредственного общения с ним по вопросам организации воспитательной работы в классе; разработка и проведение совместно с учителем внеклассного мероприятия или классного часа в соответствии с планом воспитательной работы; сбор практического материала для составления педагогической характеристики обучающегося и педагогической характеристики класса и другое.

Вторая неделя практики также предполагает выполнение студентами большого объема заданий. В частности, первокурсники продолжают собирать материал для составления педагогической характеристики класса, наблюдая за коллективом класса в урочное и внеурочное время, выявлять уровень межличностных отношений в классе с помощью методики «Социометрия» и уровень развития ученического самоуправления с помощью одноименной методики, ценностно-ориентационного единства по методике «ЦОЕ», проводят внеклассное воспитательное мероприятие или классный час, анализируют результаты собственной деятельности в процессе подготовки и проведения воспитательного мероприятия или классного часа, наблюдают за ходом уроков и анализируют учебно-воспитательную деятельность учителя на уроке, определяют стиль педагогического взаимодействия классного руководителя.

«Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности», рассматривается нами как условие для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. В связи с этим в ней определены планируемые результаты: «знать», «уметь», «владеть» и критерии оценивания заданий. Задания разработаны с учетом компетентностного подхода. На формирование компетенции «сознавать социальную значимость

своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» (ОПК-1) направлены такие задания, как изучение должностной инструкции классного руководителя, плана воспитательной работы классного руководителя, разработка и проведение внеклассного мероприятия или классного часа, анализ результатов собственной деятельности в ходе подготовки и проведения воспитательного мероприятия или классного часа, оформление дневника практики, оформление отчетной документации по практике. Предполагается, что в результате прохождения практики студенты должны знать основные направления деятельности классного руководителя, технологии организации внеурочной деятельности обучающихся с учетом возрастных особенностей, особенности процесса воспитания и социализации школьников, испытывающих трудности в обучении, воспитании и социализации, методы, формы и приемы взаимодействия классного руководителя с членами педагогического коллектива, особенности планирования, содержание, формы и методы работы с родителями обучающихся (лицами, их замещающими); уметь планировать воспитательную работу с учетом социальных, возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся, учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, социальный контекст их развития при решении конкретных воспитательных задач; владеть навыками организации воспитательной деятельности в коллективе класса с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся, методами оценки результатов и эффективности воспитательной работы в классном коллективе.

Студенты-практиканты овладевают основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5), составляя визитную карточку школы и визитную карточку класса (по плану), изучая стиль коммуникативной деятельности классного руководителя. К завершению практики студенты должны знать нормы профессионально-педагогического общения, способы установления взаимодействия с коллективом класса и отдельными обучающимися; уметь соблюдать в ситуациях педагогического взаимодействия нормы речевой культуры и профессиональной этики, определять стиль педагогического взаимодействия классного руководителя с обучающимися класса; владеть

навыками: оценки и самооценки уровня речевой культуры педагога и соблюдения им норм профессиональной этики, установления взаимодействия с классным коллективом и отдельными обучающимися класса.

Практиканты учатся взаимодействовать с участниками образовательного процесса (ПК-6), планируя работу на период практики, собирая материал для составления психолого-педагогической характеристики обучающегося (наблюдение за основными проявлениями личностных особенностей ученика на уроке, проведение и обработка результатов диагностических методик, направленных на изучение личностных особенностей обучающегося), собирая материал для составления психолого-педагогической характеристики класса (наблюдение за коллективом класса в урочное и внеурочное время, проведение диагностических методик и обработка их результатов для определения ценностно-ориентационного единства коллектива класса, выявления межличностных отношений в классе, уровня развития ученического самоуправления), наблюдая за ходом уроков и проводя анализ учебно-воспитательной деятельности учителя на уроке (по предложенной схеме и вопросам). В результате обучения при прохождении практики бакалавры должны знать нормы профессионально-педагогического общения, способы установления взаимодействия с коллективом класса и отдельными обучающимися класса; уметь соблюдать в ситуациях педагогического взаимодействия нормы речевой культуры и профессиональной этики, определять стиль педагогического взаимодействия классного руководителя с обучающимися класса; владеть навыками оценки и самооценки уровня речевой культуры педагога и соблюдения им норм профессиональной этики, установления взаимодействия с классным коллективом и отдельными обучающимися класса.

Принимая во внимание, что готовность личности к профессиональной деятельности есть интегративное качество, объединяющее мотивы деятельности, теоретические знания и практические умения и навыки, программа практики составлена с учетом интегративного подхода таким образом, что все задания предполагают закрепление знаний и формирование на практике профессиональных умений и навыков через реализацию студентом того или иного вида педагогической деятельности. Так, виды педагогической деятельности, изучаемые

студентами на занятиях по педагогике (раздел «Введение в педагогическую деятельность»), интегрируются на практике в единое целое. Например, прогностическая деятельность реализуется при целеполагании воспитательного мероприятия или классного часа, предвидении и прогнозировании его результатов, отборе оптимальных средств и способов достижения цели. Проектировочная деятельность осуществляется практикантами при конкретизации в характеристике классного коллектива воспитательных целей и задач в работе с классом, сделанных на основе диагностики уровня сформированности классного коллектива, а также целей и задач индивидуальной работы (взаимодействия) с обучающимся, обозначенных в психолого-педагогической характеристике личности обучающегося по итогам проведения диагностики личностных особенностей (потребностей, интересов, учебной мотивации, ценностных ориентиров и др.). Данный компонент деятельности также реализуется при проектировании воспитательного мероприятия или классного часа, разработки его сценария. Организаторский вид деятельности студентов наблюдается во время организации и проведения с обучающимися диагностик для включения их результатов в характеристики классного коллектива и обучающегося и формулирования дальнейших перспектив в работе с классом и отдельно с обучающимся. Также организаторская деятельность осуществляется во время проведения воспитательного мероприятия или классного часа, предполагающего наличие в его структуре интерактивного компонента (например, игры или соревнования и т. п.), требующего от студентов проявления умения организовать совместную деятельность и стимулировать активность обучающихся. Коммуникативный вид деятельности осваивается в процессе межличностного взаимодействия студента с обучающимися класса как в группе, так и отдельно с обучающимся, с классным руководителем, учителями-предметниками, завучем школы. Умение общаться, в основе которого должно лежать стремление к сотрудничеству и равноправию, необходимо студенту для установления контакта с обучающимися и педагогами и решения целей и задач практики. Для эффективной коммуникативной деятельности каждому практиканту предстоит воспринять психологическое состояние партнеров по общению и установить с ними психологический кон-

такт, управлять взаимодействием. Рефлексивный вид деятельности осуществляется прежде всего при написании самоанализа разработанного и проведенного воспитательного мероприятия или классного часа, заполнении анкеты по итогам практики. Таким образом, вся деятельность студентов во время практики подтверждает, что наиболее эффективно формирование профессиональных компетенций происходит непосредственно в ходе практики, объединяющей в единое целое все компоненты педагогической деятельности. По итогам практики предусмотрен дифференцированный зачет.

Однако опыт показывает, что у студентов с низким уровнем развития профессиональных компетенций часто возникают затруднения во время практики. С целью выявления типичных затруднений студентов во время практики на первом курсе нами проведено анкетирование. В эксперименте приняли участие 110 студентов 1 курса факультета иностранных языков и факультета общего и профессионального образования. Так, на предложение охарактеризовать трудности и проблемы, с которыми столкнулись студенты при работе с детьми, 78 респондентов (71 %) ответили, что испытывали трудности при организации дисциплины в коллективе обучающихся, 61 человек (55 %) столкнулись со сложностями в формулировании педагогических рекомендаций по результатам диагностических методик. На вопрос, ощущали ли практиканты трудности в общении с людьми разных возрастов, 73 человека (66 %) ответили, что не испытывали никаких трудностей, 28 студентов (25 %) иногда испытывали трудности в общении с людьми разного возраста. Все студенты (100 %) отметили, что удовлетворены условиями прохождения практики, в ходе которой они имели возможность познакомиться с разнообразными дидактическими и воспитательными методами и приемами работы учителей, документацией классного руководителя.

Нельзя отрицать существование проблемы педагогической мотивации среди будущих педагогов. Так, 12 студентов (11 %) признались, что не хотели бы связывать будущую профессиональную жизнь со школой. При этом каждый из них понимает, что практика «только тогда может стать эффективным средством подготовки к педагогической деятельности, когда у самого студента есть желание, стремление стать хорошим

учителем, когда он осознает ответственность за воспитание и развитие подрастающего поколения» [4]. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что перед практикой необходимо дополнительно уделить внимание работе студентов с диагностическими методиками, в частности, анализу результатов и составлению на их основе педагогических рекомендаций. Также необходимо на семинарских занятиях по педагогике провести упражнения на общение, установление взаимодействия с обучающимися и педагогами школы, повторить правила делового этикета, настроить студентов на взаимодействие с субъектами образовательного процесса в школе.

Таким образом, можно утверждать, что организация и проведение учебной практики студентов –

сложный многоуровневый процесс, направленный на развитие устойчивого интереса студентов-практикантов к профессионально-педагогической деятельности, закрепление знаний по педагогике, расширение представлений о функциях классного руководителя, знакомство с опытом работы учителей, формирование умений проектирования, организации и самоанализа взаимодействия с субъектами образовательного процесса, навыков педагогического общения. Опыт нашей работы, с одной стороны, подтверждает эффективность описанных выше форм организации учебной практики и формирования профессиональных компетенций студентов, с другой – указывает на необходимость постоянного поиска путей ее совершенствования.

Литература

1. Галеева Ж.Ш. Роль учебной практики в формировании общих и профессиональных компетенций специалистов педагогического профиля // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Международной научной конференции (г. Самара, март 2016 г.). Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 231–233.
2. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-2. С. 360–364.
3. Качалов Н.А., Бородин А.А., Вельш А.В. Организация и проведение учебной практики студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
4. Козлова Е.Б., Буслаева М.Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 34. С. 146–150. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm> (дата обращения: 20.12.2019).
5. Кобышева Л.И. Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 10. С. 76–80. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14276.htm> (дата обращения: 25.03.2019).
6. Павлова Я.В., Сакович С.И. Организация педагогической практики в вузе // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/03/80120> (дата обращения: 25.03.2019).
7. Поставнева И.В. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 1. С. 52–59.
8. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 5–10.
9. Хусаенова А.А., Насретдинова Л.М., Богданов Р.Р. Адаптация студента в периоде прохождения учебной и производственной практики // Образование и воспитание. 2015. № 2. С. 59–61.

References

1. Galeeva Zh.Sh. Rol' uchebnoi praktiki v formirovani obshchikh i professional'nykh kompetentsii spetsialistov pedagogicheskogo profilya [The role of educational practice in the formation of general and professional competencies of specialists of pedagogical profile]. *Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki: materialy VIII Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (g. Samara, mart 2016 g.)* = Actual issues of modern pedagogy: materials of the VIII International scientific conf. (Samara, March 2016), Samara, "Izdatel'stvo ASGARD" Publ., 2016, pp. 231–233. (In Russ.).
2. Zhirkova Z.S. Pedagogicheskaya praktika studentov – podgotovka k osnovnym vidam professional'noi deyatel'nosti [Pedagogical practice of students – preparation for the main types of professional work]. *Fundamental'nye issledovaniya* = Fundamental Research, 2012, no. 6–2, pp. 360–364. (In Russ.).
3. Kachalov N.A., Borodin A.A., Velsh A.V. Organizatsiya i provedenie uchebnoi praktiki studentov tekhnicheskogo vuza [Organizing and arranging educational training of technical learners]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2014, no. 6. (In Russ.).
4. Kozlova E.B., Buslaeva M.E. Rol' pedagogicheskoi praktiki v podgotovke studentov nepedagogicheskogo profilya k pedagogicheskoi deyatel'nosti [The role of pedagogical practice in preparing non-pedagogical students for pedagogical activity]. *Kontsept* = Concept, 2015, vol. 34, pp. 146–150. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm> (accessed 20.12.2019). (In Russ.).

5. Kobysheva L.I. Teoriya i praktika samoopredeleniya studentov v usloviyakh vuza [Theory and practice of self-determination of students in higher educational institution]. *Kontsept* = Concept, 2014, no. 10, pp. 76–80. Available at: <http://e-kontsept.ru/2014/14276.htm> (accessed 25.03.2019). (In Russ.).
6. Pavlova Ya.V., Sakovich S.I. Organizatsiya pedagogicheskoi praktiki v vuze [Organization of pedagogical practice in University]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* = Modern Scientific Researches and Innovations, 2017, no. 3. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2017/03/80120> (accessed 25.03.2019). (In Russ.).
7. Postavneva I.V. Pedagogicheskaya praktika kak sredstvo formirovaniya professional'noi napravlenosti studentov pedagogicheskikh vuzov [Pedagogical practice as a means of forming professional orientation of students of pedagogical universities]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* = Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology", 2009, no. 1, pp. 52–59. (In Russ.).
8. Serikov V.V. Podgotovka uchitelei k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh lichnostnoi orientatsii obrazovaniya [Training of teachers for professional activity in the conditions of personal orientation of education]. *Srednee professional'noe obrazovanie* = Secondary Vocational Education, 2000, no. 7, pp. 5–10. (In Russ.).
9. Khusaenova A.A., Nasretdinova L.M., Bogdanov R.R. Adaptatsiya studenta v periode prokhozhdeniya uchebnoi i proizvodstvennoi praktiki [Student adaptation during the period of educational and industrial practice]. *Obrazovanie i vospitanie* = Education and Upbringing, 2015, no. 2, pp. 59–61. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 25.01.2020 г.; принята к публикации 28.02.2020 г.

Submitted 25.01.2020; revised 28.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Арзамасцева Наталья Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, natta69@mail.ru

Курочкина Людмила Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и общего образования, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, curochkinaludmila@yandex.ru

About the authors

Natalya G. Arzamastseva

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, natta69@mail.ru

Lyudmila V. Kurochkina

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary and General Education, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, curochkinaludmila@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАРИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

О. Н. Васенина

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Статья посвящена рассмотрению вопроса использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) на уроках марийского языка как неродного в основной школе. ИКТ обладает большим педагогическим и методическим потенциалом при обучении неродным языкам, в том числе марийскому языку. Компьютер может выполнять как функции рабочего инструмента (средство подготовки тестов и их хранения, текстовый редактор, графический редактор, средство моделирования и т. д.), так и функции учителя (источник учебной информации, наглядное пособие, индивидуальное информационное пространство, средство контроля и т. д.). ИКТ на уроках становятся ведущими технологиями в образовательном процессе, которые способствуют формированию умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации, а также способствуют повышению мотивации к изучению языка, формируют коммуникативную культуру учащихся и их познавательную самостоятельность. **Цель** – рассмотреть особенности использования ИКТ в процессе преподавания марийского языка как неродного. **Материалы и методы исследования.** Исследование основано на теоретическом анализе психолого-педагогической, методической литературы, а также опыта работы педагогов марийского языка как неродного. Научная новизна заключается в том, что изучен потенциал ИКТ как эффективного инструмента, применяемого при обучении марийскому языку как неродному. **Результаты исследования, обсуждения.** Исходя из теоретического анализа проблемы исследования и раскрытия практического опыта по обучению марийскому языку как неродному с использованием ИКТ, можно сделать вывод о том, что информационно-коммуникационные технологии влияют, во-первых, на повышение мотивации к изучению предмета, во-вторых, на владение марийским языком на уровне понимания и говорения. Материалы исследования могут быть использованы педагогами при подготовке и проведении уроков марийского (государственного) языка в школе.

Ключевые слова: марийский язык, обучающиеся, информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурсы, мотивация, коммуникативные умения и навыки.

Для цитирования: Васенина О.Н. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках марийского языка как неродного // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 18–23. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-18-23

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LESSONS OF THE MARI LANGUAGE AS A NON-NATIVE LANGUAGE

O. N. Vasenina

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

The article is devoted to the consideration of the use of information and communication technologies (hereinafter – ICT) in the lessons of the Mari language as non-native in basic schools. ICT has great pedagogical and methodological potential in teaching non-native languages, including the Mari language. A computer can perform both the functions of a working tool (a means of preparing tests and storing them, a text editor, a graphic editor, a modeling tool, etc.) and the functions of a teacher (a source of educational information, a visual aid, an individual information space, a monitoring tool, etc.). In class, ICT become leading technologies in the educational process, which contribute to the formation of skills to independently replenish knowledge, search and navigate the flow of information, as well as increase motivation to learn the language, form the students' communicative culture and their cognitive independence. **The goal** is to consider the features of ICT use in the process of teaching the Mari language as a second language. **Materials and research methods.** The study is based on a theoretical analysis of psychological, pedagogical, methodical literature, as well as the experience of teachers of the Mari language as a non-native language. The scientific novelty lies in the fact that the potential of ICT as an effective tool for teaching the Mari language as non-native has been studied. **Research results, discussions.** Based on a theoretical analysis of the research problem and the disclosure of practical experience in teaching the Mari

language as non-native language using ICT, we can conclude that information and communication technologies affect, firstly, an increase in motivation to study the subject, and secondly, knowledge of the Mari language at the level of understanding and speaking. The research materials can be used by teachers in preparing and conducting Mari (state) language lessons at school.

Keywords: Mari language, students, information and communication technologies, Internet resources, motivation, communication skills.

For citation: Vassenina O.N. The use of information and communication technologies in the lessons of the Mari language as a non-native language. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 18–23. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-18-23 (In Russ.).

Одним из современных приоритетных направлений преобразования страны, как известно, является программа «Цифровая экономика Российской Федерации»¹. Развитие новых цифровых технологий привело к изменениям в управлении образовательными учреждениями, которые переходят на цифровой формат осуществления деятельности. В систему образования также активно внедряются информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) не только в преподавании естественно-математических предметов, но и гуманитарных, в том числе и марийского языка как неродного.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность знаний компьютерной техники и систем связи, предназначенных для поиска, накопления, обработки и эффективного внедрения знаний в производство, управление и другие сферы жизни общества².

Целесообразность применения современных информационных технологий продиктована потребностями современного образования в повышении эффективности обучения, а также необходимостью формирования навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности, исследовательского подхода к обучению, а также развитием критического мышления современных школьников [10].

Применение информационно-коммуникационных технологий, в том числе и интернет-ресурсов при обучении марийскому языку обусловлено тем, что у обучающихся повышается мотивация к изучению предмета, развивается познавательный

интерес. Информационные технологии помогают педагогу представить достаточный объем социокультурного, краеведческого материала на уроке для обучения говорению на марийском языке.

Дидактические аспекты компьютеризации процесса обучения разрабатывались известными зарубежными и отечественными учеными и педагогами: Э. Г. Азимовым, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунским, И. О. Логиновым, Е. И. Машбиц, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызиной, И. В. Роберт, А. В. Хуторским, D. Laurillard, L. C. Ragan и другими [12; 13]. Методологическая база, разработанная ими, дает возможность использовать ИКТ и при обучении неродным языкам.

Современные исследователи-методисты в многочисленных своих работах говорят о необходимости использования информационно-коммуникационных технологий на уроках изучения неродных языков, в том числе при изучении национальных языков, когда они изучаются в статусе государственного языка субъектов РФ.

В основу обучения марийскому языку как неродному положены принципы коммуникативного и деятельностного подходов. Е. И. Пассов, автор коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, говорит о необходимости формирования мотивации к изучению языка дидактическими и техническими средствами обучения. Выдающиеся отечественные психологи С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, признавая обучающегося субъектом образовательной деятельности, предлагают максимально учитывать индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности личности обучающегося при организации процесса обучения языку³.

¹ Путин В.В. Выступление на XXII Петербургском международном экономическом форуме (26 мая 2018). URL: <http://www.grso.ru/articles/vladimir-putin.-vystuplenie-na.html> (дата обращения 17.09.2019).

² Краткое терминологический словарь педагогической информатики / сост.: О.В. Артюшкин, Э.Г. Скибицкий. Абакан : Хакаское кн. изд-во, 2007. 90 с.

³ Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.

Известный психолог Б. А. Бенедиктов, изучая психологию многоязычия, специфику овладения неродным языком и устным переводом, определил проблему устноречевого понимания у разных людей: одни понимают речь практически одновременно с ее восприятием (симультанное понимание), другие понимают речь некоторое время спустя после ее восприятия (последовательное понимание). Так, например, прослушивание обучающимися аудиоматериалов на неродном языке и просмотр фильмов позволяют заметить, что при одинаковом уровне владения неродным языком одни сразу же понимают смысл произнесенной фразы, другие – нуждаются в дополнительной ее обработке [6].

В контексте вышесказанного, в обучении марийскому языку как неродному наравне с традиционными методами, приемами и технологиями, использование ИКТ помогает решить вопросы овладения марийским языком на уровне понимания и говорения в зависимости от личностных, возрастных особенностей обучающихся.

В нормативно-правовых документах российского образования говорится об информатизации системы образования по всем школьным предметам. В качестве средств обучения школьные учителя сегодня используют образовательные порталы, электронные образовательные ресурсы, обучающие сайты и так далее.

Учителя-практики достаточно методично используют педагогический потенциал интернет-ресурсов. На уроке одновременно осуществляется визуализация информации в виде презентации. Интернет-ресурсы мотивируют обучающихся изучать язык, предоставляют различные возможности для совершенствования речевых способностей обучающихся. У педагогов в этой связи появилась возможность представить большой по объему познавательный учебный материал в рамках одного занятия. ИКТ представляют собой интерактивный способ подачи аудиовизуальной информации с помощью современных технических средств, объединяя текст, звук, фото, видео в одном цифровом формате, и все это помогает решить образовательные задачи. Но внедрение в образовательный процесс данной технологии ставит перед педагогами задачу по отношению к обучающимся: научить использовать существующие ресурсы в сети интернет для совершенствования коммуникативных умений и навыков на марийском языке.

При обучении неродному языку особую ценность представляют образовательные сайты, созданные самими педагогами-практиками, учреждениями образования и культуры. В них можно найти качественные аудио- видеоматериалы, начиная от стихов и песен для обучающихся начальной школы и заканчивая видеороликами, новостными программами, которые интересны старшим школьникам.

Использование на уроках материалов, созданных в программе Power Point, делает процесс обучения интересным и легким для понимания. При введении лексического, грамматического, лингвострановедческого материала педагог активно использует презентационный материал. Обучающиеся при формировании речевых умений и навыков по определенной теме готовят компьютерные презентации как результат мини-проектов. Такие выступления вызывают большой интерес у обучающихся 5–9 классов и мотивируют их к составлению диалога или монологического текста на марийском языке. Любимыми презентационными темами для большинства обучающихся являются: «Мыйын ешем» («Моя семья»), «Мыйын йолташем» («Мой друг (подруга)»), «Мыйын хобби» («Мое хобби»), «Мыйын шочмо элем» («Мой родной край»), «Мотор Йошкар-Ола» (Красивый город Йошкар-Ола) и другие.

С целью проверки лексического запаса обучающихся, уровня владения грамматическим материалом, умения работать с текстом на уроках марийского языка, используются тесты в электронном виде. Такая работа также повышает мотивацию к изучению марийского языка и развивает у обучающихся познавательный интерес к социокультурному материалу региона.

На уроках марийского языка как неродного активно используются сетевые и дистанционные технологии. Необходимость в их использовании обусловлена различными факторами, среди которых:

- потребность в интерактивном взаимодействии обучающихся и педагогов;
- работа с часто болеющими детьми;
- работа с обучающимися во время активных дней или карантина;
- работа с одаренными детьми;
- участие в дистанционных конкурсах, проектах.

Ресурсы сети Интернет дают богатый иллюстративный и дополнительный материал для уроков. Дидактические возможности сети велики.

На собственных сайтах педагоги размещают свои разработки заданий, уроков, модулей. В дистанционном режиме педагогами используется электронная почта для рассылки учебных заданий и дополнительных материалов, консультирования при работе над проектами. На уроках марийского языка педагоги используют мультуроки и видеуроки на сайте <http://mari-centr.ru/>, учебные модули на языковом портале <http://edu.mari.ru/school/mari/default.aspx>, разработки уроков на образовательных сайтах: info@zavuch.info, depobraz@mail.ru, clubuchitelei@mtu-net.ru, <http://www.openclass.ru/node>, <https://infourok.ru>. На сайте <https://learningapps.org/my.php> создают мультимедийные интерактивные упражнения, которые используются на разных этапах урока.

Использование интернет-ресурсов оказывает влияние на профессиональный рост самого учителя, на его способность идти в ногу со временем, что в свою очередь, отражается на значительном повышении качества обученности школьников, на знании языка [4].

При использовании интернет-ресурсов педагог должен четко знать, для чего и с какой целью используется тот или иной материал, поэтому требуется предварительная подготовка и методически грамотная организация образовательного процесса.

С целью установления связи между применением ИКТ и учебной мотивацией обучающихся на уроках марийского языка как неродного, нами проведен эксперимент на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 21 с. Семёновка г. Йошкар-Олы» Республики Марий Эл. В эксперименте участвовали обучающиеся 5 «А» и 5 «Г» классов в количестве 47 человек. Диагностическим инструментарием были выбраны вопросы в формате анкетирования.

Обучающимся были заданы следующие вопросы:

1. Как Вы относитесь к использованию ИКТ на уроках марийского языка?

2. Нравятся ли Вам мультимедийные видеуроки на марийском языке?

3. Пользуетесь ли Вы данными уроками или дополнительными средствами по марийскому языку в сети Интернет?

4. Помогают ли они в пополнении лексического запаса?

5. Нравится ли вам работать с электронными тестами и контрольными заданиями для проведения контроля знаний?

6. Удовлетворены ли Вы уровнем использования информационных технологий на уроках марийского языка?

Анализ ответов обучающихся показал, что на первый вопрос все 47 респондентов (100 %) ответили положительно – им нравится использование ИКТ на уроке. На второй вопрос также все ответили, что им нравится смотреть мультимедийные видеуроки на марийском языке. 30 человек (63 %) ответили, что просматривают мультимедийные видеуроки дома для закрепления пройденного материала. Анализ ответов на пятый вопрос позволяет констатировать, что 43 обучающимся (91 %) нравится работать с электронными тестами и выполнять контрольно-измерительные материалы. Ответы обучающихся на последний вопрос говорят о необходимости использования ИКТ на уроках марийского языка. Такой ответ дали все 47 респондентов (100 %).

Анализ ответов позволяет сделать следующие выводы: обучающимся нравится, когда учитель на уроках использует ИКТ, а интернет-ресурсы помогают выполнять домашние задания и совершенствовать речевые умения навыки на марийском языке. ИКТ повышает интерес к изучаемому материалу, а выполнение заданий в электронном виде создает ситуацию успеха.

Таким образом, применение ИКТ в процессе преподавания марийского языка как неродного имеет большой педагогический и методический потенциал. Организация процесса обучения в новом формате способствует поднятию престижа самого предмета, а также развитию познавательного интереса к нему и повышению мотивации к изучению марийского языка как государственного языка Республики Марий Эл.

Литература

1. Андреева А.А. К вопросу об использовании ИКТ в обучении иностранному языку // Успехи в современной науке. 2016. № 12. С. 14–17.
2. Арсалиев Ш.М.Х. Использование информационных технологий в этнокультурном образовании // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 2. С. 9–15.

3. Девтерова З.Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Интернет-журнал научных публикаций аспирантов и докторантов-2010. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2010/ped43.html/> (дата обращения: 18.11.2017).
4. Еренчинова Е.Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань : Бук, 2014. С. 325–327.
5. Ерчак Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения. Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2016. 335 с.
6. Жамгарян Н.Т. Роль современных технологий (электронных пособий) в преподавании русского как иностранного // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018. № 3 (30). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 18.11.2019).
7. Зими́на М.В., Лю́ляева Н.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26678/> (дата обращения: 18.11.2019).
8. Магомедова А.Д., Магомедгаджиева А.М., Алипулатова Н.С. Информационно-коммуникационные технологии на уроках английского языка на базовом уровне языкового образования в общеобразовательной школе // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 18.11.2019).
9. Наволочная Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку // Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 2. С. 267–262.
10. Смирнова Е.В. Опора на родной язык и лингвокультуру как компонент основы билингвального образования при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1(18). С. 24–28. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 19.11.2019).
11. Федорова С.Н., Токтарова В.Н., Воронцова Э.М., Алексеева Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов при обучении языкам дошкольников-билингвов // Вестник ЧГПУ. 2017. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-pri-obuchenii-yazykam-doshkolnikov-bilingvov/> (дата обращения: 18.11.2019).
12. Laurillard D. Teaching as mediating learning: Rethinking university teaching. London : Routledge, 1993.
13. Ragan L.C. Good teaching is good teaching: An emerging set of guiding principles and practices for the design and development of distance education. 1999.

References

1. Andreeva A.A. K voprosu ob ispol'zovanii IKT v obuchenii inostrannomu yazyku [To the question of the use of ICT in teaching a foreign language]. *Uspekhi v sovremennoi nauki* = Successes in Modern Science, 2016. no. 12, pp. 14–17. (In Russ.).
2. Arsaliev Sh.M.Kh. Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologii v etnokul'turnom obrazovanii [The use of information technology in ethnocultural education]. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov* = Economic and Humanitarian Studies of the Regions, 2018, no. 2, pp. 9–15. (In Russ.).
3. Devterova Z.R. Informatizatsiya obucheniya i samostoyatel'naya deyatel'nost' studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Informatization of education and independent activity of students in teaching a foreign language at a university]. *Internet-zhurnal nauchnykh publikatsii aspirantov i doktorantov-2010* = Internet-journal of scientific publications of graduate students and doctoral students-2010. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2010/ped43.html/> (accessed 18.11.2017). (In Russ.).
4. Erenchinova E.B. Ispol'zovanie seti Internet pri obuchenii inostrannomu yazyku [The use of the Internet when teaching a foreign language]. *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr' 2014 g.)* = Innovative pedagogical technologies: materials of the Intern. scientific conf. (Kazan, October 2014), Kazan, Buk Publ., 2014, pp. 325–327. (In Russ.).
5. Erchak N.T. Inostrannyye yazyki: psikhologiya usvoeniya [Foreign languages: the psychology of assimilation]. Minsk : Novoe znanie; Moscow, INFRA-M Publ., 2016, 335 p. (In Russ.).
6. Zhamgaryan N.T. Rol' sovremennykh tekhnologii (elektronnykh posobii) v prepodavanii russkogo kak inostrannogo [The role of modern technologies (electronic manuals) in the teaching of Russian as a foreign language]. *Aktual'nye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiki* = Actual Problems of Modern Philology and Journalism, 2018, no. (30). Available at: <https://cyberleninka.ru> (accessed 18.11.2019). (In Russ.).
7. Zimina M.V., Lyulyaeva N.A. Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v prepodavanii inostrannykh yazykov [The use of information and communication technologies in teaching foreign languages]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2017, no. 4. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26678/> (accessed 18.11.2019). (In Russ.).
8. Magomedova A.D., Magomedgadzhieva A.M., Alipulatova N.S. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii na urokakh angliiskogo yazyka na bazovom urovne yazykovogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noi shkole [Information and communication technologies in English lessons at the basic level of language education in a comprehensive school]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education, 2016, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/> (accessed 18.11.2019). (In Russ.).
9. Navolochnaya Yu.V. Primenenie sotsial'nykh setei v praktike obucheniya inostrannomu yazyku [The use of social networks in the practice of teaching a foreign language]. *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences: Questions of Theory and Practice, Tambov, Gramota Publ., 2019, vol. 12, issue. 2, pp. 267–262. (In Russ.).

10. Smirnova E.V. Opora na rodnoi yazyk i lingvokul'turu kak komponent osnovy bilingval'nogo obrazovaniya pri ispol'zovanii sredstv IKT [Reliance on the native language and linguistic culture as a component of the basis of bilingual education using ICT tools]. *Karel'skii nauchnyi zhurnal* = Karelian Scientific Journal, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 24–28. Available at: <https://cyberleninka.ru/> (accessed 19.11.2019). (In Russ.).
11. Fedorova S.N., Toktarova V.N., Vorontsova E.M., Alekseeva E.V. Ispol'zovanie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov pri obuchenii yazykam doshkol'nikov-bilingvov [The use of electronic educational resources in teaching bilingual preschoolers languages]. *Vestnik ChGPU* = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin, 2017, no. 9. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-pri-obuchenii-yazykam-doshkolnikov-bilingvov/> (accessed 18.11.2019). (In Russ.).
12. Laurillard D. Teaching as mediating learning: Rethinking university teaching. London, Routledge, 1993. (In Eng.).
13. Ragan L.C. Good teaching is good teaching: An emerging set of guiding principles and practices for the design and development of distance education. 1999. (In Eng.).

Статья поступила в редакцию 10.01.2020 г.; принята к публикации 11.02.2020 г.

Submitted 10.01.2020; revised 11.02.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Васенина Оксана Николаевна

аспирант, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, vasenina73@mail.ru

About the author

Oksana N. Vasenina

Postgraduate student, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, vasenina73@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В ФЕОДОСИЙСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ (1874–1918)

Е. В. Костылева

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия

Введение. В статье изучено и представлено содержание профессиональной подготовки в Феодосийском учительском институте (1874–1918). **Цель данного исследования** – за счет привлечения новых архивных источников определить содержание профессиональной подготовки в Феодосийском учительском институте. **Материалы и методы.** В своем исследовании автор использует системный подход, а также анализ широкого круга архивных материалов. Так, автором профессиональная подготовка рассмотрена как один из уровней сложившейся в Таврической губернии системы педагогического образования. Даны характеристики каждого уровня педагогического образования и названы учебные заведения, соответствующие этим уровням. Также автор на основе изученных архивных материалов анализирует организацию образовательного процесса в учительском институте, раскрывает содержание теоретической и практической подготовки, выделяет изменения, происходившие в нем. На примере связи «городские училища – учительский институт – педагогические курсы» автором продемонстрирована преемственность уровней педагогического образования в Таврической губернии. **Результаты исследования, обсуждение.** Феодосийский учительский институт (1874–1918) – учебное заведение, осуществлявшее профессиональную подготовку учителей. Об этом свидетельствует содержание обучения, включающее помимо углубленного изучения учебных предметов, входящих в программу городского училища, освоение методик преподавания этих предметов, курс педагогики, а также педагогическую практику. Профессиональная подготовка в институте постоянно совершенствовалась за счет усиления курса педагогики и появления новых форм педагогической практики (дежурства, кураторство, составление характеристик воспитанников и др.). В целом профессиональной подготовке в Феодосийском учительском институте были присущи системность, постепенность, движение от простого к сложному, индивидуальный подход. Материально-техническая база института способствовала успешному освоению учебной программы. На примере работы Феодосийского учительского института удалось установить, что уровни педагогического образования: допрофессиональный, профессиональный, повышение квалификации и самообразование – находились в преемственной связи, что можно характеризовать как сложившуюся систему. **Заключение.** Цель исследования можно считать достигнутой.

Ключевые слова: Феодосийский учительский институт, структура педагогического образования, профессиональная подготовка учителей, Таврическая губерния.

Для цитирования: Костылева Е.В. Профессиональная подготовка в Феодосийском учительском институте (1874–1918) // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 24–32. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-24-32

PROFESSIONAL TRAINING AT FEODOSIYA TEACHERS' INSTITUTE (1874–1918)

K. V. Kostyleva

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

Introduction. The article presents the content of professional training at Feodosiya Teachers' Institute (1874–1918). **Purpose.** The purpose of the study is to determine the content of professional training at Feodosiya Teachers' Institute by analyzing new archival sources. **Materials and methods.** In her research, the author uses a systematic approach, as well as the analysis of a wide range of archival materials. Thus, the author considers professional training as one of the levels of the existing system of pedagogical education in the Taurida Province. The characteristics of each level of pedagogical education and educational institutions corresponding to these levels are given. Also, the author, on the basis of the studied archival materials analyzes the organization of the educational process in the Teachers' Institute, reveals the content of theoretical and practical training, highlights the changes that have taken place in it. The author demonstrates the continuity of the levels of pedagogical education in the Taurida Province by the example of the link “city schools – teachers' institute – teacher training courses”. **Results, discussion.** Feodosiya

Teachers' Institute (1874–1918) was an educational institution that provided professional teacher training. This is evidenced by the content of training, which includes in addition to in-depth study of subjects included in the program of city school, the development of teaching methods for these subjects, a pedagogy course, as well as pedagogical practice. Professional training at the Institute was constantly improved by strengthening the course of pedagogy and the emergence of new forms of pedagogical practice (duty, supervision, compiling pupils' characteristics, etc.). In General, professional training at Feodosiya Teachers' Institute was characterized by systematic approach, gradation, moving from simple to complex, individual approach. The material and technical base of the Institute contributed to the successful development of the curriculum. On the example of the work of Feodosiya Teachers' Institute, it was found that the levels of pedagogical education: pre-professional, professional, advanced training and self-education – were in a continuous connection, which can be characterized as an established system.

Conclusion. The purpose of the study can be considered achieved.

Keywords: Feodosiya Teachers' Institute, structure of pedagogical education, professional training teacher, Taurida province.

For citation: Kostyleva K.V. Professional training at Feodosiya Teachers' Institute (1874–1918). *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 24–32. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-24-32 (In Russ.).

Таврическая губерния – юго-западная окраина Российской империи, многонациональный регион со сложной историей. Вовлечение населения в общероссийское образовательное пространство и распространение русского языка через сеть начальных учебных заведений проходили в условиях постоянного дефицита квалифицированных педагогов. В связи с этим подготовке учителей в губернии уделялось особое внимание. Подтверждением этому служит и тот факт, что по результатам реформ 60–70-х годов XIX века учительский институт в Феодосии был открыт одним из первых в империи и первым в Одесском учебном округе.

Однако в вопросе содержания подготовки в Феодосийском учительском институте (далее – ФУИ) остается еще много пробелов. В дореволюционный период работа первых учительских институтов, открытых в Российской империи к 1875 году, была освещена в публикации М. Родевича¹. Также стоит выделить содержательный очерк о десятилетней деятельности ФУИ (1874–1884), составленный директором этого института Н. И. Ленцем². В исследованиях советского периода учительские институты зачастую рассматривались обзорно, в контексте изучения проблем образования и подготовки учителей

в царской России. Наибольший интерес представляют труды Н. Н. Кузьмина³ и Ф. Г. Паначина [4]. Однако эти исследования не содержат информации о содержании профессиональной педагогической подготовки в Феодосийском учительском институте. Тенденцией современного периода стали региональные историко-педагогические исследования. Все больше исследователей стремятся отразить особенности функционирования учительских институтов в условиях конкретного региона Российской империи, будь то Сибирь (Ценюга С. Н., Ценюга И. Н. [6], Шилов А. И. [8]), Виленский учебный округ (Черепанов О. А. [7]), Оренбургская (Матвиевская Г. П. [2]) или Курская губернии (Терещенко Д. А. [5]). Среди региональных исследований особый интерес представляет исследование Вишневого С. А., посвященное деятельности Феодосийского учительского института в Крыму [1]. Исследование содержит внушительный фактический материал о деятельности ФУИ, однако содержание профессиональной подготовки не было объектом специального внимания автора. Отдельные аспекты работы Феодосийского учительского института содержатся в научных публикациях Е. В. Новиковой [3], Н. В. Якса и Н. Чемодурова [9].

В исследованиях, посвященных деятельности ФУИ, имеются разночтения. Это во многом связано с ограниченным кругом доступных исследователям источников.

¹ Родевич М. Несколько слов об учительских институтах // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1875. Ч. CLXXXII. С. 17–27.

² Историко-статистический очерк десятилетия Феодосийского учительского института: 1874–1884 г. / сост. Н.И. Ленц. Феодосия : тип. Н. Д. Лаго, 1888. [2], XVIII, 526, [5] с.

³ Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975. 41 с.

Анализ материалов, хранящиеся в Государственном архиве Одесской области, позволит нам определить содержание подготовки в ФУИ на основе систематизированной информации годовых отчетов, отправляемых Директором института в Канцелярию Попечителя Одесского учебного округа.

Цель данного исследования – за счет привлечения новых архивных источников определить содержание профессиональной подготовки в Феодосийском учительском институте.

Рассматривая профессиональную подготовку учителей в Феодосийском учительском институте, стоит определить ее место в структуре педагогического образования, сложившейся в Таврической губернии. В ней представляется возможным выделить три уровня: допрофессиональная подготовка, профессиональное педагогическое образование, а также повышение квалификации и самообразование учителей.

Допрофессиональная подготовка подразумевала отбор учащихся учебных заведений в соответствии с интересами и способностями, необходимыми для осуществления педагогической деятельности, формирование у учащихся мотивов и потребностей для дальнейшей педагогической подготовки и педагогическому труду. Данному уровню в Таврической губернии соответствовало обучение в крымскотатарских медресе, мектеберуштии, караимских мидрашах, греческих, болгарских, армянских школах, Татарском училищном отделении при Симферопольской гимназии. Также целесообразно отнести к данному уровню обучение в учебных заведениях, основной целью которых не являлась подготовка будущих учителей, но аттестат которых давал право на занятие учительской должности при условии сдачи соответствующего экзамена (гимназии и уездные училища, городские училища, Керченский Кушниковский девичий институт и др.).

Профессиональное педагогическое образование было представлено педагогическими учебными заведениями, осуществлявшими профессиональную подготовку педагогических кадров для училищ губернии; в программу обучения входили педагогические дисциплины, а также педагогическая практика (Феодосийский учительский институт, Симферопольская татарская учительская школа, педагогические классы при центральных училищах, женских гимназиях, прогимназиях

и Таврическом епархиальном женском училище, Преславская и Старо-Крымская учительские семинарии, второклассные учительские школы, педагогические курсы).

Наконец, третий уровень – повышение квалификации и самообразование учителей – включал в себя педагогические курсы, учительские съезды и конференции, поездки за границу, а также другие формы.

На примере работы Феодосийского учительского института представляется возможным рассмотреть преемственность всех указанных уровней педагогического образования.

Спрос в городах на доступные начальные учебные заведения повышенного типа приводит к тому, что Положением 1872 года были учреждены городские училища, в которые постепенно реорганизовывались в существовавшие до этого уездные училища. Для обеспечения городских училищ педагогическими кадрами тем же Положением создавались учительские институты. Учителя уездных училищ Таврической губернии в преддверии создания такого института в Крыму повышали квалификацию на специальных курсах при Московском и Санкт-Петербургском учительских институтах и сдавали экзамен на звание учителя городского училища.

В городские училища могли поступать дети с 7 лет любого сословия и вероисповедания. Содержание обучения включало: Закон Божий, чтение и письмо, русский язык и церковно-славянское чтение, арифметику, практическую геометрию, географию и историю Отечества с элементами всеобщей географии и истории, естественную историю и физику, черчение и рисование, пение, гимнастику. При этом преподавание Закона Божия велось только для детей православного вероисповедания. Выпускники городских училищ могли продолжить обучение в гимназиях или реальных училищах.

Обучение в городских училищах можно отнести к допрофессиональной подготовке, поскольку выпускники, изъявившие желание стать учителями данного учебного заведения, могли остаться при училище минимум на год, максимум – до достижения 16-летнего возраста и заниматься под руководством учителя. Такая педагогическая подготовка включала: повторение курса училища, чтение педагогической литературы, участие в проведении занятий в качестве помощника учителя, работа с неуспевающими учащимися.

По окончании подготовки воспитанник получал свидетельство, которое давало ему право первоочередного поступления в учрежденный в Феодосии учительский институт¹. О выдаче пособия таким учащимся лично ходатайствовал перед попечителем Одесского учебного округа директор народных училищ Таврической губернии².

Феодосийский учительский институт был учрежден в 1874 году одним из первых в империи³. В учительский институт принимали молодых людей любого сословия в возрасте от 16 лет. Предварительно они должны были успешно выдержать экзамены по предметам: Закон Божий, русский язык, арифметика, геометрия, история и география России. Как было уже отмечено, первоочередное право на поступление имели выпускники городских училищ, получившие специальную допрофессиональную подготовку при училище. Без экзаменов в институт могли поступить выпускники гимназий, духовных семинарий и других средних учебных заведений.

Архивные материалы позволяют заключить, что Феодосийский учительский институт был хорошо известен как педагогическое учебное заведение – среди заявлений на поступление есть сопроводительные письма из самых разных регионов Российской империи: из Виленского еврейского учительского института, Московского учительского института, Елизаветградского ремесленно-грамотного училища⁴. Если в 1875–1876 учебном году в Феодосийский учительский институт поступило 10 человек, то в 1880–1881 – 32 человека⁵. В 1914 году в институте обучалось 72 воспитанника⁶, и даже в 1917 году их число продолжало расти – 74 человека⁷. При этом этноконфессиональный состав учащихся был разнообразным. Помимо православных, воспитанниками учебного заведения являлись представители

евангелистско-лютеранского вероисповедания, католики и старообрядцы⁸.

Институт имел три класса, продолжительность обучения составляла три года. В первом классе учащиеся повторяли курс городского училища. Во втором и третьем классах подготовка по предметам городского училища становилась более углубленной, изучалась педагогика и дидактика, методики преподавания каждого предмета, активно проходила педагогическая практика.

В соответствии с едиными учебными программами, утвержденными Министерством народного просвещения в 1876 году, содержание подготовки в ФУИ включало следующие курсы: Закон Божий, педагогика, русский язык с церковно-славянским чтением, математика (арифметика, алгебра и геометрия), история русская и всеобщая, география русская и всеобщая, физика, естественная история (минералогия, ботаника, зоология, физиология человека), чистописание, рисование и черчение, пение и гимнастика⁹.

При этом программа курса педагогики имела следующую структуру:

I. Введение (Определение педагогики. Цель воспитания; источники педагогики как науки).

II. Физическое воспитание (Естественные и искусственные средства для правильного физического воспитания. Школьная гигиена. Обычные детские болезни).

III. Умственное воспитание (Чувственное познание. Ощущение. Восприятие. Представление. Память. Законы ассоциаций. Воображение. Рассудок, или рассудочное познание. Разум, или высшее мышление. Особенные способности, талант и гений. Правила развития познавательных сил в период обучения).

IV. Нравственное воспитание (Задача нравственного воспитания. Чувствования. Значение чувств и целесообразное развитие их в детском возрасте. Средства развития и укрепления воли. Похвала, порицание, награды и наказания как педагогические меры. Значение привычки и примера).

V. Главные сведения из дидактики и методики (начало, цель и средства обучения; связь воспитания и обучения. Обучение специальное

¹ Высочайше утвержденные положения: I) О городских училищах и II) О Учительских Институтах // Полное собрание законов Российской империи за 1872, т. XLVII, № 50909. С. 727–736.

² Государственный архив Одесской области (далее ГАОО), ф. 42, оп. 35, д. 739, л. 62–62 об.

³ Родевич М. Несколько слов об учительских институтах // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1875. Ч. CLXXXII. С. 17–27.

⁴ Государственный архив Республики Крым (далее ГАРК), ф. 515, оп. 1, д. 2, л. 19.

⁵ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 739, л. 40.

⁶ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1447 (1914), л. 53 об.

⁷ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1489 (1914–1918), л. 25.

⁸ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1447 (1914), л. 53 об.

⁹ Инструкция касательно метода преподавания учебных предметов в учительских институтах (13 ноября 1876 г.) // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1876. Ч. CLXXXVIII. С. 183–185.

и общеобразовательное. Предметы обучения: формальные, материальные и религиозные. Обучение как искусство. Методы общенаучные и педагогические. Формы обучения. Основные дидактические правила).

VI. Школьная дисциплина (Цель школы. Необходимость дисциплины; сущность школьной дисциплины. Качества учителя, обуславливающие школьную дисциплину. Ознакомление воспитанников с учебным планом городских училищ и законоположениями, касающимися этих училищ и их учителей)¹.

Однако содержание подготовки в ФУИ вскоре стало отличаться от утвержденных ранее программ. Так, начиная с 1907 года в курс педагогики во втором классе было введено преподавание логики и психологии, в курс Закона Божия – апологетика, в курс русского языка – высшая грамматика, в курс истории – средневековая история, а в курс естествоведения – неорганическая химия. Кроме того, в курс математики третьего класса был введен курс тригонометрии, в курс Закона Божия – преподавание нравственного богословия. Все эти изменения были согласованы с попечителем Одесского учебного округа².

Внеклассные занятия воспитанников обычно включали подготовку к занятиям, выполнение домашних письменных работ, в частности сочинений, чтение учебной и учебно-методической литературы, а в третьем классе – подготовку к проведению уроков в городском училище.

В Феодосийском учительском институте были разработаны «Правила относительно домашних сочинений воспитанников Феодосийского учительского института», которые также утверждались попечителем ОдУО. Благодаря замечаниям попечителя в эти правила были внесены правки и уточнения: в 1 классе воспитанники писали 3 сочинения по русскому языку, 1 – по Закону Божию, 1 – по истории; во 2 классе – 2 сочинения по русскому языку, 1 – по Закону Божию, 1 – по истории, 1 – по педагогике; в 3 классе – 1 сочинение по русскому языку, 1 – по истории, 1 – по педагогике³.

¹ Программы и учебные планы предметов преподаваемых в учительских институтах (13 ноября 1876 г.) // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1876. Ч. CLXXXVIII. С. 133–182, с. 146–147.

² ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1447 (1914), л. 53 об.

³ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 978 (24 июня 1892 – 6 июля 1893), л. 5–6 об., 15.

Особое внимание в содержании обучения было уделено педагогической практике. В письме директора института на имя попечителя Одесского учебного округа (18 августа 1876 года, № 399) указывается, что для практических занятий будущих учителей при данном учебном заведении функционировало образцовое городское училище⁴.

В учебном заведении, согласно положению об учительских институтах, действовало руководство по проведению практических занятий (утверждено попечителем ОдУО в 1890 году). Данное Руководство легло в основу «Правил относительно практических уроков воспитанников Феодосийского учительского института в городском при Институте училище» (1892). Данные правила регулярно обновлялись и подавались на утверждение попечителю Одесского учебного округа⁵.

Так, правила 1892 года подразумевали, что подготовкой к практическим занятиям в городском училище являются изучаемые в институте предметы. Преподаватель каждого предмета был обязан в ходе занятия давать необходимые методические рекомендации по преподаванию данной темы, раздела или предмета в целом. Кроме того, систематические методические указания о преподавании в училище по всем предметам воспитанники получали в III классе. При этом методику преподавания русского языка начинали изучать раньше других предметов – во втором классе.

Учащиеся III класса с первых дней учебного года присутствовали в городском училище на всех уроках, знакомились с организацией класса, состоящего из нескольких отделений, и установленным в нем порядком. Перед началом практических уроков по каждому предмету, а также по мере надобности в течение года, учителя городского училища, или преподаватели института, давали образцовые уроки в училище, на которых присутствовали все воспитанники III класса. По результатам своих наблюдений воспитанники готовили письменные отчеты. Данные отчеты затем выборочно рассматривались на педагогических конференциях.

⁴ ГАРК, ф. 515, оп. 1, д. 2, л. 18.

⁵ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 978 (24 июня 1892 – 6 июля 1893), л. 2–4 об., 23–25; ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1489 (27 февраля 1914 – 13 февраля 1918), л. 38.

Еженедельно назначалось на практические уроки воспитанников в 1 полугодии 9 часов, во втором полугодии – 7 часов. Распределение практических уроков по дням и часам недели составлялось в начале каждого полугодия педагогическим советом института, назначение же воспитанника на каждый урок предоставлялось преподавателю Института по каждому предмету с таким расчетом, чтобы на каждого воспитанника не пришлось более двух получасовых уроков в одну неделю. В определении общего количества уроков, проводимых воспитанниками, действовал индивидуальный подход. Менее успешные воспитанники проводили большее количество уроков¹. Так, 25 воспитанников третьего класса в 1913 году провели 132 практических урока².

Тему практического урока учитель городского училища согласовывал с преподавателями института. Воспитаннику тема занятия сообщалась за несколько дней до его проведения. Затем учитель городского училища знакомил воспитанника с имевшимися в училище учебными пособиями и давал другие указания, облегчавшие подготовку к уроку. Преподаватель института, со своей стороны, предлагал практиканту методические указания относительно плана урока, различных методов и приемов, помогал подробно проработать весь урок или отдельную его часть. Получив необходимые рекомендации, практикант готовил план-конспект предстоящего урока и подавал его на проверку. Исправленный план-конспект подписывался преподавателем института и передавался учителю городского училища³.

На каждом практическом уроке присутствовали все учащиеся третьего класса. Учителя-руководители во время урока воспитанника-практиканта предоставляли ему полную свободу, не вмешивались в его занятия с учениками, хотя в затруднительных случаях могли оказывать содействие, а в крайнем случае заменить его.

Каждую неделю для разбора проведенных практических занятий организовывались педагогические конференции. На этих конференциях воспитанники анализировали учебную и воспи-

тательную составляющую проведенного ими занятия, определяли допущенные ошибки, озвучивали возникшие трудности. К обсуждению подключались все воспитанники третьего класса, учителя городского училища и преподаватели института. Оценка проведенного урока выносилась комиссией в составе председателя конференции (обычно директор института), а также преподавателей института и городского училища. Воспитанник, практические уроки которого были признаны неудовлетворительными, не мог получить звания учителя городского училища⁴.

Сверх этого в 1913 году под руководством директора института воспитанниками второго и третьего классов велись практические занятия по экспериментальной психологии и педагогике. Целью данных занятий было ознакомление воспитанников с существующими приборами школьной коллекции, с постановкой индивидуальных и коллективных опытов и обработкой полученных результатов⁵.

Для более близкого знакомства учащихся третьего класса института с воспитанниками городского двухклассного училища (из-за недостатка средств не стало высшим начальным училищем) педагогическим советом в 1916 году было принято решение об организации дежурств. Кроме того, каждый учащийся третьего класса курировал одного воспитанника училища и составлял его характеристику⁶.

Успешному освоению учебной программы способствовала и материально-техническая база института. В отчете за 1913 год указывалось, что в Феодосийском учительском институте действовали физический кабинет, кабинет естественных наук, фундаментальная и ученическая библиотеки, а также школьный кабинет по экспериментальной психологии⁷. А через три года в институте стал функционировать педагогический музей для хранения лучших работ учащихся института, моделей, рисунков, чертежей и учебных пособий⁸.

Помимо описанной выше профессиональной подготовки, с 1916 года при Феодосийском учительском институте были открыты временные

¹ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 978 (24 июня 1892 – 6 июля 1893), л. 2–3 об.

² ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1447 (1914), л. 55.

³ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 978 (24 июня 1892 – 6 июля 1893), л. 4–4 об.

⁴ Там же, л. 23–25.

⁵ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1447 (1914), л. 54 об.

⁶ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1581 (1916–1917), л. 7 об.

⁷ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1447 (1914), л. 49 об.

⁸ ГАОО, ф. 42, оп. 35, д. 1581 (1916–1917), л. 7 об.

одногодичные педагогические курсы для подготовки учителей и учительниц высших начальных училищ. Поводом для создания одногодичных курсов стал рост численности высших начальных училищ, преобразованных из городских училищ в 1912 году. Учительские институты уже не справлялись с проблемой обеспечения этих учебных заведений педагогами. Ввиду финансовых трудностей курсы были платными, несмотря на это в первый год на курсы записались 62 слушательницы. Из них окончили 8 классов женской гимназии – 46 слушательниц, 7 классов женской гимназии – 8, епархиальное училище – 7, институт благородных девиц – 1 слушательница. Набор осуществлялся на три отделения: русский язык и история, физика и математика, естествоведение и география. Занятия на курсах проводились в соответствии с положением о временных одногодичных педагогических курсах (3 мая 1916 года)¹.

Первая мировая война внесла свои коррективы в работу Феодосийского учительского института. В 1916 году помещения института были отведены под войска. Доступ к специально оборудованным кабинетам и библиотекам был закрыт. В то же время преподаватели ФУИ делали все для повышения качества подготовки воспитанников. Так, недостаточное количество часов по истории философии учитель истории С. Н. Тезаврин дополнял лекциями в воскресные и праздничные дни, попутно выделяя вопросы, относящиеся к логике и психологии².

Институт испытывал постоянные финансовые трудности, однако изучение необязательных предметов – немецкого и французского языков – было организовано на должном уровне. Продолжались краеведческие экскурсии, способствовавшие знакомству воспитанников с историей и особенностями многонационального крымского региона³. Несмотря на сложность военного времени, в 1916 году в 1 класс института поступил 21 человек из 31 сдававших вступительные экзамены. В этом же году институт окончили 25 потенциальных учителей начальных училищ⁴.

В годы войны уровень подготовки педагогических кадров Крыма не остался без внимания.

Преподаватели ФУИ принимали участие в организации земских летних курсов в Феодосии и Симферополе для учителей начальных училищ, а также кандидатов на эту должность. Эти курсы по своей сути являлись формой повышения квалификации⁵.

Во время гражданской войны Феодосийский учительский институт прекратил свою деятельность, на его базе новой властью в 1919 году был образован Народный университет и народные курсы по ликвидации безграмотности⁶.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

Феодосийский учительский институт (1874–1918) – учебное заведение, осуществлявшее профессиональную подготовку учителей. Об этом свидетельствует содержание обучения, включающее помимо углубленного изучения учебных предметов, входящих в программу городского училища, освоение методик преподавания этих предметов, курс педагогики, а также педагогическую практику.

Профессиональная подготовка в институте постоянно совершенствовалась за счет усиления курса педагогики и появления новых форм педагогической практики (дежурства, кураторство, составление характеристик воспитанников и др.). В целом профессиональной подготовке в Феодосийском учительском институте были присущи системность, постепенность, движение от простого к сложному, индивидуальный подход. Материально-техническая база Института способствовала успешному освоению учебной программы.

На примере работы Феодосийского учительского института удалось установить, что уровни педагогического образования: допрофессиональный, профессиональный, повышение квалификации и самообразование – находились в преемственной связи, что можно характеризовать как сложившуюся систему.

⁵ Там же, л. 6 об.

⁶ Вишневский С.А. Деятельность Феодосийского учительского института (1872–1918) // II Междисциплинарная научно-практическая конференция молодых ученых по перспективным направлениям развития современной науки «Академик Вернадский» в рамках проведения фестиваля «Дни науки КФУ им. В. И. Вернадского»: сборник тезисов участников. 2016. С. 18–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30518474> (дата обращения: 05.10.2019).

¹ ГАОО, ф. 42, о. 35, д. 1581 (1916–1917), л. 7–7 об., 20–20 об.

² Там же, л. 5 об.

³ Там же, л. 9 об. – 11 об.

⁴ Там же, л. 9.

Литература

1. Вишневский С.А. Деятельность Феодосийского учительского института (1872–1918) // II Междисциплинарная научно-практическая конференция молодых ученых по перспективным направлениям развития современной науки «Академик Вернадский» в рамках проведения фестиваля «Дни науки КФУ им. В. И. Вернадского»: сборник тезисов участников. 2016. С. 18–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30518474> (дата обращения: 05.10.2019).
2. Матвиевская Г.П. Из истории образования в Оренбургском крае: Оренбургский учительский институт (1878–1894 гг.) // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2011. № 3 (59). С. 86–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17957745> (дата обращения: 12.09.2019).
3. Новикова Е.В. Феодосийский учительский институт // Причерноморье. История, политика, культура. 2010. № 2. С. 32–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35594999> (дата обращения: 05.10.2019).
4. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. М., 1975. 224 с.
5. Терещенко Д.А. Учительские институты в системе профессионального образования России во второй половине XIX – начале XX века (на примере Белгородского учительского института) // Известия Юго-Западного государственного университета. 2016. № 2 (19). С. 149–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26556381> (дата обращения: 10.09.2019).
6. Ценюга С.Н., Ценюга И.Н. Красноярский учительский институт: история перманентной реформы 1916–1920 гг. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (138). С. 94–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38170957> (дата обращения: 14.10.2019).
7. Черепанов О.А. Состояние психологической подготовки учащихся в учительских институтах в начале XX века на территории Беларуси // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова, 2018 г.: материалы научно-методической конференции / под ред. Е.К. Сычовой. 2019. С. 172–174. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41040386> (дата обращения: 10.09.2019).
8. Шилов А.И. Из истории учительских институтов Восточной Сибири дореволюционной России // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-uchitel'skih-institutov-vostochnoy-sibiri-dorevolutsionnoy-rossii> (дата обращения: 23.09.2019).
9. Якса Н.В., Чемодуров Н. Подготовка педагогических кадров земствами Таврической губернии в начале XX века // Научный вестник Крыма. 2017. № 1 (6). С. 11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28310946> (дата обращения: 05.10.2019).

References

1. Vishnevskii S.A. Deyatel'nost' Feodosijskogo uchitel'skogo instituta (1872–1918) [Activities of Feodosiya Teachers' Institute (1872–1918)]. II Mezhdistsiplinarnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya molodykh uchenykh po perspektivnym napravleniyam razvitiya sovremennoi nauki «Akademik Vernadskii» v ramkakh provedeniya festivalya «Dni nauki KFU im. V. I. Vernadskogo»: sbornik tezisev uchastnikov = II Interdisciplinary scientific and practical conference of young scientists on promising areas of modern science development “Academician Vernadsky” within the framework of the festival “Days of science of CFU named after V. I. Vernadsky” Collection of abstracts of participants. 2016, pp. 18–21. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30518474> (accessed 05.10.2019). (In Russ.).
2. Matvievskaya G.P. Iz istorii obrazovaniya v Orenburgskom krae: Orenburgskii uchitel'skii institut (1878–1894) [From the history of education in the Orenburg region: Orenburg Teachers' Institute (1878–1894)]. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Vestnik of Orenburg State Pedagogical University, 2011, no. 3, pp. 86–104. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17957745> (accessed 12.09.2019). (In Russ.).
3. Novikova E.V. Feodosijskij uchitel'skij institut [Feodosiya Teachers' Institute]. Prichernomor'e. Istoriya, politika, kul'tura = The Black Sea Region. History, Politics, Culture, 2010, no. 2, pp. 32–33. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35594999> (accessed 05.10.2019). (In Russ.).
4. Panachin F.G. Pedagogicheskoe obrazovanie v SSSR. Vazhnejshie etapy istorii i sovremennoe sostoyanie [Pedagogical education in the USSR. The most important stages of history and current state]. Moscow, 1975. 224 p. (In Russ.).
5. Tereshchenko D.A. Uchitel'skie instituty v sisteme professional'nogo obrazovaniya Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX veka (na primere Belgorodskogo uchitel'skogo instituta) [Teacher Training Institute in vocational education in Russia in the second half of XIX – early XX century (for example, Belgorod Teachers' Institute)]. Izvestiya Yugo-Zapadnogo Gosudarstvennogo Universiteta = Proceedings of the Southwest State University, 2016, no. 2, pp. 149–158. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26556381> (accessed 10.09.2019). (In Russ.).
6. Tsenyuga S.N., Tsenyuga I.N. Krasnoyarskii uchitel'skii institut: istoriya permanentnoi reformy 1916–1920 [Krasnoyarsk Teachers' Institute: the history of permanent reform in 1916–1920]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University, 2019, no. 5, pp. 94–101. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38170957> (accessed 14.10.2019). (In Russ.).
7. Cherepanov O.A. Sostoyanie psihologicheskoy podgotovki uchashchihsya v uchitel'skih institutah v nachale XX veka na territorii Belarusi [The state of psychological training of students in teacher training institutes in the early XX century in Belarus].

Itogi nauchnykh issledovaniy uchenykh MGU imeni A. A. Kuleshova, 2018 g.: materialy nauchno-metodicheskoi konferentsii = Research results of scientists of the Moscow State University named after A. A. Kuleshov, 2018; materials of the scientific and methodological conference, ed. by E.K. Sychova, 2019, pp. 172–174. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41040386> (accessed 10.09.2019). (In Russ.).

8. Shilov A.I. Iz istorii uchitel'skikh institutov Vostochnoi Sibiri dorevolutsionnoi Rossii [From the history of Teachers' Institutes in Eastern Siberia in pre-revolutionary Russia]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva* = Bulletin of KSPU named after V. P. Astafiev, 2013, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-uchitelskih-institutov-vostochnoy-sibiri-dorevolutsionnoy-rossii> (accessed 23.09.2019). (In Russ.).

9. Yaksa N.V., Chemodurov N. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov zemstvami Tavricheskoi gubernii v nachale XX veka [Training of teaching staff by Zemstvos of the Taurida province in the early twentieth century]. *Nauchnyj vestnik Kryma* = Scientific Bulletin of Crimea, 2017, no. 1, p. 11. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28310946> (accessed 05.10.2019). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 19.12.2019 г.; принята к публикации 28.01.2020 г.

Submitted 19.12.2019; revised 28.01.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Костылева Екатерина Владимировна

преподаватель кафедры дошкольного образования и педагогики, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Республика Крым, г. Симферополь, Россия, ORCID ID: 0000-0001-9135-8953, katerinakostyleva@mail.ru

About the author

Katerina V. Kostyleva

Teacher of the Department of Preschool Education and Pedagogy, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Republic of Crimea, Simferopol, Russia, ORCID ID: 0000-0001-9135-8953, katerinakostyleva@mail.ru

УДК 378

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-33-40

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ**С. Г. Коротков¹, Д. А. Крылов¹, Е. С. Бахтина²**¹ *Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия*² *Йошкар-Олинский строительный техникум, г. Йошкар-Ола, Россия*

Цель данной статьи состоит в обосновании педагогических условий совершенствования организации научно-исследовательской деятельности студентов во внеурочной деятельности в вузе. Проанализирована и охарактеризована сущность, содержание и структура научно-исследовательской работы студентов, сформулированы задачи, стоящие перед системой научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в высших учебных заведениях. Рассматриваются основные направления научно-исследовательской работы студентов и показатели оценки эффективности организации научно-исследовательской работы в университете. Выделяются основные затруднения при формировании внутренней мотивации студентов в научно-исследовательской деятельности. Рассматриваются особенности организации научно-исследовательской деятельности студентов в рамках инвариативного и вариативного компонентов содержательного элемента предложенной структуры. Выявляются и обосновываются возможности организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе на примере рассмотрения методики организации и результатов работы студенческого конструкторского бюро. Описываются этапы работы со студентами, содержание, виды и формы занятий в рамках студенческого конструкторского бюро.

Ключевые слова: поисковая деятельность, STEAM-технологии, цифровизация, студенческое конструкторское бюро, научно-техническое творчество, смотры-конкурсы, проектно-конструкторская деятельность.

Для цитирования: Коротков С.Г., Крылов Д.А., Бахтина Е.С. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 33–40. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-33-40

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR CLASSES AT THE UNIVERSITY**S. G. Korotkov¹, D. A. Krylov¹, E. S. Bakhtina²**¹ *Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia*² *Yoshkar-Ola Building Technical School, Yoshkar-Ola, Russia*

The purpose of this article is to justify the pedagogical conditions for improving the organization of research activities of students in extracurricular activities at the university. The essence, content and structure of students' research work are analyzed and characterized, the tasks facing the system of students' research work in higher educational institutions are formulated. The basic directions of students' research work and indicators of evaluating the effectiveness of research work organization at the university are considered. The main difficulties in the formation of internal motivation of students in research activities are highlighted. The features of the organization of students' research activities in the framework of the invariant and variable components of the content element of the proposed structure are considered. The possibilities of organizing research activities of students in extracurricular classes at the university are identified and substantiated by examining the organization methodology and the results of work of the student design bureau. The stages of work with students, the content, types and forms of classes within the student design bureau are described.

Keywords: search activity, STEAM-technologies, digitalization, student design bureau, scientific and technical creativity, review contests, design and engineering activities.

For citation: Korotkov S.G., Krylov D.A., Bakhtina E.S. Pedagogical conditions for organizing research activities of students in extracurricular classes at the University. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 33–40. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-33-40 (In Russ.).

Введение. Интенсивные процессы, происходящие в экономической, политической, социальной и культурной сферах современного российского общества, неизбежно затрагивают и высшее образование. Высшая профессиональная школа России переживает сложный процесс обновления: необходимость привлечения абитуриентов, реализация направлений национальной технологической инициативы, внедрение STEAM-технологий в образовательный процесс диктуют необходимость постоянной модернизации системы научно-исследовательской деятельности студентов (далее НИДС) в вузе. Все это обуславливает необходимость целенаправленной организации научно-исследовательской работы студентов, которая помимо преподавательской НИД и НИОКР является составной частью научно-исследовательской работы, проводимой в вузах [5].

Актуальность исследования определяется недостаточной теоретической разработанностью вопросов, связанных с активизацией научно-исследовательской деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. **Цель исследования** – рассмотреть структуру организации научно-исследовательской деятельности студентов во внеурочной деятельности в вузе и выявить педагогические условия ее реализации.

Анализ теоретических источников, посвященных организации научно-исследовательской деятельности студентов, показал, что в многочисленных психолого-педагогических исследованиях разработаны различные аспекты организации научно-исследовательской деятельности: выделены ключевые компоненты НИДС, раскрыты характерные особенности организации и активизации научного поиска, определены структура и содержание научно-исследовательской деятельности студентов и так далее [1; 8; 9].

Как известно, научно-исследовательская работа – это специфический вид деятельности, который сегодня, в связи информатизацией и цифровизацией процесса обучения, выходит на первоочередное место в структуре деятельности высших учебных заведений и характеризует, в первую очередь, деятельность преподавателей и научных сотрудников [3].

В нашем исследовании под НИДС мы понимаем поисковую деятельность научного характера, регулируемую сознанием и активностью личности, направленную на объяснение явлений,

процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование фактов, выявление закономерностей посредством научных методов познания. Являясь неотъемлемой частью учебного процесса, НИДС позволяет значительно поднять уровень профессиональной подготовки специалиста [10].

Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет:

- заложить основы научно-исследовательской и научно-технической деятельности, содействует овладению современными методами и технологиями в области науки, техники, производства, решения задач, возникающих в условиях современных экономических отношений;

- обеспечить развитие опыта исследовательской деятельности на уровне бакалавриата, тем самым заложив качественную базу для дальнейшего обучения в магистратуре.

Основными задачами научно-исследовательской работы со студентами являются:

- формирование у студентов интереса к научному творчеству, обучение методике и способам самостоятельного решения научно-исследовательских задач и навыкам работы в научных коллективах;

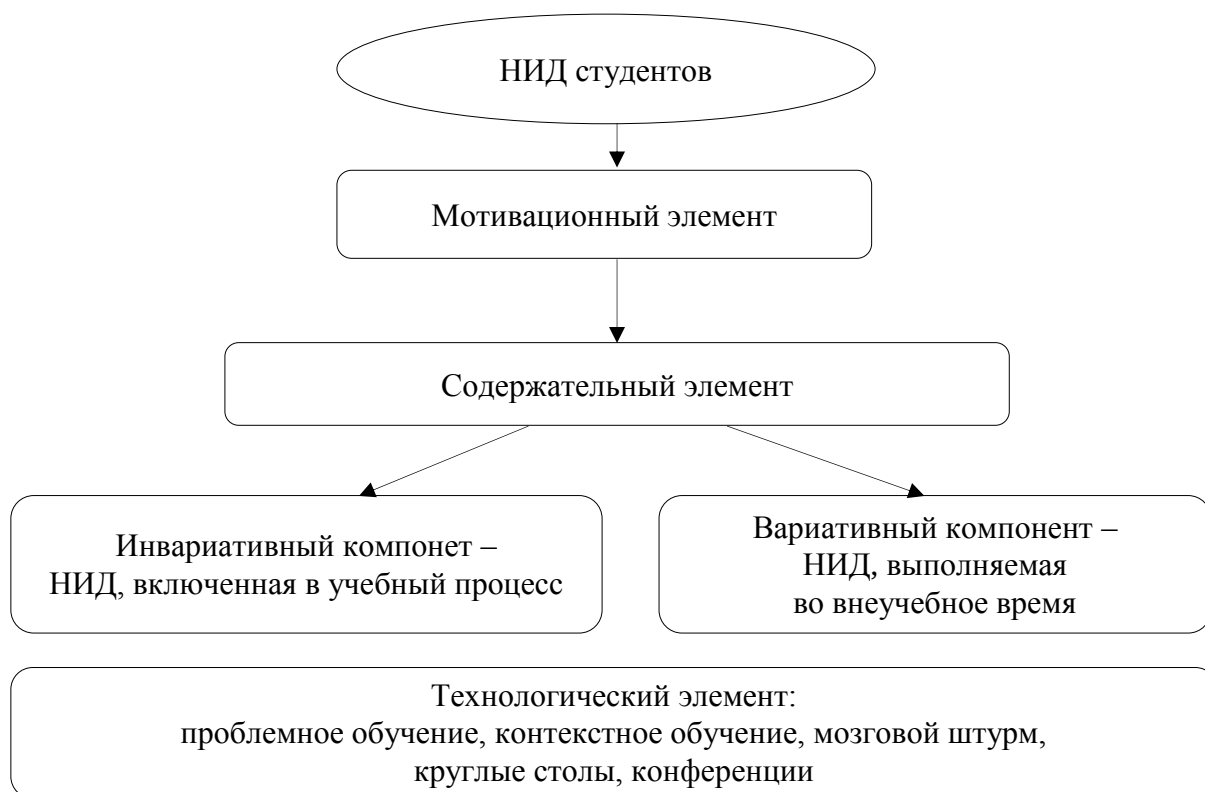
- развитие у студентов творческого мышления и самостоятельности, углубление и закрепление полученных при обучении теоретических и практических знаний;

- выявление наиболее одаренных и талантливых студентов, использование их творческого и интеллектуального потенциала для решения актуальных задач науки;

- подготовка из числа наиболее способных и успевающих студентов резерва научно-педагогических и научных кадров, в том числе для поступления в магистратуру.

Решение данных задач мы видим в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании комплекса педагогических условий, реализация которых позволит существенно повысить эффективность организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе.

Первое педагогическое условие – внедрение (разработка) обобщенной структуры организации научно-исследовательской деятельности студентов, представленной на схеме и включающей систему взаимодействующих и взаимосвязанных элементов: мотивационного, содержательного и технологического.



Структура НИДС / Structure of the system of students' research

Мотивационный элемент структуры НИДС обеспечивает формирование мотивов личности, интереса к познанию, побуждающего человека к определенным действиям. Выделяют внешние и внутренние мотивы, побуждающие человека к деятельности. Внутренняя мотивация характерна для творческих личностей, получающих удовольствие от самого процесса приобретения знаний. В качестве внешней мотивации обычно выступает система контроля учебного процесса либо система стимулирования участия студента в НИР, основанная на признании достижений студента посредством вручения дипломов и материальном поощрении государственной академической стипендией.

Содержательный элемент структуры НИДС в нашем исследовании представлен инвариативным и вариативным компонентами.

Инвариативный компонент предполагает организацию НИДС в рамках учебного процесса:

- проблемные лекции, семинары, организация курсового и дипломного проектирования, подготовка докладов, рефератов, защита проектов, содержащих элементы научного исследования, и другое;

- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период производственной или учебной практики;

- изучение теоретических основ методики, постановки, организации и выполнения научных исследований (планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных) в рамках некоторых курсов.

Вариативный компонент научно-исследовательской работы студентов, выполняемый во внеучебное время (вариативный компонент) организуется в форме:

- индивидуального или группового участия студентов в выполнении госбюджетной или хозяйственной тематики, выполняемой на кафедрах;

- участия в студенческих научных мероприятиях различного уровня (вузовские, региональные, всероссийские, международные). К ним относятся: научные семинары, конференции, симпозиумы, смотры-конкурсы научных и учебно-исследовательских работ;

- работы в студенческих научных обществах, научных кружках.

Вариативный компонент подразумевал целенаправленную работу по совершенствованию:

– организации на факультете общего и профессионального образования системы НИР студентов (студенческого научного общества);

– использования педагогического консультирования как средства повышения эффективности управления научно-исследовательской деятельностью студентов университета в процессе внеурочной деятельности студентов.

Проанализировав основные направления научно-исследовательской работы студентов, мы определили второе педагогическое условие – организация мониторинга оценки эффективности организации научно-исследовательской работы в университете. В качестве показателей для оценки эффективности организации научно-исследовательской работы в университете мы выделили:

1) публикацию результатов научно-исследовательской деятельности студентов в сборниках журналов и сборниках материалов конференций;

2) организацию и проведение научных мероприятий (мастер-классы, открытые лекции, обучающие семинары);

3) участие студентов и молодых ученых в курсах различных уровней на лучшую НИР студентов и молодых ученых;

4) участие студентов и молодых ученых в проектной деятельности. Так, например, в рамках проектной деятельности студентами осуществляется подготовка заявок на молодежный форум Приволжского федерального округа «iВОЛГА-2019», Всероссийский конкурс студенческих научных проектов «Моя родина – Моя Россия» и другие.

Третье педагогическое условие – соблюдение алгоритма организации внеурочной деятельности студентов включающего вводный, конструкторский, проектировочный, исследовательский этапы.

Для формирования положительной мотивации вводный этап организации НИДС в рамках кружка является не знакомство студентов с особенностями НИРС, а исторические сведения о научных достижениях, истории науки, великих изобретателях. Студенты знакомятся с конструкционными материалами, инструментами и технологиями обработки. На данном этапе происходит получение знаний и умений выполнения разметки, составления эскизов, чертежей (когнитивный компонент технического творчества). То есть цель данного этапа – заинтересовать студента, сформировать внутреннюю мотивацию.

Конструкторский этап направлен на конструирование изделия. Работа студента начинается с идеи анализа похожих изделий, выявления слабых и сильных сторон конструкции. Далее составляется эскиз, который утверждается на очередном занятии и может до утверждения претерпевать множество доработок [5]. На основании утвержденного чертежа разрабатываются чертежи.

Реализация проектировочного этапа связана собственно с изготовлением макетов и конструкторских изделий. На данном этапе осуществляется окончательное проектирование, изготовление прототипа и макета.

Реализация указанных этапов позволяет перейти непосредственно к теоретическому обоснованию и публикации результатов исследования (исследовательский этап). В рамках данного этапа проводится цикл семинаров:

– как написать научную статью (знакомство со структурой и видами научных статей, основными ошибками и затруднениями, возникающими в работе);

– творческий проект: от идеи до воплощения;

– особенности подготовки проектов для участия во всероссийских и региональных конкурсах.

Описанная структура занятий опирается на предположение о том, что любая интеллектуальная деятельность должна опираться на практический опыт, успешность которого составит основу для формирования знаний и обеспечит формирование мотивации.

Четвертое педагогическое условие – организация системы педагогического консультирования в процессе внеурочной деятельности студентов. В рамках данного педагогического условия изучались возможности организации целенаправленного педагогического консультирования (подразумевающего взаимодействие педагог – студент) в рамках внеурочной деятельности студентов на примере рассмотрения методики организации и результатов работы студенческого конструкторского бюро «Технопарк Профи» в период 2018–2019 годы.

Реализация данного педагогического условия обеспечивалась регулярными встречами научного руководителя и студентами в рамках занятий студенческого конструкторского бюро, а следовательно, более тесным взаимодействием и обменом опытом для формирования знаний, умений

и навыков в области научно-исследовательской деятельности.

Реализация пятого педагогического условия – проведение научных и научно-технических мероприятий. В рамках занятий (заседаний) СКБ студенты занимаются:

- конструированием и моделированием технических устройств, макетов, демонстрирующих физические и химические процессы – механика, маятники, иллюзии, электричество и другое;
- выполнением чертежей технических деталей и разработкой элементов конструкции, узлов изготавливаемых изделий.

В процессе опытно-конструкторской работы решаются следующие задачи: развивается мышление и пространственное представление; способность анализировать, сравнивать, обобщать, самостоятельно приобретать знания, творчески поступать в нестандартных ситуациях; формируются конструкторско-технологические знания, умения и навыки [4].

Под руководством преподавателей студенты пишут научные статьи и проводят студенческие научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы на соискание грантов, участвуют в различных конкурсах, форумах [5].

Организационное и методическое обеспечение научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы в СКБ осуществляют молодые ученые и ведущие преподаватели кафедры теории и методики технологии и профессионального образования, а также мастера производственного обучения.

СКБ аккумулирует в своем коллективе студентов-энтузиастов, по-настоящему увлеченных, неравнодушных к техническому творчеству, проектированию и моделированию, способных решать нестандартные задачи оперативно и мобильно, при этом с индивидуальным подходом к каждому проекту.

В рамках работы СКБ за 2018–2019 годы были реализованы следующие мероприятия:

1. Проведение опытно-конструкторских работ (разработка и создание макетов для музея занимательных наук «Экспериментариум»):

- изготовление макетов по направлению «азбука механики»;
- изготовление макетов по направлению «занимательная физика».

В рамках данного мероприятия было спроектировано и изготовлено 20 макетов, наглядно

демонстрирующих некоторые законы физики и механики.

2. Проведение научно-исследовательской работы:

- публикация результатов научно-исследовательской деятельности студентов и молодых ученых;
- участие студентов и молодых ученых в конкурсах различных уровней на лучшую НИР студентов и молодых ученых;
- участие студентов и молодых ученых в проектной деятельности (подготовка и подача заявок для участия в грантах и всероссийских конкурсах).

За 2018–2019 годы в экспериментальной группе опубликовано порядка 30 научных публикаций с участием студентов, задействованных в СКБ. Подано 24 заявки для участия в конкурсах НИРС и форумных кампаниях.

3. Популяризация знаний о физических и химических процессах – механика, маятники, иллюзии, электричество и другие.

В рамках данного мероприятия были организованы и проведены 18 мастер-классов для учащихся общеобразовательных школ и студентов.

Эффективность реализации данного мероприятия определялась количеством проведенных семинаров и мастер-классов.

Помимо этого для популяризации знаний о применении законов физики и механики в рамках разработки и создания музея занимательных наук «Экспериментариум» был разработан буклет рекламного характера, содержащий информацию о деятельности студенческого конструкторского бюро.

4. В течение последнего года студенты, осуществляющие свою деятельность на базе СКБ, приняли участие в более чем шести научно-практических конференциях регионального и всероссийского уровней.

Таким образом, вовлечение студентов в научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы в рамках студенческого конструкторского бюро способствует развитию интереса обучающихся к специальностям технической сферы, формированию осознанного профессионального выбора, формированию команд с предпринимательским геном и стратегическим видением в технологическом поле.

Реализация эффективности выделенных педагогических условий осуществлялась в рамках опытно-экспериментальной работы.

Анализ результатов анкетирования студентов первого и второго курсов факультета общего и профессионального образования Марийского государственного университета проводимый на констатирующем этапе исследования, свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов, участвующих в опросе, не совсем понимают роль и значение, не в полной мере представляют смысл научно-исследовательской деятельности в системе подготовки специалиста с высшим образованием.

Так, анализируя ответы студентов, на вопрос «необходимо ли студентам университета заниматься научно-исследовательской деятельностью?», мы отметили, что 63 % опрошенных считают, что студентам необходимо заниматься научно-исследовательской деятельностью. Тем не менее только 17 % опрошенных на вопрос «принимаете или планируете ли вы участие в научно-исследовательской деятельности?» ответили положительно.

Наибольшее количество студентов связывают научно-исследовательскую деятельность с написанием статей, курсовых и дипломных работ [7]. Это может свидетельствовать о недостаточном знании студентами видов и форм научно-исследовательской работы.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что привлечение студентов к участию в научно-исследовательской деятельности (конкурсах, конференциях, НИОКР, публикации статей) во время учебного процесса эффективно, но носит единичный и эпизодический характер.

Присутствует ярко выраженная неуверенность в своих силах, которую можно преодолеть лишь под руководством наставника [2], поэтому привлечение к НИД, как показала практика, осуществляется после тесной работы конкретного преподавателя и студента (например, после написания курсовой работы) и как правило инициируется преподавателем, а не студентом.

Цель формирующего этапа исследования заключалась в разработке и реализации системы подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности в вузе в несколько этапов:

- формирование и развитие мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности, приобретение первоначальных знаний о научно-исследовательской деятельности;
- систематизация и развитие теоретических знаний о процессе и результатах научно-иссле-

тельской деятельности, их использование на практике при решении исследовательских задач;

- использование педагогического консультирования как средства повышения эффективности управления различными внеучебными формами организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Специфика данного этапа исследования заключалась в изучении особенностей организации управления научно-исследовательской деятельностью студентов как в рамках инвариативной, так и вариативной части содержательного элемента предложенной структуры.

Занятия в контрольной группе проводились с использованием традиционной системы обучения. В экспериментальной группе, в которую входили студенты студенческого конструкторского бюро, упор делался на организацию внеурочной деятельности. Необходимо отметить, что огромным преимуществом внеурочной формы работы в форме научных кружков и СКБ является регулярность занятий, проводимых со студентами. Регулярность занятий студенческого конструкторского бюро на факультете общего и профессионального образования позволяет реализовать все элементы НИД в предложенной нами структуре.

Мы убедились, что уровень сформированности элементов научно-исследовательской деятельности у студентов всех групп имеет динамику роста и в контрольной, и в экспериментальной группе, однако результаты экспериментальной группы выше, что подтверждает эффективность предложенной нами системы организации НИРС.

Обобщение и анализ результатов опытно-экспериментальной работы показали, что предлагаемые нами педагогические условия по организации научно-исследовательской деятельности студентов во внеурочной деятельности в целом успешны. Наблюдается положительная тенденция в количественных данных по ключевым показателям, позволяющим оценить эффективность организации в НИРС экспериментальной группе. Все это свидетельствует о положительном влиянии педагогических условий.

Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в процессе внеурочной деятельности в вузе.

Литература

1. Вахорина М.В. Научно-исследовательская работа как элемент самостоятельной работы // Технологическое образование: Достижения, инновации, перспективы: материалы XVIII Всероссийской научно-практич. конф. с междунар. участием. 2019. С. 225–228.
2. Ётов М.С., Симонов А.В., Харитонов О.С. Общение студента и преподавателя в процессе научно-исследовательской работы студентов // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы Международной научно-методической конф. Костромская государственная сельскохозяйственная академия. 2016.
3. Коротков С.Г. Повышение конкурентоспособности российских вузов: возможности теоретического осмысления // Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования: история, современность и перспективы: материалы региональной научно-практич. конф. / Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола, 2018. С. 73–76.
4. Коротков С.Г., Ахметов Л.Г. Студенческое конструкторское бюро как форма организации научно-технического творчества студентов // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 1. С. 11–16. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=1769> (дата обращения: 15.01.2020).
5. Коротков С.Г., Крылов Д.А. Особенности организации производственной практики будущих бакалавров профессионального обучения // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 1. С. 26–30. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=845> (дата обращения: 15.01.2020).
6. Крылов Д.А. Образование и наука в современном мире. М.: Школьная пресса, 2011. 384 с.
7. Комелина В.А., Митрофанов В.И., Крылов Д.А. Профессиональная подготовка специалиста в вузе: компетентностный подход: монография. Йошкар-Ола: Стринг, 2009. 176 с.
8. Кокаева Л.Х. Моделирование научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза: из опыта работы // Глобальный научный потенциал. 2019. № 2 (95). С. 92–94.
9. Полетаева И.В. Научно-исследовательская деятельность студентов как активизирующий метод обучения // Актуальные проблемы науки и практики: Гатчинские чтения – 2019: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. 2019. С. 702–706.
10. Шадчин И.В. Конкурс научно-исследовательских работ как направление работы с одаренными обучающимися в организациях СПО // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 4. С. 104–111.

References

1. Vakhorina M.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota kak element samostoyatel'noi raboty [Research work as an element of independent work]. *Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie: Dostizheniya, innovatsii, perspektivy: materialy XVIII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* = Technological and economic education: Achievements, innovations, prospects: materials of the XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, 2019, pp. 225–228. (In Russ.).
2. Yotov M.S., Simonov A.V., Kharitonova O.S. Obshchenie studenta i prepodavatelya v protsesse nauchno-issledovatel'skoi raboty studentov [Student and teacher communication in the process of students' research work]. *Obrazovatel'naya deyatel'nost' vuza v sovremennykh usloviyakh: materialy mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii* = Educational activities of the university in modern conditions: materials of the International Scientific-methodical Conference, Kostroma State Agricultural Academy, 2016. (In Russ.).
3. Korotkov S.G. Povyshenie konkurentosposobnosti rossiiskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Improving the competitiveness of Russian universities: the possibility of theoretical understanding]. *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v sisteme vysshego obrazovaniya: istoriya, sovremennost' i perspektivy: materialy regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Teacher training in higher education: history, modernity and prospects: Materials of the Regional Scientific and Practical Conference, Yoshkar-Ola, 2018, pp. 73–76. (In Russ.).
4. Korotkov S.G., Akhmetov L.G. Studencheskoe konstruktorskoe byuro kak forma organizatsii nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva studentov [Student design bureau as a form of organization of students' scientific and technical creativity]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2019, vol. 13, no. 1, pp. 11–16. Available at: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=1769> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
5. Korotkov S.G., Krylov D.A. Osobennosti organizatsii proizvodstvennoi praktiki budushchikh bakalavrov professional'nogo obucheniya [Features of the organization of industrial practice of future bachelors of vocational training]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2015, no. 1, pp. 26–30. Available at: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=845> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
6. Krylov D.A. Obrazovanie i nauka v sovremennom mire [Education and science in the modern world]. Moscow, Shkol'naya pressa Publ., 2011, 384 p. (In Russ.).
7. Komelina V.A., Mitrofanov V.I., Krylov D.A. Professional'naya podgotovka spetsialista v vuze: kompetentnostnyi podkhod: monografiya [Professional training of a specialist in a university: competency-based approach: monograph]. Yoshkar-Ola, String Publ., 2009, 176 p. (In Russ.).

8. Kokaeva L.Kh. Modelirovanie nauchno-issledovatel'skoi raboty studentov pedagogicheskogo vuza: iz opyta raboty [Simulation of research work of students of pedagogical university: from work experience]. *Global'nyi nauchnyi potentsial* = Global Scientific Potential, 2019, no. 2, pp. 92–94. (In Russ.).

9. Poletaeva I.V. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak aktiviziruyushchii metod obucheniya [Student research activities as an activating teaching method]. *Aktual'nye problemy nauki i praktiki: Gatchinskie chteniya – 2019: sbornik nauchnykh trudov po materialam VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Actual problems of science and practice: Gatchina readings – 2019: collection of scientific papers based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference, 2019, pp. 702–706. (In Russ.).

10. Shadchin I.V. Konkurs nauchno-issledovatel'skikh rabot kak napravlenie raboty s odarennymi obuchayushchimisya v organizatsiyakh SPO [Competition of research works as a direction of work with gifted students in organizations of secondary vocational education]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya* = Innovative Development of Vocational Education, 2019, no. 4, pp. 104–111. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 20.01.2020 г.; принята к публикации 28.02.2020 г.

Submitted 20.01.2020; revised 28.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Коротков Сергей Геннадьевич

кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, korotkov.s.g@yandex.ru

Крылов Дмитрий Александрович

кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, krilda@mail.ru

Бахтина Евгения Сергеевна

преподаватель иностранного языка, Йошкар-Олинский строительный техникум; студент ФО и ПО, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, jele8181@mail.ru

About the authors

Sergey G. Korotkov

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, korotkov.s.g@yandex.ru

Dmitry A. Krylov

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, krilda@mail.ru

Evgeniya S. Bakhtina

Teacher, Yoshkar-Ola Building Technical School; student, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, jele8181@mail.ru

УДК 376.2

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-41-46

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В КАЗАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

А. Г. Мухаметзянова, Г. Х. Гумерова

*Казанский национальный исследовательский технологический университет
(ФГБОУ ВО «КНИТУ»), г. Казань, Россия*

Введение. Создание условий в Казанском национальном исследовательском технологическом университете для получения высшего, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. **Цель.** Формирование условий безбарьерного доступа к получению высшего образования для лиц с ОВЗ. **Материалы и методы.** Для российского образования включение молодых людей с инвалидностью, с ОВЗ, с особенностями развития в образовательный процесс в вузе – это сравнительно новый подход. В целях реализации инклюзивного образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов для лиц с ОВЗ в КНИТУ осуществляются мероприятия по формированию нормативно-правовой базы. В течение последних лет в КНИТУ ведется активная работа по проблемам инклюзивного образования в направлении подготовки педагогических кадров, исследовательском направлении, а также в направлении психологической поддержки. На сайте университета представлена подробная информация об образовательных услугах и условиях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. **Результаты исследования, обсуждения.** Проводится изучение опыта вузов в области инклюзивного образования и его внедрение в КНИТУ. Для повышения грамотности в вопросах специфики работы со студентами с ОВЗ проводятся встречи сотрудников университета со специалистами по инклюзивному образованию. Для безбарьерного доступа к получению высшего образования лиц с ОВЗ разрабатываются адаптированные образовательные программы (АОП). Разрабатывается индивидуальный план обучения, включающий график прохождения и объем дисциплин обязательной, вариативной и факультативной части циклов АОП, индивидуальный пакет услуг и средства обучения. **Заключение.** Обучение по АОП предоставляет широкие возможности для выбора специальности в соответствии со способностями и потребностями личности, а также максимально способствует развитию интеллектуальных способностей, профессиональному росту и полноценной социальной интеграции студента.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образование лиц с ОВЗ, инклюзивное образование, методическое обеспечение лиц с ОВЗ, адаптированная образовательная программа.

Для цитирования: Мухаметзянова А.Г., Гумерова Г.Х. Сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском национальном исследовательском технологическом университете // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 41–46. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-41-46

**SUPPORT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES
AT THE KAZAN NATIONAL RESEARCH TECHNOLOGICAL UNIVERSITY**

A. G. Mukhametzyanova, G. H. Gumerova

Kazan National Research Technological University (KNITU), Kazan, Russia

Introduction. Creation of conditions at the Kazan National Research Technological University for higher, secondary vocational and additional vocational education for persons with disabilities. **Purpose.** Formation of conditions for barrier-free access to higher education for people with disabilities. **Materials and methods.** For Russian education, the inclusion of young people with disabilities and with special needs in the educational process at the University is a relatively new approach. In order to implement inclusive education and the introduction of Federal State Educational Standards for persons with disabilities in KNITU measures are being taken to form a regulatory framework. In recent years, KNITU has been actively working on the problems of inclusive education in the direction of teacher training, research direction, as well as in the direction of psychological support. The website of the University provides detailed information about educational services and training conditions for people with disabilities. **The results of the study, discussion.** The experience of universities in the field of inclusive education is studied and implemented in KNITU. To improve literacy in the specifics of working with students with disabilities, meetings of University staff with specialists in inclusive education are held. Adapted

educational programs (AEP) are being developed for barrier-free access to higher education for people with disabilities. The individual plan of training including the course schedule and volume of disciplines of obligatory, variable and optional parts of AEP cycles, an individual package of services and means of training are developed. **Conclusion.** Education on AEP provides ample opportunities to choose a specialty in accordance with the abilities and needs of the individual, as well as contributes to the development of intellectual abilities, professional growth and full social integration of the student.

Keywords: students with disabilities, education of persons with disabilities, inclusive education, methodological support of persons with disabilities, adapted educational program.

For citation: Mukhametzyanova A.G., Gumerova G.H. Support of professional education of persons with disabilities at the Kazan National Research Technological University. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 41–46. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-41-46 (In Russ.).

Введение

Законодательство Российской Федерации, как и основные международные документы в области образования, предполагает принцип равноправия в получении образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Получение образования лиц с ОВЗ гарантировано Конституцией РФ, Законом РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹, а также другими федеральными законами. Даны определения новым важным понятиям, касающимся получения образования инвалидами и лицами с ОВЗ, в том числе определена сущность инклюзивного образования и связанным с ним понятиями.

Обучение в вузе здоровых учащихся и учащихся с ОВЗ, или инклюзивное образование, исключает любую дискриминацию, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает условия для студентов, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование признано наиболее гуманным, и поэтому стало одной из ведущих форм образования в российской образовательной политике [1–2].

Для российского образования включение молодых людей с инвалидностью, с ОВЗ, с особенностями развития в образовательный процесс в вузе это сравнительно новый подход. Создаются механизмы адаптации учебного процесса к индивидуальным образовательным интересам студентов с различными формами инвалидности; определяются задачи всех специалистов, участвующих в создании инклюзивной практики высшего образования. В педагогическом сообществе России широко обсуждается совершенствование

подготовки специалистов в области обучения лиц с ОВЗ [1].

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг.² обозначены целевые ориентиры в области инклюзивного образования. Министерством образования и науки РФ была поставлена задача до 2016 года обеспечить возможность обучения инвалидов в каждом регионе (85 вузов), а к 2020 году увеличить число вузов, предоставляющих образовательные услуги инвалидам, до 160.

По данным Росстата в ходе приемной кампании 2016 года принято на обучение по программам высшего образования 5966 студентов с инвалидностью. Всеми вузами была выделена квота приема лиц, имеющих особые права (не менее 10 % от общего количества бюджетных мест). Доля лиц с инвалидностью, зачисленных в рамках квоты, составила 3,8 процентов.

В числе зачисленных на обучение по программам высшего образования 438 студентов имеют нарушения зрения, 318 – нарушения слуха, 987 – нарушения опорно-двигательного аппарата, 1606 – соматические заболевания, 2617 – иные заболевания. В Республике Татарстан 61 вуз, где обучаются более 163 тысяч студентов. Среди них более 500 студентов имеют инвалидность.

Цель: создание условий безбарьерного доступа к получению высшего образования для лиц с ОВЗ.

Материалы и методы

Система инклюзивного высшего образования в России проектируется на основе сравнительного изучения отечественного и зарубежного опыта.

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 15.02.2017).

² Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497.

Достижения в этой области и перспективы развития доступности высшего образования для лиц с ОВЗ невозможны без системного контроля и измерения результатов. Мониторинг деятельности образовательных организаций высшего образования по обучению лиц с ОВЗ обеспечивает возможность создания гибкой системы инклюзивного высшего образования.

Комплекс критериев и показателей мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования по обучению лиц с ОВЗ опирается на четкие, понятные в расчете индикаторы, имеющие в первую очередь количественную основу:

- финансово-экономическое обеспечение;
- обеспеченность деятельности вуза по обучению студентов с ОВЗ и инвалидностью нормативно-правовой документацией;
- обеспеченность процесса обучения лиц с ОВЗ в вузе кадрами;
- создание безбарьерной среды для лиц с ОВЗ;
- обеспечение процесса обучения лиц с ОВЗ техническими средствами;
- профориентация в системе инклюзивного высшего образования;
- адаптация образовательных программ и учебно-методического обеспечения обучения лиц с ОВЗ;
- реализация адаптированных образовательных программ;
- качество организации процесса обучения и сопровождения лиц с ОВЗ;
- результаты инклюзивного высшего образования;
- трудоустройство выпускников с ОВЗ;
- обеспеченность постдипломного сопровождения.

Результаты исследования, обсуждения

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (КНИТУ) активно включилось в процесс обеспечения прав лиц с ОВЗ на образование при соблюдении принципов толерантности, инклюзивности, социальной и психологической поддержки, а также взаимодействия и партнерства всех участников образовательного процесса.

Можно выделить следующие цели и задачи КНИТУ для создания инклюзивной образовательной среды: нормативное регулирование обеспече-

ния доступности высшего образования для инвалидов; организация профессиональной ориентации инвалидов; организация обучения и сопровождения лиц с инвалидностью; содействие трудоустройству инвалидов – выпускников КНИТУ; создание системы сопровождения деятельности КНИТУ по реализации и развитию инклюзивного образования; повышение информированности инвалидов о возможностях получения высшего образования.

В настоящее время в университете обучаются 37 студентов инвалидов и лиц с ОВЗ. В течение последних лет в КНИТУ ведется активная работа по проблемам инклюзивного образования в направлении подготовки педагогических кадров, исследовательском направлении, а также в направлении психологической поддержки.

На сайте университета представлена подробная информация об образовательных услугах и условиях обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.

В целях реализации инклюзивного образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов для лиц с ОВЗ в КНИТУ осуществляются мероприятия по формированию нормативно-правовой базы. Ученым советом университета разработаны и утверждены следующие нормативные акты [7]:

- План мероприятий по организации образовательного процесса КНИТУ от 27.01.2015.
- План мероприятий («дорожная карта») КНИТУ по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования.
- Положение КНИТУ от 03.04.2017 «Об обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья в ФГБОУ ВО КНИТУ».
- Положение КНИТУ от 01.02.2018 «О проведении вступительных испытаний для поступающих инвалидов на обучение в КНИТУ по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в 2018 году».
- Положение КНИТУ от 27.12.2016 «Об организации образовательного процесса для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по программам СПО».
- Положение КНИТУ от 01.02.2016 «О применении дистанционных образовательных технологий».
- Положение КНИТУ от 28.08.2015 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования».

Внесены изменения в Положения о структурных подразделениях, ответственных за обучение инвалидов и лиц с ОВЗ.

Созданы условия приема на обучение лиц с ОВЗ и инвалидов в соответствии с их особыми образовательными потребностями. С этой целью назначен сотрудник, ответственный за прием инвалидов и лиц с ОВЗ, организовано волонтерское сопровождение поступающих в университет инвалидов и лиц с ОВЗ, осуществляется консультирование профориентологом, организована работа «горячей линии».

Ведется специализированный учет инвалидов и лиц с ограниченными возможностями развития на этапах их поступления, обучения и трудоустройства.

На основании заявления о приеме, содержащего сведения о необходимости создания специальных условий для проведения вступительных испытаний, предоставляются необходимые технические и другие средства с учетом особенностей здоровья абитуриентов.

При поступлении в университет студенты-инвалиды и лица с ОВЗ получают полную информацию о существующих условиях и возможностях поддержки, определяются индивидуальные потребности абитуриента с ОВЗ. Приемная комиссия содействует тому, чтобы абитуриенты сообщали руководству о своей инвалидности и относились к этому как к позитивному и выгодному шагу.

Для обеспечения социальной реабилитации в вузе проводятся следующие мероприятия: подготовка и проведение специальных спортивных программ для студентов с ОВЗ; обеспечение специальным спортивным оборудованием, созданным для лиц с ОВЗ и инвалидностью; привлечение студентов с ОВЗ к специальным спортивным мероприятиям; организация волонтерской деятельности сокурсников.

Значительные мероприятия направлены на повышение осведомленности сотрудников в вопросах инвалидности и на развитие связи между службами сопровождения лиц с ОВЗ и преподавателями. Разработана инструкция по работе с инвалидами и лицами с ОВЗ, проведены инструкции с руководителями учебно-научно-информационного центра (УНИЦ), кафе «Молодежное» УНП КСП ФГБОУ ВО «КНИТУ», Центра корпоративной защиты и профилактики правонарушений, управления молодежной политики и социальной работы, учебно-производственного центра,

учебно-методического управления, приемной комиссии, студенческого городка, а также с методистами линейных деканатов по работе и оказанию необходимой помощи инвалидам, имеющим различные виды инвалидности.

В 2018 году начата работа по повышению квалификации сотрудников университета для работы со студентами-инвалидами по программе «Особенности реализации интегративного образовательного процесса для студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В соответствии с «дорожной картой» создаются условия для инклюзивного образования, формируется безбарьерная архитектурная среда. В настоящее время адаптирована входная группа для инвалидов и лиц с ОВЗ: оборудован пандус, установлены тактильные специализированные знаки для инвалидов и лиц с ОВЗ, продублировано название учреждения, выполненное точечным шрифтом Брайля, установлена кнопка вызова персонала, а также нанесены контрастные полосы на лестничных маршах, проложен маршрут до столовой, санузла, гардероба, актового зала, УНИЦ. В УНИЦ и актовом зале оборудованы специальные места для инвалидов; в одном из корпусов полностью адаптирована входная группа для инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями зрения, слуха и ментальными нарушениями, а также для лиц с ОВЗ; произведен ремонт и оборудован санузел для инвалидов и лиц с ОВЗ; подготовлена учебная аудитория для слабослышащих и слабовидящих студентов инвалидов и лиц с ОВЗ, приобретен лестничный универсальный мобильный подъемник для инвалидов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Для обеспечения психологического сопровождения, полноценного личностного и интеллектуального развития студентов, формирования способностей к самовоспитанию и саморазвитию в вузе создано структурное подразделение по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования, организована работа социально-психологической службы.

Социально-психологическим отделом со студентами с инвалидностью и ОВЗ был проведен анонимный социологический опрос на выявление проблемного поля в обучении. Опрос показал, что инвалиды и лица с ОВЗ на 82 % удовлетворены условиями обучения. Издание адаптированной для студентов с ОВЗ учебно-методической литературы является первоочередной задачей [8].

Для лиц с ОВЗ разработаны специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы, в том числе в формате крупного шрифта или аудиофайлы.

Для безбарьерного доступа к получению высшего образования лиц с ОВЗ разрабатываются адаптированные образовательные программы (АОП) [9]. Разрабатывается индивидуальный план обучения, включающий график прохождения и объем дисциплин обязательной, вариативной и факультативной части циклов АОП, индивидуальный пакет услуг и средства обучения.

Заключение

Таким образом, анализ выполнения комплекса критериев, индикаторов и целевых показателей, составляющих критериальную базу для проведения мониторинга деятельности образовательных организаций по обучению лиц с ОВЗ, отвечает современным требованиям в сфере инклюзивного высшего образования.

Отдельного рассмотрения требуют вопросы трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидов: заключение договоров с организациями и предприятиями на прохождение практик студентов с ОВЗ с возможным их последующим трудоустройством; создание базы данных работодателей для лиц с ОВЗ и выпускников-инвалидов; организация и проведение ярмарок вакансий и других мероприятий по трудоустройству выпускников с ОВЗ; оказание консультационных услуг по поиску работы, информирование о состоянии на рынке труда лиц с ОВЗ и инвалидов; организация встреч работодателей со студентами-инвалидами старших курсов.

Кроме того, требуют решения некоторые частные вопросы. Например, остаются не разработанными механизмы обучения в одной группе студентов с инвалидностью и студентов, не имеющих ограничений по здоровью; не рассматривался вопрос по уточнению нормативов на различные виды учебной нагрузки со студентами с инвалидностью и ОВЗ и другие.

Литература

1. Котов С.В. Инклюзивное образование: трансформация системы образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 12. С. 30–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28140896> (дата обращения: 15.01.2020).
2. Кулакова Е., Любимова М., Любимов М. Инклюзивное образование: что необходимо сделать для его успешного осуществления // Социальная педагогика в России. 2016. № 6. С. 14–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28784168> (дата обращения: 15.01.2020).
3. Мальцева Т.Е., Бойко А.Л. Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2017. № 3. С. 32–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30624685> (дата обращения: 15.01.2020).
4. Плуталова Л.А. Особенности организации и проведения гиа для лиц с овз, детей-инвалидов и инвалидов // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практич. конф. с междунар. участием / под ред.: Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. 2018. С. 96–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35610591> (дата обращения: 15.01.2020).
5. Рубцов В.В. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения // Психологическая наука и образование. 2016. № 1. Т. 21. С. 87–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781576> (дата обращения: 15.01.2020).
6. Рубцов В.В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л. С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века: сб. научных статей по материалам конгресса. М. : Изд. дом «Городец», 2016. С. 75–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27396689> (дата обращения: 15.01.2020).
7. Ряписова А.Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 1. С. 7–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28416053> (дата обращения: 15.01.2020).
8. Севостьянов Б.Ю. Доступная среда в системе образования: инклюзивное образование // Приоритетные направления развития науки: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции: в 2 ч. 2017. С. 88–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29929379> (дата обращения: 15.01.2020).
9. Тотикова Б.Г. Инклюзивное образование // Теория и практика современной науки. 2016. № 12-2 (18). С. 778–782. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401585> (дата обращения: 15.01.2020).
10. Цыплякова И.В. Инклюзивное образование – новое направление развития системы образования в России // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе: материалы V Междунар. научно-практич. конф. Пермь, 2018. С. 386–388. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37065638> (дата обращения: 15.01.2020).

References

1. Kotov S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: transformatsiya sistemy obrazovaniya [Inclusive education: transformation of the educational system]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* = Proceedings of South Federal University. Pedagogical Sciences, 2016, no. 12, pp. 30–36. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28140896> (accessed 15.01.2020).

2. Kulakova E., Lyubimova M., Lyubimov M. Inklyuzivnoe obrazovanie: chto neobkhodimo sdelat' dlya ego uspehnogo osushchestvleniya [Inclusive education: what should be done for its successful implementation]. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii* = Social Pedagogy in Russia, 2016, no. 6, pp. 14–23. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28784168> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
3. Maltseva T.E., Boyko A.L. Vysshee inklyuzivnoe obrazovanie kak novaya stupen' v obshchei sisteme vysshego obrazovaniya [Higher inclusive education as a new tier in the overall system of higher education]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* = Herald of Omsk University. Series “Psychology”, 2017, no. 3, pp. 32–38. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30624685> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
4. Plutalova L.A. Osobennosti organizatsii i provedeniya GIA dlya lits s OVZ, detei-invalidov i invalidov [Features of the organization and conduct of GIA for persons with disabilities, children with disabilities and invalids]. *Aktual'nye problemy obrazovaniya lits s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* = Actual problems of education of persons with disabilities: materials of scientific and practical conference with international participation, ed. by: E.G. Rechitskaya, V.V. Linkov, 2018, pp. 96–101. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35610591> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
5. Rubtsov V.V. O mezhvedomstvennom vzaimodeistvii v realizatsii sotsial'noi i obrazovatel'noi inklyuzii dlya sotsial'no uязvimykh grupp naseleniya [Interdepartmental interaction in realization of social and educational inclusion for vulnerable groups]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 87–93. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25781576> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
6. Rubtsov V.V. Sotsial'naya i obrazovatel'naya inklyuziya detei s osobymi potrebnostyami: podkhod nauchnoi shkoly L. S. Vygotskogo [Social and educational inclusion of children with special needs: the approach of the scientific school of L.S. Vygotsky]. *Psikhicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka: sbornik nauchnykh statei po materialam kongressa* = Mental health of the XXI century man: collection of scientific articles on the materials of the Congress. Moscow, Izdatel'skii dom “Gorodets” Publ., 2016, pp. 75–78. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27396689> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
7. Ryapisova A.G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a systemic innovation]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin (Science for Education Today), 2017, vol. 7, no. 1, pp. 7–20. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28416053> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
8. Sevostyanov B.Yu. Dostupnaya sreda v sisteme obrazovaniya: inklyuzivnoe obrazovanie [Accessible environment in the education system: inclusive education]. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki: sbornik statei po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Priority directions of science development: collection of articles on the materials of the international scientific and practical conference, 2017, pp. 88–91. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29929379> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
9. Totikova B.G. Inklyuzivnoe obrazovanie [Inclusive education]. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki* = Theory and Practice of Modern Science, 2016, no. 12-2 (18), pp. 778–782. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401585> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).
10. Tsypliyakova I.V. Inklyuzivnoe obrazovanie – novoe napravlenie razvitiya sistemy obrazovaniya v Rossii [Inclusive education is a new direction in the development of the education system in Russia]. *Aktual'nye problemy razvitiya chelovecheskogo potentsiala v sovremennoy obshchestve: materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Actual problems of human development in modern society: materials of the V International scientific and practical conference, Perm, 2018, pp. 386–388. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37065638> (accessed 15.01.2020). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 20.01.2020 г.; принята к публикации 18.02.2020 г.
Submitted 20.01.2020; revised 18.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Мухаметзянова Асия Габдулмазитовна

доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой «Инженерная компьютерная графика и автоматизированное проектирование», Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), г. Казань, Россия, asia@kstu.ru

Гумерова Гузель Хайдаровна

кандидат технических наук, доцент кафедры оборудования пищевых производств, Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ), г. Казань, Россия, ORCID ID: 0000-0003-0270-7686, ggx70@yandex.ru

About the authors

Asiya G. Mukhametzyanova

Dr. Sci. (Technical Sciences), Professor, Head of the Department of Engineering computer graphics and computer-aided design, Kazan National Research Technological University (KNITU), Kazan, Russia, asia@kstu.ru

Guzel H. Gumerova

Ph. D. (Technical Sciences), Associate Professor of the Department of Food Production Equipment, Kazan National Research Technological University (KNITU), Kazan, Russia, ORCID ID: 0000-0003-0270-7686, ggx70@yandex.ru

УДК 377.37.016.51

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-47-52

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ****И. В. Николаева¹, Д. А. Крылов²**¹ Йошкар-Олинский аграрный колледж ФГБОУ ВО «ПГТУ», Йошкар-Ола, Россия² Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия

Введение. В статье рассмотрены основные положения преемственности профессионального образования в целом и преемственности математической подготовки между ступенями среднего профессионального и высшего образования. **Цель:** обобщение опыта организации преемственности математической подготовки на примере специальности СПО 35.02.08 «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» и ВО (уровень бакалавриат) по направлению подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на локальном уровне. **Материалы и методы.** Данное исследование опирается на анализ федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования и опыт организации преемственности математической подготовки в практике профессиональной образовательной организации Йошкар-Олинский аграрный колледж ФГБОУ ВО «ПГТУ». **Результаты исследования.** Исследование показало, что преемственность образования реализуется на государственном, региональном и локальном уровнях. Преемственность математической подготовки в Йошкар-Олинском аграрном колледже ФГБОУ ВО «ПГТУ» на локальном уровне обеспечивается в целевом, содержательном и методическом компонентах. Целевой компонент преемственности в условиях непрерывного технического образования «колледж – вуз» заключается в определении единой цели математической подготовки – формировании математической компетентности студентов технического профиля средствами профессионально направленного обучения. Содержательный компонент преемственности обеспечивается вариативной частью блока учебных дисциплин, позволяющих на альтернативной основе дисциплины сочетать системность получаемых профильных знаний с их углублением и расширением, интеграцией со смежными предметными областями и практическим применением. Методический компонент преемственности обеспечивается разработкой методической системы профессионально направленного обучения математике будущих специалистов среднего звена, которая определяется совокупностью объективных факторов, влияющих на процесс обучения, таких как: возрастные особенности обучающихся, система государственных стандартов и общая концепция математического образования, особенности содержательного наполнения программ по дисциплинам математического блока и уровень информатизации учебного процесса. **Заключение.** Таким образом, организация преемственности математической подготовки в рамках непрерывного технического образования «колледж – вуз» обеспечивает обучающимся более эффективную и оптимальную подготовку в системе среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, преемственность профессионального образования, преемственность математической подготовки.

Для цитирования: Николаева И.В., Крылов Д.А. Организация преемственности математической подготовки в условиях непрерывного технического образования // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 47–52. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-47-52

**ORGANIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING CONTINUITY
IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS TECHNICAL EDUCATION****I. V. Nikolaeva¹, D. A. Krylov²**¹ Yoshkar-Ola Agricultural College of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia² Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Introduction. The article discusses the main provisions of the continuity of vocational education in general and the continuity of mathematical training between the levels of secondary vocational and higher education. **Purpose:** generalization of the experience of organizing mathematical training on the example of SVE specialty 35.02.08 “Electrification and automation of agriculture” and the level of training of bachelors 35.03.06 “Agricultural engineering” at the local level. **Materials and methods.** This study is based on the analysis of Federal State Educational Standards of secondary vocational and higher education and the experience of organizing the continuity of mathematical training in the practice of a professional educational organization Yoshkar-Ola Agricultural

College of Volga Tech. **Results.** The study showed that the continuity of education is implemented at the state, regional and local levels. The continuity of mathematical training at Yoshkar-Ola Agricultural College at the local level is provided in the target, content and methodological components. The target component of continuity in the conditions of continuous technical education “college – university” is to determine the common goal of mathematical training – the formation of the mathematical competence of technical students by means of professionally directed training. The substantial component of continuity is provided by the variable part of the block of educational disciplines, allowing, on discipline alternative basis, to combine the systematic nature of the acquired profile knowledge with its deepening and expansion, integration with related subject areas and practical application. The methodological component of continuity is ensured by the development of a methodological system of professionally directed teaching of mathematics to future mid-level specialists, which is determined by a set of objective factors affecting the learning process, such as the age characteristics of students, the system of state standards and the general concept of mathematical education, especially the content of programs in the disciplines of the mathematical unit and the level of informatization of the educational process. **Conclusion.** Thus, the organization of continuity of mathematical training in the framework of continuing technical education “college – university” provides students with more effective and optimal training in the system of secondary and higher professional education.

Keywords: vocational education, continuity of vocational education, continuity of mathematical training.

For citation: Nikolaeva I.V., Krylov D.A. Organization of mathematical training continuity in the conditions of continuous technical education. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 47–52. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-47-52 (In Russ.).

Введение

В настоящий момент основной задачей системы российского образования является повышение его качества путем создания условий для реализации системы непрерывного образования и обеспечение преемственности образования на всех его уровнях. Основные положения о преемственности образования рассматриваются различными исследователями: О. В. Гафиятовой, Р. М. Зайниевым, М. Р. Шабалиной, Ю. А. Кустовым, М. И. Махмутовым, В. Ю. Микрюковым, Н. В. Немовой, А. А. Просецким, Е. И. Савиной и другими. Они отождествляют данное понятие с общепедагогическими принципами, требующими реализации непрерывной связи между разными сторонами, частями обучения, обучающими этапами, а также расширение знаний, которые были приобретены на ранних этапах обучения. Базовой характеристикой преемственности как основного принципа учебного процесса является то, что каждая предыдущая ступень образования ориентируется на содержание обучения, характерное для следующей образовательной ступени. Именно эта характеристика реализует опережающий тип профессионального образования и подготовку к освоению новых теоретических и практических знаний [10].

Преемственность образования в высших и средних профессиональных образовательных

организациях реализуется на государственном, региональном и локальном уровнях. Преемственность образования на государственном уровне обеспечивается его непрерывностью и определяется обязательным минимумом к содержанию основных образовательных программ. Отсюда следуют гаранты непрерывности образовательной системы, решающие проблему преемственности федерального компонента государственного образовательного стандарта основных программ обучения, то есть на базе программ подготовки специалистов среднего звена строятся образовательные программы в высшем образовании¹ [10].

На региональном уровне преемственность образовательного процесса характеризуется потребностью в увеличении качества образования, а также степенью удовлетворения потребностей различных групп населения в образовательных услугах. На региональном уровне образование должно оказывать содействие раскрытию потенциальных возможностей человека, обеспечивать общую направленность образования на повышение качества образования на основе реализации педагогических инноваций. Основными признаками реализации преемственности образования

¹ Гафиятова О.В. Многоуровневая математическая подготовка будущих экономистов в комплексе «колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2012. 226 с.

на региональном уровне является совокупность образовательных организаций, как среднего, так и высшего образования в регионе, обеспечивающая возможность дифференциации образования и обучения в соответствии с интересами обучающихся и уровнем их подготовки¹ [1].

На локальном уровне завершается формирование системного характера федерального образовательного пространства. Локальный уровень управления образованием и его преемственности представляет собой системный элемент регионального образовательного пространства, который входит в общую систему образования. На локальном уровне преемственности образования призвано упорядочить образовательную систему в городе, поднять уровень самостоятельности образовательных организаций и обеспечить мониторинг качества образования [10].

Элементы учебной подготовки специалистов среднего и высшего звена имеют явные отличия. Это относится как к программам теоретической, так и практической подготовки. Образовательная программа для обучения специалистов среднего звена призвана удовлетворить потребность человека в углублении и расширении уровня образования на базе основного общего, среднего общего или начального профессионального образования. Содержательная часть программ подготовки специалистов среднего звена и образовательных программ высшего образования основаны на принципе преемственности учебных элементов, выведении недостающих учебных элементов в профессиональных образовательных программах среднего профессионального образования на основе сопоставления с программами подготовки специалистов высшего образования. То есть, если на первый взгляд, кажется, что содержание программ среднего и высшего профессионального образования имеет заметные сходства, то основной задачей преемственности содержания программ подготовки специалистов высшего и среднего профессионального образования заключается в исключении дублирования ранее изученного материала².

Цель исследования: обобщение опыта организации преемственности профессионального образования на примере специальности СПО 35.02.08 «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» и ВО (уровень бакалавриат) по направлению подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на локальном уровне.

Материалы и методы

В качестве примера рассмотрим специальность среднего профессионального образования 35.02.08 «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» и высшего образования (уровень бакалавриат) по направлению подготовки 35.03.06 «Агроинженерия», реализуемые в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Поволжский государственный технологический университет».

Анализ ФГОС СПО и ФГОС ВО по данным специальностям показывает, что определена в целом одна и та же область профессиональной деятельности, ее разграничение условно, а преемственность подготовки специалистов предусмотрена объектами и видами профессиональной деятельности³.

Изучение требований к результатам обучения, указанным во ФГОС СПО и ФГОС ВО по данным специальностям также показывает, что в рамках реализации программы подготовки специалистов среднего звена должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции, в рамках реализации образовательной программы высшего образования (уровень бакалавриата), происходит формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Преемственность между образовательными программами специалистов среднего звена и бакалавриата направлена на трансформацию и последовательное развитие компетенций студентов, что обеспечивается взаимодополняемостью и взаимозависимостью изучаемых базовых учебных дисциплин общеобразовательного, общепрофессионального и профессионального

¹ Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: www.zakonrf.info

² Гафиятова О.В. Многоуровневая математическая подготовка будущих экономистов в комплексе «колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2012. 226 с.; Журбенко Л.Н. Дидактическая система гибкой многопрофильной математической подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2000. 332 с.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 35.02.08 Электрификация и автоматизация сельского хозяйства, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 7 мая 2014 г. № 457; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 20 октября 2015 г. № 1172.

циклов. Отдельные виды компетенций, в частности профессиональные и общепрофессиональные, общие и общекультурные, достаточно четко взаимосвязаны между собой во ФГОС СПО и ФГОС ВО подготовки специалистов среднего звена и бакалавров, соотносясь по степени сложности. Именно взаимопроникаемость и общая логическая сопряженность всех стандартизированных видов компетенций позволяет выстроить стратегию и тактику последовательного формирования различных уровней подготовки специалистов в техническом образовании, усиливая в бакалавриате методологический и управленческий аспекты [3; 4].

Поскольку в техническом образовании математическая подготовка играет фундаментальную роль, то следует говорить о необходимости формирования математической компетентности студента, проявляющейся в уровне общей математической культуры; сформированности системы знаний об особенностях, возможностях и ограничениях математических средств, предназначенных для анализа технологических процессов; умений решать практические задачи и интерпретировать полученные результаты, на их основе принимать соответствующие решения в рамках будущей профессиональной деятельности [2].

Дифференциация и сопряженность содержания обучения специалистов среднего звена и бакалавров будет обеспечиваться и вариативной частью блока учебных дисциплин, поскольку осваиваемые на альтернативной основе дисциплины позволяют сочетать системность получаемых профильных знаний с их углублением и расширением, интеграцией со смежными предметными областями и практическим применением.

Результаты исследования

Преимущество математической подготовки в Йошкар-Олинском аграрном колледже ФГБОУ ВО «ПГТУ» на локальном уровне обеспечивается в целевом, содержательном и организационном компонентах.

Целевой компонент преимущественности математической подготовки в условиях непрерывного технического образования «колледж – вуз» обсуждался на заседании кафедры энергообеспечения предприятий института механики и машиностроения ФГБОУ ВО «ПГТУ», в связи с чем на основе анализа требований к результатам обучения математике в колледже и вузе была определена единая цель математической подготовки – фор-

мирование математической компетентности студентов технического профиля средствами профессионально-направленного обучения.

Преимущество математической подготовки в содержательном компоненте заключалась во включении спецкурса «Математика в моей специальности» в учебный план колледжа. Включение раздела «Понятие о математическом моделировании» в содержание спецкурса «Математика в моей специальности» обеспечило выпускников колледжа необходимой базой для изучения дисциплины «Математическое моделирование» по направлению подготовки бакалавриата. Следует отметить, что в рабочих программах математических дисциплин СПО и ВО (уровень бакалавриата) наблюдается некоторое дублирование тем и разделов. Данная проблема была решена путем увеличения сложности решаемых профессионально-ориентированных математических задач на уровне высшего образования.

Методический компонент преимущественности, по нашему мнению, должен реализовываться в разработке методической системы профессионально-направленного обучения математике будущих специалистов.

Данная методическая система определяется совокупностью объективных факторов, влияющих на процесс обучения математике, таких как возрастные особенности обучающихся, система государственных стандартов и общая концепция математического образования, особенности содержательного наполнения программ по дисциплинам математического цикла и уровень информатизации образовательного пространства.

Указанная система включает в себя три основных блока:

- содержательно-целевой, включающий цели, задачи, принципы и соответствующее содержание обучения в рамках реализации преимущественности в осуществлении профессиональной направленности математики [9];

- процессуальный, связанный с определением методов, форм и средств обучения, реализуемых посредством применения профессионально-ориентированных технологий обучения (входной контроль, создание проблемных ситуаций, кейсы, проектная и исследовательская деятельность, рассмотрение задач профессионально-ориентированного характера, организация работы с различными источниками информации, организация самостоятельной работы) [6; 8];

– результирующий, направленный на контро-лирование процесса обучения, отслеживание из-менений в результатах на основе критериев оценки уровня сформированности математической ком-петентности в рамках заданных педагогических условий, принципов и механизмов [5; 7].

Такой подход позволяет при обучении в кол-ледже сформировать базисные общие и профес-сиональные компетенции, которые в последую-щем будут углубляться и дифференцироваться в бакалавриате. Итоговым показателем преем-ственности непрерывной подготовки будет вы-ступать уровень объективной готовности специ-алиста среднего звена к обучению в вузе.

Заключение

Таким образом, организация преемственности в обучении математике в рамках непрерывного технического образования «колледж – вуз» обеспечивает обучающимся более эффективную и оптимальную подготовку в системе среднего и высшего профессионального образования. Взаимодействие всех структур образовательно-го процесса гарантирует последовательное фор-мирование специалиста, наделяет его всеми необ-ходимыми теоретическими знаниями, а также возможностями использовать все эти знания в практической деятельности, что наиболее важ-но в профессиональной деятельности.

Литература

1. Герасименко О.А. Теоретико-методологические основы управления региональной образовательной системой // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1.
2. Зайниев Р.М. Реализация преемственности в математическом образовании: монография. Набережные Челны : Изд-во ФГБОУ ВПО «НИСПР», 2015. 223 с.
3. Комелина В.А., Митрофанов В.И., Крылов Д.А. Профессиональная подготовка специалиста в вузе: компетентност-ный подход: монография. Йошкар-Ола : ООО «Стинг», 2009. 176 с.
4. Легенчук Д.В. Преемственность содержания среднего и высшего профессионального образования // Вестник Челя-бинского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 96–103.
5. Николаева И.В., Крылов Д.А. Критерии, показатели и уровни сформированности математической компетентности будущих специалистов среднего звена // Вестник Марийского государственного университета. 2019. № 1. С. 29–35. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-1-29-35
6. Николаева И.В. Образовательные технологии в процессе профессионально направленного обучения математике в кол-ледже // Методист. 2017. № 9. С. 41–44.
7. Николаева И.В. Педагогические условия формирования математической компетентности студентов колледжа // Среднее профессиональное образование. 2018. № 1. С. 27–32. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32587184_43974892.pdf (дата обращения: 24.12.2019).
8. Николаева И.В., Крылов Д.А. Требования к разработке профессионально ориентированных задач при обучении матема-тике в колледже // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 4. С. 44–46. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=980> (дата обращения: 24.12.2019).
9. Николаева И.В., Крылов Д.А. Формирование математической компетентности студентов колледжа: проблемы и пер-спективы // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 168–171.
10. Стоянова Д.Н. Преемственность профессионального образования с помощью создания интегрированных программ обучения на государственном, региональном и локальном уровнях // Международный научно-исследовательский журнал. DOI: 10.18454/IRJ.2016.43.098

References

1. Gerasimenko O.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy upravleniya regional'noi obrazovatel'noi sistemoi [The theoretical-methodological basis of the management of the regional educational system]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2012, no. 1. (In Russ.).
2. Zainiev R.M. Realizatsiya preemstvennosti v matematicheskom obrazovanii: monografiya [Continuity implementation in mathematical education]. Naberezhnye Chelny, Publishing House of FSBEI HPE “NISPR”, 2015, 223 p. (In Russ.).
3. Komelina V.A., Mitrofanov V.I., Krylov D.A. Professional'naya podgotovka spetsialista v vuze: kompetent-nostnyi podkhod: monografiya [Professional training of a specialist in a university: competency-based approach]. Yoshkar-Ola, String Publ., 2009, 176 p. (In Russ.).
4. Legenchuk D.V. Preemstvennost' soderzhaniya srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya [Continuity of the sec-ondary and higher professional education contents]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2009, no. 7, pp. 96–103. (In Russ.).

5. Nikolaeva I.V., Krylov D.A. Kriterii, pokazateli i urovni sformirovannosti matematicheskoi kompetentnosti budushchikh spetsialistov srednego zvena [Criteria, indicators and levels of mathematical competence formation of future mid-level specialists]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2019, no. 1, pp. 29–35. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-1-29-35 (In Russ.).

6. Nikolaeva I.V. Obrazovatel'nye tekhnologii v protsesse professional'no napravlenno obucheniya matematike v kolledzhe [Educational technologies in the process of professionally directed teaching of mathematics in college]. *Metodist* = Methodist, 2017, no. 9, pp. 41–44. (In Russ.).

7. Nikolaeva I.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya matematicheskoi kompetentnosti studentov kolledzha [Pedagogical conditions for the formation of mathematical competence of college students]. *Srednee professional'noe obrazovanie* = Secondary vocational education, 2018, no. 1, pp. 27–32. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32587184_43974892.pdf (accessed 24.12.2019). (In Russ.).

8. Nikolaeva I.V., Krylov D.A. Trebovaniya k razrabotke professional'no orientirovannykh zadach pri obuchenii matematike v kolledzhe [Requirements for creating professionally oriented tasks for teaching mathematics in college]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2015, no. 4, pp. 44–46. Available at: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/article.html?id=980> (accessed 24.12.2019). (In Russ.).

9. Nikolaeva I.V., Krylov D.A. Formirovanie matematicheskoi kompetentnosti studentov kolledzha: problemy i perspektivy [Formation of the mathematical competence of college students: problems and prospects]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern High Technologies, 2016, no. 7-1, pp. 168–171. (In Russ.).

10. Stoyanova D.N. Preemstvennost' professional'nogo obrazovaniya s pomoshch'yu sozdaniya integrirovannykh programm obucheniya na gosudarstvennom, regional'nom i lokal'nom urovnyakh [Continuity of vocational education through the creation of integrated training programs at the state, regional and local levels]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* = International Research Journal. DOI: 10.18454/IRJ.2016.43.098 (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 10.01.2020 г.; принята к публикации 15.02.2020 г.

Submitted 10.01.2020; revised 15.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Николаева Ирина Вадимовна

старший методист, Йошкар-Олинский аграрный колледж ФГБОУ ВО «ПГТУ», г. Йошкар-Ола, Россия, nikolaeva.irina@inbox.ru

Крылов Дмитрий Александрович

кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, krilda@mail.ru

About the authors

Irina V. Nikolaeva

Senior Methodist, Yoshkar-Ola Agricultural College of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia, nikolaeva.irina@inbox.ru

Dmitry A. Krylov

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, krilda@mail.ru

УДК 070

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-53-57

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ
В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА И ЭТНОЖУРНАЛИСТИКИ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)**

С. А. Ржанова

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия*

В национальной республике в процессе социального взаимодействия, образования человек осознает влияние этнокультуры. Сохранению культурного наследия финно-угорских народов на территории Республики Мордовии, формированию национально-культурных ценностей способствует сотрудничество краеведческих музеев и их филиалов с национальными средствами массовой информации (СМИ). **Целью исследования** является анализ эффективности реализации инновационных подходов в практике культурной жизни, описание результатов влияния массмедийного механизма на этнокультурные процессы в регионе, изучение медийных форм в работе центров этнокультурной направленности. **Материалы и методы.** Эмпирической базой исследования явились результаты многолетнего наблюдения за развитием этножурналистики финно-угорских народов и деятельностью этнокультурных центров, региональных центров народного творчества Республики Мордовия. Основой научного исследования послужили работы в области истории, культуры, этнопедагогики, этнической журналистики. Сопоставление теоретических подходов в соотношении понятий «культурный туризм», «этнобрендинг», «медиапроект» в контексте культурного наследия позволило автору выявить точки пересечения между этнокультурой и журналистикой в социодинамике финно-угорской культуры. Получены результаты анализа состояния национальной культуры в Мордовии, определены эффективные инструменты достижения интеграции системы финно-угорских объединений с этножурналистикой. Поскольку журналисты участвуют не только в информировании аудитории, но и общественно-политической жизни, этножурналистику можно квалифицировать как вид профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культурное наследие, медийные формы, медиасреда, национальные СМИ, этножурналистика, этнокультурные практики.

Для цитирования: Ржанова С.А. Интеграционные формы взаимодействия национальных сообществ в формате культурного туризма и этножурналистики (на примере Республики Мордовия) // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 53–57. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-53-57

**INTEGRATION FORMS OF INTERACTION BETWEEN NATIONAL COMMUNITIES
IN THE FORMAT OF CULTURAL TOURISM AND ETHNIC JOURNALISM
(ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA)**

S. A. Rzhanova

National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

In the national republic in the process of social interaction, education, a person realizes the influence of ethnic culture. The preservation of the cultural heritage of the Finno-Ugric peoples on the territory of the Republic of Mordovia, the formation of national and cultural values is facilitated by the cooperation of local history museums and their affiliates with national media. **The aim** of the study is to analyze the effectiveness of the implementation of innovative approaches in the practice of cultural life, to describe the results of the influence of the mass media mechanism on ethnocultural processes in the region, to study media forms in the work of ethnocultural centers. **Materials and methods.** The empirical basis of the study was the results of many years of observation of the development of ethnic journalism of the Finno-Ugric peoples and the activities of ethnocultural centers, regional centers of folk art of the Republic of Mordovia. Works in the field of history, culture, ethnopedagogy, ethnic journalism served as the basis for scientific research. A comparison of the theoretical approaches in the correlation of the concepts of “cultural tourism”, “ethnobranding”, and “media project” in the context of cultural heritage allowed the author to identify the intersection points between ethnoculture and journalism in the sociodynamics of Finno-Ugric culture. The results of the analysis of the state of national

culture in Mordovia have been obtained, effective tools for achieving the integration of the system of Finno-Ugric associations with ethnic journalism are identified. Since journalists are involved not only in informing the audience, but also in socio-political life, ethnic journalism can be qualified as a type of professional activity.

Keywords: cultural heritage, media forms, media environment, national media, ethno-journalism, ethnocultural practices.

For citation: Rzanova S.A. Integration forms of interaction between national communities in the format of cultural tourism and ethnic journalism (on the example of the Republic of Mordovia). *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 53–57. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-53-57 (In Russ.).

Многонациональность характерна для каждого региона нашей страны. Процесс взаимодействия между субъектами социокультурной деятельности определяет социокультурную коммуникацию. Это необходимо для воспроизведения, хранения и создания культурных программ, что идентифицирует конкретную, отдельно взятую культуру.

В национальной республике в процессе социального взаимодействия, образования человек осознает влияние этнокультуры. «В потоке времени из различных областей древней культуры произросли различные формы прогрессирующей в социодинамике культуры человечества» [2, с. 193].

Отметим, что с середины XIX века начинает активно возрастать интерес к изучению жизнедеятельности и культурных процессов этносов.

Поиск связан как с традиционными подходами, так и новыми тенденциями в процессе интеграции национальных сообществ в формате культурного туризма и этножурналистики. Посредством медийного формата происходит консолидация этноса.

Анализ этноинтегрирующих особенностей финно-угорской журналистики Мордовии выходит на коммуникативные связи финно-угорского этноса и характеристику журналистики как компонента этнокультуры.

Понятие «массмедиа» достаточно глубокое и объединяет в себе ряд терминов, которые тем или иным образом связаны со средствами массовой коммуникации [3; 8; 9].

Проводимые научные изыскания социокультурной ситуации в период постсоветской России показали, что вовлекающее потенциальную аудиторию медиапространство активными темпами оказывает интенсивное влияние на общество.

венное сознание, выступая средством культурных и образовательных контактов.

Основой научного исследования послужили работы в области истории, культуры [2; 4]. Проблему этнического самосознания поднимают Н. Г. Арзамасцева, В. В. Константинова [1]. Вопросы развития этнических СМИ разрабатывались И. Н. Батайкиной [3], И. Н. Блохиным [5], С. В. Пивкиной, С. А. Ржановой¹.

В процессе подготовки потребовалось опираться на данные интернет-ресурсов².

В качестве эмпирического материала были использованы печатные, медийные тексты, невербальные формы (деятельность этнокультурных центров, региональных центров народного творчества) в практике культурной жизни Республики Мордовия.

В составе региональных центров народного творчества от Республики Мордовия работает «Республиканский Дом народного творчества» (РДНТ). Реализации творческих способностей населения способствуют около 3 тысяч культурно-досуговых формирований, в которых занимается около 30 тысяч участников. На базе клубных учреждений работают более 2 тысяч самостоятельных художественных коллективов разных форм, в том числе – 151 со званиями «народный» и «образцовый»³.

Многие центры народных промыслов и ремесел Мордовии совмещают в себе функционал

¹ Пивкина С.В., Ржанова С.А. История мордовской журналистики: электронное учебное пособие. Саранск, 2018. URL: <http://do.mrsu.ru> (дата обращения: 17.09.2018).

² Республиканский Дом народного творчества. URL: <http://www.rdnt13.ru/> (дата обращения: 12.01.2019); Финно-угорский культурный центр РФ. URL: <http://www.finnougoria.ru/> (дата обращения: 12.01.2019).

³ Республиканский Дом народного творчества. URL: <http://www.rdnt13.ru/> (дата обращения: 12.01.2019).

центра народных промыслов и ремесел и центра национальной культуры. Например, Центр национальной культуры и ремесел в районном центре Атяшево был официально открыт в 2014 году.

В Центре размещается краеведческий музей с более 2 тысячами единиц хранения. Музей включает в себя пять экспозиционных залов. Центры национальной культуры или этнокультурные центры являются, на наш взгляд, ярким доказательством территориального брендинга. Условия сохранения и развития национальных традиций формируют объективную возможность успешного освоения этнобрендинга. Значительную роль в возрождении и развитии культурных особенностей финно-угорских народов сыграли демократические общественные организации, движения, культурно-просветительские общества.

Анализ влияния массмедийного механизма на этнокультурные процессы показал, что в настоящее время СМИ являются не только распространителем информации, но и принимают активное участие в сближении финно-угорских народов. Образуются новые информационные ресурсы, проводятся многочисленные конференции, форумы, симпозиумы для этнокультурного сближения народов.

Информационное поле финно-угорского мира довольно обширно, но основным его источником является сайт Финно-угорского культурного центра РФ¹, целью которого стало формирование между регионами России финно-угорской языковой группы межкультурной коммуникации.

СМИ финно-угорского народа оказывают серьезное влияние на установление дружественных отношений между интеллигенцией внутри региона и за его пределами. Так, например, Йошкар-Ола в 2003 году принимала журналистов на своем первом фестивале финно-угорской прессы. Через год было организовано межрегиональное объединение «Российская ассоциация финно-угорских журналистов» с целью урегулирования правовых вопросов журналистов финно-угорских народов Российской Федерации.

Эти события стали знаковыми в современной истории региональных СМИ, так как катализировали процесс формирования финно-угорской журналистики. Благодаря открытому диалогу

начался не только постоянный информационный обмен, но и совместная работа с информационными службами и административными структурами финно-угорских народов.

В национальных республиках развитию региональной прессы способствовали интенсивно протекающие процессы федерализации, развитие национальной культуры. Мы согласны с исследованием, проведенным И. Н. Батайкиной [3, с. 33], которая выделяет в этножурналистике интеграционный характер, что позволяет разным регионам работать в едином этнокультурном направлении. Нами было проведено исследование на выявление значимости национальных СМИ в медийном пространстве республики. Так, телевизионную музейную этнопедагогику можно считать одной из самых массовых и эффективных средств воспитания этнокультуры.

В информационном пространстве республики развиваются несколько ярко выраженных этнических проектов. В настоящее время происходят изменения в системе средств массовой информации: появляются сетевые аналоги печатной прессы, растет количество интернет-изданий, традиционные редакции уступают место конвергентным.

Мощным средством информации, культурных и образовательных контактов являются медиапроекты.

Медиапроект – это не только современная форма реализации журналистской практики, но и большой потенциал этнокультуры. Медиапроекты способствуют решению определенной проблемы или группы таких проблем и формируют целостное отношение к рассматриваемому вопросу. Как правило, медиапроекты – творческая ниша молодого поколения. Молодежь, как никто другой, способна донести информацию до относящихся к ней группе респондентов доступно, открыто. «Процесс подготовки этносюжетов требует глубокого изучения народной культуры, анализа аутентичного материала, а также особой техники обработки и подачи материала на основе синтеза традиционных форм и новых направлений современного искусства. Эффект от внедрения результатов творческого процесса заключается в пропагандировании этнокультуры, укреплении межнациональных отношений и толерантности в обществе, формировании этнического самосознания современной молодежи» [8].

¹ Финно-угорский культурный центр РФ. URL: <http://www.finnougoria.ru/> (дата обращения: 12.01.2019).

Таким образом, в Мордовии, благодаря интеграции невербальных и вербальных форм развития культуры с возможностями этножурналистики, формируется этнокультурный образ региона. Реализация репродуктивной функции культуры через центры народных промыслов и ремесел до международных фестивалей культур позволяет не только сохранить, но и возродить этнос. Этот процесс поддерживается СМИ региона.

Этническая журналистика главным образом направлена на отражение происходящих событий

в регионе. Ее значение определяется вкладом в развитие всей финно-угорской журналистики. Поскольку журналисты участвуют не только в информировании аудитории, но и общественно-политической жизни, то этножурналистику можно квалифицировать как вид профессиональной деятельности. Все эти факторы и аспекты способствуют изменению и развитию системы СМИ региона и определяют их основные задачи в современной медиасреде.

Литература

1. Арзамасцева Н.Г., Константинова В.В. Этническое самосознание личности студента как показатель сформированности его этнокультурной компетентности // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 14–19. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-4-14-19
2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 189–195.
3. Батайкина И.Н. Консолидирующая роль национальной прессы // Язык. Культура. Коммуникация: материалы VI Международной научно-практ. конференции. Челябинск : Полиграф-Центр, 2011. С. 33–35.
4. Бердюгина А.В. Культурное наследие полиэтнического региона как фактор осуществления диалога культур // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2015. Т. 1. № 3. С. 40–48. URL: <http://sn-philcultpol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/02/003berdyugina.pdf> (дата обращения: 23.01.2019).
5. Блохин И.Н. Журналистика в этнокультурном взаимодействии. СПб. : Литагент СПб, 2013. 221 с.
6. Бобриков С.А. Творчество в современной массовой культуре: постановка проблемы. М., 2011. 166 с.
7. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М., 2003. 39 с.
8. Сидоркина И.Н. Медиапроекты в медиасреде: способы сохранения и популяризации этножурналистики // Ограев-online, 2018. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/mediaproekty-v-mediasrede-sposoby-soxraneniya-i-populyarizacii-etnozhurnalistiki> (дата обращения: 23.01.2019).
9. Rzhanova S.A. Vectors of information and communication activity in mass media culture (by the example of journalism in Russia) // ESPACIOS. Vol. 38. № 54. 2017. 9 с.
10. Rzhanova S.A. Synergetics of Mass Media Culture and Trends of Postmodernism in the Modern Information Space of Russia // Utopía y Praxis Latinoamericana. V. 24. Extra 5. Venezuela, 2019. P. 399–408.

References

1. Arzamastseva N.G., Konstantinova V.V. Etnicheskoe samosoznanie lichnosti studenta kak pokazatel' sformirovannosti ego etnokul'turnoi kompetentnosti [Ethnic self-awareness of student's personality as an indicator of his ethno-cultural competence formation]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2018, vol. 12, no. 4, pp. 14–19. DOI: 10.30914/2072-6783-2018-12-4-14-19 (In Russ.).
2. Afanasyeva A.B. Etnokul'turnoe obrazovanie: sushchnost, struktura soderzhaniya, problemy sovershenstvovaniya [Ethnocultural education: essence, content structure, problems of improvement]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* = Knowledge. Understanding. Skill, 2009, no. 3, p. 190–194. (In Russ.).
3. Bataykina I.N. Konsolidiruyushchaya rol' natsional'noi pressy [Consolidating role of the national press]. *Yazyk. Kultura. Kommunikatsiya: materialy VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Language. Culture. Communication: materials of the VI International Scientific Practical Conference, Chelyabinsk, Poligraf-Tsentr Publ., 2011, pp. 33–35. (In Russ.).
4. Berdyugina A.V. Kul'turnoe nasledie polietnicheskogo regiona kak faktor osushchestvleniya dialoga kultur [The cultural heritage of a multi-ethnic region as a factor for a dialogue of cultures]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kulturologiya* = Scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political Science. Cultural Science, 2015, vol. 1, no. 3, pp. 40–48. Available at: <http://sn-philcultpol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/02/003berdyugina.pdf> (accessed 23.01.2019). (In Russ.).
5. Blokhin I.N. Zhurnalistika v etnokul'turnom vzaimodeistvii [Journalism for ethnocultural interaction]. Saint Petersburg, Litagent SPb Publ., 2013, 221 p. (In Russ.).
6. Bobrikov S.A. Tvorchestvo v sovremennoi massovoi kul'ture: postanovka problemy [Creativity in modern mass culture: statement of the problem]. Moscow, 2011, 166 p. (In Russ.).

7. McLyhon M. Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka [Understanding Media: The Extensions of Man]. Moscow, 2003, 39 p. (In Russ.).
8. Sidorkina I.N. Mediaproekty v mediasrede: sposoby sokhraneniya i populyarizatsii etnozhurnalistiki [Media projects in media environment: methods of preservation and promotion of ethnic journalism]. *Ogarev-online*. Available at: <http://journal.mrsu.ru/arts/mediaproekty-v-mediasrede-sposoby-soxraneniya-i-populyarizacii-etnozhurnalistiki> (accessed 23.01.2019). (In Russ.).
9. Rzhanova S.A. Vectors of information and communication activity in mass media culture (by the example of journalism in Russia). *ESPACIOS*, 2017, vol. 38, no. 54, p. 9. (In Eng.).
10. Rzhanova S.A. Synergetics of Mass Media Culture and Trends of Postmodernism in the Modern Information Space of Russia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 24, Extra 5, Venezuela, 2019, pp. 399–408. (In Eng.).

*Статья поступила в редакцию 19.01.2020 г.; принята к публикации 17.02.2020 г.
Submitted 19.01.2020; revised 17.02.2020.*

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Ржанова Светлана Александровна

доктор культурологии, заведующая кафедрой журналистики филологического факультета, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Россия, ORCID ID: 0000-0001-7856-7101, rzanova@mail.ru

About the author

Svetlana A. Rzhanova

Dr. Sci. (Cultural Studies), Head of the Department of Journalism, Faculty of Philology, National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, ORCID ID: 0000-0001-7856-7101, rzanova@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЮРИДИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Л. Сабирова

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

Введение. В настоящее время юридическое образование нацелено на компетентностный подход, который заменяет собой знаниевый. Выпускникам юридических специальностей необходимо не только обладать юридическими знаниями, но более того, выпускник должен быть готов уметь применить соответствующие знания на практике в различных областях юридической деятельности. Именно это дает предпосылки для дальнейшего научного исследования, обобщения и поиска путей реализации юридического консультирования в системе профессионального образования. Кроме того, студенты, обучающиеся в образовательной организации не по юридическим направлениям подготовки, нуждаются в оказании им юридической помощи по вопросам, связанным с их жизнедеятельностью, получением образования, трудовыми отношениями и так далее. **Цель:** на основе изучения теоретико-методологических основ юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования выявить особенности данного процесса. **Материалы и методы.** Анализ и изучение юридической, а также психолого-педагогической литературы, опыта организации юридического консультирования в вузах; анализ, синтез и сравнение полученных результатов, индукция и дедукция, описание результатов, моделирование, анкетирование, качественный и количественный анализ результатов исследования; изучение учебных программ и нормативных документов образовательной организации. **Результаты исследования, обсуждения.** Новизна исследования заключается в том, что автором выявлены особенности юридического консультирования в системе высшего профессионального образования и построена модель организации юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования. Практическая значимость исследования заключается в выработке конкретных рекомендаций для вузов по совершенствованию процесса юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования. **Заключение.** Студенты неюридических направлений подготовки нуждаются в организации бесплатного юридического консультирования в вузе, в связи с тем, что у них достаточно часто возникают вопросы, для решения которых требуются специальные юридические знания. В настоящий момент в вузах не развита полноценная информационная поддержка деятельности юридической клиники по консультированию студентов, а также не сформирована полноценная система по реализации юридического консультирования студентов в вузе.

Ключевые слова: юридическое консультирование, профессиональное образование, юридическая клиника, производственная практика, клиническое обучение.

Для цитирования: Сабирова Л.Л. Особенности юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 58–63. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-58-63

FEATURES OF LEGAL COUNSELING OF STUDENTS IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

L. L. Sabirova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Introduction. Currently, legal education is focused on a competence-based approach that replaces knowledge-based. Graduates of legal specialties need not only to have legal knowledge, but moreover, they should be ready to put the relevant knowledge into practice in various areas of legal activity. That is what provides prerequisites for further scientific research, generalization and search for ways to implement legal counseling in the system of professional education. Moreover, students studying in an educational organization not in the legal areas of training need legal assistance on issues related to their livelihoods, education, labor relations, and so on. **Purpose:** on the basis of studying the theoretical and methodological foundations of legal counseling of students in the system of higher professional education, to identify the features of this process. **Materials and methods.** Analysis and study of legal, as well as psychological and pedagogical literature, experience in organizing legal counseling in universities;

analysis, synthesis and comparison of the results obtained, induction and deduction, description of the results, modeling, questioning, qualitative and quantitative analysis of the research results; study of educational programs and regulatory documents of the educational organization. **Results, discussion.** The novelty of the study lies in the fact that the author revealed the features of legal counseling in the system of higher professional education and built a model for the organization of legal counseling of students in the system of higher professional education. The practical significance of the study lies in the development of specific implementation of the following recommendations for universities to improve the process of legal counseling of students in higher education. **Conclusion.** Students of non-legal training areas need to organize free legal counseling at the university, due to the fact that they often have questions for the solution of which special legal knowledge is required. Currently, universities do not have full-fledged information support for the activities of the legal clinic for counseling students, and a full-fledged system for the implementation of legal counseling of students at the university has not been established.

Keywords: legal counseling, professional education, legal clinic, work experience, clinical training.

For citation: Sabirova L.L. Features of legal counseling of students in higher professional education. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 58–63. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-58-63 (In Russ.).

В юридической литературе отмечается, что консультирование наиболее часто применяется в практической деятельности юриста. Еще со времен римских юристов практический навык консультирования является основным в юридической деятельности, так как юридическая профессия складывается из обращений граждан к юристам за разъяснением правовых вопросов, то есть за консультациями.

Анализ специальной литературы позволяет говорить о том, что не сложилось единого мнения к определению термина «юридическое консультирование», однако можно выделить два подхода: консультирование как профессиональный навык и консультирование как особый этап общения юриста с клиентом. Эти подходы отличаются только степенью детальности описания его признаков. Например, «консультирование представляет собой процесс, с помощью которого юристы содействуют клиентам в принятии решений» [7]. «Консультирование – процесс взаимодействия юриста и клиента по поводу жизненной проблемы с целью выявления возможных правовых вариантов ее решения и их последствий, уяснения путей и способов реализации принятого решения» [1].

Исследуя соотношение понятий «юридический консалтинг» и «юридическая консультация», отметим, что это разные понятия. Юридическое консультирование как вид юридической помощи предполагает выделение двух относительно самостоятельных этапов в работе юриста: уяснение сущности вопроса, с которым обращается дове-

дитель (интервьюирование) и собственно дача консультации (юридическое консультирование). Понятие «юридический консалтинг», предполагающее оказание любых юридических услуг, является более широким по сравнению с понятием «юридическое консультирование», которое направлено на непосредственное взаимодействие юриста и клиента по поводу решения правового вопроса.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что понятие «юридический консалтинг», предполагающее оказание любых юридических услуг, является более широким по сравнению с понятием «юридическое консультирование», которое направлено на непосредственное взаимодействие юриста и клиента по поводу решения правового вопроса.

В системе профессионального образования юридический консалтинг имеет свою специфику и выражается в двух направлениях.

Первое направление – это правовое обеспечение образовательного процесса. Такой юридический консалтинг в образовательной организации, как правило, осуществляют специально созданные юридические отделы или правовые управления.

Выделим основные направления работы в рамках правового обеспечения образовательного процесса. Так, к таким направлениям относятся: правовой анализ текстов документов, регламентирующих корпоративную и образовательную деятельность вуза; правовая экспертиза устава

образовательной организации и других учредительных документов, в том числе отчета о самообследовании, стратегии развития учебного заведения, кадровых документов, положений, инструкций и т. д.; участие в разработке коллективного договора и приложений к нему совместно с первичной профсоюзной организацией, участие в рассмотрении трудовых споров, представительство интересов образовательной организации в суде, составление гражданско-правовых договоров в сфере образования, в том числе на оказание образовательных услуг, трудовых договоров с научно-педагогическими и административными работниками; деловая переписка с контрагентами, правовое сопровождение закупочного процесса, консультации по вопросам налогообложения и организации делопроизводства в образовательных учреждениях, отношений с потребителями образовательных и иных услуг, оказываемых вузом, консультации научно-педагогических сотрудников по вопросам оформления прав на результаты интеллектуальной деятельности и других [6; 8].

Такой юридический консалтинг в образовательной организации, как правило, осуществляют специально созданные юридические отделы или правовые управления. Некоторые образовательные организации высшего образования нанимают в штат юриста, другие предпочитают обращаться в агентства, которые предлагают оказание юридическому лицу консультационных услуг¹ [5].

Другое направление юридического консалтинга в системе профессионального образования – это те юридические услуги, которые оказывает сама образовательная организация населению, а также любым обучающимся данного вуза. Оказание юридических услуг осуществляется в рамках учебного процесса и происходит в рамках производственной практики студентов в юридической клинике. В данном случае второе направление характеризует юридический консалтинг как средство обеспечения образовательного процесса при подготовке студентов, обучающихся по юридическим специальностям [3; 4].

Юридическое консультирование в системе профессионального образования имеет свои особенности: связанные с категорией клиентов: это, как правило, студенты, преподаватели,

малообеспеченное население; связанные с организацией юридического консультирования: неотделимость от вуза, взаимосвязь с учебным процессом; связанные с личностью консультанта: это, как правило, студенты-консультанты юридических клиник, работающие под руководством преподавателей.

Юридическое консультирование студентов организуется высшими учебными заведениями самостоятельно и не является обязательным направлением их деятельности. Студенты могут получить квалифицированную юридическую помощь в различных государственных и муниципальных органах, профсоюзах и общественных организациях, обратиться к адвокатам или в частные консалтинговые агентства. Юридическая клиника – это форма оказания правовой помощи социально незащищенным категориям граждан силами студентов юридических факультетов под контролем кураторов (преподавателей или практикующих юристов).

В соответствии со ст. 22 Федерального закона от 21.11.2011 № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» основным принципом формирования негосударственной системы бесплатной юридической помощи является добровольность. Участниками рассматриваемой системы оказания бесплатной юридической помощи являются в первую очередь юридические клиники (аналогичными структурами можно признать также студенческие консультативные бюро, студенческие юридические бюро и др.). К участникам оказания бесплатной юридической помощи закон относит иные негосударственные центры бесплатной юридической помощи².

Деятельность юридических клиник регулируется подзаконными нормативно-правовыми актами, а также локальными актами образовательной организации. Согласно Приказу Минобрнауки России от 28.11.2012 № 994 «Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи», юридические клиники могут оказывать бесплатную юридическую помощь в виде правового консультирования в устной и письменной формах, составления

¹ Юридический бизнес в России: сборник статей. М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. 102 с.

² Федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ (ред. от 28.11.2015) «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» // Российская газета. № 263. 23.11.2011.

заявлений, жалоб, ходатайств и других документов правового характера¹.

Юридическая клиника выполняет две взаимосвязанные функции: оказание бесплатной юридической помощи студентам неюридических специальностей; формирование профессиональных умений и навыков по юридическому консультированию студентов-юристов [2; 9].

Таким образом, организация юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования имеет следующие особенности: наличие в вузе специального правового подразделения, оказывающего юридические консультации студентам и другим категориям обучающихся; наличие в вузе квалифицированных консультантов, обладающих познаниями в различных областях права; необходимость постоянного обучения консультантов, оказывающих юридическую помощь в форме дачи юридических консультаций, составлении юридических документов и т. д.; привлечение студентов, обучающихся по юридическим направлениям подготовки, к консультированию студентов неюридических специальностей в рамках производственной практики в юридической клинике.

Приведем несколько цифр для иллюстрации рассматриваемого вопроса. Согласно данным сайта Центра развития юридических клиник, на настоящий момент в России зарегистрировано 94 вуза-партнера, в которых функционируют юридические клиники. Кроме того, есть сведения о 6 вузах в странах СНГ, юридические клиники которых сотрудничают с данным Центром². В Республике Беларусь действует 13 юридических клиник при вузах³. 27 юридических клиник действуют в Польше⁴, юридические клиники действуют в различных странах Азии и Европы, в Великобритании и США.

¹ Приказ Минобрнауки России от 28.11.2012 № 994 «Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи» // Российская газета. № 298. 26.12.2012.

² Официальный сайт Центра развития юридических клиник. URL: https://codolc.com/urkliniki_partnery (дата обращения: 15.08.2019).

³ Официальный сайт юридического факультета Белорусского государственного университета. URL: <https://law.bsu.by/faculty/educational-laboratories/legal-clinic.html> (дата обращения: 15.08.2019).

⁴ Официальный сайт Польского фонда юридических клиник «Fundacja Uniwersyteckich Poradni Prawnych». URL: <http://www.fupp.org.pl/ru/> (дата обращения: 15.08.2019).

Анализ деятельности зарубежных юридических клиник позволяет выделить следующие особенности: в юридических клиниках имеются департаменты по различным отраслям права; некоторые юридические клиники оказывают юридическую помощь только в письменном виде, как правило, посредством дачи заключений по правовому вопросу; в юридических клиниках практикуется получение согласия от клиентов на обработку персональных данных; юридические консультации бесплатны; юридические клиники организуются при юридических факультетах вузов.

Интересной представляется деятельность международных организаций в области распространения и поддержки клинического юридического образования. Членами GAJE (Всемирный альянс юридического образования) являются преподаватели права, студенты юридических факультетов и другие лица, заинтересованные в продвижении клинического юридического образования по всему миру. CLEA (Ассоциация юридического клинического образования США) существует для защиты клинического юридического образования как основы образования юристов. Фонд права и правосудия в Южном Уэльсе призван содействовать справедливости системы правосудия, а также улучшить доступ к правосудию, особенно для социально и экономически неблагополучных людей. IALS (Институт передовых правовых исследований) проводит юридические исследования, продвигает и содействует в Лондоне, на национальном и международном уровнях научным исследованиям в области права; распространяет результаты таких исследований и стипендии в Великобритании и по всему миру. BABSEACLE – американская некоммерческая организация, которая сотрудничает во всем мире в области развития юридического образования и инициатив по доступу к правосудию.

Проанализируем доступную нам статистику количества обращений в юридическую клинику, например, юридического факультета Марийского государственного университета с 2015 года. Так, в 2015–2016 учебном году в юридической клинике было оказано 1234 юридические консультации, в 2016–2017 учебном году – 1244, в 2017–2018 учебном году – 939, в 2018–2019 учебном году – 769. Несмотря на то, что в 2019 году юридическая клиника проработала лишь полгода, необходимо сделать вывод о сокращении количества обращений граждан за юридической

помощью в последний период. С 1 сентября 2017 года по 1 июня 2019 года в юридическую клинику МарГУ поступило 1708 обращений. По отраслям права из учетной системы <http://cliniclaw.marsu.ru/> были сформированы данные об устных и письменных консультациях, которые были подвергнуты дальнейшему анализу. Так, наиболее востребованными за исследуемый период клиентами клиники были вопросы, вытекающие из имущественных (702, из них письменных – 315), жилищных (319, из них письменно – 103) и брачно-семейных (239, из них письменно – 95) правоотношений. Соотношение устных и письменных (составление документов) консультаций составило примерно 2 : 1. Исследование категорий граждан, обращающихся за правовой помощью в юридическую клинику, позволяет сделать вывод о том, что большую часть составляют трудоспособные граждане, возраст которых от 25 до 45 лет (60 % обратившихся), пенсионеры (15 % обратившихся), молодые люди, в группу которых входят студенты и обучающиеся университета, составляют 25 процентов.

Для сравнения приведем данные из отчета деятельности юридической клиники Казанского филиала Российского государственного университета правосудия. Так, за период с 9 января по 26 декабря 2018 года общее количество обращений в юридическую клинику составило 138. Основная категория граждан, обращающихся в юридическую клинику, это пенсионеры (52 чел.), инвалиды (29 чел.), малоимущие (24 чел.) и другие. Согласно статистическим данным, наибольшее количество обращений граждан поступает по гражданским (71 обращение) и жилищным (11 обращений), семейным (10 обращений) категориям дел. В устной форме было оказано 46 консультаций, в письменной форме – 77.

Например, согласно отчетам, размещенным на сайте юридической клиники Белорусского государственного университета, за 2017 год было зарегистрировано 238 обращений, из них 48 – по гражданским делам. Устных консультаций студентами было дано 46, остальные консультации были даны (составлены) либо в виде письменных документов, либо письменного досье, либо по электронной почте.

Анализ практики реализации юридического консультирования студентов в системе отечественного высшего профессионального образования показал следующее. Студенты неюридических

направлений подготовки нуждаются в организации бесплатного юридического консультирования в вузе, в связи с тем, что у них достаточно часто возникают вопросы, для решения которых требуются специальные юридические знания (по защите прав потребителей, по вопросам стипендиального и другого материального обеспечения, по вопросам, связанным с трудовыми отношениями и др.).

В настоящий момент в вузах не развита полноценная информационная поддержка деятельности юридической клиники по консультированию студентов, а также не сформирована полноценная система по реализации юридического консультирования студентов в вузе. Комплексная система юридического консультирования студентов в вузе еще недостаточно хорошо развита и нуждается в совершенствовании, а также имеет свои достоинства и недостатки. В свою очередь следует особо подчеркнуть, что эффективное функционирование комплексной системы юридического консультирования студентов в вузе возможно благодаря наличию квалифицированного педагогического состава, хорошей материально-технической базы, а также развитому сотрудничеству с государственными и муниципальными органами и общественными организациями.

Внедрение следующих рекомендаций, на наш взгляд, позволит совершенствовать процесс юридического консультирования студентов в системе высшего профессионального образования и повысить его эффективность и результативность: совершенствовать информационное сопровождение деятельности юридической клиники посредством социальных сетей; совершенствовать формы юридического консультирования студентов, например, в дистанционном формате через интернет или по многоканальному телефону (горячей линии); актуализировать внутренние документы образовательной организации, регламентирующие деятельность юридической клиники как структурного подразделения.

Для проверки качества оказанных студентами юридических консультаций и составленных ими документов предлагается не только загружать в имеющуюся систему проекты составленных студентами документов, но и установить на рабочих местах консультантов веб-камеры для записи переговорного процесса. Указанное позволит дисциплинировать как консультантов, так и клиентов, а также выборочно проверять преподавателем качество оказываемых студентами юридических консультаций.

Литература

1. Воскобитова Л.А. Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. М.: Дело, 2001. 416 с.
2. Жукова И.А. Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе обучения в вузе // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2010. № 3. С. 118–127.
3. Кондратенко З.К. Юридическое консультирование в системе профессионального образования // Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования: история, современность и перспективы. 2018. С. 54–59.
4. Кондратенко З.К., Арзамасцева Н.Г. Консалтинговые услуги в высшем учебном заведении // Юрист ВУЗа. 2018. № 11. С. 48–51.
5. Лукашениа З.В. Возможности интеграции консалтинга с формами и методами современной коммуникативистики // Современная коммуникативистика. 2016. № 2 (21). С. 71–78.
6. Лукашениа З.В. Консалтинг как педагогическая технология инновационного развития высшего учебного заведения // Гуманитарные технологии в современном мире. Калининград. 2017. С. 22–24.
7. Мейхерн К. Курсы выработки профессиональных навыков адвокатов (фрагменты) // Клиническое юридическое образование. СПб., 2000. С. 132.
8. Саханский Н.Б. Основные виды консультационной деятельности в сфере образования // Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография. Тверь, 2017. С. 202–221.
9. Синюков В.Н. Юридическое образование в контексте российской правовой культуры // Журнал российского права. 2009. № 7. С. 31–44.

References

1. Voskobitova L.A. Professional'nye navyki yurista: opyt prakticheskogo obucheniya [Professional legal skills: practical training experience]. Moscow, Delo Publ., 2001, 416 p. (In Russ).
2. Zhukova I.A. Formirovanie professional'noi kompetentnosti yurista v protsesse obucheniya v vuze [The formation of professional competence of lawyers in the educational process]. *Pravo. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* = Law. Journal of the Higher School of Economics, 2010, no. 3, pp. 118–127. (In Russ).
3. Kondratenko Z.K. Yuridicheskoe konsul'tirovanie v sisteme professional'nogo obrazovaniya [Legal advice in the vocational education system]. *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v sisteme vysshego obrazovaniya: istoriya, sovremennost' i perspektivy* = Teacher Training in Higher Education: History, Modern Times and Prospects, Yoshkar-Ola, 2018, pp. 54–59. (In Russ).
4. Kondratenko Z.K., Arzamastseva N.G. Konsaltingovye uslugi v vysshem uchebnoy zavedenii [Consulting services in a higher education institution]. *Yurist VUZa* = University Lawyer, 2018, no. 11, pp. 48–51. (In Russ).
5. Lukashenya Z.V. Vozmozhnosti integratsii konsaltinga s formami i metodami sovremennoy kommunikativistiki [Possibilities of consulting integration with the forms and methods of modern communication science]. *Sovremennaya kommunikativistika* = Modern Communication Science, 2016, no. 2 (21), pp. 71–78. (In Russ).
6. Lukashenya Z.V. Konsalting kak pedagogicheskaya tekhnologiya innovatsionnogo razvitiya vysshego uchebnogo zavedeniya [Consulting as a pedagogical technology of innovative development of a higher educational institution]. *Gumanitarnye tekhnologii v sovremennom mire* = Humanitarian Technologies in the Modern World, Kaliningrad, 2017, pp. 22–24. (In Russ).
7. Meikherm K. Kursy vyrabotki professional'nykh navykov advokатов (fragments) [Courses for developing professional skills of lawyers (fragments)]. *Klinicheskoe yuridicheskoe obrazovanie* = Clinical Legal Education, Saint Petersburg, 2000, p. 132. (In Russ).
8. Sakhansky N.B. Osnovnye vidy konsul'tatsionnoy deyatelnosti v sfere obrazovaniya [The main types of consulting activities in the field of education]. *Psikhologiya professionala: lichnost', deyatelnost', organizatsiya* = Psychology of a Professional: Personality, Activity, Organization, Tver, 2017, pp. 202–221. (In Russ).
9. Sinyukov V.N. Yuridicheskoe obrazovanie v kontekste rossiiskoi pravovoi kul'tury [Legal education in the context of Russian legal culture]. *Zhurnal rossiyskogo prava* = Journal of Russian Law, 2009, no. 7, pp. 31–44. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 15.12.2019 г.; принята к публикации 25.01.2020 г.

Submitted 15.12.2019; revised 25.01.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе**Сабирова Лидия Леонидовна**

кандидат юридических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия, lls2002@mail.ru

About the author**Lidia L. Sabirova**

Ph. D. (Law), Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia, lls2002@mail.ru

УДК 377.8

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-64-68

СТАНДАРТИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АЛЖИРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н. Си Насер, Е. В. Кондратенко

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Целью исследования является определение организационно-педагогических условий стандартизации педагогического образования и профессиональной деятельности педагога в Алжирской Народной Демократической республике. Авторами проведен сравнительный анализ различных групп национальных стандартов, определяющих содержание профессиональной подготовки и профессионального роста педагогов: стандартов, связанных с деятельностью педагога и его профессиональной подготовкой: образовательные стандарты, определяющие содержание профессиональной подготовки учителей в колледжах, институтах и университетах; профессиональных стандартов педагогов, содержащих требования, которые предъявляются к профессиональной компетенции уже работающего учителя; стандартов оценки качества образования, которые определяют требования к результатам деятельности педагога, к соблюдению им условий организации образовательного процесса в школе; стандартов программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов. Рассмотрен генезис стандартизации в системе профессиональной подготовки алжирских педагогов. В статье сформулированы и обоснованы организационно-педагогические условия стандартизации профессиональной подготовки алжирских учителей: ориентация на позиции компетентностного подхода и требования международных стандартов в области образования и оценки его качества; учет кадровых потребностей национальной системы образования Алжира и образовательных запросов различных категорий алжирских учителей; обеспечение реализации принципа непрерывного профессионального образования педагогов через разработку и внедрение различных форм повышения квалификации и переподготовки алжирских учителей.

Ключевые слова: образовательные стандарты, профессиональный стандарт, стандартизация педагогического образования, национальная система образования Алжира.

Для цитирования: Си Насер Н., Кондратенко Е.В. Стандартизация в системе профессиональной подготовки алжирских учителей // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 64–68. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-64-68

STANDARDIZATION IN THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM OF ALGERIAN TEACHERS

N. Si Naser, E. V. Kondratenko

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

The purpose of the study is to determine the organizational and pedagogical conditions for the standardization of teacher education and the professional activities of a teacher in the Algerian People's Democratic Republic. The authors conducted a comparative analysis of various groups of national standards that determine the content of professional training and professional development of teachers: standards related to the activities of the teacher and his professional training; educational standards defining the content of professional teacher training in colleges, institutes and universities; professional standards of teachers, containing requirements that are presented to the professional competence of an already working teacher; standards for assessing the quality of education, which determine the requirements for the results of the teacher's activities, for his observance of the conditions for organizing the educational process at school; standards of professional retraining and continuing education programs for teachers. The genesis of standardization in the vocational training system of Algerian teachers is considered. The article formulates and substantiates the organizational and pedagogical conditions for standardizing the professional training of Algerian teachers: focusing on the positions of the competency-based approach and the requirements of international standards in the field of education and assessment of its quality; taking into account the staffing needs of the national education system of Algeria and the educational needs of various categories of Algerian teachers; ensuring the implementation of the principle of continuing professional education of teachers through the development and implementation of various forms of advanced training and retraining of Algerian teachers.

Keywords: educational standards, professional standard, standardization of teacher education, Algeria's national education system.

For citation: Si Naser N., Kondratenko E.V. Standardization in the vocational training system of Algerian teachers. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 64–68. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-64-68 (In Russ.).

Современный контекст профессиональной подготовки алжирских педагогов характеризуется процессами, которые связаны с изменением представлений о сущности и целях педагогического образования, стремительно развивающимися инновационными процессами, касающимися как его содержания, так и технологий его реализации, введением профессиональных стандартов педагога, отражающих обновление социальных требований к системе подготовки педагогов и их готовности к непрерывному развитию. Данные преобразования требуют поиска иных подходов к организации всей системы профессиональной подготовки педагогов, способной обеспечить возможность их саморазвития и самореализации, изменяют взгляд на место и деятельность учителя в современном алжирском обществе. Кроме того, важным фактором реформирования алжирской системы профессиональной подготовки педагогов и адаптации ее к требованиям международного образовательного пространства на современном этапе является создание условий для реализации принципа непрерывности профессионального роста педагога. Одним из значимых условий реализации принципа непрерывности профессионального образования и обеспечения его качества является стандартизация педагогического образования. По определению, данному Международной организацией по стандартизации (ISO), стандартизация рассматривается как «установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области на пользу и при участии всех заинтересованных сторон, в частности, для достижения всеобщей оптимальной экономии при соблюдении функциональных условий и требований техники безопасности».

Поскольку квалифицированные педагогические кадры являются решающим условием обеспечения качества национального образования, подготовка компетентных учителей и стандартизация педагогического образования находятся в центре внимания образовательной политики различных стран.

Целью исследования является определение организационно-педагогических условий стандартизации педагогического образования в Алжирской Народной Демократической республике.

Стандарты системы качества в сфере образования разработаны на основе международных стандартов ИСО серии 9000. Среди них – международный стандарт ISO/IWA 2 «Quality management systems. Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education» (Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ISO 9001:2000 в образовании). Данный международный стандарт был разработан по результатам соглашения международной конференции (IWA 2 – International Workshop Agreement) 2002 года в Мексике. На сегодняшний день действует вторая редакция стандарта, принятая в 2007 году – «IWA 2:2007. Системы менеджмента качества».

В настоящее время в алжирской системе образования действуют несколько групп стандартов, связанных с деятельностью педагога и его профессиональной подготовкой: образовательные стандарты, определяющие содержание профессиональной подготовки учителей в колледжах, институтах и университетах; профессиональные стандарты педагогов, содержащие требования, которые предъявляются к профессиональной компетенции уже работающего учителя; стандарты оценки качества образования, которые определяют требования к результатам деятельности педагога, к соблюдению им условий организации образовательного процесса в школе; стандарты программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Все эти группы стандартов находят свое отражение в законе Министерства народного образования Алжира, определяющем требования к организации обучения и профессиональной подготовки учителей, их продвижения по службе и содержание учебных программ профессиональной подготовки педагогов [5]. Совокупность указанных стандартов была положена в основу реформирования педагогического образования

в Алжире, начатого в 2003 году Министерством национального образования (Закон № 03/14 от 25 октября 2003 года) [4], во многом благодаря программе поддержки ЮНЕСКО, одним из пунктов которой стала модернизация профессиональной подготовки педагогов для всех уровней образования [2]. Процесс подготовки учителей для алжирских школ был объявлен Министерством национального образования краеугольным камнем новой образовательной реформы, позволяющей привести систему алжирского образования в соответствие с мировым уровнем [4].

Подготовка к стандартизации педагогического образования была начата в 2001 году. В документах Национального комитета по реформе образования (2001 г.) указывалось на необходимость создания специального комитета для разработки стандартов, в функции которого входило бы изучение потребностей системы образования Алжира в области подготовки педагогических кадров, организация участия в разработке стандартов не только самих педагогов и экспертов в области образования, но и широкой общественности, сбор, анализ предложений по содержанию стандартов и предоставление их комитету по образованию [3]. Разработанные Национальным комитетом по реформе образования стандарты регламентировали цели и задачи программ профессиональной подготовки учителей, конкретизировали содержание и методы этой подготовки с учетом социокультурной ситуации развития алжирской системы образования. Базовыми основами стандартизации системы профессиональной подготовки педагогов стали ориентация алжирской системы образования на культурное наследие арабской нации и присутствующие ей ценности; повышение качества образования за счет использования достижений науки и техники; связь образования с потребностями и развитием общества; поддержка культурного единства арабских народов; развитие системы управления образованием путем принятия принципов децентрализации и эффективного планирования в области образования; открытость миру и использование передового международного опыта и возможностей международного сотрудничества [6].

К первой группе стандартов относятся стандарты педагогического образования, которые определяют структуру и содержание профессиональной подготовки будущих учителей в национальных университетах и институтах и педагогических колледжах Алжира. Содержательно они

объединяют три ключевых аспекта подготовки будущих алжирских учителей: общая культура, специализация и педагогика. В колледже или университете будущий учитель сначала изучает общеобразовательные предметы: национальный язык, иностранный язык, философию, политику, географию, историю, социологию, экономику, математику, затем получает научные знания по предметам, которые он будет преподавать и только после этого приступает к изучению педагогики, психологии и методики преподавания. Формируемые в соответствии с образовательными стандартами профессиональные компетенции закрепляются на практике: студенты сначала выходят на уроки под руководством школьных учителей и преподавателей от университета, а затем проходят практику в течение длительного времени в школах под надзором школьных инспекторов.

Ко второй группе стандартов отнесены стандарты, определяющие содержание профессиональной деятельности педагога и раскрывающие ее сущность через характеристики компетенций, необходимых педагогу для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Структура данного вида стандартов для учителей содержит требования к образованию и образовательному уровню педагогов, определяет требования к оценке уровня образования и процедурам аккредитации и сертификации, конкретизирует основное содержание образовательных программ и используемых образовательных технологий, в том числе информационных¹.

Стандарт регламентирует не только требования к профессиональным знаниям педагогов и их профессиональному опыту, но и формулирует нормы профессиональной этики и профессиональной культуры педагога, регулирующие их взаимодействие с обучающимися, администрацией школы, коллегами и другими.

Несмотря на ориентированность профессиональных стандартов алжирских педагогов на духовные ценности ислама, они до сих пор сохраняют аналогии с профессиональными стандартами во Франции, в частности, при определении уровней образовательного мастерства педагога.

¹ Министерство высшего образования готовит новую схему обучения в соответствии с требованиями общества / Джамел Букеззата 2017 // газета Эль Наср; Создать план по улучшению подготовки. URL: <https://www.annasronline.com/index.php/2014-08-09-10-33-20/2014-08-23-11-15-15/84404-2017-11-26-22-20-00> (дата обращения: 20.12.2019). (араб.).

Так, в алжирском профессиональном стандарте педагогов выделены:

1) базовый уровень, к которому относятся выпускники педагогических колледжей;

2) профессиональный уровень, к которому могут быть отнесены квалифицированные преподаватели и учителя, прошедшие аккредитацию в соответствии с требованиями профессионального стандарта;

3) третий уровень составляют высококвалифицированные учителя с опытом и навыками, признанными коллегами и родительским сообществом;

4) уровень главных учителей, который включает учителей, окончивших национальные университеты и институты.

Профессиональные стандарты педагога являются инструментами оценки уровней мастерства учителей всех штатов и регулярно обновляются в соответствии с требованиями образовательной политики [9].

Третья группа стандартов включает стандарты образовательного надзора в области образовательной деятельности [1]. Под образовательным надзором понимается оценка и мониторинг результатов образовательного процесса и организационно-педагогических условий, обеспечивающих достижение образовательных целей. Проблемы и нарушения стандартов, выявленные в ходе образовательного надзора, являются основой для определения профессиональных дефицитов педагогов, конкретизации их потребностей в области повышения профессионального уровня. На уровне образовательной организации функцию образовательного надзора исполняет инспектор, который не только контролирует деятельность педагогов, но и помогает решить им проблемы профессионального роста, оказывая консультационные услуги и организуя работу групп учителей. При этом оценка деятельности учителя основывается на объективных принципах и методах, определенных данными стандартами [7].

К четвертой группе можно отнести стандарты для программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации алжирских педагогов [10].

Проблема профессиональной переподготовки и повышения квалификации уже практикующих учителей актуальна для алжирской системы об-

разования, поскольку, несмотря на то, что около 6 тысяч педагогов ежегодно выпускаются из алжирских университетов и колледжей, ежегодная потребность национального сектора образования оценивается примерно в 20 тысяч педагогов. В связи с этим обучение без отрыва от педагогической деятельности и предоставление работающим учителям возможностей профессионального развития через систему программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации является не только важнейшим условием развития системы национального образования, но и фактором реализации принципа непрерывности педагогического образования, обновления научного и методического опыта алжирских учителей, их карьерного продвижения и профессионального роста [8].

В программах непрерывного образования, соответствующих профессиональным стандартам данной группы, используются разные методы, которые позволяют учителям получать актуальную информацию, касающуюся содержания и методики преподавания, развивать имеющиеся профессиональные компетенции и формировать новые. При этом конструирование планов профессионального развития учителей носит индивидуальный характер и формируется с учетом образовательных потребностей и профессиональных затруднений.

Таким образом, в структуре стандартизации профессиональной деятельности алжирских педагогов находят свое отражение все этапы системы непрерывного образования.

Анализ стандартов профессиональной подготовки и профессиональной деятельности алжирских педагогов позволяет выявить следующие организационно-педагогические условия стандартизации: ориентация на позиции компетентного подхода и требования международных стандартов в области образования и оценки его качества; учет кадровых потребностей национальной системы образования Алжира и образовательных запросов различных категорий алжирских учителей; обеспечение реализации принципа непрерывного профессионального образования педагогов через разработку и внедрение различных форм повышения квалификации и переподготовки алжирских учителей.

Литература

1. Ali Barajel, Yousef Adhan: The Methodology of Educational Reform and the Impediments of Implementing Quality Systems in Education, The Basic Stakes for the Activation of Educational Reform in Algeria, The Third Forum held 6/7 May 2009 Publications of the Educational Issue in Algeria under the Current Challenges Mohammed Khader Biskra University, No. 5, June 2009, pp. 283–298.

2. Boaisa Noura: Teaching practices for teachers in the light of the approach of teaching competencies – a field study on a sample of inspectors – Master thesis, Department of Psychology and Science Education, Teaching Science, University of Qasidi Marbah, 2008, pp. 90–95.
3. Joint Ministerial Decree dated 17 November 2013, fixing the organization of the training, the training of teachers, the promotion of teachers and the content of the training programs; Official Gazette n ° 43 dated 4 May 2014.
4. National Commission for Education Reform // General Report of the National Committee for Education Reform. Draft. March 6, Algeria, 2001. P. 12–16. (араб.).
5. Ministerial Resolution No. 245 issued by the Ministry of National. Education regarding the educational system. 2003. P. 2–5. (араб.).
6. National office of Statistics Algeria. Figures No. 48. 2018. P. 24–29. (араб.).
7. Bin Ammar Hassiba: Training of Teachers in Algeria // Master Thesis. Algeria, 2008. P. 178–201. (араб.).
8. Khalidi Ahmed: System of teacher training in Algeria within the framework of comprehensive quality standards, continuous training // PhD thesis. University of Oran, Algeria. P. 70–75. (араб.).
9. Abdel-Gawad Nour El-Din: Rehabilitation of Education Standard // Gulf Countries Magazine. No. 43. 2013. P. 54–59. (араб.).
10. Abdel-Hakim Belabed: Ministry of National Education, Ministerial Circular No. 884 for the academic year 2017–2018, defining the modalities and organization of educational programs. 12-7-2018. P. 134. (араб.).

References

1. Ali Barajel, Yousef Adhan The Methodology of Educational Reform and the Impediments of Implementing Quality Systems in Education, The Basic Stakes for the Activation of Educational Reform in Algeria, The Third Forum held 6/7 May, 2009 Publications of the Educational Issue in Algeria under the Current Challenges Mohammed Khader Biskra University, 2009, no. 5, June pp. 283–298. (In Eng.).
2. Boaisa Noura: Teaching practices for teachers in the light of the approach of teaching competencies – a field study on a sample of inspectors – Master thesis, Department of Psychology and Science Education, Teaching Science, University of Qasidi Marbah, 2008, pp. 90–95. (In Eng.).
3. Joint Ministerial Decree dated 17 November 2013, fixing the organization of the training, the training of teachers, the promotion of teachers and the content of the training programs; Official Gazette no. 43, dated 4 May, 2014. (In Eng.).
4. National Commission for Education Reform. *General Report of the National Committee for Education Reform*, Algeria, 2001, pp. 12–16. (In Arabic.).
5. Ministerial Decision № 245, issued by the Ministry of National Education regarding the educational system, 2003, pp. 2–5. (In Arabic.).
6. Algerian National office of Statistics. Algeria in Figures, 2018, no. 48, pp. 24–29. (In Arabic.).
7. Bin Ammar Hassiba: Training of Teachers in Algeria. *Master Thesis*, Algeria, 2008, pp. 178–201. (In Arabic.).
8. Khalidi Ahmed: System of teacher training in Algeria within the framework of comprehensive quality standards, continuous training. *PhD thesis*, University of Oran, Algeria, pp. 70–75. (In Arabic.).
9. Abdel-Gawad Nour El-Din: Rehabilitation of Education Standards. *Gulf Countries Magazine*, 2013, no. 43, pp. 54–59. (In Arabic.).
10. Abdel-Hakim Belabed: Minister of National Education, Ministerial Circular no. 884 for the academic year 2017–2018. defining the modalities and organization of educational programs. 12-7-2018, p. 134. (In Arabic.).

Статья поступила в редакцию 14.01.2020 г.; принята к публикации 15.02.2020 г.

Submitted 14.01.2020; revised 15.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Си Насер Наима

аспирант, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, Mina_abir@live.com

Кондратенко Елена Валентиновна

кандидат педагогических наук, профессор, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, elena_kondratenko12@mail.ru

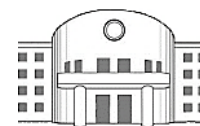
About the authors

Naima Si Naser

Postgraduate student, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, Mina_abir@live.com

Elena V. Kondratenko

Ph. D. (Pedagogy), Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, elena_kondratenko12@mail.ru



Филологические науки

PHILOLOGY

УДК 811.111

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-69-75

СИНКРЕТИЗМ КОНЦЕПТА ANXIETY

В. В. Калинина, Ж. Г. Сонголова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Введение. Статья посвящена исследованию эмоционального концепта ANXIETY. Актуальность настоящей работы определяется интересом современной лингвистики к эмоциональным концептам и внутреннему миру человека. **Цель:** выявить концептуальные признаки и проанализировать структуру концепта ANXIETY, а также его когнитивно-дискурсивные особенности. **Материалы и методы.** В исследовании используются данные авторитетных англоязычных словарей, работы отечественных и зарубежных лингвистов, а также учебники по грамматике английского языка. Применение методов дискурсивного и лингвокогнитивного анализа позволило выявить когнитивные признаки изучаемого концепта. **Результаты исследования, обсуждения.** Концепт в данной работе определяется как многомерная структура с определенным набором признаков, внутри которого сосуществуют несколько субконцептов. В частности, концепт ANXIETY состоит из субконцептов «эмоциональное состояние» и «волеизъявление». Каждый из выявленных субконцептов обладает определенным набором концептуальных признаков, коррелирует с конкретной прототипической ситуацией, имеет различные концептуальные связи и вербализуется в разных конструкциях с вербоидами. Диффузность исследуемого концепта проявляется в том, что в зависимости от дискурсивной цели высказывания говорящий акцентирует тот или иной признак, вследствие чего реализуется определенный субконцепт. Концепт ANXIETY обладает нерасчлененной семантикой, то есть в его основе лежит синкретизм. В статье постулируется, что субконцепты представляют собой единицы ментальной деятельности человека и конституируют синкретизм концепта ANXIETY. **Заключение.** Концепт ANXIETY обладает синкретичным характером и включает в себя два субконцепта: «эмоциональное состояние» и «волеизъявление». Субконцепты являются полноправными единицами речемыслительной деятельности, эксплицирующими определенные структуры знания.

Ключевые слова: концепт, эмоциональный концепт, синкретизм, внутренний мир человека, языковая картина мира, структура концепта, концептуальные признаки.

Для цитирования: Калинина В.В., Сонголова Ж.Г. Синкретизм концепта ANXIETY // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 69–75. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-69-75

SYNCRETISM OF CONCEPT ANXIETY

V. V. Kalinina, Zh. G. Songolova

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

Introduction. The article deals with the emotional concept ANXIETY. The topicality of the research is determined by the contemporary linguistics' interest towards emotional concepts and a human's inner world. **Purpose:** the aim of the research is revealing concept features of the concept ANXIETY and analysing its structure, as well as its cognitive and discursive peculiarities. **Materials and methods.** The research is based on the analysis of monolingual English dictionaries, works of Russian and overseas linguists and practical English grammar books. The theoretical perspective of the paper is the critical epistemic discourse analysis. The paper considers mental representation of the concept ANXIETY. **Results, discussion.** A concept in the given paper is defined as a complex structure with its features involving several subconcepts. The concept ANXIETY includes

the subconcepts 'emotional state' and 'volition'. Each subconcept has its own concept features, correlates with a particular prototypical situation, has different conceptual ties and is represented in different structures with verbals. The essence of diffusiveness of the given concept is that depending on the communication aim a speaker focuses on a particular concept feature, thus realising a certain subconcept. The concept ANXIETY is described as a diffusive one based on syncretism. The research posits the status of subconcepts as units of human mental activity which constitute syncretism of the concept ANXIETY. **Conclusion.** The concept ANXIETY is syncretic in nature and includes two subconcepts "emotional state" and "volition". Subconcepts are full units of speech and mental activity explicating certain structures of knowledge.

Keywords: concept, emotional concept, syncretism, human's inner world, language worldview, concept structure, concept features.

For citation: Kalinina V.V., Songolova Zh.G. Syncretism of concept ANXIETY. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 69–75. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-69-75 (In Russ.).

Введение

Актуальность настоящей работы определяется интересом современной лингвистики к эмоциональным концептам и внутреннему миру человека. Более того, исследование структуры концепта выводит чисто теоретический подход к исследованию концептов на более практический уровень, в частности, помогает разграничить разницу в употреблении той или иной грамматической конструкции, следовательно, результаты подобных исследований можно использовать в практике преподавания английского языка. Объектом исследования в данной статье является концепт ANXIETY (тревога, беспокойство). Данный концепт относится к числу эмоциональных концептов, наряду с JOY, SHAME, FEAR и т. д., которые помогают создать языковой портрет внутреннего мира человека в английской языковой картине мира. Предметом исследования выступают языковые единицы, отобранные методом сплошной выборки из англоязычных текстов, репрезентирующие данный концепт.

Цель настоящей работы – выявить концептуальные признаки и проанализировать структуру концепта ANXIETY, а также его когнитивно-дискурсивные особенности.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили данные авторитетных англоязычных словарей, работы отечественных и зарубежных лингвистов, а также учебники по грамматике английского языка. В работе применяются методы дискурсивного и лингвокогнитивного анализа.

Результаты исследования, обсуждения

В рамках когнитивного подхода концепт определяется как единица, отражающая содержание результатов деятельности человека в сознании человека в виде ментальных репрезентаций, «квантов знания»¹. Концепт обладает когнитивными свойствами, так как он служит объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и выступает как средство оперирования в процессе мышления². Именно в сознании содержится культурная информация, которая хранится в виде концептов и в процессе общения приобретает языковую форму. Концепт осмысливается, с одной стороны, как культурно детерминированное значение языкового знака, с другой стороны, как культурно детерминированная структура, выявляемая в сознании [1, с. 360]. В процессе концептуализации и категоризации естественные объекты окружающего мира «пропускаются» через человеческое сознание и закрепляются в виде лексических категорий [3, с. 19; 9, с. 15; 4, с. 18].

Дж. Р. Тэйлор считает, что окружающая реальность представляет собой диффузный континуум, соответственно, процессы концептуализации и категоризации характеризуются неоднородностью³. Данный факт отражается в существовании смешанных и переходных явлений в языке,

¹ Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. 123 с.

² Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

³ Taylor J.R. Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Clarendon Press, 1989. 270 p. С. 6.

из чего следует, что языковые явления характеризуются диффузностью. Проблема совмещения различных сущностей в одном языковом знаке особо важна в концептологии. Категоризация окружающей действительности происходит неодинаково: более простые явления находят конкретную языковую привязку, в то время как сложные феномены концептуализируются неоднозначно. В процессе познания и восприятия мира полученные знания, отражаясь в голове человека, могут подводиться «под крышу» одного знака и «под крышу» знаков разного типа¹. Концепты постоянно развиваются, выступая как интерпретаторы смыслов, и все время поддаются дальнейшему уточнению и модификациям. Таким образом, возникает *семантический синкретизм*, суть которого состоит в «нерасчлененности» концептов, свойстве мифологического сознания и представлении «вещи» как целостности со всеми ее атрибутами и функциями². Синкретизм основан на слитности чувственных восприятий и совпадении в сознании слова, понятия и предмета. Так как концепты являются многомерными образованиями, в основе их содержания лежит синкретизм.

В языке концептуализация, так же, как и категоризация деятельности человека, отражается в том, что система языка постоянно эволюционирует, и одни и те же языковые единицы вербализуют новые явления. Языковые элементы не хранятся как зафиксированные структуры с определенным содержанием, а выступают как «подвижные» элементы, которые реализуют определенный смысл в зависимости от языковой ситуации³. Разные значения полисемантического слова «плавно переходят» одно в другое, ввиду того что значение многозначной языковой единицы совмещает в себе свойства дискретной системы оппозиций и смыслового континуума.

Интерес для лингвистических исследований представляют концепты внутреннего мира человека, ряд которых характеризуется как синкретичные. Так, например, в исследовании В. В. Калининой, концепт SHAME наделен признаком

синкретичности и состоит из двух субконцептов: «эмоциональное состояние» и «оценка»⁴. А. Г. Минченков и А. А. Горелова описывают структуру концепта DISRESPECT как многогранную и состоящую из пяти субконцептов: ARROGANCE, AUTHORITY, THREAT, ANGER, INDIGNATION [10]. В работе Л. Э. Григоровой постулируется, что концепт CURIOSITY представляет собой многоаспектную когнитивную структуру в единстве трех субконцептов: DESIRE TO KNOW, INTRUSION OF PRIVACY и STRANGE OBJECT [6]. Синкретичный характер эмоциональных концептов объясняется холистичностью человеческой психики. Ментальная сфера человека взаимосвязана со всеми другими его системами, особенно с восприятием, эмоциональными состояниями, поведением. Эмоциям присущи рациональный и эмоциональный компоненты, которые находятся в определенном соотношении.

В любом языке можно найти много переходных явлений, значения которых коррелируют с разными концептуальными областями. Анна А. Зализняк отмечает, что русский глагол *бояться* совмещает «эмоциональное» значение чувства страха и «ментальное» значение вероятностной оценки⁵. Проводя исследование на материале немецкого языка, О. О. Чыпсымаа выявляет совмещение эмоциональной и оценочной составляющих в концепте LÄCHELN (улыбка) [11].

В английском языке концепт ANXIETY коррелирует с концептуальными областями эмоционального состояния и волеизъявления, что подтверждается примерами, сравните: а) “The foreign minister admitted he was still *anxious* about the situation in the country”⁶. «Министр иностранных дел признался, что он все еще был *обеспокоен* ситуацией в стране»; б) “Those *anxious* for the reform say that the present system is too narrow”⁷. «Те, кто *хотят* реформу, говорят, что сегодняшняя система неидеальна». При функционировании языковых единиц, репрезентирующих концепт ANXIETY, происходит перераспределение коммуникативной значимости компонентов его

¹ Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с. С. 39.

² Колесов В.В. Философия русского слова. СПб. : ЮНА, 2002. 448 с. С. 145–154.

³ Langacker R.W. The contextual basis of cognitive semantics // Language and Conceptualization / ed. by: J. Nuyts, E. Pederson. London: Cambridge University Press, 1999. P. 237.

⁴ Калинина В.В. Эмоционально-этический концепт SHAME и его когнитивно-дискурсивный потенциал: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2009. 16 с.

⁵ Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. М. : Языки славянских культур, 2006. 672 с.

⁶ Collins Free Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com> (дата обращения 01.09.2019).

⁷ Там же.

содержания, поэтому в примере а) в фокусе оказывается переживание, в примере б) – волеизъявление «Х хочет, чтобы произошло Р». Исследуемый эмпирический материал подтверждает синкретизм концепта ANXIETY в английском языке. На основании этого когнитивная природа данного концепта может быть осмыслена в англоязычной картине мира как синкретичная: в концептуальном понятии беспокойства синтезированы элементы эмоционального состояния и элементы волеизъявления.

Опираясь на труды Д. С. Лихачева, приходим к выводу, что концепт существует не для самого слова, а для каждого основного (словарного) значения отдельно¹. Соответственно, многозначное слово вербализует не один концепт, а несколько. В данном случае целесообразно говорить о существовании особого термина в концептологии, который коррелирует со значением многозначного слова. Вопрос соотношения значений многозначного слова в работе В. В. Калининой решается в терминах субконцепта, под которым понимается часть концепта с определенными содержательными признаками, который вместе с другими субконцептами образует синкретичный концепт². Исходя из того, что концепт ANXIETY соотносится с концептуальными областями переживания и волеизъявления, мы считаем, что концепт ANXIETY состоит из двух субконцептов: «эмоциональное состояние» и «волеизъявление».

Проведенный концептуальный анализ позволил выделить семь признаков в содержании концепта ANXIETY. Данные признаки позволяют утверждать, что концепт ANXIETY характеризуется высокой степенью диффузности, и в его содержании совмещаются признаки, которые связаны с разными концептуальными областями: переживанием и волеизъявлением. Признаки «чувство беспокойства», «причинность», «психическое состояние», «внешнее проявление», «отрицательное отношение к ситуации в будущем» актуализируют связь концепта ANXIETY с эмоциональным состоянием.

Так, в примере ниже актуализируется признак «внешнее проявление», который коррелирует с концептуальной областью переживания: “I knew

gipsies and fortune-tellers did not express themselves as this seeming old woman had expressed herself; besides I had noted her feigned voice, her anxiety to conceal her features”³. Рассмотрим еще один пример, в котором концептуальный признак также соотносится с субконцептом «эмоциональное состояние»: “I was obliged to recall him to a theme which was of necessity one of close and anxious interest to me”⁴. В данном примере реализуется признак «причинность», т. е. не какой-то субъект испытывает чувство беспокойства или тревоги, а какой-то предмет или абстрактная сущность вызывает это чувство.

Признаки «сильное желание» и «положительное отношение к ситуации в будущем» коррелируют с концептуальной областью волеизъявления. В нижеследующем высказывании реализуется признак «сильное желание»: “Far from desiring to publish the connection, he became as anxious to conceal it as myself”⁵.

Концептуальный анализ позволяет представить концепт ANXIETY состоящим из двух субконцептов: «эмоциональное состояние» и «волеизъявление». В процессе коммуникации в фокусе оказываются разные признаки концепта, и говорящий выдвигает на первый план тот или иной признак. Реализация признака зависит от дискурсивной цели высказывания. В коммуникативной ситуации профилирующие признаки выступают как центральные, оставляя прочие за пределами поля зрения или на его периферии. Фундаментальным принципом, организующим содержание концепта ANXIETY и функционирование его репрезентантов, является перераспределение коммуникативной значимости признаков, которые составляют «общий портрет» концепта ANXIETY.

Еще одним различием между субконцептами «эмоциональное состояние» и «волеизъявление» является то, что они коррелируют с различными прототипическими ситуациями, каждая из которых имеет определенную структуру. Прототипическая ситуация представляет собой некую идеализированную модель ситуации с определенным набором признаков [5, с. 52]. Субконцепт «эмоциональное состояние» рассматривается

¹ Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. Сер. литературы и языка. Т. 52. № 1. 1993. С. 3–9. С. 4.

² Калинина В.В. Эмоционально-этический концепт SHAME и его когнитивно-дискурсивный потенциал: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2009. 16 с.

³ Bronte Ch. Jane Eyre. URL: http://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/Jane_Eyre_NT.pdf (дата обращения 01.09.2019). С. 385.

⁴ Там же. С. 675.

⁵ Там же. С. 590.

при помощи прототипической ситуации эмоционального состояния беспокойства, которая включает в себя следующие компоненты: субъект (сенсор), объект, причина (триггер), само эмоциональное состояние, участник-зритель. Данные элементы можно проанализировать на примере следующих высказываний: а) “Children normally feel a lot of anxiety about their first day at school”¹; б) “Jack observed a look of anxiety on his brother's face”². В примере а) субъект беспокойства вербализован существительным *children*, в качестве объекта выступает *their first day at school*, который совпадает с причиной эмоционального состояния. В примере б) помимо субъекта, репрезентируемого словосочетанием *his brother*, и самим эмоциональным состоянием *anxiety*, присутствует участник-зритель *Jack*, который является свидетелем эмоционального состояния – беспокойства. Г. И. Исина отмечает, что эмоции в русской и английской языковых картинах мира часто являются наблюдаемыми [8]. Примеры выше подтверждают, что и эмоция беспокойства способна к внешнему проявлению.

Структура прототипической ситуации волеизъявления включает в себя такие компоненты как: предикат воли, субъект-триггер и объект. Рассмотрим пример: “The old gentleman was fond of money, and anxious to keep the family estate together”³. В данном примере представлены предикат воли *was anxious*, субъект *the old gentleman*, а также объект *to keep the family estate together*. Принципиальным отличием прототипической ситуации волеизъявления от прототипической ситуации эмоционального состояния является то, что волеизъявление, в отличие от эмоции, представляет собой осознанный, произвольный и направленный процесс. Более того, субъект волеизъявления не зависит от объекта, а причина (триггер) является неотъемлемой частью воли субъекта, соответственно субъект *the old gentleman* является субъектом-триггером.

Следующим принципом, дифференцирующим субконцепты «эмоциональное состояние» и «волеизъявление», является наличие разных концептуальных связей концепта *ANXIETY*. Субконцепт

«эмоциональное состояние» имеет концептуальные связи с концептами *ALARM*, *NERVE*, *STRAIN*, *UNEASINESS*, *FEAR*. Вышеназванные концепты содержат общий признак «неприятное чувство», который имеет коммуникативную значимость в каждом из смежных концептов. Беспокойство присуще человеку, оно объединяет в себе тревогу, нервозность, напряжение, неловкость, страх.

Субконцепт «волеизъявление» имеет концептуальные связи с концептами *EAGERNESS*, *EXHILARATION*, *OVEREXCITEMENT*, *ZEAL*. Данные концепты содержат общий содержательный признак «страстное желание», который имеет коммуникативную значимость в каждом из смежных концептов.

Финальным различием между субконцептами «эмоциональное состояние» и «волеизъявление» является то, что предикатив *anxious* реализуется в конструкциях с инфинитивом и герундием в зависимости от имплицитного значения. Эмоциональные концепты коррелируют с разными концептуальными областями в конструкциях с вербоидами. Так, например, концепт *REGRET* в конструкции с инфинитивом эксплицирует извинение говорящего за то, что он только собирается сделать, в то время как герундиальная конструкция номинирует извинение говорящего за то, что уже случилось [7, с. 105]. Более того, И. Л. Ашмарина заметила, что употребление неличных форм глагола достаточно часто является дискурсивно маркированным [2, с. 93]. Разницу между неличными формами, подчиненными предикативу *anxious*, устанавливают следующие диагностирующие контексты: а) “Mark was *anxious* about presenting his report”⁴. «Марк переживал по поводу презентации своего доклада»; б) “I assure you, I feel *anxious* to be relieved of a responsibility that was becoming too irksome”⁵. «Уверю тебя, мне действительно *хочется* избавиться от ответственности, которая стала слишком досажать». В примере а) презентация доклада оценивается субъектом как событие со знаком «минус», соответственно, герундий вводит ситуацию в будущем, к которой субъект относится отрицательно. Отрицательное отношение к ситуации в будущем является концептуальным признаком

¹ Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 01.09.2019).

² Там же.

³ Bronte Ch. *Jane Eyre*. URL: http://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/Jane_Eyre_NT.pdf (дата обращения 01.09.2019). С. 241.

⁴ Eastwood J. *Oxford Practice Grammar*. Oxford : Oxford University Press, 2002. С. 168.

⁵ Bronte Ch. *Jane Eyre*. URL: http://www.planetpublish.com/wp-content/uploads/2011/11/Jane_Eyre_NT.pdf (дата обращения 01.09.2019). С. 60.

субконцепта «эмоциональное состояние». В примере б) избавление от ответственности оценивается субъектом как событие со знаком «плюс», то есть инфинитив вводит ситуацию в будущем, к которой субъект относится положительно. Положительное отношение к ситуации в будущем является концептуальным признаком субконцепта «волеизъявление».

Заключение

Проведенный анализ доказывает, что концепт ANXIETY обладает синкретичным характером, внутри которого сосуществуют два субконцепта: «эмоциональное состояние» и «волеизъявление». Данные субконцепты отличаются по нескольким

параметрам: различные концептуальные признаки, разные прототипические ситуации. Более того, эти субконцепты коррелируют с разными смежными концептами и реализуются в разных конструкциях с неличными формами глагола, в частности: герундий вербализует субконцепт «эмоциональное состояние», в то время как инфинитив номинирует субконцепт «волеизъявление». В заключение следует отметить, что концепт является не минимальной единицей ментальной деятельности человека, а далее разложимым на субконцепты. Исследование помогает считать субконцепты полноправными единицами речемыслительной деятельности, за которыми стоят определенные структуры знания.

Литература

1. Абрамова Е.С. Проблемное поле лингвистической концептологии: сущность, средства объективации, структура концепта // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 2. С. 359–361. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/problemnoe-pole-lingvisticheskoy-kontseptologii-suschnost-sredstva-obektivatsii-struktura-kontsepta> (дата обращения: 19.10.2019).
2. Ашмарина И.Л. Неличные формы глагола и англоязычная дискурсивная компетенция // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (167). С. 92–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nelichnye-formy-glologa-i-angloyazychnaya-diskursivnaya-kompetentsiya> (дата обращения: 19.10.2019).
3. Болдырев Н.Н., Панасенко Л.А. Когнитивные доминантные признаки в формировании оценочных значений // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: межкафедральный сборник научных статей. Московский городской педагогический университет. М., 2018. С. 18–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36582577> (дата обращения: 19.10.2019).
4. Боярская Е.Л. Категоризация как базовая когнитивная процедура // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 2. С. 18–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kategorizatsiya-kak-bazovaya-kognitivnaya-protsedura> (дата обращения: 19.10.2019).
5. Горбунова Т.В., Семкова А.В. Роль прототипических ситуаций выражения эмоций в вербализации семантики эмоций // Казанская наука. 2018. № 5. С. 51–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35061312> (дата обращения: 19.10.2019).
6. Григорова Л.Э. Mind your own business или So kind of you to ask? (синкретизм концепта CURIOSITY // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. Т. 1. № 17. С. 90–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mind-your-own-business-ili-so-kind-of-you-to-ask-sinkretizm-kontsepta-curiosity> (дата обращения: 19.10.2019).
7. Игнатъева А.С., Калинина В.В., Сонголова Ж.Г. Языковое моделирование феномена сожаления // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота. 2017. № 3(69): в 3-х ч. Ч. 2. С. 103–105. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_3-2_30.pdf (дата обращения: 19.10.2019).
8. Илина Г.И., Советова Г.А. К вопросу когнитивно-семантической природы эмоциональных концептов // Филология. Международный научный журнал. 2017. № 2(8). С. 65–66. URL: http://scphilology.ru/d/philology_no_2_8_march.pdf (дата обращения: 19.10.2019).
9. Лэнкер П.В. Концептуальная семантика и символическая грамматика // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 3 (8). С. 15–27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-semantika-i-simvolicheskaya-grammatika> (дата обращения: 19.10.2019).
10. Минченков А.Г., Горелова А.А. Возможности репрезентации концепт DISRESPECT в англоязычном тексте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. № 4 (36). С. 58–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vozmozhnosti-reprezentatsii-kontsepta-disrespect-v-angloyazychnom-tekste> (дата обращения: 19.10.2019).
11. Чыпсымаа О.О. Особенности соотношения эмоциональной и рациональной оценок в структуре концепта LÄCHELN // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. № 1. С. 210–215. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sootnosheniya-emotsionalnoy-i-ratsionalnoy-otsenok-v-strukture-kontsepta-lacheln> (дата обращения: 19.10.2019).

References

1. Abramova E.S. Problemnoe pole lingvisticheskoi kontseptologii: sushchnost', sredstva ob'ektivatsii, struktura kontsepta [Problem Field of Linguistic Conceptology: Essence, Means of an Objectification, Structure of a Concept]. *Gumanitarnye, sotsial'no-kulturnye i obshchestvennye nauki* = Humanities, Social-Economic and Social Sciences, 2015, no. 2, pp. 359–361. Available at:

<https://cyberleninka.ru/article/v/problemnoe-pole-lingvisticheskoy-kontseptologii-suschnost-sredstva-obektivatsii-struktura-kontsepta> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

2. Ashmarina I.L. Nelichnye formy glagola i angloyazychnaya diskursivnaya kompetentsiya [Non-Finite Forms of the Verb and English Language Discourse Competence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2016, no. 2, pp. 92–97. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nelichnye-formy-glagola-i-angloyazychnaya-diskursivnaya-kompetentsiya> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

3. Boldyrev N.N., Panasenko L.A. Kognitivnye dominantnye priznaki v formirovanii otsennochnykh znachenii [Cognitive dominant structures underlying evaluative meanings]. *Tri "L" v paradigme sovremennogo gumanitarnogo znaniya: lingvistika, literaturovedenie, lingvodidaktika: mezhkafedralnyi sbornik nauchnykh statei* = Three "L" in the paradigm of modern knowledge of humanities: Linguistics, Literature and Linguodidactics, Moscow City University, Moscow, 2018, pp. 18–24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36582577> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

4. Boyarskaya E.L. Kategorizatsiya kak bazovaya kognitivnaya protsedura [Categorization as a basic cognitive procedure]. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta* = IKBPU's United Scientific Journal, 2011, no. 2, pp. 18–28. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/kategorizatsiya-kak-bazovaya-kognitivnaya-protsedura> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

5. Gorbunova T.V., Semkova A.V. Rol' prototipicheskikh situatsii vyrazheniya emotsii v verbalizatsii semantiki emotsii [The role of prototypical situations of expressing emotions in verbalizing semantics of emotions]. *Kazanskaya nauka* = Kazan Science, 2018, no. 5, pp. 51–53. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35061312> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

6. Grigorova L.E. Mind your own business ili So kind of you to ask? (sinkretizm kontsepta CURIOSITY) [Mind your own business or So kind of you to ask? (syncretism of the concept CURIOSITY)]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = Irkutsk State Linguistic University Bulletin, 2012, no. 1 (17), pp. 90–96. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mind-your-own-business-ili-so-kind-of-you-to-ask-sinkretizm-kontsepta-curiosity> (accessed 01.09.2019). (In Russ.).

7. Ignatyeva A.S., Kalinina V.V., Songolova Zh.G. Yazykovoe modelirovanie fenomena sozhleniya [Linguistic modeling of a REGRET phenomenon]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, Tambov, Gramota Publ., 2017, no. 3, part 2, pp. 103–105. Available at: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_3-2_30.pdf (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

8. Isina G.I., Sovetova G.A. K voprosu kognitivno-semanticheskoi prirody emotsional'nykh kontseptov [On the cognitive and semantic nature of emotional concepts]. *Filologiya. Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal* = Philology. International Scientific Journal, 2017, no. 2(8), pp. 65–66. Available at: http://scphilology.ru/d/philology_no_2_8_march.pdf (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

9. Langacker R.W. Kontseptual'naya semantika i simvolicheskaya grammatika [Conceptual semantics and symbolic grammar]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki* = Issues of Cognitive Linguistics, 2006, no. 3, pp. 15–27. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-semantika-i-simvolicheskaya-grammatika> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

10. Minchenkov A.G., Gorelova A. A. Vozmozhnosti reprezentatsii kontsepta DISRESPECT v angloyazychnom tekste [Means of representing the concept DISRESPECT in English text]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya I zarubezhnaya filologiya* = Perm University Herald. Russian and Foreign Philology, 2016, no. 4, pp. 58–65. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/vozmozhnosti-reprezentatsii-kontsepta-disrespect-v-angloyazychnom-tekste> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

11. Chypsmaa O.O. Osobennosti sootnosheniya emotsionalnoi i ratsionalnoi otsenok v strukture kontsepta LÄCHELN [On the correlation of emotional and rational estimate of the concept LÄCHELN]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = Irkutsk State Linguistic University Bulletin, 2010, no. 1, pp. 210–215. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sootnosheniya-emotsionalnoy-i-ratsionalnoy-otsenok-v-strukture-kontsepta-l-cheln> (accessed 19.10.2019). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 15.01.2020 г.; принята к публикации 18.02.2020 г.

Submitted 15.01.2020; revised 18.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Калинина Виталия Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, ORCID ID 0000-0003-4106-7319, vitaliya1@yandex.ru

Сонголова Жанна Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия, ORCID ID 0000-0002-1640-1760, songzh@mail.ru

About the authors

Vitaliya V. Kalinina

Ph. D. (Philology), Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, ORCID ID 0000-0003-4106-7319, vitaliya1@yandex.ru

Zhanna G. Songolova

Ph. D. (Philology), Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, ORCID ID 0000-0002-1640-1760 songzh@mail.ru

ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЕ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ 'КРЫМ'

Т. В. Лановая

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Введение. В статье поднимается проблема изучения и описания региональных вариантов русского языка. В отечественной лексикографии появилось поколение словарей, которое через язык знакомит с культурой страны, а также фиксирует лингворегionalные особенности целого субъекта Российской Федерации или небольшого города. Сегодня, с одной стороны, стираются четкие границы между языками, а с другой – наблюдается процесс фрагментации, оформление региональных особенностей в новые языковые образования – региолекты (В. И. Беликов, Т. Ю. Новикова, Е. А. Торохова и мн. др.). Этим объясняется внимание к особенностям русского языка Крымского региона. **Цель работы** – описание лексикографической модели представления номинативных единиц с региональным компонентом значения (семой 'Крым'). В работе на примере русского языка, функционирующего в Республике Крым и городе федерального значения Севастополе, рассмотрена проблема лексикографирования номинативных единиц, отражающих региональное своеобразие русского языка. В связи с отсутствием четких критериев определения степени «региональности» языковых единиц в данной работе автор предлагает признаком региональности единиц считать наличие имплицитно или эксплицитно выраженной семы 'Крым'. **Материал и методы исследования.** На основе картотеки единиц, являющейся результатом выборки из региональных СМИ, художественной литературы, автор выделяет три тематические группы. Главным методом является описательный. **Результаты исследования.** Первая группа включает номинативные единицы, отражающие географическое и биолого-географическое разнообразие региона. Вторая – этнографическое, третья – общественно-политическое. В ядро регионально маркированной лексики вошли не только диалектизмы и просторечия, но и единицы, относящиеся к общеупотребительной лексике, но не выходящие за пределы литературного языка. **Заключение.** Лексикографирование регионально маркированных единиц является одним из приоритетных направлений российской лингвистики в целом и крымской русистики в частности. В работе предложена модель лексикографирования таких единиц, представлены принципы описания и отбора единиц, приводятся примеры словарных статей.

Ключевые слова: русский язык, лексикография, лингворегionalоведение, регионализмы, реалии, номинативные единицы, сема, Крым, Севастополь.

Для цитирования: Лановая Т.В. Лексикографирование номинативных единиц с региональным компонентом значения 'Крым' // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 76–83. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-76-83

LEXICOGRAPHY OF NOMINATIVE UNITS WITH REGIONAL VALUE COMPONENT 'CRIMEA'

T. V. Lanovaya

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Introduction. The article raises the problem of studying and describing regional variants of the Russian language. A generation of dictionaries has appeared in Russian lexicography, which through the language introduces the country's culture, and also captures the linguo-regional features of the whole subject of the Russian Federation, or a small town. This trend is explained by two complementary trends – globalization and regionalization. Today, on the one hand, clear boundaries between languages are erased, and on the other, there is a process of fragmentation, transition of regional features into new language formations, such as *regiolects* (regional dialects) (V. I. Belikov, T. Yu. Novikova, E. A. Torokhova, et al.). These facts determine the interest in the features of the Russian language of the Crimean region. **The purpose of the work** is to describe the lexicographic model of representing nominative units with a regional component (seme 'Crimea'). In the work on the example of the Russian language, functioning in the Republic of Crimea, the problem of lexicography of nominative units reflecting the regional originality of the Russian language is considered. Due to the lack of clear criteria for determining the degree of "regionality" of linguistic units, in this paper the author suggests that the presence of implicitly or explicitly expressed

some 'Crimea' be considered a sign of regionality of units. **Material and research methods.** The author defines three thematic groups of units on the basis of a card index of units resulting from a selection from regional media and fiction. The main method is descriptive. **The results of the study.** The first group includes nominative units reflecting the geographical and biological-geographical diversity of the region. The second group includes ethnographic, and the third – socio-political diversity of the region. The core of regionally marked vocabulary includes not only dialecticisms and vernaculars, but also units related to common vocabulary, but not beyond the limits of the literary language. **Conclusion.** Lexicography of regionally marked units is one of the priority areas of Russian linguistics in general and Crimean Russian studies in particular. The paper proposes a model of lexicography of such units, presents the principles of description and selection of units. An example of a dictionary entry is provided.

Keywords: Russian, lexicography, linguo-regional studies, regionalisms, realities, nominative units, seme, Crimea, Sevastopol.

For citation: Lanovaya T.V. Lexicography of nominative units with regional value component 'Crimea'. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 76–83. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-76-83 (In Russ.).

Введение

В отечественной лингвистике одним из актуальных направлений является изучение региональных особенностей русского языка. Поле исследования этой проблемы включает такие вопросы, как территориальные и диалектные особенности на определенном уровне языка (лексическом, грамматическом и др.), развитие самостоятельных вариантов русского языка (национальный, региональный, территориальный), взаимодействие и взаимовлияние языков (проявление интерференции, образование смешанных форм) и так далее.

Приоритетной проблемой в русистике является изучение языковых особенностей русского языка, функционирующего в странах ближнего и дальнего зарубежья. В центре внимания исследователей – социальные и территориальные формы русского языка, их статус, сферы распространения, взаимодействие с другими языками. Например, изучение русского языка в Белоруссии (М. И. Конюшкевич, В. А. Маслова, Б. Ю. Норман), Казахстане (Е. А. Журавлева, Б. Х. Хасанова), Украине (С. Дель Гаудио, И. Н. Кошман), Латвии (И. В. Диманте), Эстонии (И. В. Адамсон), Молдавии (Т. П. Млечко), Финляндии (А. Мустайоки, Е. Протасова), Литве (Н. Ю. Авина, В. Ю. Михальченко) и так далее.

Для нас особый интерес представляют работы, в центре описания которых территориальные особенности русского языка в целом регионе России или его части. Например, работы Е. В. Ерофеевой, Т. И. Ерофеевой (Пермский край), А. П. Майорова (Бурятия), Е. А. Оглезневой (Дальний Во-

сток), Э. М. Рянской (Сибирь), Е. А. Тороховой (Удмуртия), М. А. Даниэля (Дагестан), Ю. А. Резухиной (Колымский край) и других.

Отметим, что региональная специфика русского языка исследуется не только на материале региона, но и отдельных городов. Например, работы по описанию особенностей языка Омска (А. А. Юнаковская), Москвы (М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова), Владивостока (О. Л. Рублева), Белгорода (Т. Ф. Новикова), Перми (Е. В. Ерофеева), Стерлитамака (О. А. Шарипова), субстандартной лексики Марий Эл (А. Т. Липатов, С. А. Журавлев¹) и другие.

В данном направлении исследований не окончательно сформирован терминологический аппарат, спорными остаются методы исследования, существуют разные точки зрения на сам вопрос регионализации и определения этого понятия.

Мы солидарны с теми учеными, которые считают проявление языкового своеобразия объективной необходимостью языка, связанной с историко-социальными, политическими, культурными, территориальными и другими объективными причинами. Не случайно, в статье «Русские языки» авторы отмечают идущую по нескольким направлениям диверсификацию русского языка («островные» варианты, «контактные явления первого рода» и др.) [2, с. 5–6]. Однако не только эмиграция, полиязычие, глобализация, коллапс СССР стали причиной появления форм русского языка, так как еще в советский период были

¹ Липатов А.Т., Журавлев С.А. Региональный словарь русской субстандартной лексики. Йошкар-Ола; М. : ЭЛПИС, 2009. 288 с.

отмечены региональные языковые отличия в республиках, что отражено в работах по социолингвистике и в методиках преподавания русского языка в национальных школах (В. М. Алпатов, В. И. Беликов, И. К. Белодед, Г. П. Ижакевич, Т. К. Черторижская).

Результатом изучения того или иного явления в лингвистике традиционно является словарь. Лексикографирование является удобным способом представления языкового материала. На сегодняшний день региональное своеобразие русского языка изучается в рамках диалектологии, лингвокультурологии, краеведения, лингвострановедения и так далее. Следовательно, появляются не только традиционные (диалектные, словари языка города), но и новые для лексикографии словари и их проекты, например, такие, как региональный лингвострановедческий словарь (Д. Ш. Мухамедзянова), топонимический лингвострановедческий словарь (О. Л. Рублева), локально ориентированный словарь (И. Н. Савченкова), лингвострановедческий словарь жестов и мимики (П. С. Тумаркин) и так далее.

Постановка проблемы

Исследовательский интерес для русистов представляет изучение возможности русского языка отражать наравне с культурно значимыми единицами национальной картины мира и культурно значимые единицы региональной картины мира.

Все сказанное выше обуславливает актуальность нашей работы, которая направлена на изучение способов лексикографирования регионально-номинативного своеобразия Республики Крым и города федерального значения Севастополя.

В соответствии с этим **целью** данной статьи является описание лексикографической модели представления номинативных единиц с региональным компонентом значения (семой 'Крым').

В связи с поставленной целью задачами данной статьи являются: дать общую характеристику единицам с семой 'Крым'; изучить современные тенденции в лексикографировании регионального своеобразия русского языка; описать лексикографическую модель, наиболее подходящую для языковой ситуации на Крымском полуострове.

Таким образом, объектом нашей работы является номинативная сфера русского языка Крыма, а предметом – особенности лексикографирования культурно и регионально-специфических номинативных единиц.

Новизна работы заключается в исследовании номинативных единиц с региональным компонентом значения 'Крым' и представлении модели лингворегионоведческого описания таких единиц.

Основным методом исследования является описательный, включающий анализ и классификацию полученного эмпирического материала. Лексикографический метод был использован для изучения единиц путем их лексикографирования.

Опираясь на достижения отечественной лингвистики в области изучения региональных особенностей языка, мы считаем, что русский язык, функционирующий в Крыму и Севастополе, обладает региональным своеобразием, обусловленным рядом экстралингвистических факторов, в том числе территориальным, историческим, демографическим, культурным и другими [7]. Данные факторы стали причиной формирования на всех уровнях русского языка в Крыму региональных особенностей (Ю. В. Дорофеев, Р. В. Забашта, И. Н. Кошман, Л. С. Москаленко, А. Н. Рудяков и др.) [3; 4; 5; 11]. Однако в данной работе нас интересуют возможности современной лексикографии с целью презентации только номинативных особенностей языковой системы.

Несмотря на относительную разработанность вопроса изучения региональных особенностей, в русистике существует синонимия терминов, называющих «территориально ограниченную номинативную единицу» (регионализм, региональная единица, регионим, локализм, диалектизм и др.), поэтому в данной работе мы используем описательный оборот «номинативная единица с региональным компонентом значения». В нашем случае показателем региональности единицы является наличие в ее значении семы 'Крым'. Данная сема может быть выражена в единице эксплицитно (Крымский мост, Крымская война, крымская весна) или имплицитно (Чёрное море, рассказ «Дама с собачкой», референдум). Во втором случае сема вычленяется при компонентном анализе и функциональном анализе текста.

Материал исследования

Еще одним важным признаком, кроме территориальной принадлежности, является культурная маркированность, то есть номинативная единица с семой 'Крым' должна быть культурно значимой для крымчан. С целью проверки обоих критериев выборка осуществлялась на материале СМИ

и художественной литературы, что является показателем определенной прецедентности единиц.

Корпус единиц, являющийся результатом выборки из крымских, российских и украинских СМИ, социальных сетей, художественной и мемуарной литературы, наблюдения за устной речью крымчан, составил 700 единиц.

Мы выделили три основные тематические группы, отражающие специфику крымского региона.

1. Группа, отражающая географическое и биолого-географическое разнообразие: *катран, кукуля, кипарис, можжевельник, ялтинский лук* и другие; *Ай-Петри, Керчь, Крымский мост, Ласточкино гнездо, Ялта* и др.; *перевал, плато, яйла* и другие.

2. Этнографические единицы, характеризующие культуру и быт: *горилка, гречаники, кисляк, караимские пирожки, пахлава, лаваш, самоса, смаженина, тандырная самса* и др.; *вишиванка, феска* и др.; *гличик, рушник, тандыр* и другие.

3. Общественно-политические единицы: *Муфтият, Совет министров Республики Крым* и др.; *И. К. Айвазовский, Амет-хан Султан, В. И. Вернадский, М. А. Волошин, М. С. Воронцов, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой* и многие другие.

Как видно, в состав регионально-маркированной лексики входят не только диалектизмы и просторечия, ядро картотеки представлено топонимами и единицами, относящимися к общепотребительной лексике, не выходящей за пределы литературного языка. В собранной нами картотеке можно выделить следующие группы: антропонимы, топонимы, этнонимы, эндемики флоры и фауны, названия блюд, предметов быта, домашней утвари, региональных праздников и памятных дат, крымских брендов, магазинов, архитектурных достопримечательностей, художественных произведений, важных исторических событий, термины и терминологические сочетания из общественно-политической и экономической сферы, документонимы. Перечень групп не является окончательным и может быть дополнен в процессе работы.

Некоторые единицы, входящие в представленные группы, можно условно охарактеризовать как единичные, уникальные, то есть не встречающиеся в других субъектах Российской Федерации; другие же обладают региональной формально-семантической спецификой, возникшей вследствие экстралингвистических факторов. Может показаться, что названные единицы не обладают

соответствующим колоритом и представляют собой просто именование общеизвестных реалий, однако, как отмечает Г. В. Степанов со ссылкой на других исследователей, «эквадорский *gorrión* (воробей) – не то же самое, что европейский *gorrión*. В Эквадоре водится *guiseño* (соловей), который не имеет ничего общего с соловьем Старого света. Эквадорские *lobo* (волк), *zongo* (лиса) не имеют ничего общего с европейскими животными, обозначающими понятия «волк», «лиса»¹. Например, такие единицы, как *мыс, яйла, море, горы, каньон, перевал, полуостров, перешеек, урочище* не описывают уникальные географические явления, присущие ландшафту только крымского региона, однако в языковой картине мира крымчанина являются стабильными компонентами концептосферы [1, с. 6–8].

Например, имена И. К. Айвазовского, В. В. Маяковского, Л. Н. Толстого, А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, И. Л. Сельвинского, А. П. Чехова и других писателей и художников, в произведениях и картинах которых запечатлена память о Крыме, навсегда вплетены в историю полуострова, его литературную и культурную карту. Шедевры этих авторов не только написаны в Крыму или о Крыме, они сформировали определенный образ, современное представление о полуострове не только у крымчан, но и у всех, кто читал их произведения, видел картины. Взгляд на Крым художников слова лег в основу региональной языковой картины мира и современного восприятия крымского полуострова у некрымчан. На этом основании мы считаем необходимым лексикографирование подобных единиц, так как их понимание необходимо при чтении «крымских» текстов [6], мемуарной литературы и так далее.

Научная необходимость изучения регионализмов привела к развитию в российской лексикографии лингвокраеведческой и лингворегionalной лексикографии (Н. В. Бубнова, Т. А. Кадоло, Э. М. Рянская и т. д.), а также к новому витку развития лингвострановедческой лексикографии (Ю. Е. Прохоров, О. Л. Рублева, П. С. Тумаркин и др.).

Изучив особенности современной лексикографии в области описания регионально-специфических номинативных единиц, а также работы

¹ Степанов Г. В. К проблеме языкового варьирования. Испанский язык Испании и Америки. М. : Едиториал УРСС. 2-е изд., стереотип.. 2004. С. 201.

по общей лексикографии (В. Д. Девкин, П. Н. Денисов, Ю. Н. Караулов, В. А. Козырев, В. В. Морковкин, Г. Д. Томахин и др.), мы считаем, что лингвострановедческая лексикография дает наиболее полное представление об особенностях употребления и семантике конкретной номинативной единицы, обладающей региональной спецификой. Также отметим, что принципы лингвострановедческой лексикографии могут быть экстраполированы и в лингворегionalную, что позволит максимально эффективно презентовать для пользователей информацию о единице, обладающей региональной и культурной спецификой. В этом направлении отметим работы Т. Ю. Новиковой по описанию особенностей русского языка Белгородской области [10].

Результаты исследования

Для разработки максимально удобной модели лингворегionalного словаря, посвященного Крымскому региону, мы провели сопоставительный анализ отечественных лингвострановедческих словарей (25 изданий).

Лексикографический анализ предполагает анализ макроструктуры и микроструктуры лингвострановедческих словарей. Понятие макроструктуры характеризуется наличием или отсутствием таких элементов, как содержание, алфавит, введение, от автора, предисловие, как пользоваться словарем, список литературы/библиография, порядок расположения словника, список условных сокращений, приложение и так далее. Наш анализ показал, что обязательным элементом является только словник, остальные элементы носят факультативный характер.

Проведенный анализ также демонстрирует особенности лингвострановедческой лексикографии, которые проявляются непосредственно в микроструктуре словаря. Так, в словарях отсутствуют грамматические категории слова, но обязательным элементом является лингвострановедческая статья.

В практической лексикографии существуют универсальные структуры словарной статьи, однако ни одна из них не может быть полностью применена к лингворегionalному словарю. Например, концепция В. В. Морковкина включает такие элементы, как 1) заголовочная единица, 2) фонетическая и 3) грамматическая характеристика, 4) характеристика семантической структуры, 5) значения отдельного лекси-

ко-семантического варианта и 6) словообразовательной ценности, 7) отсылки, 8) примечания, 9) справки¹. П. Н. Денисов предлагает шестикомпонентную схему: заглавное слово, его формальная характеристика, семантизация, указание на «соседей» заглавного слова в лексической системе языка по разным осям семантического пространства языка, примеры из речевого контекста, отсылки и справки разного характера и назначения².

Одним из основополагающих при разработке модели нашего словаря стал лингвострановедческий словарь «Россия»³. Структура его словарной статьи включает заголовочное слово, толкование и энциклопедическую справку, содержащую информацию о месте реалии в истории и культуре России, информацию об устойчивых языковых единицах, связанных с реальией и так далее.

Специфика словарей, отражающих лингворегionalное своеобразие, выражена в сочетании признаков лингвистического и энциклопедического словаря, что непосредственно отражено в его макро- и микроструктуре.

Учитывая вышесказанное, модель предлагаемого словаря может иметь следующую макроструктуру: содержание, предисловие, условные сокращения, корпус словаря, указатель названий всех упоминаемых в словаре объектов, фактов, явлений, личностей, связанных с крымской историей и культурой, и список литературы.

Микроструктуру словаря в самом общем виде можно представить так: вокабула, дефиниция, графическая иллюстрация. Некоторые элементы микроструктуры могут быть представлены факультативно: этимологическая справка, пометы, синонимы или синонимический ряд заголовочной единицы, текстовые иллюстрации и так далее.

Опираясь на современные достижения лексикографии и учитывая особенности регионально-го словаря, считаем необходимым, чтобы в концепции лингвострановедческого словаря были реализованы следующие принципы:

¹ Морковкин В. В. Основы теории учебной лексикографии: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. М., 1990. С. 41.

² Денисов П. Н. Об универсальной структуре словарной статьи // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М. : Русский язык, 1977. С. 205.

³ Россия. Большой лингвострановедческий словарь: 2000 реалий истории, культуры, природы, быта и др. М. : АСТ-Пресс, 2007. 725 с.

1. Принцип нормативности в отборе и подаче языкового материала.

2. Принципы верификации и фальсификации основных положений.

3. Принцип преемственности.

4. Субъективный принцип (отражен в позиции, мировоззрении, установках автора-составителя). Данный принцип выражается в критериях отбора материала, формулировании значения, подборе энциклопедических фактов, определении грамматических категорий, подборе текстовых и графических иллюстраций, дизайне и так далее.

5. Прагматический принцип обусловлен отсутствием в российской лексикографии лингво-региональных словарей, отражающих в словнике культурно значимые региональные единицы.

6. Принцип тематичности, заключающийся во включении в словарную статью географических, исторических, литературных, политических, экономических сведений и так далее.

Подробнее принципы отбора словника описаны в работе автора [8].

Приведем примеры оформления словарных статей.

Грифон



Герб Республики Крым

– мифическое животное с телом льва, головой и крыльями орла.

Грифон изображают на гербах крымских городов со времен Херсонеса.

Грифон символизирует власть и могущество, единение земли и воздуха и является главным мифическим символом региона. Например, изображенный на гербе Республики Крым, он держит и охраняет раковину с жемчужиной, обозначающую уникальность и неповторимость Крыма.

На гербе Керчи грифон хранит ключ к Чёрному и Азовскому морям.

Большая Ялта

– территория Южного берега Крыма вдоль побережья Чёрного моря, объединяющая г. Ялту, г. Алупку и 30 населенных пунктов, в т. ч. 12 поселков городского типа (Гаспра, Ливадия, Форос, Массандра, Никита и другие).

Распространенное определение: Большая Ялта – от Фороса до Гурзуфа (около 75 км).

Фауна Большой Ялты также отличается разнообразием видов (крымский благородный олень, косуля, горный баран-муфлон, летучая мышь, крымский геккон, медянка, крымский скорпион, гриф, дельфин, черноморская акула и другие).

Флора Большой Ялты является специфичной для всего южного берега Крыма: барбарис, виноград, гранат, дуб, инжир, кедр, кипарис, лавр, магнолия, мирт, можжевельник, мушмула, оливковое дерево, розмарин, тис ягодный, финиковая пальма и многое другое.

Выводы

1. Лингворегионоведческая лексикография представляет собой перспективное направление отечественной лексикографии, так как охватывает широкий круг задач, отвечающий потребностям современной русистики.

2. Основной единицей модели лингворегионоведческого словаря является номинативная единица, содержащая в значении региональный компонент значения и обладающая определенной степенью уникальности и автохтонности, так как одни и те же единицы, функционирующие в разных субъектах Российской Федерации, могут отличаться объемом понятия за счет различий в апперцепционной базе говорящих.

3. Совокупность экстралингвистических факторов на семантическом уровне выражена наличием в значении номинативной единицы регионального компонента значения.

4. Макро- и микроструктура предлагаемой модели содержит оптимальный набор лексикографических параметров (синонимы, пометы, иллюстративный материал и др.), позволяющих наиболее всесторонне и системно представить региональное своеобразие номинативной сферы русского языка, функционирующего на территории Республики Крым и г. Севастополя, и отразить фрагменты языковой картины мира региона.

Заключение

Создание лингворегионального словаря на языковом материале Крымского полуострова является актуальной задачей крымской русистики, так как у жителей России и других стран возросла потребность в понимании не только культуры, истории региона, но и языкового своеобразия.

В связи с этим перспективу исследования мы видим в дальнейшем изучении проблемы диверсификации русского языка, в том числе на примере крымского языкового материала, с целью создания словаря, отражающего лингворегиональные особенности данной территории.

Литература

1. Абисова К., Царегородцева С.С. Представления о Крыме: итоги ассоциативного эксперимента // Студенческая наука Подмосквью. 2015. С. 6–7. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24211642> (дата обращения: 01.10.19).
2. Вахтин Н.Б., Мустайоки А.С., Протасова Е.Ю. Русские языки // *Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian*. 2010. С. 5–17. URL: www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh40/pdf/01-sh40.pdf (дата обращения: 01.10.19).
3. Дорофеев Ю.В. Региональные особенности русского языка // Новые тенденции развития гуманитарных наук. 2015. С. 38–41. URL: <http://izron.ru/articles/novye-tendentsii-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarodnoy-nauch/sektsiya-16-russkiy-yazyk-spetsialnost-10-02-01/regionalnye-osobennosti-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 30.09.2019).
4. Дорофеев Ю.В. Лексикографическое отражение вариативности языка в типологическом и лингвокультурологическом аспектах // Коммуникативные исследования. 2017. № 2 (12). С. 7–19. URL: http://com-studies.org/images/magazine/2017/2_12_2017.pdf#page=8 (дата обращения: 30.09.2019).
5. Забашта Р.В. Активные процессы в крымском региональном варианте русского языка // Функциональная лингвистика. 2015. С. 123–125.
6. Курьянов С.О. «...тайный ключ русской литературы»: генезис, структура и функционирование Крымского текста в русской литературе X–XIX веков: монография. Симферополь, 2014. 424 с.
7. Лановая Т.В. Лингвострановедческие особенности регионально маркированной лексики (на материале номинативных единиц с региональным компонентом значения «Крым») // Современные исследования социальных проблем. Красноярск. 2017. Т. 9. № 3–2. С. 346–356. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29203146> (дата обращения: 29.09.19).
8. Лановая Т.В. О модели лингвострановедческого словаря Крыма // Крымский гуманитарный вестник. 2018. С. 48–51.
9. Мухамедзянова Д. Ш. Национальные реалии в региональном лингвострановедческом словаре «Татарстан» // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. Казань, 2016. С. 253–256.
10. Новикова Т. Ф. Лингворегионоведение как направление «внешней» лингвистики и интеграционная модель исследования языка и культуры // *Yearbook of eastern European studies*. 2015. № 5. С. 44–59.
11. Рудяков А. Н. Георусистика: русский язык в глобальном мире: монография. М. : ЛЕКСПУС, 2016. 320 с.

References

1. Abisova K., Tsaregorodtseva S.S. Predstavleniya o Kryme: itogi assotsiativnogo eksperimenta [Perceptions of Crimea: results of an associative experiment]. *Studencheskaya nauka Podmoskov'yu* = Student Science for the Moscow Region, 2015, pp. 6–7. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24211642> (accessed 01.10.19). (In Russ.).
2. Vakhtin N.B., Mustaioki A.S., Protasova E.Yu. Russkie yazyki [Russian languages]. *Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian*, 2010, pp. 5–17. Available at: www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh40/pdf/01-sh40.pdf (accessed 01.10.19). (In Russ.).
3. Dorofeev Yu.V. Regional'nye osobennosti russkogo yazyka [Regional features of the Russian language]. *Novye tendentsii razvitiya humanitarnykh nauk* = New Trends in the Development of the Humanities, 2015, pp. 38–41. Available at: <http://izron.ru/articles/novye-tendentsii-razvitiya-gumanitarnykh-nauk-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunarodnoy-nauch/sektsiya-16-russkiy-yazyk-spetsialnost-10-02-01/regionalnye-osobennosti-russkogo-yazyka/> (accessed 30.09.2019). (In Russ.).
4. Dorofeev Yu.V. Leksikograficheskoe otrazhenie variativnosti yazyka v tipologicheskom i lingvokul'turologicheskom aspektakh [Lexicographic reflection of language variation in typological and linguocultural aspects]. *Kommunikativnye issledovaniya* = Communication Studies, 2017, no. 2, pp. 7–19. Available at: http://com-studies.org/images/magazine/2017/2_12_2017.pdf#page=8 (accessed 30.09.2019). (In Russ.).
5. Zabashita R.V. Aktivnye protsessy v krymskom regional'nom variante russkogo yazyka [Active processes in the Crimean regional version of the Russian language]. *Funktsional'naya lingvistika* = Functional Linguistics, 2015, pp. 123–125. (In Russ.).
6. Kuriyanov S.O. «...tainyi klyuch russkoi literatury»: genezis, struktura i funktsionirovanie Krymskogo teksta v russkoi literature X–XIX vekov: monograf. [“... the secret key of Russian literature”: the genesis, structure and functioning of the Crimean text in Russian literature of the X–XIX centuries]. Simferopol, 2014, 424 p. (In Russ.).

7. Lanovaya T.V. Lingvostranovedcheskie osobennosti regional'no markirovannoi leksiki (na materiale nominativnykh edinit s regional'nym komponentom znacheniya «Krym») [Linguistic and regional features of regionally marked vocabulary (based on the material of nominative units with the regional component of the meaning “Crimea”)]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* = Modern Studies of Social Issues, Krasnoyarsk, 2017, vol. 9, no. 3-2, pp. 346–356. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29203146> (accessed 29.09.19). (In Russ.).
8. Lanovaya T.V. O modeli lingvostranovedcheskogo slovary Kryma [The model of the linguistic and regional dictionary of Crimea]. *Krymskii gumanitarnyi vestnik* = Crimean Humanitarian Bulletin, 2018, pp. 48–51. (In Russ.).
9. Mukhamedzyanova D.Sh. Natsional'nye realii v regional'nom lingvostranovedcheskom slovare «Tatarstan» [National realities in the regional linguistic and regional dictionary “Tatarstan”]. *Russkii yazyk i literatura v tyurkoyazychnom mire: sovremennye kontseptsii i tekhnologii* = Russian language and literature in the Turkic-speaking world: modern concepts and technologies, Kazan, 2016, pp. 253–256. (In Russ.).
10. Novikova T.F. Lingvoregionovedenie kak napravlenie «vneshnei» lingvistiki i integratsionnaya model' issledovaniya yazyka i kul'tury [Linguo-regional studies as a direction of “external” linguistics and an integration model for the study of language and culture]. *Yearbook of Eastern European Studies*, 2015, no. 5, pp. 44–59. (In Russ.).
11. Rudyakov A.N. Georussistika: russkii yazyk v global'nom mire: monografiya [Geo Russistics: Russian in the global world]. Moscow, LEKSUS Publ., 2016, 320 p. (In Russ.).

*Статья поступила в редакцию 28.01.2020 г.; принята к публикации 24.02.2020 г.
Submitted 28.01.2020; revised 24.02.2020.*

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Лановая Татьяна Владимировна

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и журналистики, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, ORCID ID: 0000-0002-6862-5977, lanovaya_t_v@mail.ru

About the author

Tatyana V. Lanovaya

Ph. D. (Philology), Senior Lecturer of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, ORCID ID: 0000-0002-6862-5977, lanovaya_t_v@mail.ru

УДК 811.511.131#373:633.2

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-84-90

ЛЕКСИКА ЛУГОВОГО ЛАНДШАФТА В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ**А. Н. Ракин***Институт языка литературы и истории Коми научного центра
Уральского отделения РАН, г. Сыктывкар, Россия*

Статья посвящена обозначениям лугового ландшафта в удмуртском языке, которые представляют собой один из пяти компонентов ландшафтной лексики суши. Как самостоятельная микросистема данная лексико-тематическая группа имеет свою структурную организацию, обладает индивидуальным составом объектов номинации и предназначенным для их обозначения конкретным набором лексических единиц. Анализ фактического материала, относящегося в основном к удмуртскому литературному языку, проводится с применением как диахронических, так и синхронных методов лингвистического исследования. На семантическом уровне в составе лексики лугового ландшафта различаются однозначные и многозначные слова, которые все без исключения обладают прямым значением. Исходя из предметно-понятийного содержания номинативных единиц, вся совокупность рассматриваемых названий, в соответствии с их денотативными признаками, распределяется по пяти основным подгруппам. С помощью сравнительно-исторического метода исследования представлена иерархия исконной части лексики лугового ландшафта удмуртского языка, которая характеризуется наличием трех компонентов древней лексики: прауральского, прафинно-пермского и прапермского. Часть исконной лексики, возникшей в период самостоятельного существования удмуртского языка, не имеющей генетических соответствий в других родственных языках, анализируется с учетом особенностей структурно-словообразовательной системы, состоящей из однословных обозначений, двучленных образований в слитном написании и составных названий. В качестве критерия классификации одночленных лексем в работе использована производность или непроизводность анализируемых слов, а для составных конструкций, состоящих из двух, трех и четырех слов – их принадлежность к соответствующим частям речи. Иноязычный компонент удмуртской лексики лугового ландшафта состоит из немногочисленных по своему составу заимствований, проникших из соседних тюркских языков.

Ключевые слова: удмуртский язык, лексика, обозначения лугового ландшафта, исконный фонд, заимствования.

Для цитирования: Ракин А.Н. Лексика лугового ландшафта в удмуртском языке // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 84–90. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-84-90

VOCABULARY OF THE MEADOW LANDSCAPE IN THE UDMURT LANGUAGE**A. N. Rakin***Institute of Language, Literature and History, FRC Komi Science Centre, Ural Branch, RAS, Syktvykar, Russia*

The paper deals with the designations of the meadow landscape in the Udmurt language, which are one of the five components of the landscape vocabulary of the land. As an independent microsystem, this lexical-thematic group has its own structural organization, has an individual composition of the objects of nomination and a specific set of lexical units intended for their designation. The analysis of the actual material relating mainly to the Udmurt literary language is carried out using both diachronic and synchronous methods of linguistic research. At the semantic level in the vocabulary of meadow landscape there are unambiguous and polysemantic words, which all without exception have a direct meaning. Based on the subject-conceptual content of nominative units, the whole set of names under consideration, in accordance with their denotative characteristics, is divided into five main subgroups. Using the comparative historical method of research, the hierarchy of ancestral vocabulary of the meadow landscape of the Udmurt language, which is characterized by the presence of three components of the ancient vocabulary: proto-Uralic, proto-Finno-Permian and proto-Permian, is represented. Part of the original vocabulary that arose during the period of independent existence of the Udmurt language, which has no genetic correspondences in other related languages, is analyzed taking into account the peculiarities of the structural and word-formation system, consisting of one-word designations, binomial formations in merged writing and compound names. The derivation or non-derivation of the analyzed words is used as a criterion of classification of one-member lexemes, and for composite constructions consisting of two, three and four words – their belonging

to the corresponding parts of speech. The other-language component of the Udmurt vocabulary of the meadow landscape consists of a few borrowings that have come from neighboring Turkic languages.

Keywords: the Udmurt language, vocabulary, meadow landscape designations, primordial fund, borrowings.

For citation: Rakin A.N. Vocabulary of the meadow landscape in the Udmurt language. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 84–90. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-84-90 (In Russ.).

Введение

Обозначения лугового ландшафта представляют собой один из компонентов ландшафтной лексики суши, составными частями которой также являются следующие группы названий:

1) рельефно-ландшафтная микросистема, состоящая из: а) обозначений возвышенностей (*лэгвыр* «возвышенность», *гурезь* «гора», *бордос* «холм», *лэг* «бугор», *изъяр* «скала», *ял* «грива» и т. д.), б) лексики равнинного ландшафта (*ёшол* «равнина», *нёжал* «долина» и т. д.), в) лексики низменного ландшафта (*улыг* «низменность», *нюк* «овраг», *уркырем* «ров», *гон* «ложбина» и т. д.);

2) обозначения лесного ландшафта (*нюлэс* «лес», *лысо нюлэс* «хвойный лес», *куаро нюлэс* «лиственный лес», *сьод тэль* «тайга», *сурд* «роща», *яг* «бор», *вёлъ* «подлесок», *пушьет* «поросль» и т. д.);

3) обозначения болотного ландшафта (*нюр* «болото», *тульк* «верховое болото», *пукыл* «низинное болото», *нюлэстэм нюр* «безлесное болото», *ардо* «трясина») и так далее. Каждая из перечисленных микросистем, в том числе и лексика лугового ландшафта, имеет отличительные признаки, свою структурную организацию, обладает индивидуальным составом объектов номинации и предназначенным для их обозначения набором лексических единиц.

К изучению темы «Ландшафтная лексика» в пермском языкознании приступили совсем недавно. Первые результаты исследований в данной области, проведенные на материале коми языков, к настоящему времени опубликованы в трех статьях [1; 2; 3].

Цель исследования: выявить системные признаки, отличающие обозначения лугового ландшафта от других компонентов лексики суши удмуртского языка, определить состав исследуемой группы названий и провести ее систематизацию, установить истоки и основные этапы формирования и развития данной микросистемы.

Материалы и методы

Предметом исследования в работе являются обозначения лугового ландшафта удмуртского языка. Данная группа состоит из 43 лексических единиц, относящихся к 26 объектам номинации. Основным источником фактического материала послужил словарный состав удмуртского литературного языка, содержащийся в лексикографических изданиях¹.

Дополнительные данные нами получены в результате опроса некоторых носителей удмуртского языка по специально созданному для этого вопроснику. Подавляющее большинство анализируемых ландшафтных обозначений относятся к удмуртскому литературному языку. Что касается диалектных слов, в работе рассматриваются лишь те из них, которые включены в нормативные словари современного удмуртского языка, например такие, как: *алан* диал. «лесная поляна, лужайка (в лесу)»², *атлан* диал. «луг, лесная поляна, лужайка (в лесу)»³, *зон* диал. «луг»⁴, *куёс* диал. «поляна, лужайка (в лесу)»⁵.

Сопоставительные примеры приводятся из словарей коми языков⁶. Диахроническая классификация

¹ Борисов Т.К. Удмурт кыллюкам = Толковый удмуртско-русский словарь. Ижевск : Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО АН СССР, 1991. 384 с.; Русско-удмуртский словарь. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1956. 1360 с.; Системно-тематический русско-удмуртско-коми словарь / под общ. ред. Р.Ш. Насибуллина. Сыктывкар, 2007. 154 с.; Удмуртско-русский словарь. Ижевск : РАН. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ, 2008. 925 с.; Wichmann Y. Wotjakische Chrestomathi mit Glossar. Helsingfors, 1901. 134 s.; Wotjakischer Wortschatz. Aufgezeichnet von Y. Wichmann. Bearbeitet von T.E. Uotila und Mikko Korhonen. Suomalais-ugrilainen Seura. Helsinki, 1987. 421 s.

² Удмуртско-русский словарь. Ижевск : РАН. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ, 2008. 925 с. С. 38.

³ Там же. С. 51.

⁴ Там же. С. 230.

⁵ Там же. С. 363.

⁶ Коми-пермяцко-русский словарь. М. : Рус. яз. 1985. 624 с.; Коми-пермяцко-русский и русско-коми-пермяцкий словарь. Кудымкар : Коми-Пермяцкое кн. изд-во, 1993. 288 с.; Коми-роч кывчукор. Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 2000. 816 с.; Русско-коми словарь. Сыктывкар : Коми кн. изд-во, 2003. 1104 с.

исконной части анализируемой лексики произведена с использованием реконструкций из этимологических источников¹.

Состав названий иноязычного происхождения ландшафтных названий и их количество устанавливается с помощью исходных слов, выявленных нами из соответствующей литературы и словарей по тюркским языкам².

Системный анализ лексики лугового ландшафта удмуртского языка в работе проводится с использованием как диахронических, так и синхронных методов лингвистического исследования: сравнительно исторического, сопоставительного, описательного, статистического, семантического и структурно-словообразовательного.

Результаты исследования и их обсуждение

По своему семантическому содержанию группа удмуртских обозначений лугового ландшафта неоднородна, она состоит из моносемантических и полисемантических названий. Названия первой категории имеют одно значение, относящееся к одному ландшафтному объекту или указывает на один из признаков, которыми он обладает: *возь* «луг», *турын* «трава», *кырал инты* «поляна», *му́чо возь* «кочковатый луг», *нёжал возь* «низменный луг», *нюромем возь* «заболоченный луг», *пудо возён инты* «пастбище», *ёшкыт возь* «равнинный луг», *шур дурысь возь* «прибрежный луг» и так далее. Полисемантические названия обладают несколькими значениями, указывающими на два объекта номинации: *гуждор* – 1. лужайка, 2. трава, *куш* – 1. поляна, 2. лужайка (в лесу), *ожо* – 1. трава, 2. дёрн и так далее. Семантический анализ также показывает, что все без исключения обозначения лугового ландшафта представляют собой названия с прямым значением: *векчи куако возь*

«луг, поросший мелким кустарником», (букв. с мелкими кустами луг), *вольыт возь* «гладкий луг» (вольыт «гладкий», возь «луг»), *ёч турыно возьёс* «тучные луга» (букв. с хорошим травостоем луга), *му́чо возь* «кочковатый луг» (*му́чо* «кочковатый, с кочками»), *нюромем возь* «заболоченный луг» (*нюромем* «заболоченный»), *шур дурысь возь* «прибрежный луг» (*шур дур* «берег реки») и так далее. Особенностью исследуемой микросистемы является то, что названия с переносным значением здесь отсутствуют, которые в других группах ландшафтной лексики имеются. В качестве примера можно привести следующие рельефно-ландшафтные обозначения: *жилыы* «хребет, горная цепь», ср. *жилыы* «цепь, цепочка», *мукабан* «возвышенность; бугор; холм», букв. земляной стог, ср. *кабан* «скирда (сена, соломы)», *тэбетэй выр* «бугор, круглый холм», букв. тюбетейка-возвышение, ср. *тэбетэй* «тюбетейка» и так далее.

Исходя из предметно-понятийного содержания удмуртских названий лугового ландшафта все обозначения данной категории можно распределить по нескольким группам.

Часть названий в удмуртском языке употребляется для обозначения различных типов объектов номинации: *возь* «луг», *гуждор* «лужайка», *кушал* «лужайка (в лесу)», *кырал* «поляна» и так далее.

Следующие обозначения указывают на соответствующие рельефные особенности объекта номинации: *гурезь возь* «горный луг», *улыг возь* «низменный луг», *ёшкыт возь* «равнинный луг» и так далее.

Названия, отражающие почвенные особенности и специфику растительного покрова объекта номинации: *ёч турыно возьёс* «тучные луга», *лёг* «сырой кочковатый луг», *луо выл кёс возь* «сухой песчаный луг», *му́чо нюр возь* «сырой кочковатый луг», *нюромем возь* «заболоченный луг», *векчи куако возь* «луг, поросший мелким кустарником» и так далее.

Названия, смысловое содержание которых связано с местонахождением или с каким-либо признаком, обусловленным кратковременным состоянием объекта номинации: *шур дурысь возь* «прибрежный луг», *шур нёжалысь возь* «луг в долине реки», *шур йыл возь* «верховой луг», *ву улэ шедьылйсь возь* «заливной луг», *кыр* «поляна в лесу» и так далее.

Названия, указывающие на хозяйственное предназначение объекта номинации: *пудо возён инты* «пастбище, пастбищный луг», *пудо возьман*

¹ Лыткин В.И., Гуляев Е.С. Краткий этимологический словарь коми языка. Сыктывкар : Коми кн. изд-во., 1999. 430 с.; Этимологический словарь удмуртского языка. Ижевск : НИИ при СМ УАССР, 1988. 240 с.; Rédei K. Uralisches etymologisches Wörterbuch. – Band 1–2. Budapest, Akademiai Kiado, 1988. 906 s.; Uotila T.E. Syrjänske Chrestomathi mit grammatikalischem und etymologischem Wörterverzeichnis. Helsinki, 1938. 191 p.; Wichmann Y. Etymologisches aus den permiscvhen Sprachen. FUF XVI. Helsinki, 1923–1924. S. 185–212.

² Тараканов И.В. Удмуртско-тюркские языковые взаимосвязи. Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1993. 171 с.; Башкирско-русский словарь. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. 804 с.; Русско-башкирский словарь. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1954. 600 с.; Русско-татарский словарь / под ред. Ф.А. Ганиева. М. : Рус. яз., 1984. 736 с.

инты «пастбище, пастбищный луг», *турын возьёс* «сенокосные угодья», *турнан возь* «сенокосный луг» и так далее.

В составе лексики лугового ландшафта удмуртского языка подавляющее большинство номинативных единиц представляет собой исконные обозначения. Древний пласт названий, пусть и в незначительных количествах, состоит из слов допермского и общепермского происхождения. К допермскому фонду обозначений лугового ландшафта относятся три примера, унаследованные из уральского и финно-пермского праязыков. Обозначения прафинно-угорского происхождения здесь отсутствуют.

К числу слов, возникших в прауральском языке, просуществовавшем до 4 тысячелетия до н. э.¹, в составе исследуемой микросистемы пермских языков относится лишь одно слово: кз. *луд* «лужайка, пастбище», кп. *луд* «лужайка; поляна; пастбище; дёрн», удм. *луд* «поле» < общеп. **lud-* «выгон; луг»² < ур. **lamte* «низменность» [8, с. 235]. Генетические соответствия имеются в финском, эстонском, марийском, ненецком, энецком, селькупском языках. Рассмотренные выше слова пермских языков свидетельствуют о том, что они начали употребляться в качестве обозначения лугового ландшафта лишь после образования прапермского языка-основы.

Остальные два слова унаследованы из финно-пермского праязыка, приурочиваемого к периоду с конца III тысячелетия до середины II тысячелетия до нашей эры.

1. Удм. *куш* «поляна, лужайка (в лесу)», кз. *куш* «поляна, полянка», кп. *кушин* «поляна» < общеп. **kuš* «голый, обнаженный»³ < ф.-п. **kušz* «голое место» [8, с. 678]. В качестве генетических дальнеродственных соответствий приводятся слова из мордовских языков.

2. Удм. *турын* «трава», кз. *турун* «трава», кп. *турун* «трава» < общеп. **turin* «трава»⁴ < ф.-п. **tarna* «трава» [8, с. 792]. Соответствия приводятся из финского и эстонского языков. Предполагают [8, с. 792]⁵, что эти древние названия, сохранившиеся в современных пермских и некоторых прибалтийско-финских языках, являются

не исконными словами, а заимствованиями финно-пермской эпохи, имеющими древнеиранское или древнеиндийское происхождение.

Отдельную группу древних слов составляют названия общепермской эпохи, которые появились до VIII века нашей эры [7, с. 49], после распада прафинно-пермской языковой общности и в результате образования прапермского языка-основы:

1. Удм. *возь* «луг, покос», кз. *видз* «луг, покос, пожня», кп. *видз* «луг, покос, пожня» < общеп. **vžž'* «луг»⁶.

2. Удм. *ожо* «трава, дёрн», кз. *эжа* «дёрн; луг; лужайка», кп. *ежа* «дёрн» < общеп. **žža* «дёрн; луг»⁷.

Особенностью прапермских обозначений лугового ландшафта является то, что они употребляются только в современных пермских языках и дальнеродственных соответствий не имеют. Номинативные единицы данной группы, как и названия предыдущих эпох, являются не мотивированными однословными образованиями.

По своему происхождению самый поздний слой составляют собственно удмуртские обозначения лугового ландшафта, появившиеся после отделения удмуртов от предков коми. Данная категория названий употребляется только в речи носителей современного удмуртского языка, на территориях проживания других родственных народов они отсутствуют.

В составе собственно удмуртских обозначений структурно различаются однословные названия, двучленные образования в слитном написании и составные конструкции.

Группа однословных названий состоит из непроизводных и производных слов. Непроизводные обозначения состоят из корневой морфемы и не имеют иных морфологических элементов, например *зон* «луг», *лёс* «сырой кочковатый луг». Однословные производные названия имеют в своем составе не только корневую часть, но и другие морфемы. Все удмуртские производные обозначения лугового ландшафта являются суффиксальными образованиями. Система словообразовательных морфем данного структурного типа состоит из трех суффиксов: *-ос*, *-ак* и *-ал*.

Суффикс *-ос* использован для образования слова *куйёс* «поляна; лужайка (в лесу)»⁸. В качестве

¹ Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков. М.: Наука, 1974. 484 с. С. 409.

² Лыткин В.И., Гуляев Е.С. Краткий этимологический словарь коми языка. Сыктывкар: Коми кн. изд.-во, 1999. 430 с. С. 163.

³ Там же. С. 148.

⁴ Там же. С. 287.

⁵ Там же.

⁶ Там же. С. 55.

⁷ Там же. С. 331.

⁸ Удмуртско-русский словарь. Ижевск: РАН. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ, 2008. 925 с. С. 363.

производящей основы, видимо, послужил глагол *куйчаны* «пестреть (запестреть) проталинами»¹. Суффикс *-ос* сопоставляется с коми *-ас* и считается состоящим из двух частей: *-о (-а)* и *-с*, второй элемент возводится к прауральскому **-ks* [5, с. 155].

Суффикс *-ак* также представлен одним примером: *гужак* «лужайка, покрытая дёрном»². О производности данного слова, несмотря на то, что его корневая часть в современном удмуртском языке самостоятельно не употребляется, свидетельствует лексема *гуждор* «лужайка; трава»³, образованное путем слияния первой части *гуж-* с послелогом *дор*.

Суффикс *-ал* содержится в составе двух примеров: *кушал* «поляна; лужайка (в лесу)» и *кырал* «поляна (в лесу)», их корневые части имеют самостоятельное употребление, ср. *куш* «поляна; лужайка (в лесу)»⁴, *кыр* «поляна (в лесу)»⁵. Данный суффикс встречается в других разрядах удмуртской лексики, например, в составе метеонима *жомал* «сумерки» [4, с. 229], а также в слове *юмал* «пресный», в качестве соответствий, имеющих аналогичную структуру, приводятся коми-зырянское *юмов* «сладкий», *варов* «разговорчивый», *винёв* «гибкий; живучий» [5, с. 171].

К группе двучленных названий в слитном написании в составе лексики лугового ландшафта относятся два примера: *возьвыл* «луг, покос»⁶, *гуждор* «лужайка, трава»⁷. Первое обозначение состоит из двух слов: *возь* «луг, покос»⁸ и послелог *выл*⁹. В словаре удмуртского языка 1983 года издания данное ландшафтное обозначение дается как свободное словосочетание: *возь был* «луг, покос»¹⁰. Вторая часть *-дор* названия *гуждор* также является послелогом, имеющим пространственное значение.

Составные обозначения в системе обозначений лугового ландшафта представляют собой двух-, трех и четырехчленные конструкции.

I. Двучленные названия образованы по трем структурным моделям.

1. Структурная модель «существительное + существительное»: *гурезь возь* «горный луг» (*гурезь* «гора», *возь* «луг»), *кушал инты* «лужайка» (*кушал* «поляна», *инты* «место»), *кырал инты* «поляна» (*кырал* «поляна», *инты* «место»), *турын возь* «сенокосное угодье» (*турын* «трава», *возь* «луг»), *нёжал возь* «низменный луг» (*нёжал* «низменность», *возь* «луг»), *улыг возь* «низменный луг» (*улыг* «низменность», *возь* «луг») и так далее.

2. Структурная модель «прилагательное + существительное»: *вольыт возь* «гладкий луг» (*вольыт* «гладкий» + *возь* «луг»), *муё возь* «кочковатый луг» (*муё* «кочковатый» + *возь* «луг»), *нюро возь* «болотистый луг» (*нюро* «болотистый», *возь* «луг»), *ёшалэс возь* «равнинный луг» (*ёшалэс* «равнинный» + *возь* «луг»), *ёшкыт возь* «равнинный луг» (*ёшкыт* «ровный, плоский» + *возь* «луг») и так далее.

3. Структурная модель «причастие + существительное»: *нюромем возь* «заболоченный луг» (*нюромем* «заболоченный», *возь* «луг»), *турнан возь* «сенокосный луг» (*турнан* «скашиваемый», *возь* «луг»), *турнан инты* «покос» (*турнан* «скашиваемый», *инты* «место»).

Как показывают рассмотренные выше примеры, составные части двучленных названий относятся к трем частям речи – к существительным, прилагательным и причастиям.

II. Составными названиями из трех слов являются 10 примеров. Обозначения данной группы образованы по следующим моделям.

1. Структурная модель «существительное + существительное + существительное»: *шур йыл возь* «верховой луг» (*шур* «река», *йыл* «верховье», *возь* «луг»), *шур нёжалысь возь* «луг в долине реки» (*шур* «река», *нёжалысь* «в низине», *возь* «луг»).

2. Структурная модель «прилагательное + прилагательное + существительное»: *векчи куако возь* «луг, поросший кустарником» (*векчи* «мелкий», *куако* «кустарниковый (с кустами)», *возь* «луг»), *жеч турыно возь* «тучный луг» (*жеч* «хороший», *турыно* «травяной (с травой)», *возь* «луг»), *муё кот возь* «сырой кочковатый луг» (*муё* «кочковатый», *кот* «сырой», *возь* «луг»).

3. Структурная модель «существительное + причастие + существительное»: *ву басьтон возь* «заливной луг» (*ву* «вода», *басьтон* «затопляемый», *возь* «луг»), *пудо возён инты* «пастбище» (*пудо* «скот», *возён* «содержимый», *инты* «место»),

¹ Удмуртско-русский словарь. Ижевск : РАН. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ, 2008. 925 с.. С. 363.

² Там же. С. 170.

³ Там же. С. 171.

⁴ Там же. С. 363.

⁵ Там же. С. 377.

⁶ Там же. С. 130.

⁷ Там же. С. 171.

⁸ Там же. С. 230.

⁹ Там же. С. 150.

¹⁰ Удмуртско-русский словарь / под ред. В.М. Вахрушева. М. : Рус. яз. , 1983. 592 с. С. 88.

пудо возьман инты «пастбище» (*пудо* «скот», *возьман* < *возьманы* «пасти», *инты* «место»).

4. Структурная модель «прилагательное + существительное + существительное»: *му́чо нюр возь* «сырой кочковатый луг» (*му́чо* «кочковатый», *нюр* «болото», *возь* «луг»).

5. Структурная модель «существительное + послелог + существительное»: *иур дурьсь возь* «луг в долине реки» (*иур* «река», *дурьсь* «при», *возь* «луг»).

III. К группе составных названий из четырех слов относятся два примера, образованные по структурным моделям:

1) «существительное + послелог + прилагательное + существительное»: *луо выл кӧс возь* «сухой песчаный луг» (*луо* «песок», *выл* «над», *кӧс* «сухой», *возь* «луг»);

2) «существительное + послелог + причастие + существительное»: *ву улэ шедьылйсь возь* «заливной луг» (*ву улэ* «под воду», *шедьылйсь* «попадаемый», *возь* «луг»).

Завершая структурно-словообразовательный анализ удмуртских обозначений лугового ландшафта, следует отметить, что в подавляющем большинстве случаев в их составе в качестве основного компонента выступает слово *возь* «луг», кроме него в некоторых примерах также использовано слово *инты* «место».

Определенную роль в пополнении ландшафтной лексики удмуртского языка сыграл иноязычный компонент. В системе лексики лугового ландшафта представлен лишь один тип заимствований – названия тюркского происхождения. К данной группе обозначений относятся два примера:

1. *Алан* «лужайка»¹, *атлан* «луг»² < тюрк., ср. тат. *алан* «лужайка»³, *алан*, *аклан* «поляна»⁴, башк. *аклан* «поляна, лужайка (лесная)»^{5,6} [6, с. 31].

2. *Кыр* «поляна»⁷ < тюрк., ср. тат. *кыр* «поле, нива»⁸, башк. *кыр* «поле, нива»⁹.

¹ Удмуртско-русский словарь. Ижевск : РАН. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ, 2008. 925 с. С. 38.

² Там же. С. 51.

³ Русско-татарский словарь / под ред. Ф.А. Ганиева. М. : Рус. яз., 1984. 736 с. С.252.

⁴ Там же. С. 442.

⁵ Башкирско-русский словарь. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. 804 с. С. 29.

⁶ Этимологический словарь удмуртского языка. Ижевск : НИИ при СМ УАССР, 1988. 240 с. С. 76.

⁷ Удмуртско-русский словарь. Ижевск : РАН. УрО. Удм. ин-т ИЯЛ, 2008. 925 с. С. 377.

⁸ Татарско-русский словарь. М. : «Сов. энциклопедия», 1966. 863 с. С. 310.

Другие типы иноязычной лексики, например, русские заимствования, здесь отсутствуют.

Заключение

Таким образом, впервые в пермском языкознании проведено лингвистическое исследование той части словарного фонда, которая относится к луговому ландшафту. На основе состава объектов номинации и предназначенного для их номинации набора лексических единиц данная группа названий выделена в отдельную микросистему в составе ландшафтной лексики суши.

Обозначения лугового ландшафта в работе рассмотрены наряду с предметно-понятийным содержанием также на семантическом и структурном уровнях. Исследование показало, что удмуртская лексика лугового ландшафта имеет древние истоки. В ней, как и в других разновидностях словарного состава, по своему генезису различаются допермский, общепермский и собственно-удмуртский фонды. Отличительной особенностью допермского фонда является то, что он состоит не из трех, а из двух компонентов, унаследованных из прауральского и прафинно-пермского языков. Названия прафинно-угорского происхождения отсутствуют. Слова, появившиеся в прапермскую эпоху, являются общими для современных пермских языков и дальнеродственных генетических соответствий не имеют. Самый поздний слой исконной лексики лугового ландшафта составляют собственно удмуртские обозначения, которые за пределами проживания удмуртов не употребляются. Структурно-словообразовательная система лексики лугового ландшафта удмуртского языка представлена, кроме однословных непроемных слов, совпадающих с лексемами древнего происхождения, также производными обозначениями с тремя видами суффиксальных морфем и составными названиями. Многокомпонентные конструкции, состоящие из двух, трех и четырех слов, образованы по 10 структурным моделям с использованием таких частей речи, как существительные, прилагательные, причастия и послелоги.

Не исконная часть лексики лугового ландшафта характеризуется наличием лишь одного типа поздних заимствований, появившихся в удмуртском языке в результате контактирования с представителями соседних тюркских народов.

⁹ Башкирско-русский словарь. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. 804 с. С. 358.

Сокращения

башк. – башкирский язык,
 диал. – диалектное слово,
 кз. – коми-зырянский язык,
 кп. – коми-пермяцкий язык,
 общеп. – общепермский язык-основа,

удм. – удмуртский язык,
 ур. – уральский праязык,
 ф.-п. – финно-пермский праязык,
 тат. – татарский язык,
 тюрк. – тюркские языки.

Литература

1. Ракин А.Н. Гидроландшафтная лексика коми языка // Северно-русские говоры. Вып. 17. СПб., 2018. С. 107–122.
2. Ракин А.Н. Гидроландшафтная лексика коми-пермяцкого языка // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 2. С. 252–261.
3. Ракин А.Н. Ландшафтная лексика суши в коми языке (обозначения возвышенностей) // Финно-угорский мир в полиэтническом пространстве России: сборник по материалам VI Всероссийской научной конференции финно-угроведов (Ижевск, 4–7 июня 2019 г.) / УдмФИЦ УрО РАН. Ижевск : Изд-во Анны Зелениной, 2019. С. 142–146.
4. Ракин А.Н. Метеорологическая лексика удмуртского языка (структурно-словообразовательная система) // Linguistica Uralica. № 3. Tallinn, 2018. С. 225–234.
5. Серебренников Б.А. Историческая морфология пермских языков. М. : Изд.-во АН СССР. 1963. 392 с.
6. Тараканов И. В. Удмуртско-тюркские языковые взаимосвязи. Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1993. 171 с.
7. Хайду П. Уральские языки и народы. М. : Прогресс, 1985. 430 с.
8. Rédei K. Uralisches etymologisches Wörterbuch. – Band 1–2. Budapest, Akademiai Kiado, 1988. 906 s.
9. Uotila T.E. Syrjänische Chrestomathi mit grammatikalischem und etymologischem Wörterverzeichnis. Helsinki, 1938. 191 p.
10. Wichmann Y. Etymologisches aus den permiscvhen Sprachen. FUF XVI. Helsinki, 1923–1924. S. 185–212.

References

1. Rakin A.N. Gidrolandshaftnaya leksika komi yazyka [Hydrolandscape vocabulary of the Komi language]. Severno-russkie govory = Northern Russian Dialects, Saint Petersburg, 2018, no. 17, pp. 107–122. (In Russ.).
2. Rakin A.N. Gidrolandshaftnaya leksika komi-permyatskogo yazyka [Hydro-landscape vocabulary of the Komi-Permian language]. Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Mari State University, 2019, vol. 13, no. 2, pp. 252–261. (In Russ.).
3. Rakin A.N. Landshaftnaya leksika sushi v komi yazyke (oboznacheniya vozvyshennostei) [Landscape vocabulary of land in the Komi language (designation of hills)]. Finno-ugorskii mir v polietnicheskom prostranstve Rossii: kulturnoe nasledie i novye vyzovy: sbornik statei po materialam VI Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii finno-ugrovedov (Izhevsk, 4–7 iyunya 2019) = The Finno-Ugric world in the multi-ethnic space of Russia: cultural heritage and new challenges: a collection of materials from the VI All-Russian Scientific Conference of Finno-Ugric Studies, (Izhevsk, June 4–7, 2019), UdFRC UrB RAS, Izhevsk, Anna Zelenina Publ., 2019, pp. 142–146. (In Russ.).
4. Rakin A.N. Meteorologicheskaya leksika udmurtskogo yazyka (strukturno-slovoobrazovatel'naya sistema) [Meteorological Vocabulary in Udmurt (A Structural and Derivational Analysis)]. Linguistica Uralica, Tallinn, 2018, no. 3, pp. 225–234. (In Russ.).
5. Serebrennikov B.A. Istoricheskaya morfologiya permskikh yazykov [Historical morphology of Perm languages]. Moscow, 1963, 392 p. (In Russ.).
6. Tarakanov I.V. Udmurtsko-tyurkskie yazykovye vzaimosvyazi [Udmurt-Turkic language relationships]. Izhevsk, 1993. 171 p. (in Russ.).
7. Haidu P. Ural'skie yazyki i narody [Uralic languages and peoples]. Moscow, Progress Publ., 1985, 430 p. (In Russ.).
8. Rédei K. Uralisches etymologisches Wörterbuch. Band 1–2. Budapest, Akademiai Kiado, 1988, 906 p. (In German).
9. Uotila T.E. Syrjänische Chrestomathi mit grammatikalischem und etymologischem Wörterverzeichnis. Helsinki, 1938, 191 p. (In German).
10. Wichmann Y. Etymologisches aus den permiscvhen Sprachen. FUF XVI. Helsinki, 1923–1924, pp. 185–212 (In German).

Статья поступила в редакцию 20.01.2020 г.; принята к публикации 18.02.2020 г.
 Submitted 20.01.2020; revised 18.02.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
 The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Ракин Анатолий Николаевич

доктор филологических наук, главный научный сотрудник сектора языка Института языка, литературы и истории, Коми научный центр УрО РАН, г. Сыктывкар, Россия, anatolij.rakin@mail.ru

About the author

Anatoliy N. Rakin

Dr. Sci. (Philology), Chief researcher of the Language sector of the Institute of Language, Literature and History, Komi Science Centre UrB RAS, Syktyvkar, Russia, anatolij.rakin@mail.ru

УДК 82-1/-9

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-91-99

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВОЙ ДОМИНАНТЫ АНГЛИЙСКОГО ШПИОНСКОГО РОМАНА
ПОСРЕДСТВОМ «ЭКСТРАЛИТЕРАТУРНЫХ» ФАКТОРОВ****А. С. Соина***Севастопольский государственный университет, г. Севастополь,
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь, Россия*

Введение. В работе рассматривается влияние внешних факторов на жанр шпионского романа XX века в Британии: переосмыслены изученные факторы, добавлены предполагаемые новые. Изучается возникновение жанровых доминант с опорой на упомянутые факторы. Предполагается возможность классификации жанровых доминант по географическому признаку. **Материал и методы.** С помощью сравнительно-исторического, социологического, биографического и историко-функционального методов были рассмотрены шпионские романы «классиков» шпионского романа: Ф. Форсайт, Я. Флеминг, Дж. Ле Карре, Гр. Грин, К. Фоллет, что позволило нам увидеть тенденции развития жанра. **Результаты и обсуждение.** Внешними факторами, воздействующими на формирование жанра шпионского романа, являются философский, социальный, культурный, политический, нравственный, моральный, исторический, фактор творческой личности автора и географический «надфактор» как ключевой фактор при трансформации жанра. Литературный процесс в континентальной Европе и в Великобритании, вероятно, протекал по-разному под влиянием географического «надфактора». Поскольку период «холодной» войны считается расцветом жанра шпионского романа, то большая часть модификаций проявила себя в эту историческую эпоху. В рамках жанровой доминанты английского шпионского романа мы выявили следующие предположительные жанровые модификации: документальная, политическая, героическая, модификация о промышленном шпионаже, фантастическая, патриотическая, трагическая, сатирическая, психологическая, которые нуждаются в дополнительном осмыслении. **Заключение.** В силу островного происхождения Британия вынуждена вести определенную внешнюю политику, отличающуюся от политики материковых государств. Кроме того, Британия долгое время являлась колониальной империей. Следовательно, английский шпионский роман имеет свои национальные особенности. В перспективе возможно изучение английского шпионского романа в сопоставлении со шпионским романом континентальной Западной Европы.

Ключевые слова: английская литература, географический «надфактор», шпионский роман, жанровая матрица, жанровая доминанта, массовая литература.

Для цитирования: Соина А.С. Формирование жанровой доминанты английского шпионского романа посредством «экстралитературных» факторов // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 91–99. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-91-99

**FORMATION OF ENGLISH SPY NOVEL GENRE DOMINANT
THROUGH “EXTRALITERATURE” FACTORS****A. S. Soina***Sevastopol State University, Sevastopol,
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia*

Introduction. The paper examines the influence of external factors on the spy novel genre of the XX century in Britain: the studied factors are rethought; the supposed new ones are added. The emergence of genre dominants based on the mentioned factors is studied. Within this paper, we assume the possibility of classifying genre dominants on geographical and political grounds. **Material and methods.** With the help of comparative-historical, sociological, biographical and historical-functional methods spy novels by F. Forsythe, I. Fleming, J. Le Carré, Gr. Green, K. Follett were studied. **Results and Discussion.** External factors influencing the spy novel genre formation are philosophical, social, cultural, political, ethic, moral, historical, a factor of creative personality of the author, and geographical “overfactor” as a key factor in genre transformation. The literary process in continental Europe and in Great Britain proceeded differently under the influence of the geographical “overfactor”. The most of the modifications manifested themselves in “cold” war period. In the dominant of English spy novel, we have identified the following genre modifications: documentary, political, heroic, modification of industrial espionage, fantastic, patriotic, tragic, satirical, psychological ones. **Conclusion.** Due to the island origin, Britain is forced to conduct a certain foreign policy, different from the policy of the mainland States.

In addition, Britain has long been a colonial Empire. Consequently, English spy novel probably has its national peculiarities. In the future, it is possible to study the English spy novel in comparison with the spy novel of continental Western Europe.

Keywords: English literature, geographical “overfactor”, spy novel, formation factors, genre matrix, genre dominant, mass literature.

For citation: Soina A.S. Formation of English spy novel genre dominant through “extraliterature” factors. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 91–99. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-91-99 (In Russ.).

Введение

Актуальность темы. По нашему мнению, шпионский роман как образец массовой литературы имеет определенное влияние на массовое сознание и на восприятие образа «врага», что важно в современную эпоху мультиправды и информационных войн. Непосредственно английский шпионский роман интересен «имперскостью сознания» британцев.

Постановка проблемы. Новизна исследования

Считается, что на формирование жанра, трансформации в нем, влияют движение «колеса истории, модель развития общества и другие процессы. М. В. Норец [9] называет эти процессы *факторами влияния на жанр* шпионского романа. В рамках данной работы нам бы хотелось подробно рассмотреть каждый из найденных ранее факторов, а также указать новые факторы, не изученные ранее, и рассмотреть их силу влияния на жанр шпионского романа в Британии XX века. Выбор временных ограничений обусловлен значительной продолжительностью периода и особенно «бурным» развитием жанра.

Материалы и методы

С помощью сравнительно-исторического и социологического методов нам удалось изучить тенденции развития жанра шпионского романа от истоков до конца XX века, что позволило выделить нижеуказанные факторы и сформулировать принципы их влияния на развития жанра. Также в ходе исследования нами с помощью биографического и историко-функционального методов был изучен ряд шпионских романов следующих авторов: Ф. Форсайт, Я. Флеминг, Дж. Ле Карре, Гр. Грин, К. Фоллет и другие. **Обзор литературы.** Прежде чем рассмотреть влияние тех или иных факторов, обратимся к по-

ниманию категории жанра. Известно, что изучение жанра началось с Аристотеля, однако назвать жанр полностью изученной категорией невозможно до сих пор. В XXI веке ряд исследователей (Н. Х. Копыстьянская [4], Т. В. Бовсуновская [2], Н. Л. Лейдерман [5], М. В. Норец [9]) говорят о наличии в жанре неизменных, устойчивых признаков с одной стороны и переменных, подвижных с другой. Так, с одной стороны, статика жанра проявляется в наличии так называемого «ядра», которое не подвергается влиянию историко-литературного процесса (жанровая матрица). С другой стороны, жанр содержит вторичные признаки, которые с течением времени изменяются (жанровая доминанта) [9, с. 16–17]. Примечательно, что некоторые жанровые модификации могут под влиянием историко-литературного процесса «превращаться» в доминанты, а затем даже в матрицы. Например, в жанре детектива однажды появилась модификация «шпионский роман». Она стала развиваться, получила признание читателей, популярность – и превратилась в доминанту со своими отличительными признаками. Затем этих признаков становилось все больше, у шпионского романа появилась матрица-ядро и свои модификации. **Гипотеза. Используемая терминология.** В рамках данной работы мы предполагаем возможность классификации жанровых доминант не только с точки зрения «литературной разновидности», но и по географическому и политическому признакам. То есть, по нашему мнению, возможно наличие доминант, например, «Английский шпионский роман», «Шпионский роман континентальной Западной Европы» и других. Таким образом, в рамках данной работы под *жанровой матрицей* мы понимаем «ядро» жанра, неизменные признаки (шпионский роман); под *жанровой доминантой* – «отнесенность» автора текста к определенной стране со своими геополитическими

задачами (Английский шпионский роман); *модификации* – это литературные «разновидности», входящие в доминанту (Английский сатирический шпионский роман).

Цель статьи: рассмотреть возможность возникновения жанровых доминант с опорой на факторы формирования жанра шпионского романа; проследить возникновение возможных жанровых модификаций в рамках доминанты «Английский шпионский роман».

Анализ проблемы. Рассмотрим факторы, которые, по нашему мнению, влияют на конечный облик произведения. **Философский.** Философская основа определяет принципы осмысления литературного процесса. Сдвиг философской парадигмы приводит к значительным изменениям жанровой структуры. Данный фактор определяет восприятие читателями литературных феноменов. **Социальный** или «фактор коллективного читателя» подробно рассмотрен нами в работе «Влияние социального фактора на формирование шпионского романа как жанра массовой литературы» [11]. Постмодернистское общество живет в эпоху массовой культуры, а цель последней – манипуляция сознанием людей. Возможно, проблема массовой литературы находит отражение в социологии литературы, то есть, рассматриваемый нами социологический аспект влияет на формирование жанровых модификаций. Исходя из вышесказанного, социальный фактор неразрывно связан с культурным. **Культурный.** В определенном историческом промежутке возникают те или иные течения, «кластеры текстов»; меняются жанровые, смысловые, эмоциональные доминанты. По мнению Т. Т. Ахмедовой [1], в западном мире ведущая роль социального и культурного факторов является общепризнанной в процессах трансформации общества. То есть, предположительно, исторический контекст определяет модель развития общества, которая, под влиянием социального и культурного факторов, «продуцирует» изменения, в том числе в литературном процессе. **Политический.** Предположительно, политика и геополитика косвенно влияют на литературный процесс: возможное давление, цензура, наличие конъюнктурных авторов. М. В. Норец подчеркивает необходимость учитывать политический фактор в связи с тем, что автор является гражданином определенной страны [9]. По нашему

мнению, политический фактор влияет на наличие тех или иных жанровых модификаций в конкретной стране или конкретном геополитическом «блоке». Следовательно, политический фактор создает биполярную (полиполярную) организацию персонажной парадигмы для ряда модификаций шпионского романа. **Нравственный.** Каждый человек невольно внутренне оценивает поступки героя с точки зрения нравственности. Таким образом, нравственный фактор формирует «спрос» в обществе на положительных и отрицательных персонажей. Мы предполагаем, что изменение нравственных ориентиров в обществе (возможно, связанное с внутри- и внешнеполитическими или историческими событиями) приводит к существенному изменению прежнего типа героя. **Моральный.** Дает самоопределение читателя по отношению к литературному процессу. **Исторический** фактор определяет историческую эпоху [4]. Движение истории влияет на общекультурный процесс; периодизация литературного процесса тесно связана с историческими вехами, в результате чего отдельные жанры могут возникать, исчезать, канонизироваться и деканонизироваться. Рубеж XIX–XX веков, согласно Б. А. Гиленсону, характеризуется этапами переходности: капитализм в ряде стран Европы и США вступает в монополистскую стадию развития. В США Гражданская война (1861–1865) отменяет рабство, итогом франко-прусской войны во Франции (1870) становится падение Второй империи и рождение Третьей республики; победа в войнах с Австрией (1866) и Францией (1870) приводит к преодолению многовековой раздробленности и образованию Германской империи; Англия в 1860–1870 годы вступает в поздневикторианскую фазу развития. Завершением переходного этапа становится Первая мировая война (1914–1918). Б. А. Гиленсон указывает на переходный характер литературного процесса как на следствие вышеназванных исторических событий. Неоднозначное влияние оказывают авторитетные философско-эстетические, религиозные, социальные, психологические, медицинские теории (Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, С. Кьеркегор, А. Бергсон, З. Фрейд, К. Юнг, И. Тэн, Г. Спенсер и другие). Происходит обновление поэтики и стилистики, трансформация классических жанров и форм (создание Г. Ибсеном «новой драмы»). Закрепляются нетрадиционные разновидности романа (символистский, утопический, музыкальный,

философско-аллегорический, интеллектуальный). Войны привели к трансформациям в психологии, морали, ориентировали экономику на военную промышленность. Кроме вышеуказанных факторов, влияющих на формирование жанровых модификаций, мы предполагаем наличие еще одного фактора, географического. **Географический фактор, предположительно, является «надфактором»** (термин мой. – А. С.), так как культурные особенности, философия восприятия мира, течение социальных и политических процессов во многом зависят от географического расположения конкретной страны. Великобритания географически является частью Европы, однако, вследствие того, что Великобритания – островное государство, ее культура в целом значительно отличается от культуры материковой Европы. Кроме того, долгое время Британии был подчинен ряд колоний, соответственно, в британском менталитете, предположительно, присутствует, «желание экспансии» своих ценностей. Таким образом, мы различаем английский шпионский роман и, например, шпионский роман континентальной Западной Европы. Еще одним фактором, влияющим, на наш взгляд, на «облик» конкретного произведения, является **фактор творческой личности автора**. Разумеется, автор существует «внутри» определенных исторических, политических и социальных процессов, которые формируют его мнение, восприятие, картину мира, однако в конечном итоге именно сам человек определяет свое отношение к тем или иным процессам, может осознавать их влияние на себя и, следовательно, допускать или не допускать его в большей или меньшей степени.

Результаты

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что все факторы связаны между собою в той или иной степени, но у некоторых данная связь «теснее»: например, социальный и культурный, нравственный и моральный, политический и исторический. Рассмотрим влияние вышеуказанных факторов на формирование английского шпионского романа и построим жанровую географическую доминанту «Английский шпионский роман» с учетом существующих жанровых модификаций.

С точки зрения исторической парадигмы Великобритания в XX веке пережила немало потрясений. Среди ключевых исторических событий можно выделить участие в Первой мировой

войне, Великую депрессию (1929–1933) [3], участие во Второй мировой войне, деколонизацию (1960-е), присоединение к Европейскому Союзу (1973). Согласно М. В. Норцу, исторический и *политический* факторы заполняют лакуны в литературном процессе, задают тематику. Так, в начале 1890-х годов с образованием военно-политических блоков в Британии начали появляться произведения, предсказывающие будущие войны между державами (П. Коломбин «Великая война 189-» (1891), Л. Трейси «Последняя война» (1893), У. Леке «Отравленная пуля» (1893) и другие). Преобладающей была тема вероятного вторжения в Великобританию сначала Франции или России, затем Германии [9, с. 110–111].

Первым шпионским романом является роман Ф. Купера «Шпион» (1821), однако в начале XIX века данное произведение можно считать единственным в своем роде [9]. В свою очередь А. П. Саруханян¹ связывает «повторное возникновение» шпионского романа именно перед началом Первой мировой войны с появлением разведывательных организаций и приданием государственного статуса разведывательным операциям. Основная тематика шпионских романов указанного периода – служение Империи. То есть, по мнению А. П. Саруханян, прослеживается зарождение *патриотической* составляющей (Р. Киплинг), которая вновь расцветает в период Второй мировой войны (Дж. Бакен, М. Иннес, Д. Хаусхолд, А. Маклин и другие). Согласно М. В. Норцу [9, с. 168–170], герои шпионского романа в канун Первой мировой войны смелы, бескорыстны и способны на Поступок во имя Отечества. Мотивировка их подвигов – патриотизм. Проблематика шпионских романов этого периода отражает исторические события: шпионаж Германии против стран Антанты, шпионаж стран Антанты против друг друга, шпионаж с целью предотвращения «восточной» угрозы (связано с опиумными войнами конца XIX века в Китае). В «ранних» шпионских романах прослеживается двоемирие героя (пространство – дом, мир моральных убеждений и ценностей, и объективная реальность, где герой находится физически), герой склонен к «романтизму» [9, с. 112–113].

В период Второй мировой войны в Британии возникает литература, пропагандирующая насилие,

¹ Энциклопедический словарь английской литературы XX века / отв. ред. А. П. Саруханян. URL: <http://www.twirpx.com/file/503197/> (дата обращения: 10.03.2019).

преступления, восхваляющая жизнь богачей и призывающая стремиться к богатству любой ценой (влияние *исторического* фактора). Данная литература широко рекламировалась, издавалась миллионными тиражами и, таким образом, существенно влияла на народные массы (*политический* фактор). Детективы по-прежнему были популярны, однако на первый план вышли шпионские романы, поднимающие проблемы отношений государств во время Второй мировой войны (одномоментная рефлексия: *социальный* фактор). М. В. Норец [9, с. 172–173] указывает, что главный герой изменился с точки зрения морали и нравственности от «романтического» к «прозаическому»: происходит разделение морали и долга (*нравственный* фактор). То есть, протагонист уже не обременен моральными обязательствами, на первый план выходит исполнение приказа. С точки зрения тематики, шпионские романы Второй мировой войны отражают противостояние государств или единичные разведывательно-диверсионные операции по приказу государства; сюжет направлен на освещение военных действий (Т. Олбери, Х. Маккинес, Х. Кларк, Д. Й. Уитли, Р. Чатэм и другие).

После Второй мировой войны в обществе произошли существенные изменения, которые должны быть осмыслены социумом (*социальный* фактор). Необходимость осмысления глобальных событий привела к сращиванию художественных и документальных вариантов отражения реальности, распространению многотомных произведений, сатирических романов. Англичане начинают в большей степени интересоваться своей историей, происходит осознание национальной идентичности [9, с. 196–197].

Под влиянием *исторического и политического* факторов меняется тематика шпионских романов. Для периода «холодной» войны актуальны темы ядерной, бактериологической войны, описание политических режимов на периферии глобального мира (Э. Бёрджес, М. Гилберт, Р. Тронсон и другие). Авторы намеренно стремятся максимально очернить образ противника (биполярный мир). Патриотизм уходит на второй план. Как отмечает М. В. Норец, «в разведку приходят на работу, а не на исполнение своего патриотического долга» [9, с. 235].

Представляется необходимым отметить, что угрозы, с которыми сталкиваются спецслужбы, приобретают все более глобальный характер,

что приводит к возрастающей ответственности шпиона-исполнителя. Например, если в период Первой мировой войны присутствовала, главным образом, «борьба за территорию», то во Второй мировой войне главная угроза – возможное господство фашизма. В период «холодной» войны существовала возможность стереть с лица земли целые континенты, воспользовавшись ядерным оружием. Протагонистами становятся, преимущественно, профессионалы. С началом «холодной» войны и «ядерной гонки» между США и СССР в британском обществе возникает потребность в чувстве «защищенности», абсолютной безопасности, которую, по нашему мнению, может обеспечить протагонист-супергерой, действующий в рамках реальной или альтернативной истории (герои Дж. Бакена, А. Конан Дойла, М. Иннеса, Д. Хайсхолда, отчасти А. Кристи и, возможно, Я. Флеминга). А. П. Саруханян называет ряд шпионских романов указанных авторов «героическими». Мы предполагаем отнесенность названных выше в историко-литературной рецепции произведений данных авторов к героической модификации шпионского романа; и также предполагаем, что зарождению героической модификации во многом способствовал политический фактор.

Следует отметить, что отдельные книги о Джеймсе Бонде, на наш взгляд, содержат элемент альтернативной истории. Под альтернативной историей в современном литературном дискурсе понимается разновидность фантастики, показывающая точку бифуркации (развилку) в истории, повлекшее изменение реальности [11]. Однако не все из упоминаемых в романах о Джеймсе Бонде исторических событий в полной мере соответствуют реальным историческим событиям. Например, в романе «Из России с любовью» (1957) утверждается, что (1) организация СМЕРШ продолжала свою деятельность после Второй мировой войны; (2) жилая площадь устанавливалась советским служащим в зависимости от их звания, а не в зависимости от количества человек в семье; (3) офицеры советских спецслужб имеют дворянское происхождение и так далее. Кроме того, могущественная международная организация СПЕКТР, представители которой в ряде романов (впервые – «Шаровая молния», 1961) являются антагонистами Бонда, на самом деле не существует. Перечисленные явления, по нашему мнению, можно отнести к элементам альтернативной истории, что, предположительно,

дает почву для зарождения *фантастического* шпионского романа в Великобритании.

В то же время наряду с героической и фантастической модификациями, вероятно, благодаря *нравственному* фактору, в шпионские романы, по нашему мнению, попадает философская проблематика. Ключевая проблема, согласно А. П. Саруханян, – проблема доверия и предательства. Таким образом, известные три модификации Гр. Грина: психологическая, сатирическая и трагическая, – гипотетически зарождаются уже на нравственной основе. Однако *особенности творческой личности* Грэма Грина позволяют нам предположить, что в некоторых его романах, в частности, романе «Наш человек в Гаване» (1958), ключевым стилистическим приемом иронии, а не сатиры. Следовательно, конкретный роман, по нашему мнению, не является сатирической модификацией. В работе «Роман Грэма Грина “Our Man In Havana” как роман-пародия» [12] мы предполагаем отнесенность данного романа к шпионскому роману-пародии. В свою очередь *моральный* фактор выводит на первый план конфликт между обществом и личностью, долгом и моралью (романы Грина, Ле Карре и Дейтона).

В конце XX века, согласно А. П. Саруханян, наряду с сатирическим возникает политический шпионский роман, где конфликт решается путем

переговоров, без силового воздействия. Как упоминалось ранее, наиболее ярким представителем данной модификации шпионского романа считается Ф. Форсайт. Предположительно, причиной для появления политической модификации послужили исход «холодной» войны и снятие напряжения от «ядерной гонки», то есть, появлению данной модификации, вероятно, способствовал *политический* фактор. По мнению некоторых исследователей [13], в период «холодной» войны появляется роман о промышленном шпионаже (яркий представитель – К. Фоллетт), который в медийной среде называют также корпоративным или экономическим шпионажем. На наш взгляд, одной из возможных причин возникновения данной модификации является рост корпораций и увеличение их влияния на жизнь граждан.

Обсуждение

Исходя из сказанного ранее, воздействие описанных факторов на жанровую матрицу шпионского романа способствовало изменениям в жанровой доминанте английского шпионского романа, а именно – появлению относительно устойчивых жанровых единиц, то есть, жанровых модификаций. Опираясь на жанровую матрицу шпионского романа, представим жанровую доминанту «Английский шпионский роман» в виде таблицы (табл.).

Сравнительная характеристика жанровой матрицы шпионского романа
и жанровой геополитической доминанты «Английский шпионский роман» /
Comparative characteristics of spy novel genre matrix and genre dominant “English Spy Novel”

	Компоненты / Components	Жанровая матрица шпионского романа / Spy novel genre matrix	Жанровая доминанта «Английский шпионский роман» / Genre dominant “English Spy Novel”
1	2	3	4
Герой – внутрииндивидуальная схема	Протагонист	Протагонист облачается в различные социальные «маски»: домохозяйка, отставной офицер, государственный служащий, патриот своего государства из любой социальной прослойки как представитель системы, обладает признаками физической мощи и отваги, хитрости, выдающегося ума и так далее. Как правило, имеет нестандартное оружие как фетиш. Одинок в борьбе за Порядок с Хаосом («эпосные» признаки)	В период Второй мировой войны в ряде некоторых произведений – любитель или «шпион поневоле», или «двойной агент»; начиная с «холодной» войны все чаще – профессиональный шпион или же секретный агент-посредник. В <i>психологической</i> модификации – рефлексирующий герой, пытающийся понять себя. Его деятельность, как правило, мотивирована государством – исполнение приказа; однако, если протагонистов выступает «шпион поневоле», то наиболее частой причиной является желание сохранить себе жизнь и забота о близких
	Соц. статус протагониста	Как правило, высокий социальный статус, выступающий в качестве прикрытия для шпионской деятельности	В случае «шпиона поневоле» возможен невысокий социальный статус
	Антагонист	Антагонист облачается в различные социальные «маски»: домохозяйка, отставной офицер, государственный служащий, патриот своего государства из любой социальной прослойки как представитель системы разведорганов государства, «злодей», стремящийся нарушить мировой баланс. Антагонист должен быть профессионалом, приблизительно равным протагонисту и не должен иметь личные мотивы. Его деятельность должна быть мотивирована государством – исполнение приказа	

Окончание табл.

1	2	3	4
	Соц. статус антагониста	Противоборствующая сторона должна быть не слабее главного героя. Как правило, высокий социальный статус: – высший эшелон правящей верхушки; – глава могущественной правительственной организации; – финансово независимый одиночка с собственной мощной службой безопасности	
Сюжет – циклическая или кумулятивная схема	Повествование	Автор присутствует в романе, реализуясь в своих героях и «привнося» в романы эмпирический опыт биографического автора и, следовательно, реалистичность в действиях, описаниях, адекватность в оценках	Зависит от жанровой модификации. Так, в патристическом, документальной, политической, трагической модификациях автор присутствует в романе, реализуясь в своих героях и «привнося» в романы эмпирический опыт биографического автора и, следовательно, реалистичность в действиях, описаниях, адекватность в оценках. Конфликт может быть решен «по-тихому», то есть, путем переговоров в политической модификации. В героической модификации повествование остросюжетно, строится как череда побед и поражений; присутствуют драки, погони; используется эффект <i>deusexmachina</i> . В психологическом шпионском романе в повествовании подчеркиваются проблемы доверия и предательства, атмосфера секретности показана как психологическое состояние общества. В фантастическом шпионском романе события могут быть представлены как альтернативная история. В сатирической модификации жанра показана атмосфера подозрительности как психологическое состояние общества. В модификации о промышленном шпионаже место действия может варьироваться от относительно крупной компании до лагеря противника во время военных действий
	Событие	Встреча протагониста и антагониста. Обязательно наличие политического подтекста противостояния на государственном уровне. Противник должен быть побежден «один на один». Допускается силовое воздействие («эпосный» признак)	
	Мотив события и ответственность	Чувство долга перед родиной, ответственность за всю нацию. Отсутствие вины за совершенные преступления в силу исполнения приказа	В психологической модификации, где присутствует рефлексировующий герой, протагонист может испытывать чувство вины в той или иной степени
	Персонажи	Количество героев, как правило, не ограничено («эпосный» признак). Шпионы, резиденты, разведывательные сети. В зависимости от исторического контекста. Организация персонажной парадигмы биполярна	
	Сюжет	Позиционирование протагониста в начале и конце произведения с повышением его статуса	
	Любовная линия	Обязательная сюжетная линия, реализующаяся в противостоянии с женщиной или ее спасении	
	Окружающая обстановка	Реалистичность и документальность изображения художественного мира	В фантастической модификации может прослеживаться стремление к реалистичности

Перспектива исследования. Данное исследование позволит нам в дальнейшем составить жанровую доминанту шпионского романа континентальной Западной Европы и проверить гипотезу об отличии английского шпионского романа от шпионского романа континентальной Западной Европы.

Заключение

На наш взгляд, возникновение жанровой доминанты «Английский шпионский роман» с присущими ей особенностями стало возможным

благодаря географическому «надфактору». Жанровая доминанта «Английский шпионский роман» содержит ряд жанровых модификаций, появление которых мы связываем с историческими, политическими и социальными изменениями в обществе; указанные модификации нуждаются в дополнительном изучении. В основе восприятия заложен философский фактор как наиболее значимый при трансформации жанров. Смена философской парадигмы в период после Второй мировой войны, необходимость осмыслить исторические события, дать им оценку приводит

к «всплеску» возникновения жанровых модификаций в период «холодной» войны. Также мы придерживаемся мнения, что конкретный автор не является «марионеткой» вышеназванных процессов, а в состоянии в той или иной степени

осознавать и, следовательно, контролировать влияние ряда процессов на свою личность, то есть «конечный облик» произведения зависит в определенной мере от фактора творческой личности автора.

Литература

1. Ахмедова Т.Т. Социокультурные модели развития государств и обществ // Ценности и смыслы. 2011. № 1 (10). С. 18–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-modeli-razvitiya-gosudarstv-i-obschestv> (дата обращения: 04.12.2019).
2. Бовсуновская Т.В. Когнитивная жанрология и поэтика: монография. Киев : Издательско-полиграфический центр «Київський університет», 2010. 180 с. URL: <https://ua.b-ok.cc/book/3136704/20d177> (дата обращения: 04.12.2019).
3. Голубева Я.А. Загадки Великой депрессии // Экономический журнал. 2010. № 2(18). URL: http://www.economicargu.ru/2010_2/golubeva.pdf (дата обращения: 10.03.2019).
4. Копистянская Н.Х. Жанр, жанровая система в просторе литературоведения: монография. Львов : ПАИС, 2005. 368 с. URL: <http://artvertep.com/shop/books/null/3345/Zhanr,+zhanrova+sistema+u+prostori+literaturoznavstva.html> (дата обращения: 04.12.2019).
5. Лейдерман Н.Л. Теория жанра. Исследования и разборы. Екатеринбург : Словесник, 2010. 904 с. URL: <https://ru.b-ok.cc/book/2882581/ee7469> (дата обращения: 04.12.2019).
6. Любеев В.С., Любеева С.В. Жанровая структура американского шпионского романа экшена Эдварда Айронса «Задание: лунная девушка» // Вестник ЮУрГГПУ. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-struktura-amerikanskogo-shpiionskogo-romana-ekshena-edvarda-ayronsa-zadanie-lunnaya-devushka> (дата обращения: 04.12.2019).
7. Лятифова Л.И. Шпионский роман Йоханнеса Марио Зиммеля в немецкой литературе периода «Холодной» войны // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3-1 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shpiionskiy-roman-yohannesa-mario-zimmelya-v-nemetskoj-literature-perioda-holodnoy-voyny> (дата обращения: 04.12.2019).
8. Москаленко О.А., Соина А.С. Шпионский роман как типичный жанр массовой литературы XXI века // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 8. С. 152–156. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29937708> (дата обращения: 04.12.2019).
9. Норец М.В. Генезис жанра шпионского романа в английской литературе: монография. Симферополь : Бизнес-информ, 2014. 364 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26591563> (дата обращения: 04.12.2019).
10. Осьмухина О.Ю., Махрова Г.А. Специфика жанра романа альтернативной истории (на материале отечественной прозы 1990–2000-х гг.) // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-zhanra-romana-alternativnoy-istorii-na-materiale-otechestvennoy-prozy-1990-h-2000-h-gg> (дата обращения: 13.03.2019).
11. Соина А.С. Влияние социального фактора на формирование шпионского романа как жанра массовой литературы // Гуманитарные чтения «Свободная стихия»: материалы научно-практической конференции, Севастополь, 13–15 сентября 2018 года. Севастополь : ФГАОУ ВО «СевГУ», 2018. С. 155–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36569794> (дата обращения: 04.12.2019).
12. Соина А.С. Роман Грэма Грина «Our Man In Havana» как роман-пародия // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. А.Д. Петренко. 2017. С. 409–414.
13. Хоста М., Верховский А., Лапчинский О. «Шпионский роман» (Попытка краткого обзора). Шпиономания. URL: http://modernlib.ru/books/hosta_marina/shpiionskiy_roman_popitka_kratkogo_obzora/read_1/ (дата обращения: 10.03.2019).
14. Ягьяева С.Р. Жанровая доминанта политического шпионского романа периода «холодной войны» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6-3 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-dominanta-politicheskogo-shpiionskogo-romana-perioda-holodnoy-voyny> (дата обращения: 04.12.2019).

References

1. Akhmedova T.T. Sotsiokulturnye modeli razvitiya gosudarstv i obshchestv [Socio-cultural models of development of States and societies]. *Tsennosti i smysly* = Values and meanings, 2011, no. 1, pp. 18–25. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-modeli-razvitiya-gosudarstv-i-obschestv> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
2. Bovsunovskaya T.V. Kognitivnaya zhanrologiya i poetika: monografiya [Cognitive analogy and poetics: monograph]. Kiev, Publishing and printing center “Kiev University”. Available at: <https://ua.b-ok.cc/book/3136704/20d177> (accessed date: 04.12.2019). (In Russ.).
3. Golubeva Ya.A. Zagadki Velikoi depressii [Mysteries of the great depression] *Ekonomicheskii zhurnal* = Economic journal, 2010, no. 2. Available at: http://www.economicargu.ru/2010_2/golubeva.pdf (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
4. Kopistyanskaya N.Kh. Zhanr, zhanrovaya sistema v prostore literaturovedeniya: monografiya [Genre, genre system in the space of literary criticism] Lvov, PAIS Publ., 2005, 368 p. Available at: <http://artvertep.com/shop/books/null/3345/Zhanr,+zhanrova+sistema+u+prostori+literaturoznavstva.html> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).

5. Leyderman N.L. Teoriya zhanra. Issledovaniya i razbory [Theory of the genre. Research and analysis]. Yekaterinburg, Slovesnik Publ., 2010, 904 p. Available at: <https://ru.b-ok.cc/book/2882581/ee7469> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
6. Lyubeev V.S., Lyubeeva S.V. Zhanrovaya struktura amerikanskogo shpionskogo romana-ekshena Edvarda Aironsa "Zadanie: lunnaya devushka" [Genre structure of Edward Aarons' spy novel "Assignment: Moon Girl"]. *Vestnik YUUrGGPU = SUSHPU Bulletin*, 2017, no. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-struktura-amerikanskogo-shpionskogo-romana-ekshena-edvarda-aironsa-zadanie-lunnaya-devushka> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
7. Lyatifova L.I. Shpionskii roman Johanna Mario Zimmelya v nemetskoj literature perioda «Kholodnoi» voyny [Spy novel by Johannes Mario Simmel in the German literature of "cold war" period] *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, 2018, no. 3-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/shpionskij-roman-yohannesa-mario-zimmelya-v-nemetskoj-literature-perioda-holodnoy-voyny> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
8. Moskalenko O.A., Soina A.S. Shpionskii roman kak tipichnyi zhanr massovoi literatury XXI veka [Spy novel as a typical genre of mass literature in the XXI century] *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki»* = Modern science: actual problems of theory and practice. Series "Humanities", 2017, no. 8, pp. 152–156. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29937708> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
9. Norets M.V. Genezis zhanra shpionskogo romana v angliiskoi literature: monografiya [The Genesis of the spy novel genre in English literature]. Simferopol', Biznes-inform Publ., 2014. 364 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26591563> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
10. Osmukhina O.Yu., Makhrova G.A. Spetsifika zhanra romana al'ternativnoi istorii (na materiale otechestvennoi prozy 1990–2000-kh gg.) [The specificity of alternative history novel genre (on the material of domestic prose of the 1990s – 2000s)]. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina* = Vestnik of Pushkin Leningrad State University, 2013, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-zhanra-romana-alternativnoy-istorii-na-materiale-otechestvennoy-prozy-1990-h-2000-h-gg> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
11. Soina A.S. Vliyanie sotsial'nogo faktora na formirovanie shpionskogo romana kak zhanra massovoi literatury [Social factor influence on the formation of a spy novel as a genre of mass literature]. *Gumanitarnye chteniya "Svobodnaya stikhiya": materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii, Sevastopol', 13–15 sentyabrya 2018* = Humanitarian readings "Free element": materials of scientific and practical conference, Sevastopol, September 13–15, 2018. Sevastopol, 2018, pp. 155–158. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36569794> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).
12. Soina A.S. Roman Grema Grina «Our Man In Havana» kak roman-parodiya [The novel "Our man in Havana" by Graham Greene as the novel-parody] *Aktual'nye problemy sovremennoi humanitarnoi nauki: otechestvennye traditsii i mezhdunarodnaya praktika Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Glavnyi redaktor A.D. Petrenko* = Actual problems of modern humanitarian science: domestic traditions and international practice: Materials of the all-Russian scientific and practical conference, 2017, pp. 409–414. (In Russ.).
13. Khosta M., Verkhovskiy A., Lapchinskiy O. "Shpionskii roman" (Popytka kratkogo obzora). Shpionomaniya ["Spy novel" (An attempt of a brief review). Spy mania]. Available at: http://modernlib.ru/books/hosta_marina/shpionskij_roman_popitka_kratkogo_obzora/read_1/ (accessed 10.03.2019). (In Russ.).
14. Yag'yaeva S.R. Zhanrovaya dominanta politicheskogo shpionskogo romana perioda "kholodnoi voyny" [Genre dominant of the political spy novel during "the cold war"]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, 2016, no. 6-3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-dominanta-politicheskogo-shpionskogo-romana-perioda-holodnoy-voyny> (accessed 04.12.2019). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 22.01.2020 г.; принята к публикации 19.02.2020 г.

Submitted 22.01.2020; revised 19.02.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Соина Анастасия Сергеевна

ассистент кафедры «Теория и практика перевода», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь; аспирант, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь, Россия, ORCID ID: 0000-0001-9439-6613, anastasiasoina@gmail.com

About the author

Anastasia S. Soina

Teaching Assistant of "Translation Theory and Practice Department", Sevastopol State University, Sevastopol; Postgraduate student, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia, ORCID ID: 0000-0001-9439-6613, anastasiasoina@gmail.com

**ТРАНСФОРМАЦИИ СКАЗОЧНО-МИФОЛОГИЧЕСКОГО СЮЖЕТА
ATU 325 “THE MAGICIAN AND HIS PUPIL” В ЗАРУБЕЖНОЙ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
ЖАНРА ФЭНТЕЗИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)**

А. О. Трошкова

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Включение сказочно-мифологических мотивов в сюжетную канву произведений представляет собой одну из моделей фольклоризации литературных текстов. Изучение возможности и степени включения фольклорных мотивов в романы фэнтези, а также их трансформации, представляется одной из интереснейших и актуальных задач. **Цель:** настоящая статья посвящена исследованию вопроса эксплуатации мотивов сказочно-мифологического сюжета ATU 325 “The Magician and His Pupil” в произведениях фэнтези британских и американских авторов. **Материалы и методы.** В качестве материалов для исследования были взяты романы «Волшебник Земноморья» (1968) Урсулы Ле Гуин, «Ученик Чародея» (1982) Рэймонда Фэйста, «Мор, ученик Смерти» (1987) и «Творцы заклинаний» (1987) Т. Пратчетта, «Гарри Поттер» (1997) Дж. Роулинг, «Ученик Ведьмака» (2014) Дж. Дилейни. Особое внимание в статье уделяется интеграции и трансформации мотивов ученичества, преодоления порога и поединка в литературных текстах. Сравнительно-типологический метод исследования позволил выявить особенности интерпретации мотивов сюжета ATU 325 в англо-американских произведениях фэнтези. **Результаты исследования.** Автор пришел к выводу, что рассмотренные произведения структурно и сюжетно строятся по моделям волшебной сказки. Фольклорные мотивы, лежащие в основе сказок ATU 325, активно ассимилируются и обыгрываются авторами фэнтези. Мотив ученичества является одним из самых распространенных и активно включается в первый из цикла романов, являясь завязкой для целой серии книг-продолжений. Трансформации мотива ученичества проявляются на следующих уровнях: место обучения; этапность обучения; гендерные признаки учителя и ученика; устойчивость функций наставника в романах. Мотив преодоления порога присутствует во всех романах, но он не настолько очевиден, как в сказках. Сказочный мотив поединка между учителем и его учеником представлен в романе в трансформированном виде: происходит замена антагониста. Мотив трансформации, предшествующий поединку, представлен в романах в ослабленной форме.

Ключевые слова: хитрая наука, учитель и ученик, сказочно-мифологические мотивы.

Благодарность: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-312-00028; в рамках выполнения гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (Конкурс – МК-2019).

Для цитирования: Трошкова А.О. Трансформации сказочно-мифологического сюжета ATU 325 “The Magician and His Pupil” в зарубежной массовой литературе жанра фэнтези (на материале англо-американских произведений) // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 100–110. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-100-110

**TRANSFORMATIONS OF FAIRY TALE PLOT ATU 325 “THE MAGICIAN AND HIS PUPIL”
IN FANTASY LITERATURE OF ENGLISH AND AMERICAN WRITERS**

A. O. Troshkova

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

One of the models of interaction between folklore and literature consists in the integration of fairytale motifs into literary works. **Purpose:** being an issue of current interest, the problem of inclusion of plot No. 325 “The Magician and His Pupil” into fantasy literature is regarded profoundly in the article. **Materials and methods.** The paper focuses on the works by famous British and American authors: “A Wizard of Earthsea” (1968) by Ursula K. Le Guin, “Magician: Apprentice” (1982) by Raymond E. Feist, “Mort” (1987) and “Equal Rites” (1987) by T. Pratchett; “Harry Potter” (1997) by J. Rowling; “The Spook’s Apprentice” (2014) by J. Delaney. Special attention is paid to the integration and transformation of the motives of apprenticeship, crossing a guarded threshold and ordeal in the literary texts. The comparative-typological method of research helps to reveal the peculiarities of the interpretation of the fairytale plot ATU 325 in British and American fantasy works. **Results.** The author comes to the conclusion that the plot and the structure of the novels under analyses correspond to V.Ya. Propp’s fairy tale models and J. Campbell’s monomyth. The folklore motives of ATU 325 are actively assimilated and transformed by the

fantasy authors. The apprenticeship motive is one of the most widespread and is actively included in the first novel of the cycle. Transformations of the apprenticeship motive are manifested on the following levels: place of study; stages of training; gender characteristics of a teacher and a student; sustainability of teacher's functions in novels. The motive of crossing a guarded threshold is included into all the novels but it is not as obvious as in fairy tales. The fairytale motive of the ordeal between the teacher and his student is presented in the novels in a transformed form: the antagonist is replaced. The fairytale motive of successive transformations is presented in novels in a weakened form.

Keywords: crafty lore, the magician and his pupil, mythological motives.

Acknowledgments: this research study was conducted with the financial support of RFBR, Project No. 18-312-00028\18 and within the framework of the grant awarded by the President of the Russian Federation for the support of young Russian scientists – candidates of sciences (MK-2019).

For citation: Troshkova A.O. Transformations of fairy tale plot ATU 325 "The Magician and His Pupil" in fantasy literature of English and American writers. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 100–110. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-100-110 (In Russ.).

Современная массовая литература активно эксплуатирует фольклорные и мифологические «тексты», причем подобное включение и трансформация исходного кода происходит на совершенно разных уровнях и в разных объемах¹. Массовую литературу нередко сопоставляют с определенным типом фольклорного мышления, в частности с волшебной сказкой, тем самым показывая заключенный в ней немалый элемент архаики [5]. К сказке обращаются представители как элитарной, так и массовой культуры, и прежде всего, разных видов фэнтези, ибо в основе данного вида литературы находятся традиции мифа и волшебной сказки [20]. Е. Н. Ковтун пишет об активной эксплуатации фэнтези «мифологических моделей мира, естественно, переосмысленных на основе накопленных наукой сведений об архаической мифологии и принципах мифологического мышления» [6]. Профессор Е. В. Жаринов отмечает, что богатый материал прошлых эпох, всевозможных фольклорно-мифологических мотивов, которые в большой литературе уже умерли, продолжают свое «самотождественное», самозамкнутое существование в массовой

беллетристике² [5, с. 5]. В. Головин и О. Николаев выделяют «сюжетостроительную» прагматическую модель интеграции фольклорного текста в литературный, которая предполагает включение неких «узлов», сигналов, сюжетных ситуаций и связей, возникающих между мотивами фольклорного и литературного происхождения. Эти «узелки» способствуют восприятию читателем традиционных формул в литературных текстах в зависимости от модели фольклорного присутствия [3].

Отечественные и зарубежные исследователи не только подтверждают возможность включения фольклорных сюжетов/мотивов в литературный текст, но и допускают применение пропповской схемы к их анализу [3, с. 102; 19, р. 17; 5]. Но стоит отметить, что польский писатель-фантаст А. Сапковский считает, что связь фэнтези со сказками ограничена, и фэнтези черпает идеи из богатой мифологии: «Существует исключительно мало классических произведений данного жанра, которые эксплуатируют сказочные мотивы, докапываются до символики, постмодернистически интерпретируя послание»³.

¹ Закономерности развития и взаимодействия двух поэтических систем – фольклора и литературы – занимали многих исследователей. В XX веке к этой проблеме обращались Ю. М. Соколов, В. П. Адрианова-Перетц, П. Г. Богатырев, В. Я. Пропп, Ю. М. Лотман, А. М. Новикова, А. В., Кулагина, Т. В. Зуева, У. Б. Далгат, А. А. Горелов, Б. П. Кирдан, Д. Н. Медриш и другие. На рубеже XX–XXI веков этой проблемой заинтересовались А. С. Каргин, Е. К. Костюхин, С. Ю. Неклюдов, В. А. Поздеев, Н. И. Толстой, Н. А. Хренов и другие.

² При определении массовой беллетристики Е. В. Жаров исходит из понятия, данного А. В. Михайловым: для этой литературы характерна «самотождественность текстов-процессов – именно того качества, которое сам процесс чтения обращает в нечто безусловно занимательное и доставляющее большое удовольствие, а результат чтения – в нечто бесплотно эфемерное». Необходимым условием существования этого «текста-процесса» является потребность в вере, а также «в полнейшем и некритическом доверии читателя к тексту» [Жаров. 2018, с. 3]. В нашем понимании, термин «массовая беллетристика» в этом контексте тождествен «массовой литературе».

³ Сапковский А. Пират, или Нет золота в серых горах. URL: http://samlib.ru/s/sekka_p/pirug.shtml (дата обращения: 15.11.2019).

Глубокое исследование внедрения и переосмысления славянских фольклорно-мифологических мотивов и элементов в отечественную фэнтези (исследование «славянского метасюжета») в недавнем времени осуществил К. М. Королев¹. Нам предстоит выяснить степень включения и трансформации мотивов сказочно-мифологического сюжета ATU 325 “The Magician and His Pupil” в англо-американских произведениях фэнтези, что, на наш взгляд, является актуальной и интереснейшей задачей. Выясним, насколько активно мотивы сказочного сюжета ATU 325 интегрируются британскими и американскими авторами фэнтези в литературные тексты и какова степень их трансформации. В качестве материала для исследования возьмем следующие романы фэнтези: «Волшебник Земноморья» (1968) Урсулы Ле Гуин, «Ученик Чародея» (1982) Рэймонда Фэйста, «Мор, ученик Смерти» (1987) и «Творцы заклинаний» (1987) Т. Пратчетта, «Гарри Поттер» (1997) Дж. Роулинг, «Ученик Ведьмака» (2014) Дж. Дилейни². Определяющее влияние на выбор материала для исследования оказали лидирующие позиции англо-американского фэнтези по количеству и качеству произведений на рынке массовой литературы. Решение в пользу этих авторов было мотивировано большим успехом серий их работ.

Сказочно-мифологический сюжет ATU 325 универсален и имеет очень долгую историю своего существования. Несмотря на многочисленные исследования его генезиса (Т. Бенфей, Э. Коскен, Г. Н. Потанин, В. Я. Пропп и др.), ученые-фольклористы так и не пришли к единому мнению о точном месте возникновения сюжета. Тем не менее, многие исследователи классической греческой, римской, египетской и азиатской литературы находят

и изучают схожие мотивы в «Каталоге женщин» Гесиода, «Метаморфозах» Овидия, монгольских сказках «Шидди-Кур», турецкой «Султан и его сорок визирей», в «Книге тысячи и одной ночи», а также азиатском фольклоре раннего средневековья.

С течением времени сюжет ATU 325 претерпел минимальные изменения, сохранив свои основные черты: ученичество; возвращение протагониста домой; превращение главного героя в различных животных и его продажа с целью заработать; борьба ученика со своим учителем [18, р. 69; 15, р. 221]. Основным в сюжете ATU 325 считается мотив ученичества³, подразумевающий взаимоотношения между учеником и его наставником. В основе этого мотива лежит один из самых распространенных в мире архетипов «учитель – ученик» (архетип *старого мудреца* по К. Юнгу). Мотив противостояния учителя и его искусного ученика также является важным его составляющим. Борьба (архетип *поединка*) в сказке, по мнению американского фольклориста Дж. Зайпса, является ничем иным, как отражением конфликта «хозяин – раб», характерным для большинства культур [19, р. 8]. Обращает на себя внимание и мотив трансформаций, который, по сути, представляет собой манифестацию героем своей способности применять «хитрую науку» на практике. Пожалуй, его можно считать одним из древнейших в сюжете 325⁴.

³ В русской традиции сказки с данным мотивом известны под названием «Хитрая наука», что в полной степени отражает их основной замысел. В мировой фольклористике мотив приобрел собственное обозначение и статус «crafty lore».

⁴ Истоки мотива перевоплощения были отмечены в греческой мифологии, а также «Метаморфозах» Овидия и более ранних источниках, в частности у Гесиода в «Каталоге женщин» («Erysichthon and Mestra»). По мнению Дж. Зайпса, способность к перевоплощению преобладала у женщин, что было связано прежде всего с их стремлением к утверждению собственной идентичности, а также нежеланием быть насильственно выданной замуж [Zipes 2017, 19]. Элани Фэнтэм (Elaine Fantham), исследуя древнегреческую мифологию, отмечает, что способность персонажей менять свой облик присутствует в мифологии многих народов. Она цитирует Форбса Ирвинга (Forbes Irving), который, в своем недавнем исследовании греческой мифологии, утверждает, что способность персонажей к быстрой трансформации своих обликов отличает их от смертных и от богов, которые прибегают к модификациям лишь в отдельных случаях. Именно эта способность, по мнению исследовательницы, и привела Овидия к включению подобных персонажей в свое повествование [Fantham 1993, 21]. В «Рассказе Второго Календера» сборника арабских сказок «1001 ночь» дочь царя также наделена магической способностью перевоплощаться⁴. Из приведенных примеров видно, что в них еще нет полноценного сюжета ATU 325, но зафиксировано появление одного из его эпизодов – мотив оборотничества протагонистов.

¹ Королев К.М. Фэнтези в современной русской литературе: актуализация условно-древнеславянской топики в контексте русского культурного национализма: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2013. 176 с.

² Тексты, используемые в работе: Дилейни Дж. Седьмой сын: роман / пер. с англ. Е.А. Романенко. М.: Эксмо, 2014. 320 с. (Ученик Ведьмака. Мировой фэнтези-бестселлер для подростков); Ле Гуин У. Волшебник Земноморья. 1968. URL: https://royallib.com/read/le_guin_ursula/mag_zemnomorya.html#0; Пратчетт Т. Мор, ученик Смерти. Мрачный Жнец / пер. с англ.: С. Жужунава, Н. Берденникова. М.: Э, 2016. 576 с.; Пратчетт Т. Творцы заклинаний: романы / пер. с англ.: И. Кравцовой, В.Л. Вольсона. М.: Эксмо, 2015. 640 с.; Ролинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень: роман / пер. с англ. И.В. Оранского. М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2002. 399 с.; Фэйст Р. Ученик Чародея: роман / пер. с англ. Л. Бочаровой. М.: Эксмо, СПб.: Валери СПД, 2002. 624 с., илл. (Серия «Меч и магия»).

Волшебные сказки ATU 325 “The Magician and His Pupil” («Волшебник и его ученик» / «Ученик волшебника» / «Ученик чародея»), в основе которых лежат взаимоотношения между учителем и его учеником, универсальны и распространены во всем мире. Отношения между героем и его наставником – богатейшая тема для литературы и кино [2, с. 81]. На его основе созданы мировые шедевры И. Гете, А. Данте, Ч. Диккенса, Дж. Макдональда, Т. Манна и др.; киноэпопея Дж. Лукаса и многое другое. Литература фэнтези не является исключением. Пожалуй, здесь даже чаще, чем в других жанрах искусства, можно столкнуться с взаимоотношениями между учителем и его учеником. По мнению Гидеон Хаберкорн (Gideon Haberkorn) и Венеры Рейнхардт (Verena Reinhardt), литературу фэнтези буквально наводнили произведения, в которых присутствует мотив магического обучения [16, р. 46].

Рассмотрим произведения фэнтези британских и американских авторов, в сюжете которых в большей или меньшей степени присутствует мотив ученичества (архетип «учитель – ученик»), показана эволюция взаимоотношений между наставником и героем. Мы не ставим перед собой цели отобрать произведения, сюжет которых будет соответствовать волшебной сказке «Ученик чародея» с минимальными изменениями. Найти такие тексты, как мы понимаем, невозможно, поскольку фольклорный текст никогда не попадает в литературный в своем первоизданном виде. Его необходимо трансформировать, «иначе он просто не будет воспринят» [3, с. 1].

Архетип «учитель – ученик» активно эксплуатируется авторами фэнтези, причем каждый раз он включен в первую книгу цикла, то есть мотив ученичества представлен в завязке произведения: «Волшебник Земноморья У. Ле Гуин из цикла «Земноморье», «Ученик Чародея» Р. Фэйста из цикла «Война Врат», «Мор, ученик Смерти» Т. Пратчетта из цикла «Смерть», «Творцы заклинаний» Т. Пратчетта из цикла «Ведьмы» (но эти романы объединены единым местом событий – Плоский мир), «Гарри Поттер и философский камень» Дж. Роулинг из цикла о «Гарри Поттере», «Ученик Ведьмака» Дж. Дилейни из цикла «Хроники Уордстоуна».

Роман американской писательницы Урсулы Ле Гуин «Волшебник Земноморья» (1968) – первый в цикле «Земноморье», получивший премию Boston Globe – Hornbook Award (в категории

«juvenile fiction» – «литература для подростков»), можно назвать ярким примером интеграции элементов и мотивов сказочных сюжетов ATU 325 *The Magician And His Pupil* и 325* *The Sorcerer’s Apprentice* (в предыдущей редакции каталога 1961 года С. Томпсона известный как *Apprentice and Ghost*). Главный герой романа – юный Дьюни (Ястребок), попадает в ученье к великому чародею Огиону Молчаливому, который совершает обряд имяположения в тринадцатилетние мальчика (параллель с обрядом инициации, постижение героем «хитрой науки» в сказке) и дает ему истинное имя – Джед (Гед, в зависимости от перевода). Попав к волшебнику, Джед нарушает запрет – читает заклинание из магической книги и вызывает Тень. Огион, вовремя подросший на помощь ученику, изгоняет потустороннее существо и отправляет мальчика изучать Высокие Искусства на остров Рок, что напоминает переход в «иной» мир, где промежуточной, пограничной зоной, разделяющей эти миры, является море. На этом этапе повествования явно прослеживается аллюзия на сказку ATU 325, в которой родители отдают сына колдуну/волшебнику на обучение, и ATU 325*, где ученик нарушает запрет учителя – открывать и читать магическую книгу и едва не погибает от вызванного им духа/привидения¹. Далее мы снова замечаем параллель со сказкой: обучаясь в школе волшебства, Джед проявляет выдающиеся способности (в сказке герой – самый умелый из всех учеников колдуна, ведь только ему благодаря своей смекалке, хитрости и магическим способностям удается вырваться из-под гнета учителя). Он учится искусству Великой Трансформации и Воплощений у Мастера Метаморфоз, демонстрируя своему сопернику Джасперу умения перевоплощаться в сокола (сказочный мотив трансформаций). Но Ястребок нарушает запрет повторно: соревнуясь с Джаспером в своем мастерстве, он прибегает к заклинанию, вызывающему мертвых. Вместе с духом в его мир повторно врывается Тень – чудовище, которое хочет убить душу Джеда и занять его тело. Ценой своей жизни, Джеда спасает Верховный Маг Неммерль. В этот

¹ Интересным представляется авторский замысел сочетать с романе мотивы сказок ATU 325 и ATU 325*, которые изначально имеют диаметрально противоположные сюжеты: кульминацией сюжета 325 является борьба и победа ученика над своим учителем. Сюжет 325* повествует о глупом ученике, который в конце сказки нередко гибнет сам.

момент герой вступает на истинный «путь испытаний» (мономиф Дж. Кэмпбелла).

В «Ученике Чародея» (1982) американского фантаста Рэймонда Фэйста юный сирота – Паг (аналог обижаемого сироты) из Королевства Островов волею судьбы попадает в ученики к чародею Кулгану. Учитель сам избирает сироту Пага себе в ученики в день летнего солнцестояния: «*Это событие имело особое значение для подростков, <...> ведь нынче они навсегда прощались с детством. Им предстояло пройти через первое серьезное испытание – церемонию Выбора*»¹. Церемония вступления мальчиков во взрослую жизнь и выбор будущего ремесла – аллюзия на древний обряд инициации, лежащий в основе мотива ученичества [12, с. 78–79]. Паг учится, хотя и не всегда успешно, контролировать свою магическую силу и, в конце концов, играет решающую роль в битве между силами Хаоса и Порядка.

В романе известного британского писателя Т. Пратчетта «Мор, ученик Смерти» (1987) отец отдает своего сына Мора в учение Смерти. Поступив на службу, Мор овладевает «хитрой наукой»: становится невидимым для людей, обретает способность перемещаться по воздуху на коне Смерти, проходить сквозь стены, понимать ранее неизвестные ему языки и выполнять обязанности Смерти. В итоге Мор достигает высоких результатов, в чем-то даже, как и в сказке, превосходит своего Учителя.

«Мор» не единственное произведение знаменитого британского писателя, в котором он прибегает к использованию мотива ученичества. Еще одним романом, изданным в том же году, является «Творцы заклинаний» (1987). Здесь также прослеживается мотив ученичества, но он несколько видоизменен по сравнению с другими произведениями. В начале романа могущественный волшебник по имени Драм Биллет приходит к кузнецу, у которого должен родиться восьмой сын восьмого сына (аналогия с «седьмым сыном седьмого сына» в «Ученике Ведьмака»). Волшебник наделяет новорожденного магией и оставляет ему свой посох. Но младенцем оказывается девочка Эскарина, которой, по недоразумению и невнимательности волшебника, предстоит стать первой женщиной-волшебником. Мотив

ученичества прослеживается с самого начала произведения, когда девочку учит волшебству знакомая их семье ведьма, матушка Ветровоск. Но магические способности ребенка настолько сильны и незнакомы ведьме (волшебство волшебников отличается от магии ведьм), что девочку решают отдать обучаться магии в Незримый Университет Волшебников. Нарушая традиции и законы Университета, Эск становится первой девочкой-волшебницей.

В «Гарри Поттере» Дж. Роулинг мудрый старый волшебник Дамблдор, наставник Гарри, принимает активное участие в судьбе мальчика. Благодаря ему герой попадает на учебу в Хогвартс, где и обучается волшебству. Хогвартс для Поттера – «иное царство», мир волшебников, который, в дальнейшем, становится для него обыденным.

В романе британского фантаста Дж. Дилейни «Ученик Ведьмака» (2014) главный герой Том замечал за собой некоторые сверхъестественные способности, но не догадывался о своем истинном предназначении. Встреча Тома и его семьи с Ведьмаком круто меняет жизнь мальчика. Протагонист покидает свой дом с целью получить знания и, когда придет время, сменить Ведьмака на его попроще. За отлучкой следует испытание, и, пройдя инициацию, он становится настоящим учеником. Момент «перерождения» героя – переломный в жизни мальчика. Он понимает, что назад дороги нет, ему предстоит пройти через множество испытаний, чтобы стать достойным своего Учителя. Далее Тому предстоит хранить землю от зла и усмирять нечисть.

На наш взгляд, сходство мотива ученичества в сказках об «Учителе и его ученике» и выделенных нами романах фэнтези очевидна. Но, в отличие от сказочного мотива, ученичество в фэнтези художественно переосмыслено и представлено на разных иерархических уровнях – начиная от индивидуального обучения (например, Эск обучается у ведьмы матушки Ветровоск, наставником Тома является Ведьмак, Смерть обучает Мора) и заканчивая обучением в школе (Школа Волшебства У. Ле Гуин, Школа Чародейства и Волшебства Хогвартс Дж. Роулинг) и даже университете (Незримый университет Р. Фэйста). Статус учителя также варьируется в романах: он может быть могущественным волшебником и великим чародеем (Огион Молчаливый в «Волшебнике Земноморья»), Кулган из «Ученика

¹ Фэйст Р. Ученик Чародея: Роман / пер. с англ. Л. Бочаровой. М. : Эксмо, СПб. : Валери СПД, 2002. 624 с., илл. (Серия «Меч и магия»).

Чародея», Дамблдор из «Гарри Поттера»), ведьмаком (Ведьмак из романа «Ученик Ведьмака») или антропоморфной персонификацией Смерти («Мор, ученик Смерти»).

Трансформация фольклорного мотива обучения в фэнтези прослеживается также и в самой системе обучения: в отличие от сказки, процесс подробно описан в каждом романе. В «Волшебнике Земноморья» и «Творцах заклинаний» обучение можно условно разделить на два этапа: индивидуальное обучение с волшебником/ведьмой/представителями inferнального мира (Смерть) и обучение в школе волшебства. Герой отправляется в Школу Волшебников/Незримый университет по разным причинам: из-за нарушения запрета своего наставника, или из-за неспособности учителя развивать в своем ученике необычайно сильные магические способности. Но в любом случае, первый этап обучения может быть соотнесен со сказочным мотивом ученичества, за которым следует продолжение пути героя (испытания).

Отличие от сказки проявляется в гендерных признаках учителя и ученика. Если в сказке колдун/волшебник и его ученик всегда мужского пола, то литература допускает учителя-женщину (матушка Ветровоск из «Творцов заклинаний», тетка Джеда – деревенская колдунья из «Волшебника Земноморья») и ученицу – девочку (Эск). Хотя здесь стоит оговориться: очевидна разница между магией ведьм и волшебников. Взгляды Т. Пратчетта на разделение ролей в сфере волшебства достаточно традиционны [16]. Он, как и многие писатели фэнтези, придерживается дихотомического подхода, в котором функции ведьм и волшебников в обучении волшебству четко разграничены. Ведьмы (женщины) практикуют практическую магию, связанную с природой, больше внимания обращают на устную мудрость и здравый смысл; волшебники (мужчины) практикуют интеллектуальную магию с использованием заклинаний, описанных в книгах. Эта тенденция ярко прослеживается в романах, хотя в «Творцах заклинаний» автор меняет свое мнение, и Эск становится первой девушкой-волшебником.

Интерес вызывает архетип наставника (старого мудреца). По мнению М.-Л. фон Франц, в сказках архетипы, являясь непосредственным отображением психических процессов коллективного бессознательного, предстают в наиболее про-

стой, чистой и краткой форме¹. В сказке о «хитрой науке» архетип наставника таковым не является. Он представляет собой достаточно гибкую функциональную модель. Архетипу старца свойственна двойственная природа: «В русской сказке о лешем (имеется в виду Ох – *авт.*) он вначале доброжелателен и готов помочь, но потом не разрешает своему наймиту уйти²» [14, с. 312]. Если в начале сказки учитель выступает в роли мудреца, который готов разделить с юношей свои магические знания, то по ходу развития сюжета он надевает маску тени (архетип тени), воплощая энергию темных сил, и бросает вызов своему ученику. О возможностях одного и того же персонажа надевать маски разных архетипов пишет и К. Воглер в своем исследовании о возможности применения «пути героя» Дж. Кэмпбелла к литературным текстам и киносценариям [2]. Например, он считает эффективным сочетание архетипов тени с оборотнем или наставника с привратником и тому подобное [2].

В исследуемых романах фэнтези дело обстоит иначе: архетип наставника достаточно устойчив и волшебник выступает в роли учителя и помощника (возможно, волшебного помощника) главного героя на протяжении всего произведения. Исключением, пожалуй, является роман Т. Пратчетта «Мор, ученик Смерти», в котором происходит временная трансформация архетипа наставника в тень, но затем все возвращается на свои места.

Мотив преодоления порога (Дж. Кэмпбелл), перехода героя из своего мира в иной, чуждый ему, носит стабильный характер в сказке и фэнтези. Это обязательная составная часть квеста героя. Как отмечал Неелов, «свой» мир – это мир,

¹ Фон Франц М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в сказке // фон Франц Мария-Луиза. (Пер.: Березовская Р., Бутырин К.Н.) М., 2004. URL: http://www.xliby.ru/psihologija/psihologija_skazki_tolkovanie_volshebnyh_skazok/p1.php#metkadoc2 (дата обращения: 15.11.2019).

² К. Юнг писал о двойственной природе всех архетипов: «они имеют как позитивную, благоприятную, светлую сторону, которая указывает вверх, так и ту, которая указывает вниз – частично негативную и неблагоприятную» [Юнг 1996, с. 308]. Особенностью сказок АТУ 325 является то, что старец (волшебник) помимо положительных качеств (наделение протагониста своими знаниями), также имеет и порочную сторону: он не хочет отпускать своего ученика, получившего магические знания. В дальнейшем архетип мудреца (наставника) трансформируется в архетип тени, становясь главным противником нашего героя.

в котором находится дом героя...; «чужой» мир – место пребывания главного антагониста» [9, с. 10–11]. В сказке, попадая в ученье к колдуну, мальчик сталкивается с представителем иномирия (колдун, черт, Ох). Это говорит о сохранении в сказке характерного для мифологии противопоставления «своего» и «чужого» мира¹. В сказке эта оппозиция является центральной, потому что она моделирует соотношение героя с его врагами [8, с. 36]. Посещение «чужого» мира в сказках о «хитрой науке» всегда временное, и «необходимым мыслится возвращение героя в жизненные и улучшенные условия» [4, с. 45]. Последовательность перемещений нашего героя «дом → дорога → лес → иное царство» достаточно стабильная, и концентрация большинства коллизий волшебной сказки вокруг пути приводит к ее эксплуатации в подавляющем большинстве текстов [11, с. 146–147].

В фэнтези герой также уходит из своего, обыденного мира (например, дом родителей/приемных родителей) и попадает в чуждый ему мир волшебства и магии (чаще всего, это дом волшебника, ведьмы, школа волшебников, университет). Например, в «Волшебнике Земноморья» Джек, покидая родной дом вместе со своим новым Учителем (отлучка), следует «зову к странствиям» (по Дж. Кэмпбеллу), «преодолевает порог» и попадает из «своего» мира (дом родителей) в «иной» (дом волшебника Огиона, а в последствии – Школа Волшебников на острове Рок). У Дж. Роулинг «свой» и «чужой» миры представлены оппозицией «мир маглов – мир волшебников» (основа мироустройства), но также встречаются и другие оппозиции: «Хогвартс – Тайная Комната», «Хогвартс – кладбище, место возрождения Волан-де-Морта» и так далее. Интересным локусом во время преодоления порога между мирами становится вокзал. Он не относится ни к «своему», ни к «иному» миру. Это своего рода портал для перенесения из мира маглов в мир волшебников.

В исследуемых произведениях смена реальности не настолько очевидна, как в сказке. Здесь нет «тридевятого царства» или подземелья Оха. Герой остается в своем мире, но для него меняется сама реальность. «Свой» мир для наших героев – это мир до овладения им магическими

знаниями, до встречи с волшебником-наставником. Но стоит герою встретиться с ним, он переходит в чуждый ему мир, мир магии. По мере овладения «хитрой наукой» этот «иной» мир становится для протагониста обыденным.

Несомненно, еще одним сходством фэнтези и волшебной сказки, выявленным в рамках нашей работы, является отображение древнего обряда инициации во всех романах, который является неотъемлемым элементом ученичества и перехода в иной мир. То, что многие сказки восходят к обряду инициации, отмечалось Дж. Кэмпбеллом, Е. Мелетинским, В. Я. Проппом, П. Сентивом и другими исследователями. Процесс овладения юношей «хитрой наукой» колдуна – это ничто иное, как процесс инициации. Связь сказки с обрядом посвящения, который являлся школой, учением в самом настоящем смысле этого слова, – очевидна [12, с. 90].

Обряд инициации представлен в романах по-разному. В «Ученике Чародея» Р. Фэйста – это торжественная процедура вступления мальчиков в ряды учеников. Проводимая ежегодно на площади в день солнцестояния, церемония Выбора считалась настоящим испытанием. В «Творцах заклинаний» Т. Пратчетта церемония инициации не имеет специального названия, но в день приема в Университет холл здания заполнялся волшебниками, мальчиками и родителями будущих учеников и их также торжественно принимали в университет (что Эск с треском провалила). В «Ученике Ведьмака» обряд инициации Тома заключался в способности мальчика провести ночь в заброшенном доме. Прием в ученики Школы Волшебства Хогвартс и распределение по факультетам также происходит в первый день. В зависимости от интеллекта и характера обучающегося, Распределяющая шляпа направляет учеников на тот или иной факультет. Мор Терри Пратчетта, сражаясь с врагами, встречающимися ему на пути, сталкиваясь с разнообразными препятствиями, превращается из ребенка во взрослого мужчину.

Мотив поединка, являющий собой кульминационный момент всего произведения, представлен в романах в измененном, трансформированном виде. Как мы знаем, главный антагонист героя в сказке «Волшебник и его ученик» – это сам учитель, который в конце сказки погибает от рук своего ученика. В романах происходит смещение акцентов и роль антагониста принимает

¹ Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. (2-е изд.) / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Советская Энциклопедия, 1988. Т. 2. 671 с.

на себя представитель темных сил, потустороннего мира (Тень, чужеземные воины империи Цурануани, Твари, Волан-де-Морт и его сторонники, ведьма Мамаша Малкин). Подобная замена происходит, вероятно, для усиления драматизма всего произведения.

В «Волшебнике Земноморья» мотиву поединка предшествует сказочный мотив преследования героя антагонистом (за Джедом гонится Тень), сопровождаемый мотивом последовательных трансформаций: Джед обладает способностью перевоплощаться в дракона, сокола (мотив трансформации во время преследования очень устойчив в сказках о «Волшебнике и его ученике»). В романе отсутствует мотив борьбы учителя со своим учеником. Напротив, Огион – его наставник и верный друг, к которому Джед отправляется в отчаянии и надежде получить совет – как уничтожить Тень. Но архетип поединка сохраняется: борьба с Тенью – это главное, кульминационное испытание для протагониста. Он не выигрывает и не проигрывает его. Назвав Тень своим именем, герой «соединяет две половинки своей души¹», становится человеком, познавшим собственное «я». Тень в романе – это архетип *тени* по К. Юнгу, темный двойник собственного «я» [14]. Более того, Джед и Тень символизируют собой два взаимодополняющих начала: Инь и Янь. По мнению Е. Жаринова, в «Ученике Земноморья», как и в цикле романов о Земноморье в целом, нашло свое отражение философское учение Инь Ян Цзы². Воссоздавая архетип поединка на страницах своего романа, писательница художественно переосмысливает возможные варианты существующих в мире взаимодополняющих начал.

Основная сюжетная линия сказки остается практически не нарушенной и переносится в роман с замещением антагониста (волшебник в сказке, Тень в романе): Джед учится у Огиона; нарушает запрет Учителя – открывает книгу магии и вызывает потустороннюю силу; Огион спасает его от Тени в первый раз и отправляет учиться на остров Рок; Джед нарушает запрет повторно

и вновь впускает Тень в свой мир; погоня Тени за героем, трансформации протагониста; борьба героя с Тенью и окончательная расправа. Естественно, сюжет обрastaет множеством деталей и дополнительных мотивов, смещаются акценты, но в целом структура сказки сохраняется и мотивы сюжета 325 активно интегрируются в нее.

В «Творцах заклинаний» сказочный **мотив трансформации** героя видоизменен в мотив Заимствования, то есть вселения своей души в чужое тело – мастерство, в котором Эск преуспела. Мотив поединка также присутствует в романе, но аналогично с другими произведениями, происходит смещение акцентов: в книге мы наблюдаем противостояние главной героини и Темных сил, которые она, несомненно, побеждает. В «Гарри Поттере» мотив борьбы представлен противостоянием и поединками с лордом Волан-де-Мортом и его сторонниками. В «Ученике Ведьмака» так же, как и в романах «Ученик Земноморья» и «Ученик Чародея», сюжет 325 мотивов борьбы ученика с учителем опущен. Мотив поединка трансформируется в борьбу между Томом и ведьмой Мамашей Малкин.

Единственным, пожалуй, из перечисленных романов, который включает поединок героя со своим учителем – это роман «Мор, ученик Смерти». Со сказкой роман объединяет не только мотив ученичества, наделение протагониста магическими знаниями и способностями и его превосходство над учителем. В отличие от других рассмотренных произведений, у Т. Пратчетта присутствует мотив борьбы героя и его учителя – Смерти (архетип поединка). Но в отличие от сказки, в которой Учитель всегда (или практически всегда) оказывается поверженным своим учеником, поединок Смерти и Мора заканчивается пощадой ученика и их примирением.

Сюжетная линия рассмотренных нами романов отсылает к стилистике «меча и магии», героическому фэнтези, но воспроизводимые в них художественно переосмысленные фольклорные мотивы сюжета АТУ 325 не могут остаться незамеченными. Они активно интегрируются авторами в свои произведения, но входят в них опосредованно, видоизмененно настолько, насколько это необходимо для реализации сюжета произведения, создания квеста главного героя.

В целом сюжетный стержень рассмотренных нами романов соответствует структуре фольклорной волшебной сказки В. Я. Проппа, каждое

¹ Урсула Ле Гуин. Волшебник Земноморья. 1968. URL: https://royallib.com/read/le_guin_ursula/mag_zemnomorya.html#0

² Жаринов Е.В. Фэнтези и детектив – жанры современной англо-американской беллетристики. 1996. URL: https://royallib.com/read/garinov_evgeniy/fentezi_i_detektiv_ganri_sovremennoy_anglo_amerikanskoy_belletristiki.html#0 (дата обращения: 15.11.2019).

произведение можно вписать в ее схему: герой покидает родной дом; встречается дарителя, который наделяет его советом/волшебным средством; проходит посвятельное испытание; сталкивается с оппонентом; одерживает над ним победу. Если рассматривать шире, то путь героя совпадает с мономифом Дж. Кэмпбелла, описанным ученым в «Тысячеликом герое»: мир повседневности («свой» мир героя), зов к странствиям (ощущение протагонистом или иным героем магической силы, живущей в нем), сверхъестественное покровительство (появление в повествовании волшебника/ведьмы в роли учителя героя), преодоление первого порога (герой покидает «свой» мир и отправляется в «иной», волшебный, с целью получить/развить свои магические способности), инициация (вхождение героя во взрослую жизнь, прием в школу волшебства и пр.), путь испытаний (квест), апофеоз (поединок героя с антагонистом) и вознаграждение в конце пути.

Схожесть построения сюжета и однотипность повествования рассмотренных романов позволяют отнести их к «литературе-формуле» (Дж. Кавелти). Заданность поступков делает героев этих книг достаточно предугадываемыми и схематичными¹. Даже такие общепризнанные шедевры фэнтези, как «Волшебник Земноморья» У. Ле Гуин или «Гарри Поттер» Дж. Роулинг (а также, безусловно, «Властелин Колец» Дж. Р. Р. Толкиена, где тоже присутствует мотив ученичества), которые оказали значительное влияние на литературный процесс Запада, укладываются в это определение. Но можно предположить, что сам факт схематичности, заданности сюжетов и характеров не всегда является синонимом литературного штампа и посредственности. Скорее всего, эта заданность является воплощением некой алгоритмичности нашего современного мышления. Того же мнения придерживается и американский сценарист К. Воглер, перенося мономиф Дж. Кэмпбелла на литературные тексты и киносценарии и доказывая возможность применения его подхода на сотнях примеров [2].

Использование авторами фэнтези однотипных мотивов в своих произведениях, в частности в первом романе цикла, позволяет нам также го-

ворить о «механизме банализации», о котором писал П. Бурдьё: «Самые новаторские произведения имеют тенденцию производить, с течением времени, свою собственную публику, навязывая, благодаря эффекту привыкания, присущие им структуры в качестве легитимных категорий восприятия любого произведения... По мере того как культурные продукты завоевывают признание, они теряют свою отличительную редкость и, следовательно, “дешевеют”. Канонизация неизбежно приводит к банализации, которая, в свою очередь, способствует все более широкому распространению продукта» [1, с. 424–425]. О «ключевых» произведениях и остальной массе романов фэнтези писал и Б. Н. Стругацкий. Применительно к нашей работе это означает, что «ключевые» тексты (в нашем случае это «Ученик Земноморья» У. Ле Гуин) использовали мотивы ученичества, поединка и др. в качестве базовых компонентов своих романов. В дальнейшем, ориентируясь на опыт предшественников и веря в гарантированность успеха подобного сюжета, авторы фэнтези стали активно эксплуатировать его элементы в своих работах, создавая некое подобие «ключевого» текста. Если смотреть шире, то в качестве этого ключевого текста выступает сама волшебная сказка об учителе и его ученике.

Подводя итог, хочется сказать, что рассмотренные произведения структурно и сюжетно строятся по моделям волшебной сказки. Фольклорные мотивы, лежащие в основе сказок об «Ученике волшебника», активно ассимилируются и обыгрываются авторами фэнтези в канве повествования, исходя из целей автора и особенностей сюжетной линии. Мотив ученичества является одним из самых распространенных и активно включается в первый из цикла романов, являясь завязкой для целой серии книг-продолжений. Трансформации мотива ученичества проявляются в следующих моментах: место обучения (индивидуальное обучение у волшебника; обучение в школе волшебства; в университете); этапность обучения (индивидуальное обучение с волшебником / ведьмой – первый этап; обучение в школе волшебства – второй этап); гендерные признаки учителя и ученика (учитель мужского пола – волшебник, ведьмак, антропоморфное существо Смерть; женщина – ведьма; Эск – ученица, первая девочка-волшебник); устойчивость функций наставника в романах (архетип старого мудреца

¹ Жаринов Е.В. Фэнтези и детектив – жанры современной англо-американской беллетристики. 1996. URL: https://royallib.com/read/garinov_evgeniy/fentezi_i_detektiv_ganri_sovremennoy_anglo_amerikanskoy_belletristiki.html#0 (дата обращения: 15.11.2019).

в большинстве романов не обладает двойственной природой).

Мотив преодоления порога присутствует во всех романах, но он не настолько очевиден, как в сказках. «Свой» мир для героя – это чаще всего родной дом, «иной» – дом волшебника, школа волшебства и пр. Постепенно «иной» мир становится для героя своим, обыденным. Сказочный мотив поединка между учителем и его учеником представлен в романе в трансформированном

виде: происходит замена антагониста на представителя Темных сил / представителя иномира. Это, на наш взгляд, усиливает драматизм произведения. Исключением является роман «Мор, ученик Смерти», в котором наблюдается соответствие антагониста его сказочному прототипу. Мотив трансформации, предшествующий поединку, также присутствует в некоторых романах, но в ослабленной форме.

Литература

1. Бурдые П. Поле литературы // Социальное пространство: поля и практики. М. : ИЭС; СПб. : Алетейя, 2005. С. 424–425.
2. Воглер К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино / пер. с англ. 2-е изд. М., 2017. 476 с.
3. Головин В., Николаев О. «Узелковое письмо» фольклоризма: прагматика литературно-фольклорного взаимодействия в русских литературных текстах нового времени // Навстречу третьему всероссийскому конгрессу фольклористов: сб. научных статей. М., 2014.
4. Елеонская Е.Н. Сказка, заговор и колдовство в России: сб. трудов. М., 1994. 272 с.
5. Жаринов Е.В. Историко-литературные корни массовой беллетристики: монография. 3-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2018. 184 с.
6. Ковтун Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа (На материале европейской литературы первой половины XX века). М. : Изд-во МГУ, 1999. 308 с.
7. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. СПб. : Питер, 2018. 352 с.
8. Мелетинский Е.М., Неклюдов С.Ю., Новик Е.С., Сегал Д.М. Проблема структурного описания волшебной сказки // Структура волшебной сказки. М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. 234 с.
9. Неелов Е.М. Волшебство-сказочные корни научной фантастики: монография. Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. 198 с.
10. Неелов Е.М. Еще раз о жанровой специфике Фантастической литературы // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2008. № 1. С. 100–105.
11. Новик Е.С. Система персонажей русской волшебной сказки // Структура волшебной сказки. М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. 234 с.
12. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2010. 332 с.
13. Юнг К.Г. Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. 304 с.
14. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / пер. с англ. Киев : Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
15. Beecher D., editor of Giovan Francesco Straparola // The Pleasant Nights. Toronto : University of Toronto Press, 2012. 221 p. URL: https://books.google.ru/books?id=HcW_2QlkbAsC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 15.11.2019).
16. Haberkorn G., Reinhardt V. Magic Adolescence and Education on Terry Pratchett's Discworld // Supernatural youth: The Rise of the Teen Hero in Literature and Popular Culture / Edited by Jes Battis. Lexington Books, 2011. Pp. 43–64.
17. Taylor A. Trapped: Fairytale in Pratchett and Lackey // Gender forum. An Internet Journal for Gender Studies. Issue 52. Pp. 17–25. 2015.
18. Thompson S. The Folktale. New York, 1946. 537 p.
19. Zipes J. The Sorcerer's apprentice. Princeton University Press, 2017, 404 p.
20. Zolotova T.A., Efimova N.I., Plotnikova E.A., Troshkova A.O. Fairy Tale Traditions in Amateur and Professional Young Writers' Creativity // GEMA Online® Journal of Language Studies. Vol. 17. No. 4. 2017. Pp. 101–112.

References

1. Bourdieu P. Pole literary [Field of literature] *Sotsial'noe prostranstvo: polya i praktiki* = Social Space: Fields and Practices. Moscow; St. Petersburg, 2005, pp. 424–425. (In Russ.).
2. Vogler K. Puteshestvie pisatelya. Mifologicheskie struktury v literature i kino [Writer's journey. Mythological structures in literature and cinema]. Moscow, 2017, 476 p. (In Russ.).
3. Golovin V., Nikolaev O. "Uzelkoe pis'mo" fol'klorizma: pragmatika literaturno-fol'klornogo vzaimodeistviya v russkikh literaturnykh tekstakh novogo vremeni ["Nodal writing" of folklore: the pragmatics of literary and folklore interaction in Russian literary texts of the new era]. *Navstrechu tret'emu vserossiyskomu kongressu fol'kloristov. Sbornik nauchnykh statei* = Towards the Third Russian Congress of Folklorists. Collection of scientific articles, Moscow, 2014. (In Russ.).

4. Eleonskaya E.N. Skazka, zagovor i koldovstvo v Rossii. Sb. trudov [Tale, conspiracy and witchcraft in Russia: coll. of works]. Moscow, 1994, 272 p. (In Russ.).
5. Zharinov E.V. Istoriko-literaturnye korni massovoi belletristiki: monografiya [Historical and literary roots of mass fiction]. Moscow, 2018, 184 p. (In Russ.).
6. Kovtun E.N. Poetika neobychnogo: Khudozhestvennye miry fantastiki, volshebnoi skazki, utopii, pritchi i mifa (Na materiale evropeiskoi literatury pervoi poloviny XX veka) [Poetics of extraordinary: artistic worlds of science fiction, fairy tales, utopias, parables and myths (Based on European literature from the first half of the 20th century)]. Moscow, 1999, 308 p. (In Russ.).
7. Kempbell Dzh. Tysyacheliki geroi [A Hero with thousands faces]. Saint Petersburg, 2018, 352 p. (In Russ.).
8. Meletinsky E.M., Neklyudov S.Yu., Novik E.S., Segal D.M. The problem of the structural description of a fairy tale. *Struktura volshebnoi skazki* = The Structure of a Fairy Tale, Moscow, 2001. 234 p. (In Russ.).
9. Neelov E.M. Volshebno-skazochnye korni nauchnoi fantastiki: monografiya [Magical and fabulous roots of science fiction: monograph]. Leningrad, LGU Publ., 1986, 198 p. (In Russ.).
10. Neelov E.M. Eshche raz o zhanrovoi spetsifike Fantasticheskoi literatury [Once Again on the Genre Specifics of Fantastic Literature]. *Uchenye zapiski petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific Notes of Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, 2008, no. 1, pp. 100–105. (In Russ.).
11. Novik E.S. Sistema personazhei russkoi volshebnoi skazki [The system of characters of the Russian fairy tale]. *Struktura volshebnoi skazki* = The structure of a fairy tale, Moscow, 2001, 234 p. (In Russ.).
12. Propp V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoi skazki [Historical Roots of the fairy tale]. Moscow, 2010, 333 p. (In Russ.).
13. Jung C.G. Arkhetip i simvol [Archetype and symbol]. Moscow, Renessans Publ., 1991, 304 p. (In Russ.).
14. Jung C.G. Dusha i mif: shest' arkhetyпов [Soul and myth: six archetypes]. Kiev, 1996. 384 p. (In Russ.).
15. Beecher D., editor of Giovan Francesco Straparola., *The Pleasant Nights*, Toronto, University of Toronto Press, 2012, 221 p. Available at: https://books.google.ru/books?id=HcW_2QlkbAsC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (accessed 15.11.2019). (In Eng.).
16. Haberkorn G., Reinhardt V. Magic Adolescence and Education on Terry Pratchetts Discworld. *Supernatural youth: The Rise of the Teen Hero in Literature and Popular Culture*. Edited by Jes Battis. Lexington Books, 2011, pp. 43–64. (In Eng.).
17. Taylor A. Trapped: Fairytale in Pratchett and Lackey. *Gender forum. An Internet Journal for Gender Studies*, 2015, issue 52, pp. 17–25. (In Eng.).
18. Thompson S. The Folktale. New York, 1946, 537 p. (In Eng.).
19. Zipes J. The Sorcerer's apprentice. Princeton University Press, 2017, 404 p. (In Eng.).
20. Zolotova T.A., Efimova N.I., Plotnikova E.A., Troshkova A.O. Fairy Tale Traditions in Amateur and Professional Young Writers' Creativity. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 2017, vol. 17, no. 4, pp. 101–112. (In Eng.)

Статья поступила в редакцию 14.01.2020 г.; принята к публикации 18.02.2020 г.

Submitted 14.01.2020; revised 18.02.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Трошкова Анна Олеговна

старший преподаватель, аспирант, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, a_troshkova@mail.ru

About the author

Anna. O. Troshkova

Senior Lecturer, Postgraduate student, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, a_troshkova@mail.ru

УДК 811.112.2

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-111-117

ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ (СТРУКТУРНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Н. В. Филимонова, С. В. Владимирова, Л. Ф. Шкирта

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия

Введение. Фразеологические единицы отражают национальные особенности, менталитет, образ жизни, обычаи и традиции. Фразеологизмы, характеризующие внутренние и внешние качества человека, называют антропономинами (ФАН). Их компоненты имеют различные морфологические свойства и связаны разнообразными синтаксическими отношениями. **Цель** исследования: определение и сопоставление общих и специфических особенностей структурной организации фразеологизмов-антропономинантов в русском и немецком языках. **Материалы и методы:** сравнительно-сопоставительный анализ ФАН в русском (РФАН) и немецком (НФАН) языках, представленных в Национальном корпусе русского языка, в корпусах Берлинской Бранденбургской Академии наук, Института немецкого языка (IDS) г. Мангейм. **Результаты исследования, обсуждения.** ФАН является типом синтаксической конструкции, которая образует ряд устойчивых словосочетаний. В исследовании описываются шесть структурных моделей, семантически ориентированных на характер человека в русском и немецком языках. Они отличаются типом синтаксической связи, местоположением главного и зависимого компонентов. Часто встречаемым является атрибутивно-препозитивный тип с согласованием (180 РФАН, 272 НФАН), реже представлен атрибутивно-постпозитивный тип с примыканием (1 РФАН, 11 НФАН). **Заключение.** Структурные модели характеризуют в обоих языках умственные, физические качества человека. В русском языке ФАН первого типа отличаются большим структурным разнообразием по сравнению с немецким со строгим порядком слов. Модели с примыканием шире представлены в немецком языке, что объясняется его меньшей флективностью по сравнению с русским.

Ключевые слова: фразеологизмы-антропономинаны, структурная организация, характер человека, русский язык, немецкий язык, сопоставление.

Для цитирования: Филимонова Н.В., Владимирова С.В., Шкирта Л.Ф. Характер человека во фразеологии русского и немецкого языков (структурно-сопоставительный аспект) // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 111–117. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-111-117

CHARACTER OF A PERSON IN RUSSIAN AND GERMAN PHRASEOLOGIES (STRUCTURAL AND COMPARATIVE ASPECTS)

N. V. Filimonova, S. V. Vladimirova, L. F. Shkirta

Ugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia

Introduction. Phraseological units reflect national characteristics, mentality, lifestyle, customs and traditions. Phraseological units characterizing the internal and external qualities of a person are called phraseological units-anthroponimines. Their components have different morphological properties connected by various syntactic relations. The study **aims** at identifying and comparing general and specific features within the structural organization of phraseological units-anthroponimines in Russian and German. **Materials and methods.** In the course of study the authors made the comparative analysis of phraseological unit-anthroponimines in Russian and German represented in the National Russian Language Corpus, in the Corpora of the Berlin-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities and the Institute for the German Language (IDS) Mannheim. **Research results, discussion.** A phraseological unit-anthroponimine is a type of syntactic construction, according to which a number of phraseological units are formed. The study describes six structural models that are semantically connected to the character of a person in Russian and German. They differ in the type of syntactic connection, the location of the main and dependent components. The attribute-prepositive type of syntactic structure with coordination is frequently encountered (180 phraseological unit-anthroponimines in Russian, 272 – in German); less often the attribute-postpositive type with adjunction (1 – in Russian, 11 – in German) is presented. **Conclusion.** Structural models characterize the mental and physical qualities of a person in both languages. In the Russian language, phraseological unit-anthroponimines of the first type are distinguished by a great structural diversity compared to German with a strict word order. Adjunction models are more widely represented in the German language, which could be explained by its lower inflection as compared to Russian.

Keywords: phraseological units-anthroponyms, structural organization, character of a person, the Russian language, the German language, comparison.

For citation: Filimonova N.V., Vladimirova S.V., Shkirta L.F. Character of a person in Russian and German phraseologies (structural and comparative aspects). *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 111–117. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-111-117 (In Russ.).

Введение

Фразеологические единицы (ФЕ) составляют историческое и культурное наследие народа. Возникая в результате жизнедеятельности, они отражают национальные особенности, менталитет, образ жизни; описывают род занятий. Фразеологический состав любого языка представляет собой «... мировидение и так или иначе связан с материальной, социальной, или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях»¹.

Как результат повседневной жизни и профессиональной занятости, ФЕ точно и лаконично характеризуют особенности характера человека, отличающие представителя одной нации от другой. Антропоцентричность выражается в сравнении с предметами живого и неживого мира, приписывании «черт и стремлений, свойственных личности» [1, с. 115]. Люди изображают окружающий мир «по своему образу и подобию» [2, с. 274], «идентифицируют свое национальное самосознание» [6, с. 215]. Фразеологизмы, описывающие внутренние и внешние качества человека, называют антропонимантами (ФАН). Они имеют различную семантику: моральные и волевые качества, интеллектуальные и физические способности, отношение к другим людям, живой и неживой природе.

Слова, входящие в состав ФЕ, образуют систему связанных и соотнесенных друг с другом компонентов, обладающих различными морфологическими свойствами и связанных между собой разными видами синтаксической связи.

Цель исследования: определить и сопоставить структурную организацию фразеологизмов-антропонимантов, описывающих характер человека в русском и немецком языках; установить сходства и различия.

Материалы и методы исследования

Проанализировано 328 РФАН и 341 НФАН, отобранные методом сплошной выборки в Национальном корпусе русского языка, в корпусах Берлинской Бранденбургской Академии Наук, Института немецкого языка (IDS) г. Мангейм.

Методы исследования: описательный (анализ, интерпретация, классификация ФЕ); компонентный анализ (определение семантических особенностей ФЕ); сравнительно-сопоставительный (определение сходств и различий в структурной и семантической организации ФАН русского и немецкого языков).

Результаты исследования, обсуждения

ФАН представляют собой структурные модели, компоненты которых находятся в отношениях односторонней зависимости или независимости между собой. Они представляют собой тип синтаксической конструкции, образующей ряд устойчивых словосочетаний, и схематически отражающей относительную стабильность формы и семантики.

Фразеологизмы-антропониманты состоят минимум из двух слов, связанных между собой различными видами синтаксической связи. Их грамматическая организованность объясняется зависимостью одного компонента от другого². Внешняя форма таких фразеологических единиц представляет собой определенную грамматическую структуру по типу свободных словосочетаний, существующих в том или ином языке.

Исследование показало, что в обоих языках ФАН образованы по принципу субординации (подчинения), поэтому отношения между их компонентами можно охарактеризовать как субординативные или подчинительные (атрибутивные, объектные, субъектные, обстоятельственные и комплетивные) [3, с. 50].

¹ Фразеология в контексте культуры: сб. статей // отв. ред. В.Н. Телия. М., 1999. С. 215.

² Филимонова Н.В. Фразеологизмы, номинирующие человека по чертам характера, в русском и немецком языках: структурный и семантический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011. 274 с.

Главным компонентом является имя существительное, оно взаимодействует с другими частями речи. Возникают атрибутивные отношения, основанные на способности существительного обозначать предмет, а сочетающиеся с ним другие части речи – описывать его признаки. Данные отношения осуществляются с помощью согласования, управления, примыкания.

Номинация человека по различным качествам его характера происходит с помощью фразеологизмов, построенных по модели словосочетания, в котором зависимый компонент присоединяется к главному на основе указанных способов, показывая в готовом виде разную степень продуктивности синтаксических моделей. При описании учитывается положение зависимого компонента по отношению к стержневому, что предполагает их разделение на препозитивный (зависимый компонент занимает положение перед главным) и постпозитивный тип, характеризующийся расположением зависимого компонента после главного [3, с. 51].

Исходя из классификации, основанной на типах синтаксических отношений между главным (далее ГК) и зависимым (далее ЗК) компонентами, их характера, способа выражения, а также положения зависимого компонента по отношению к стержневому, были выделены следующие структурные модели ФАН, семантически ориентированные на характер человека:

I. ЗК_{Adj./Part.} + ГК_{Sub.} (180 РФАН, 272 НФАН) тип атрибутивно-препозитивный с согласованием. Зависимый компонент выражен именем прилагательным или причастием: *божья коровка* «безобидный, тихий человек, не умеющий постоять за себя», *валамова ослица* «о молчаливом, покорном человеке, неожиданно выразившем свое мнение или протест против чего-либо»¹; *ein toller Hecht* «энергичный человек», *ein harter Brocken* «строгий человек, с твердым характером, и негибаемой волей»².

Отличительной структурной особенностью данной модели РФАН является ее узуальное и окказиональное употребление: зависимый компонент может стоять перед и после главного. Например, *ходячий университет – университет ходячий*, *половая тряпка – тряпка половая*,

дутый пузырь – пузырь дутый и другое³. Такая взаимосвязь носит «случайный» характер и передает своеобразие речи говорящего.

II. Модель ГК_{Sub.} + ЗК_{Adj./Part.} (37 РФАН) тип постпозитивно-атрибутивный с согласованием. Распространена в русском, но отсутствует в немецком языке. Определение стоит перед определяемым словом, например: *жеребец стоялый* «бездельник, лентяй», *дурак простуженный* «крайне глупый человек», *ботало коровье* «болтливый человек»⁴. В русском языке важная информация располагается ближе к концу предложения, поэтому смысловой центр оказывается в постпозиции к имени существительному.

III. Модель ЗК_{Adj.}+ЗК_{Adj.} + ГК_{Sub.} (3 РФАН, 2 НФАН) тип препозитивно-атрибутивный развернутый с согласованием: *горячий финский парень* «флегматик», *наивный чукотский мальчик* «неопытный, простодушный человек»⁵; *ein alter dummer Esel* «ограниченный, глупый человек», *alter sentimentaler Esel* «сентиментальный, крайне чувствительный человек»⁶.

Наличие второго зависимого компонента (относительного или притяжательного прилагательного) в РФАН уточняет особенность национального характера или гендерную принадлежность. В НФАН второе определение является, как правило, качественным прилагательным и указывает на отличительную физическую или умственную особенность человека.

Незначительное количество фразеологизмов-антропонимантов данной модели в обоих языках можно объяснить их лексической избыточностью. Одно из прилагательных повторяет или отрицает признак другого.

IV. Модель ГК_{Sub.} + ЗК_{Sub.} тип атрибутивно-постпозитивного управления с субстантивно-именной группой. Зависимый компонент употребляется в различных падежных формах в зависимости от лексико-грамматического значения главного слова.

Общим для русского и немецкого языков является модель связи главного и зависимого компонентов с помощью родительного падежа

¹ Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

² Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

³ Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

ГК_{Sub.} + ЗК_{Sub.1} (49 РФАН, 7 НФАН): *дитя природы* «романтик, чувствительный, нетронутый городской культурой», *ангел доброты* «добрый, незлобивый», *гигант мысли* «мыслитель, философ»¹; *eine Ausgeburt der Hölle* «кровожадный, беспощадный, жестокий, скверный», *der Auswurf der Gesellschaft* «разложившиеся, преступные, деклассированные элементы общества», *die Hefe des Volkes* «морально опустившиеся люди»². Употребление таких субстантивных словосочетаний в обозначении характера человека обусловлено способностью формы родительного падежа уточнять качества и свойства главного компонента. Они синонимичны атрибутивно-препозитивным моделям с согласованием.

В русском языке встречаются конструкции, в которых зависимый компонент в родительном падеже расширен именем прилагательным (14 ФАН) ГК_{Sub.} + СК + ЗК_{Sub.2}, например: *люди доброй воли* «честные люди, стремящиеся к благу народа, к миру», *человек большой души* «о человеке высоких качеств – благородном, нравственном, чутком», *человек тонких эмоций* «меланхолик, чувствительный»³. В немецком языке подобные конструкции представлены единично: *Kavalier der alten Schule* «вежливый, почтительный, обходительный человек»⁴.

В качестве обязательных семантических пространителей в русском языке употребляются также числительные и местоимения, например, *господин [хозяин] своего слова* «человек, у которого слова не расходятся с делом», *мастер своего дела* «человек, профессионально выполняющий свою работу», *слуга двух господ* «пронырливый, вездесущий»⁵. Они определяют лексическое значение РФАН, отличают их от простых словосочетаний.

В обоих языках зафиксированы фразеологические единицы с препозитивным употреблением согласуемого компонента-прилагательного к главному компоненту-существительному

СК + ГК_{Sub.} + ЗК_{Sub.3} (2 РФАН, 1 НФАН). Они расширяют семантическое значение ФАН, например, *выдающиеся умы человечества*, *лучшие умы человечества* «ученые, мыслители»⁶; *die besten Köpfe des Landes* «люди выдающегося ума»⁷.

Необычной для русского языка является модель управления с помощью творительного падежа ГК_{Sub.} + ЗК_{Sub.4} (12 ФАН), например, *свинья свиньей* «примитивный» (дополнительные семы «грязный», «неопрятный»), *собака собакой* «негодяй, презренный человек», *дубина дубиной* «глупый, бестолковый», *чурбан чурбаном* «полный дурак, идиот»⁸. Такая лексическая тавтология усиливает отрицательное качество или свойство характера человека.

V. Модель ГК_{Sub.} + предлог + ЗК_{Sub.} (30 РФАН, 46 НФАН) атрибутивно-предложного типа с позицией и управлением. Сочетание осуществляется посредством предложной подчинительной связи.

Данная модель имеет несколько структурных подтипов в русском языке⁹:

1. ГК_{Sub.} + в (во) + ЗК_{Sub.5} (9 РФАН): *ангел во плоти* «кроткое сердце», *человек в футляре* «человек, замкнувшийся в кругу узких, обывательских интересов», *гренадер в юбке* «женщина с сильной волей и мужским характером» и другие.

2. ГК_{Sub.} + с + ЗК_{Sub.6} (10 РФАН): *девушка с характером* «о девушке, отличающейся упорством, целеустремленностью», *уха с глазом* «отчаянно смелый, удалой, лихой», *чурка с глазами* «глупец, дурак» и другие.

3. ГК_{Sub.} + с + ЗК_{Sub.7} (2 РФАН): *дурочка с перулочка* «глупая женщина».

4. ГК_{Sub.} + на + ЗК_{Sub.8} (1 РФАН): *рыцарь на час* «слабовольный человек, храбрости и благородных порывов которого хватает ненадолго».

5. ГК_{Sub.} + на + ЗК_{Sub.9} (2 РФАН): *осел на двух копытах* «дурак», *принцесса на горошине* «изнеженная, капризная девушка».

6. ГК_{Sub.} + для + ЗК_{Sub.10} (1 РФАН): *находка для шпиона* «болтливый человек».

¹ Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

² Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

³ Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

⁴ Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

⁵ Там же.

⁶ Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

⁷ Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

⁸ Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

⁹ Там же.

7. GK_{Sub}. + без + ЗК_{Sub.11} (4 РФАН): *саврас без узды* «необузданный, бесшабашный молодой человек, которого ничто не стесняет, не сдерживает», *ангел без крылышек* «добрый, не в меру жалостливый человек», *рыцарь без страха и упрёка* «человек большого мужества и высоких нравственных достоинств», *ноль без палочки* «ничего не стоящий, не значащий человек».

8. GK_{Sub}. + под + ЗК_{Sub.12} (1 РФАН): *волк под овчиной* «двуличный человек, прикрывающий свои дурные намерения под маской добродетели».

В немецком языке данная модель представлена двумя подтипами:

1. Предложно-дательный с зависимым компонентом в дательном падеже¹:

а) GK_{Sub} + von + ЗК_{Sub in Dat} (16 НФАН): *ein Waschlappen von einem Mann* «нерешительный, слабовольный мужчина», *Rindvieh von Gottes Gnaden* «глупый, несообразительный» и другие.

б) GK_{Sub} + mit + ЗК_{Sub in Dat} (9 РФАН): *Rindvieh mit Eichenlaub* «о крайне глупом человеке», *Hund mit Geweih* «глупый, придурковатый», *ein Engel mit einem B davor* «дерзкий молодой человек» и другие.

в) GK_{Sub} + in + ЗК_{Sub in Dat} (9 РФАН): *ein Wolf im Schafpelz* «двуличный человек, скрывающий свои намерения под маской добродетели», *ein Teufel (Satan) in Menschengestalt* «подлый, коварный человек» и другие.

г) GK_{Sub} + auf + ЗК_{Sub in Dat}. (4 НФАН): *ein Aas auf der(Bass)geige* «хитрец», *Kräutchen auf jeder Suppe* «излишне любопытный человек, вмешивающийся во все дела, даже в те, которые его не касаются», *Petersilie auf allen Suppen* «человек, страдающий излишним любопытством».

д) GK_{Sub} + an + ЗК_{Sub in Dat}. (4 НФАН): *Herkules am Scheidenwege* «человек, колеблющийся в выборе между двумя жизненно важными решениями», нерешительный», *ein Ausbund an Gelehrsamkeit* «человек, отличающийся прилежанием в любом деле, за какое он бы ни взялся».

е) GK_{Sub} + unter + ЗК_{Sub in Dat}. (1 НФАН): *eine Nummer unter vielen* «посредственный человек, каких много».

ж) GK_{Sub} + hinter + ЗК_{Sub in Dat}. (1 НФАН): *ein Mann feucht hinter den Ohren* «неопытный, неумелый человек».

2. Предложно-аккузативный подтип с употреблением предлога, согласующего главный и зависимый компоненты в винительном падеже: GK_{Sub} + ohne + ЗК_{Sub in Akk}. (2 ФАН): *ein Ritter ohne Furcht und Tadel* «человек большого мужества и высоких нравственных достоинств», *der Junge ganz ohne Falsch* «настоящий, достойный человек, цельная натура».

Многообразие подтипов моделей в русском и немецком языках связано с наличием развитой падежной системы (6 падежей – в русском, 4 падежа – в немецком языке). Каждый падеж имеет свою группу предлогов, которые участвуют в образовании лексико-грамматических структур.

VI. Модель GK + ЗК (1 РФАН, 11 НФАН): тип атрибутивно-постпозитивный с примыканием. При таком виде подчинительной связи зависимость выражается местоположением компонентов или соединением по смыслу.

В качестве примыкающего зависимого компонента в русском языке выступают наречия (или функционально близкие к ним словоформы), деепричастия, инфинитивы: *душа нараспашку*².

В немецком языке наречия становятся компонентами фразеологизмов в новом качестве – как субстантивированная часть речи, сохраняя свое категориальное свойство – неизменяемость: *Bruder Lustig* «весельчак», *Hans Liederlich* «повеса», *Hans Unbedacht* «ветренник, безрассудный человек»³. Такие сочетания используются в стилистических целях в качестве «говорящих фамилий». Данный прием создает образный портрет человека.

В немецком языке данная модель представлена шире, что обусловлено грамматическими особенностями языка, относящегося к аналитико-синтетической группе. Отношение выражается управлением господствующего компонента фразеологизма, грамматическими возможностями зависимого слова и выражаемого им значения.

Заключение

В ходе исследования был выявлен ряд общих и специфических черт в структурной организации фразеологизмов-антропонимантов русского и немецкого языков, описывающих характер человека.

² Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.08.2019).

³ Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

¹ Корпус Берлинской Бранденбургской Академии Наук. Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache. URL: www.dwds.de (дата обращения: 23.08.2019).

1. Наиболее распространенной структурной моделью в обоих языках являются словосочетания с субординативным характером связи между компонентами, в которых зависимый компонент присоединяется к главному на основе согласования. Данный тип синтаксических конструкций отличается в русском языке большим структурным разнообразием по сравнению с немецким, для которого характерен строгий порядок следования слов.

2. Фразеологическая номинация черт характера человека в русском и немецком языках представлена моделями словосочетаний, построенных с помощью управления. Предлог выступают

как часть предложно-падежных конструкций, сохраняющих отдельные семы функциональных падежных значений, специфичных для каждого языка. Предложно-падежные конструкции широко употребляются в русском и немецком языках, имеющих развитую систему падежей.

3. Модель построения ФАН по принципу приращения нетипична для русского, однако чаще встречается в немецком языке. В качестве зависимого компонента выступают особые группы сложных слов и субстантивированные наречия, создающие определенный образный эффект. Они передают специфические особенности национального характера немцев.

Литература

1. Балли Ш. Французская стилистика. М., 2001. 398 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М. : Школа Языки русской культуры, 1998. 768 с.
3. Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / под. общ. ред. О.И. Кирикова. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2010. Т. 32. С. 49–62.
4. Ратушная Е.Р., Ратушная Е.И. Фразеологизмы-антропониманты в русскоязычных и англо-русских фразеологических словарях // Проблемы истории, филологии, культуры, 2014. № 3 (45). С. 235–237. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologizmy-antroponimanty-v-russkoyazychnyh-i-anglo-russkih-frazeologicheskikh-slovyakh> (дата обращения: 23.08.2019).
5. Современная фразеология: тенденции и инновации: монография / Н.Ф. Алефиренко, В.И. Зимин, А.П. Василенко, Т.Н. Федуленикова, Д.О. Добровольский, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. М. : СПб. : Брянск, 2016. 200 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология: семантические, прагматические и лингвокультурные аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 285 с.
7. Титова О.А. Оценочная категоризация лиц по внешним и внутренним параметрам посредством английских фразеологизмов-антропонимантов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2016. № 2-2 (56) : в 2-х ч. Ч. 2. С. 151–154. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25397935_18181741.pdf (дата обращения: 20.08.2019).
8. Филимонова Н.В. Семантическая структура значения фразеологизмов, номинирующих человека по чертам характера, в русском и немецком языках // Вестник Югорского государственного университета. 2015. № 1 (36). С. 152–157.
9. Шиганова Г.А., Филимонова Н.В. Фразеологизмы-антропониманты с компонентом существительным, обозначающим конкретные предметы, в русском и немецком языках // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та, 2011. № 1. С. 285–293.
10. Handwerker B. Phraseologismen und Kollokationen // Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hrsg. von H.-J. Krumm u.a. 1. Hbd. B., N.Y., 2010. S. 246–255.
11. Kognitive Aspekte der Ideom-Semantik. Studium zum Thesaurus der deutschen Ideome. Aus der Reihe: Eurogermanistik, Band 2. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2016. 399 S.
12. Stepanova M.D., Chernysheva I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. М. : Академия, 2003. 252 с.

References

1. Balli Sh. Frantsuzskaya stilistika [French style]. Moscow, 2001, 398 p. (In Russ.).
2. Gak V.G. Yazykovye preobrazovaniya [Language conversions]. Moscow, School "Languages of Russian Culture" Publ., 1998, 768 p. (In Russ.).
3. Nauchnye issledovaniya: informatsiya, analiz, prognoz [Research: information, analysis, forecasting: monograph]. Ed. by O.I. Kirikova, Voronezh, 2010, vol. 32, pp. 49–62. (In Russ.).
4. Ratushnaya E.R., Ratushnaya E.I. Frazeologizmy-antroponimanty v russkoyazychnykh i anglo-russkikh frazeologicheskikh slovyakh [Phraseological units-anthroponimines in Russian and English-Russian phraseological dictionaries]. *Problemy istorii, filologii, kul'tury* = Journal of Historical, Philological and Cultural Studies, 2014, no. 3, pp. 235–237. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologizmy-antroponimanty-v-russkoyazychnyh-i-anglo-russkih-frazeologicheskikh-slovyakh> (accessed 23.08.2019). (In Russ.).
5. Alefirenko N.F., Zimin V.I., Vasilenko A.P., Fedulenkova T.N., Dobrovolsky D.O., Melerovich A.M., Mokienko V.M. Sovremennaya frazeologiya: tendentsii i innovatsii: monografiya [Modern phraseology: trends and innovations: monograph]. Moscow; Saint Petersburg; Bryansk, 2016, 200 p. (In Russ.).

6. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: semanticheskie, pragmaticheskie i lingvokul'turnye aspekty [Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. Moscow, School "Languages of Russian Culture" Publ., 1996, 285 p. (In Russ.).
7. Titova O. A. Otsenchnaya kategorizatsiya lits po vneshnim i vnutrennim parametram posredstvom angliiskikh frazeologizmov-antroponomimantov [Evaluative categorization of people according to external and internal parameters by means of English phraseological units-anthroponomimants]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, Tambov, Gramota Publ., 2016, no. 2-2 (56), in 2 parts, part. 2, pp. 151–154. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25397935_18181741.pdf (accessed 20.08.2019). (In Russ.).
8. Filimonova N.V. Semanticheskaya struktura znacheniya frazeologizmov, nominiruyushchikh cheloveka po chertam kharaktera, v russkom i nemetskom yazykakh [The semantic structure of idioms with phraseological meaning nominating human being for his character traits in Russian and German languages]. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta* = Yuga State University Bulletin, 2015, vol. 11, no. 1, pp. 152–157. (In Russ.).
9. Shiganova G.A., Filimonova N.V. Frazeologizmy-antroponomimanty s komponentom sushchestvitel'nym, oboznachayushchim konkretnye predmety, v russkom i nemetskom yazykakh [Phraseological units-anthroponomimants with the noun component denoting concrete objects in Russian and German]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2011, no. 1, pp. 285–293. (In Russ.).
10. Handwerker B. Phraseologismen und Kollokationen [Phraseological units and collocations]. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. von H.-J. Krumm u.a. 1. Hbd. B., N. Y., 2010, pp. 246–255. (In German).
11. Kognitive Aspekte der Ideom-Semantik. Studium zum Thesaurus der deutschen Ideome [Cognitive aspects of the Idiom semantics. Study to the thesaurus of the German idioms]. Aus der Reihe, Eurogermanistik, Band 2. Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2016, 399 p. (In German).
12. Stepanova M.D., Chernysheva I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache [Lexicology of modern German language]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 252 p. (In German).

Статья поступила в редакцию 28.12.2019 г.; принята к публикации 24.01.2020 г.
Submitted 28.12.2019; revised 24.01.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Филимонова Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, ORCID ID: 0000-0001-5273-5744, nota1606@mail.ru

Владимирова Светлана Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, ORCID ID: 0000-0002-3388-0441, vsv6725@mail.ru

Шкирта Лиана Фанзиловна

старший преподаватель, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия, ORCID ID: 0000-0001-6373-5037, lianaivalieva27@gmail.com

About the authors

Natalja V. Filimonova

Ph. D. (Philology), Ugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, ORCID ID: 0000-0001-5273-5744, nota1606@mail.ru

Svetlana V. Vladimirova

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Ugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, ORCID ID: 0000-0002-3388-0441, vsv6725@mail.ru

Liana F. Shkirta

Senior Lecturer, Ugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia, ORCID ID: 0000-0001-6373-5037, lianaivalieva27@gmail.com

УДК 821.161.1

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-118-122

ФУНКЦИИ ПУШКИНСКОЙ ЭЛЕГИИ В РАССКАЗЕ А. И. КУПРИНА «СЕНТИМЕНТАЛЬНЫЙ РОМАН»

И. Г. Чеснокова

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Целью исследования было изучение влияния творчества А. С. Пушкина на писателя конца XIX – начала XX веков А. И. Куприна, а именно элегии Пушкина «Безумных лет угасшее веселье» на рассказ Куприна «Сентиментальный роман». Использовался сравнительный метод исследования художественных явлений, рассматривавшийся в единстве содержания и формы. В литературоведении уже были попытки наметить связи А. И. Куприна с А. С. Пушкиным. Но обычно внимание обращалось только на оптимистические мотивы их творчества, да и то в самом общем их виде. Сказывалась, думается, инерция несправедливых по отношению к А. И. Куприну дооктябрьских суждений, по которым писатель оказывался выразителем лишь стихийной радости бытия. Определяющей идеей является мысль, что элегия А. С. Пушкина повлияла на создание рассказа «Сентиментальный роман», но в то же время А. И. Куприн вложил в свой рассказ актуальное для его времени содержание: неприязнь к пошлости жизни, светлую мечту о Прекрасном. Обозначена тематика, образная система рассказа, связь с произведением А. С. Пушкина. Достаточное внимание уделено психологическому аспекту, умению А. И. Куприна показать человеческую способность открыть возвышенную связь между людскими сердцами и сохранить ее навсегда. В заключение делается вывод о том, что рассказ А. И. Куприна «Сентиментальный роман» – это элегия в прозе, и эта форма оказалась весьма продуктивной для всего творчества А. И. Куприна. Кроме того, мотивы элегии А. С. Пушкина нашли свое отражение в рассказах Куприна 1910-х годов: «Гранатовый браслет», «Леночка» и других. Здесь снова слышны многие мотивы в пушкинском «повороте»: осознание жизни вблизи со смертью, любви как силы, дающей веру в будущее.

Ключевые слова: А. И. Куприн, А. С. Пушкин, элегия, рассказ, реминисценция, символика, любовь, печаль, внутренний мир героини.

Для цитирования: Чеснокова И.Г. Функции пушкинской элегии в рассказе А. И. Куприна «Сентиментальный роман» // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 118–122. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-118-122

FUNCTIONS OF PUSHKIN'S ELEGY IN THE STORY OF A. I. KUPRIN "SENTIMENTAL NOVEL"

I. G. Chesnokova

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

The aim of the research was to study the influence of A. S. Pushkin's work on the writer of the late 19th and early 20th centuries A. I. Kuprin, namely of A. S. Pushkin's elegy "Crazy Years' Faded Fun" on Kuprin's story "Sentimental novel". The main research method was the comparative method of researching artistic phenomena, which are considered in the unity of content and form. In literary criticism, there have already been attempts to outline the connections of A. I. Kuprin with A. S. Pushkin. But usually attention was paid only to the optimistic motives of their work, in their most general form. According to the author, this was due to the inertia of pre-October judgments unfair to A. I. Kuprin, according to which the writer turned out to be an exponent of only the spontaneous joy of life. The decisive idea is the idea that Pushkin's elegy influenced the creation of the story "Sentimental Novel", but at the same time Kuprin invested content relevant to his time in his story: hostility to the vulgarity of life, a bright dream of the Beautiful. The subjects, the figurative system of the story, the connection with A. S. Pushkin's work are indicated. Sufficient attention is paid to the psychological aspect, the ability of A. I. Kuprin to show human ability to open the sublime connection between human hearts and to preserve it forever. In conclusion, it is concluded that the story of A. I. Kuprin "Sentimental Novel" is an elegy in prose and this form has been very productive for the entire work of A. I. Kuprin. In addition, the motives of A. S. Pushkin's elegy were reflected in the stories of A. I. Kuprin of the 1910s: "Garnet Bracelet", "Helen" and others. Here again, many motives are heard in the A. S. Pushkin "turn": awareness of life next to death, love as a force that gives faith in the future.

Keywords: A. I. Kuprin, A. S. Pushkin, elegy, story, reminiscence, symbolism, love, sadness, inner world of the heroine.

For citation: Chesnokova I.G. Functions of Pushkin's elegy in the story of A. I. Kuprin "Sentimental Novel". *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 118–122. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-118-122 (In Russ.).

Три имени наиболее часто упоминает Куприн в своих статьях и очерках – А. Пушкина, Л. Толстого, А. Чехова. Пушкин неслучайно стоит здесь первым. Для Куприна великий поэт был самым любимым художником слова, недостижимым идеалом. С юношеских лет Куприн проникался любовью к нему, преклонение пронес через всю жизнь, с каждым периодом открывая для себя новые грани удивительного таланта.

У Куприна есть статья «Солнце поэзии русской» (1899), написанная к столетнему юбилею Пушкина. Ее положения получили развитие в последующих работах писателя: «Фараоново племя» (1899), «Чтение мыслей» (1916) и других.

Желая создать обширную работу о русском классике, А. Куприн изучал его прозу, поэзию, письма, воспоминания современников. В интервью 1909 года Куприн указал одно из возможных направлений предполагаемого труда: «Я хотел бы тронуть в личности Пушкина ту сторону, которую, кажется, у нас еще никогда не трогали. В переписке мучительно трогательно и так чудесно раскрыта его семейная жизнь, его любовь к жене, что почти нельзя читать этого без умиления»¹. К сожалению, такого исследования писатель не оставил. Тем не менее во многих его сочинениях зримо просматривается тяготение к разным сторонам личности Пушкина, определившим грани его художественного наследия. Немудрено, что Куприн стремился освоить вдохновенный опыт своего кумира.

Куприна в творчестве великого поэта привлекает выражение сложных, порой противоречивых, внутренних состояний личности, ищущей гармонического слияния с миром, утонченных поэтических чувствований. В другой общественной обстановке, в иных социальных слоях Куприн находит переключку с переживаниями лирического героя Пушкина.

Куприна восхищали в пушкинской лирике гармоническое восприятие поэтом земной жизни,

просветленный, нравственно здоровый взгляд на человека и на мир, неистребимое веселье и жизнерадостность чувств, пушкинский строй души, отсутствие всяческого ханжества в его мировоззрении, в его суждениях и поступках.

Куприн, однако, чутко относился к проявлению других эмоций: грусти, сожаления, горечи утраты, душевного стеснения. Представляется, что по этой линии Куприн более последовательно передает сходные с пушкинскими настроения. Неслучайно реминисценции из элегических стихотворений поэта играют на редкость важную роль в ряде рассказов Куприна: «Осенние цветы», «Сентиментальный роман» и других, – именно такого печального звучания.

«Сентиментальный роман» содержит прямые ссылки на пушкинскую элегию: «Безумных лет угасшее веселье». Тем не менее пушкинское начало вовсе не исчерпывается цитатами: А. Куприн видит в запечатленных поэтом XIX века состоянии души, ключ к пониманию человека своего времени.

Конкретная реминисценция развивается до пронизывающего все повествование умонастроения. Свойственное зрелому Пушкину сочетание, точнее взаимопроникновение противоречивых переживаний: прощание с молодостью, беспечной радостью и обретение в печали мудрости жизни становится у Куприна выражением главных тенденций в мироощущении его героев.

Рассказ «Сентиментальный роман», написанный в 1901 году, ранее имел эпиграфом строки:

«И, может быть, на мой закат печальный
Блеснет любовь улыбкою прощальной».

Подготавливая рассказ в журнал «Родная нива», А. Куприн снял их, но заявленную тему развил на протяжении всего повествования. Созвучие стиха Пушкина рассказу Куприна очевидно.

Два произведения, принадлежащие к различным родам литературы, в какой-то мере сходны по настроению, по философскому осмыслению

¹ Куприн А. И. Собр. соч. : в 9 т. М. : Худ. лит., 1973. Т. 9. С. 225.

жизни, по элегической форме. Оба они воплощают печальное, «осеннее» чувство. Грусть о прошедшем пронизывает пушкинские строки. Таков итог, который подводит поэт всему прожитому и пережитому. И одновременно раскрывает значимость своего опыта, непреходящую власть былых переживаний:

«Безумных лет угасшее веселье
Мне тяжело, как смутное похмелье.
Но, как вино – печаль минувших дней
В моей душе чем старе, тем сильней»¹.

Героиня рассказа Куприна тоже с болью вспоминает прошлое, хотя в былые годы у нее не было веселья: «Смутно жалеешь о прошедшем, оставшимся по ту сторону – сером, будничном, неприятном, но уже потому бесконечно милым, что оно прошло и никогда-никогда больше не повторится... Ах, это прошлое! Какое таинственное неотразимое обаяние сохраняет оно над нашей душой!»². «Печаль минувших дней» тоже действует, «как вино», пробуждая одно стремление – осознать смысл, сущность жизни. Думая о ее тленности, быстротечности, девушка вспоминает любимого человека: «Кажется, не далее, как вчера, я с волнением глядел, как наливаются почки, а сегодня уже облетают цветы, и не знаешь, что завтра придет холодная осень. Не правда ли, как это похоже на нашу жизнь? Смолodu живешь одними надеждами, все думаешь, вот-вот настанет чего-то великое, захватывающее, а потом вдруг точно проснешься и видишь, что у тебя ничего не осталось, кроме воспоминаний и тоски по прошлому, а сам не сможешь сказать, в какую пору прошла твоя настоящая жизнь – полная, сознательно прекрасная жизнь»³.

По сравнению с Пушкиным, Куприн, несомненно, сгущает мрачные тона: его героиня почти с рождения обречена на смерть. Она неизлечимо больна. В своем первом и последнем письме к любимому она по существу прощается с жизнью, ожидая страшное мгновение встречи с небытием. У Пушкина нет такой безысходности, хотя лирический герой рисует себе печальный удел:

«Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе
Грядущего волнуемое море».⁴

Пушкин выражает сложную гамму переживаний, в которых есть немалое место ожиданию счастья:

«Но не хочу, о други, умирать,
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать,
И ведаю, мне будут наслажденья
Меж горестей, забот и треволненья»⁵.

Лирический герой надеется на спасительный исход своего одиночества:

«И может быть, на мой закат печальный
Блеснет любовь улыбкою прощальной»⁶.

Горькой нотой начинается болдинская элегия, невесело завершается, но не исключает надежды на рождение светлых, жизнеутверждающих чувств.

Для купринской героини – «Смерть есть наиболее простое и нормальное из всех жизненных явлений. Человек рождается на свет и живет вследствие одних случайностей, но только умирает по неизбежному закону»⁷. Набором выразительных ситуаций (ожидание смерти туберкулезной больной), формы рассказа (предсмертного письма) Куприн передал болезненное ощущение обреченности человека, вкусившего лишь каплю меда в чаше страданий.

Куприн сумел даже в сфере печальных настроений выделить великую человеческую способность «мыслить и страдать», даже обрести «наслаждение меж горестей, забот и треволненья». Именно в раздумьях страдающей героини рассказа заключен высший смысл ее существования, ее сближение с Прекрасным. Открытие девушкой красоты природы, любви, счастья человеческого взаимопонимания составляют главное содержание купринского произведения. То, что Пушкин воплотил в афористических строках, широко развернуто Куприным.

В рассказе Куприна воссоздана атмосфера утонченных чувств. Они исконно были присущи действующим лицам. Но автору важно передать сам процесс этого редкого душевного дара.

¹ Пушкин А.С. Полн. собр. соч. : в 10 т. 4-е изд. 1977–1979 / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом); Т. 3. Стихотворения 1827–1836. Л. : Наука, 1977. С. 169.

² Куприн А.И. Собр. соч. : в 9 т. М. : Худ. лит., 1973. Т. 3. С. 97.

³ Там же. С. 99.

⁴ Пушкин А.С. Полн. собр. соч. : в 10 т. 4-е изд. 1977–1979 / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом); Т. 3. Стихотворения 1827–1836. Л. : Наука, 1977. С. 169.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Куприн А.И. Собр. соч. : в 9 т. М. : Худ. лит., 1973. Т. 3. С. 100.

Девушка живет, чтобы «мыслить и страдать», и приходит к постижению «исключительно духовного слияния двух людей, при котором чувства и мысли одного какими-то таинственными токами передаются другому, когда слова уступают место безмолвным взглядам, когда чуть заметное дрожание век или слабая тень улыбки в глазах говорят иной раз больше, чем длинное признание в любви...»¹. Героиня понимает, что такое внутреннее состояние – горький удел людей, неизлечимо больных. Но другой любви она не ищет. Боль вызывает лишь мысль о том, что скоро наступит конец познанию себя и окружающего. Между тем смерть не страшит ее.

На «закат печальный» купринской героини воистину блеснула «любовь улыбкою прощальной». Автор рассказа вслед за Пушкиным воспринимает это чувство философски емко, как силу, могущую разбудить человеческую душу, мысль, энергию постижения сущего. Вот почему необходимы были пушкинские реминисценции, определившие связь многих, казалось бы, противоположных, понятий: смерти – жизни, страдания – познания, печали прощания и радости воспоминаний.

Влияние пушкинской элегии прослеживается и в символике повествования Куприна. Пушкин сравнивает с волнующим морем, как бы противостоящим «односоставности» переживаний героя. У Куприна море, хоть оно спокойно, торжественно, величаво, также становится символом многообразия бытия, красоты мира: «Я вижу море, впрочем, даже не глядя, я чувствую его.

Оно как будто бы поднимается вверх ровной, темно-синей пеленой до половины моего окна... Над ним – голубое небо, совсем безоблачное и торжественно-спокойное»². Море у Куприна «поднимается, заглядывает» в окно девушки, сливается с безоблачным небом, т. е. с бесконечной величавой красотой вселенной. Героиня видит ее, чувствует и становится, пусть малой, ее частью. У Пушкина человек всегда помнит «торжественную красу моря», в себе несет ее образ. Несчастливая умирающая у Куприна обладает той же способностью.

«Сентиментальный роман» появился, несомненно, под воздействием стихотворения Пушкина, однако это не помешало Куприну вложить в свое произведение актуальное для рубежа веков содержание: неприятие пошлого существования, мечту о духовно утонченной личности, гармоничности всех человеческих чувств, поиск сил, способных разбудить яркие эмоции. Высокие идеалы писателя трудно согласовывались с его жизненными впечатлениями, поэтому в творчестве Куприна появились герои, отмеченные и жадным стремлением к красоте, и трагической несовершенностью своих побуждений. Соответственно осваивались повествовательные структуры, передающие процесс мучительных раздумий. Так сложилось тяготение к разным формам лирики, в частности к элегии. «Сентиментальный роман» – своеобразная элегия в прозе. Эта форма оказалась весьма продуктивной как в раннем, так и в позднем периодах творчества Куприна.

¹ Куприн А.И. Собр. соч. : в 9 т. М. : Худ. лит., 1973. Т. 3. С. 103.

² Там же. С. 97.

Литература

1. Волков А.А. Творчество А. И. Куприна. М., 1981.
2. Горин С.В. «Внутренняя мера» элегического жанра в новоевропейской литературе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 107. 2009. С. 139–145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-mera-elegicheskogo-zhanra-v-novoevropeyskoy-literature> (дата обращения: 10.12.2019).
3. Кулешов Ф.И. Творческий путь А. И. Куприна. 1883–1907 гг. Мн., 1983.
4. Смирнова Л.А. «Сладкое присутствие неведомого бога» // Куприн А. Соч. М., 2001. С. 5–22.
5. Строкина С.П. Теоретические основы изучения художественного пространства в прозе А. И. Куприна // Гуманитарная парадигма. 2018. № 2. С. 92–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-izucheniya-hudozhestvennogo-prostranstva-v-proze-a-i-kuprina/viewer> (дата обращения: 10.12.2019).
6. Ташлыков С.А. А. Куприн: пространство и герой в прозе 1900-х годов // Сибирский филологический журнал. 2011. № 2. С. 44–51.
7. Ташлыков С.А. А. Куприн: поэтика малых форм. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2014. 291 с.
8. Чеснокова И.Г. А. С. Пушкин в художественном восприятии А. И. Куприна // Актуальные проблемы изучения и преподавания литературы в вузе и школе: материалы IX Всероссийской научно-практич. конф. Йошкар-Ола, 2012. С. 365–368.

9. Чеснокова И.Г. А. И. Куприн о Крыме // Запад – Восток. № 8. 2015. С. 54–59. URL: <http://west-east.marsu.ru/view/journal/article.html?id=133> (дата обращения: 10.12.2019).

10. Чеснокова И.Г. Социальное и природное в творчестве А. И. Куприна // Вестник Марийского государственного университета. 2016. Т. 10. № 4. С. 102–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-i-prirodnoe-v-tvorchestve-a-i-kuprina/viewer> (дата обращения: 10.12.2019).

References

1. Volkov A.A. *Tvorchestvo A. I. Kuprina* [A. I. Kuprin's creativity]. Moscow, 1981. (In Russ.).
2. Gorin S.V. «Vnutrennyaya mera» elegicheskogo zhanra v novoevropeiskoi literature [“Inner measure” of the elegiac genre in new European literature]. *Izvestia RGPU im. A. I. Gertsena* = *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 107, 2009, pp. 139–145. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-mera-elegicheskogo-zhanra-v-novoevropeyskoy-literature> (accessed 10.12.2019). (In Russ.).
3. Kuleshov F.I. *Tvorcheskii put' A.I. Kuprina. 1883–1907 gg.* [A. I. Kuprin's creative carrer. 1883–1907]. Minsk, 1983. (In Russ.).
4. Smirnova L.A. «Sladкое prisutstvie nevedomogo boga» [“The sweet presence of an unknown god”]. *Kuprin A. Sochineniya* = *Kuprin A. Works*, Moscow, 2001, pp. 5–22. (In Russ.).
5. Strokina S.P. *Teoreticheskie osnovy izucheniya khudozhestvennogo prostranstva v proze A. I. Kuprina* [Theoretical of basics studying the art space I A. I. Kuprin's proze]. *Gumanitarnaya paradigma* = *Humanitarian paradigm*, 2018, no. 2, pp. 92–96. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-izucheniya-hudozhestvennogo-prostranstva-v-proze-a-i-kuprina/viewer> (accessed 10.12.2019). (In Russ.).
6. Tashlykov S.A. A. Kuprin: prostranstvo i geroi v proze 1900-kh godov [Kuprin: space and character in the prose of the 1900s]. *Sibirskii filologicheskii zhurnal* = *Siberian Journal of Philology*, 2011, no. 2, pp. 44–51. (In Russ.).
7. Tashlykov S.A. A. Kuprin: poetika malykh form [A. Kuprin: poetics of small forms]. Irkutsk, Publishing House of Irkutsk State University, 2014, 291 p. (In Russ.).
8. Chesnokova I.G. A. S. Pushkin v khudozhestvennom vospriyatii A. I. Kuprina [A. S. Pushkin in the artistic perception of A. I. Kuprin]. *Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya literatury v vuze i shkole: materialy IX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = *Actual problems of studying and teaching literature in high school and school: materials of the IX All-Russian scientific and practical conf.*, Yoshkar-Ola, 2012, pp. 365–368. (In Russ.).
9. Chesnokova I.G. A. I. Kuprin o Kryme [Works of A.I. Kuprin on the Crimea]. *Zapad – Vostok* = *West – East*, 2015, no. 8, pp. 54–59. Available at: <http://west-east.marsu.ru/view/journal/article.html?id=133>
10. Chesnokova I.G. *Sotsial'noe i prirodnoe v tvorchestve A. I. Kuprina* [Social and natural in A. I. Kuprin's works]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Vestnik of the Mari State University*, 2016, no. 4, pp. 102–106. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-i-prirodnoe-v-tvorchestve-a-i-kuprina/viewer> (accessed 10.12.2019). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 25.12.2019 г.; принята к публикации 20.01.2020 г.

Submitted 25.12.2019; revised 20.01.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Чеснокова Инна Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, innachesnokova@yandex.ru

About the author

Inna G. Chesnokova

Ph. D. (Philology), Associate Professor of the Department of Philology and Journalism, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia, innachesnokova@yandex.ru

УДК 81`373:659.1

DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-123-129

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В РУССКОМ РЕКЛАМНОМ ПОЛИКОДОВОМ МНОГОКАНАЛЬНОМ ТЕКСТЕ

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

Введение. В статье представлены особенности реализации категории эмотивности в поликодовом многоканальном рекламном тексте, анализ которого автор проводит с опорой на понятия эмотивный фон, эмотивная тональность, эмоциональная окраска, эмоциональной тема. **Цель** данной статьи – на примере изучения конкретного коммуникативного паралингвистически активного текста продемонстрировать особенности реализации категории эмотивности. **Материалы и методы.** Для анализа выбран рекламный ролик конфет «Рaffaello» *А как любите вы?*, получивший на YouTube более 10 с половиной миллионов просмотров и шквал позитивных комментариев. Выбранный когнитивно-коммуникативный подход, несомненно, соответствует цели и объекту исследования. **Результаты исследования, обсуждения.** На примере мини-фильма «*Raffaello. А как любите вы?*» автор демонстрирует, как зрительные образы эмотемы *любовь* формируются при помощи русских стереотипных представлений о жестах, мимике, поступках влюбленных в их романтической коммуникации, а также о символических значениях цветов, используемых брендом «*Raffaello*». Вербальное выражение эмотемы *любовь* обеспечивает лексический повтор и усиливают анафора и параллелизм конструкций, при этом катафора и амбивалентность неполных предложений способствуют слиянию в сознании адресата рекламируемого объекта с эмотемой *любовь*. Автор демонстрирует, что прием сопряжения рекламируемого объекта и позитивной эмотемы в невербальной и вербальной частях полимодального текста является неотъемлемым компонентом реализации стратегии презентации в нативной рекламе. **Заключение.** Интерпретируя эмотему *любовь*, создавая слияние в эмоциональном фоне рекламируемого объекта с эмотемой *любовь*, рекламодатель эффективно решает прагматическую задачу: способствовать утверждению положительного образа бренда, повышению его узнаваемости, стимулированию у адресата желания приобрести рекламируемый объект.

Ключевые слова: эмотивность, эмотема, эмотивный фон, эмотивная тональность, поликодовый многоканальный рекламный текст.

Для цитирования: Чжу Юньпин. Особенности реализации категории эмотивности в русском рекламном поликодовом многоканальном тексте // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 123–129. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-123-129

FEATURES OF REALIZATION OF THE EMOTIVE CATEGORY IN THE RUSSIAN ADVERTISING MULTIMODAL TEXT

*Zhu Yunping**Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia*

Introduction. The article presents the peculiarities of realization of the emotive category in a multimodal advertising texts. The author analyzes this text on the basis of the concepts of emotive background, emotive tone, emotional coloring, emotive theme. **The purpose** of this article is to demonstrate the features of realization of the emotive category on the example of studying a particular communicative paralinguistic active text. **Materials and methods.** For analysis, a *Raffaello* candy advertising video “*Raffaello. And how do you love?*” was selected, which got more than 10 and a half million views on YouTube and a flurry of positive comments. The chosen cognitive-communicative approach undoubtedly corresponds to the purpose and object of the study. **Results, discussion.** On the example of the mini-movie “*Raffaello. And how do you love?*” the author demonstrates how visual images of the emotive theme of *love* are formed with the help of Russian stereotypes about gestures, facial expressions, the actions of lovers in their romantic communication, as well as the symbolic meanings of colors used by the brand “*Raffaello*”. Lexical repetition, anaphora and parallelism of the constructions provide an accentuated verbal expression of the emotive theme of *love*, while cataphora and ambivalence of incomplete sentences contribute to the fusion in the consciousness of the recipient of the advertised object and the emotive theme of *love*. The author demonstrates that the technique of pairing the advertised object and the positive emotive theme in the nonverbal and verbal parts of the polymodal text is an integral component of the presentation strategy in native advertising. **Conclusion.** Interpreting emotive

theme of *love*, creating a merger in the emotive background of the advertised object with the emotive theme of *love*, the advertiser effectively solves the pragmatic task of promoting a positive image of the brand, increasing its recognition, encouraging the recipient's desire to purchase the advertised product.

Keywords: emotivity (emotional breadth), emotive theme, emotive background, emotive tone, multimodal advertising text.

For citation: Zhu Yunping. Features of realization of the emotive category in the Russian advertising multimodal text. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 123–129. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-123-129 (In Russ.).

1. Вводные положения и постановка проблемы

Категория эмотивности определяется В. И. Шаховским как «имманентно присущее языку семантическое свойство выражения эмоциональности как факта психики системой своих средств» [8, с. 87]. Согласно признанной концепции С. В. Ионовой, эмотивность проявляется в речи двусторонне: в плане содержания и в плане выражения, при этом «эмотивное содержание характеризуется при помощи понятий эмотивного фона и эмотивной тональности и находит отражение в формальных особенностях текста – в его эмотивной окраске»¹. При таком подходе специфика воплощения категории эмотивности в конкретном тексте выявляется по соотношению реализации в нем трех названных компонентов.

Эмотивный фон текста понимается нами вслед за А. Г. Барановым и В. Н. Телия как когнитивное явление, как ассоциативно сопряженный с языковым знаком или речевым отрезком, обозначаемый им и определенным образом эмоционально маркированный в данной лингвокультуре фрагмент действительности (ситуация, предмет, свойство и так далее) [1, с. 12].

Эмотивная тональность трактуется нами вслед за Т. В. Матвеевой как получающая воплощение в тексте психологическая позиция автора по отношению к излагаемому, а также к адресату и ситуации общения [5, с. 27].

Эмотивная окраска текста определяется нами вслед за Г. Н. Ленько как «набор языковых и текстовых средств, используемых автором для кодирования эмоционального содержания» [4, с. 197].

Подчеркнем, что эмоциональность как психологическая категория может выражаться в ком-

муникации не только собственно вербальными средствами, но и паралингвистическими, то есть такими, которые сопровождают высказывание на естественном языке, формируя его коммуникативно-прагматический аспект: в письменной речи – это сегментация текста, шрифтовой и цветовой наборы, необычное написание, нестандартная расстановка пунктуационных знаков и другое; в устной речи к ним относятся прежде всего интонация, жестикация, мимика, распределение ударения, паузы, темп, тембр и громкость речи².

В зависимости от использования/неиспользования паралингвистических средств авторами текстов различаются паралингвистически активные и паралингвистически пассивные тексты³.

Цель данной статьи – на примере изучения конкретного коммуникативного паралингвистически активного текста продемонстрировать особенности реализации категории эмотивности.

2. Типологическая характеристика и композиция анализируемого коммуникативного произведения

Для анализа нами выбран рекламный мини-фильм «*Raffaello. А как любите вы?*», который выпущен накануне Дня влюбленных 14 февраля 2017 года брендом «Raffaello» в сотрудничестве с креативным агентством MOJO/3SBA и стратегическим агентством Resonate Strategies⁴.

² Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. С. 448.

³ Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. 2-е изд., испр. и доп. / под ред.: Т.А. Ладыженской и А.К. Михалской. М., 1998. С. 311.

⁴ Бренд Raffaello анонсировал мини-фильм «А как любите Вы?». 14.02.2017. URL: https://re-port.ru/press/brend_raffaello_anonsiroval_mini-film_a_kak_lyubite_vy/ (дата обращения: 29.03.2019).

¹ Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1998. С. 197.

Мини-фильм содержит:

– **видео часть**, открывающуюся собственно текстовым кадром, за которым следует ряд профессионально снятых на камеру постановочных эпизодов, в том числе и дополненных компьютерными эффектами, в частности – надписью на естественном языке;

– **аудио часть** – закадровый звучащий текст и саундтрек.

Сказанное позволяет охарактеризовать анализируемый мини-фильм как **поликодовый** (использует наряду с естественным языковым кодом в устной и письменной форме ряд паралингвистических кодов) и **многоканальный** (передает информацию по зрительному и слуховому каналам) **текст** [6, с. 44–45].

Данный мини-фильм получил на YouTube более 10,5 млн просмотров и огромное количество позитивных комментариев, отражающих отношение зрителей как к содержанию, так и к форме данного коммуникативного произведения. Причину такого успеха отчасти раскрывает комментарий Inet Indt (1 year ago): *Я думал вот что-то в конце будет, это оказалось реклама* (сохранены орфография и пунктуация автора. – Ч. Ю.), – и это несмотря на то, что фильм брендирован, в связи с чем данный мини-фильм может рассматриваться как образец **нативной** рекламы (от англ. native advertising), т. е., по определению одного из крупнейших производителей такого типа рекламных продуктов компании Sharethrough, особой разновидностью платной рекламы, которая по форме, содержанию, функциям максимально приближена к типичной форме, содержанию, функциям материалов в том средстве массовой информации или на том сайте Интернета, где она размещается, с тем чтобы, соответствуя пользовательскому опыту данного ресурса, не вызывать у адресатов отторжения из-за изначальной ассоциации с рекламой¹.

3. Сопряжение рекламируемого объекта и позитивной эмотемы в невербальной части мини-фильма

Рекламный мини-фильм «*Raffaello. А как любите вы?*» эффективно привлекает к себе внимание популярной у пользователей YouTube темой любви, пронизывающей весь данный по-

ликодовый многоканальный текст и превращающей его в единую **эмотему**, т. е. по определению В. И. Болотова, эмоционально заряженный фрагмент текста (от слова до всего текста), смысл которого или форма выражения содержания являются источником эмоционального воздействия [2, с. 18].

Как показывают психолингвистические исследования, в многоканальном поликодовом тексте при формировании смыслов доминирует зрительный код, причем его невербальная часть задает контекст, определяя восприятие вербальной части [6, с. 52].

Сюжет мини-фильма включает 8 визуальных эпизодов романтической коммуникации, представляющей собой, по мнению В. И. Шаховского и Т. Г. Ренц, «разновидность межличностной коммуникации, в которой два индивида, будучи физически и психологически направленными друг на друга, конструируют многочисленные категориальные эмоциональные ситуации через осуществляемые ими интеракции» [9, с. 494].

В каждом из эпизодов данного мини-фильма разные пары молодых людей передают свои чувства преимущественно при помощи мимики и жестов, особенно – выразительных взглядов, смущенных, трогательных или радостных улыбок, ласковых прикосновений и нежных объятий; даже в тех эпизодах, где показано речевое общение персонажей, его слуховое восприятие зрителем не доступно.

Зрительные образы, воплощающие эмотему *любовь*, эмотивно поддерживаются сопровождающим их романтическим саундтреком, формируя и единый поликодовый романтический эмотивный фон, и единую поликодовую романтическую эмотивную тональность.

Конфеты Raffaello демонстрируются в 5 из 8 эпизодов мини-фильма, но и в остальных эпизодах зритель ожидает их появления, предполагая, что сюрпризом для девушки на вечерней прогулке в парке окажутся конфеты «Raffaello», а не карусель, как это показано в мини-фильме, и что в бархатной красной коробочке девушка найдет не кольцо, а конфету.

Такого эффекта авторы мини-фильма достигают, на наш взгляд, за счет ряда воздействующих приемов: во-первых, ясное обозначение в первом же эпизоде объекта рекламы – конфет «Raffaello» – как способа признания в любви; во-вторых, введение во второй эпизод мини-фильма такого

¹ Native Advertising. URL: <https://www.sharethrough.com/nativeadvertising/> (дата обращения: 29.03.2019).

традиционного символа проявления любви, как букет цветов, что в сумме актуализирует в сознании русского адресата рекламы эмотивный национально маркированный стереотип *конфетно-букетный период*, обозначающий в отношениях влюбленных начальный этап, характеризующийся особой нежностью взаимных чувств, что и демонстрируется в мини-фильме. Кроме того, эмотема *любовь* проявляется в зрительных образах и через доминирование белого и вкрапления красного цветов, которые выступают «традиционными и уважаемыми цветами <...> в русской традиционной культуре», при этом белый цвет «обычно ассоциируется с совершенством, светом, чистотой, невинностью, непорочностью, святостью» [3, с. 142], а красный цвет символизирует любовь и милосердие¹. Как известно, конфеты Raffaello белого цвета, их упаковка также белого цвета с красной надписью. Так цветовая гамма становится выразительным средством, обеспечивающим переход эмотивного фона от эмотемы *любовь* на изображение в мини-фильме конфет Raffaello, становящееся также романтической эмотемой, которая начинает сливаться в сознании адресата с эмотемой *любовь*.

Завершающий эпизод мини-фильма, где влюбленные, ночью любуясь звездами, наблюдают, как весь небосклон занимает созвездие «Raffaello», осыпавшееся звездопадом, образно формулирует вывод всего рекламного послания: любовь процветает под созвездием Raffaello.

В данном эпизоде актуализируются и сливаются воедино два русских эмотивных представления: во-первых, увидеть падающую звезду – это к счастью, если загадать желание, то оно сбудется²; во-вторых, русские мужчины, говоря о готовности исполнить любое желание своей возлюбленной, могут выражать этот смысл фразеологизмом: *я готов для нее достать звезду с неба*. В анализируемом эпизоде рекламного мини-фильма влюбленному юноше удастся «поймать» одну из падающих звезд, которая оказывается конфетой Raffaello, что вызывает прилив восхищения и нежности у его возлюбленной. В итоге сформированный в невербальной части мини-фильма о влюбленных эмотивный фон делает

конфеты Raffaello неотъемлемой частью романтической коммуникации и воплощенным символом любви, нежности, исполнения желаний и счастья.

4. Сопряжение рекламируемого объекта и позитивной эмотемы в вербальной части мини-фильма

Вербальная часть мини-фильма состоит из 10 предложений и одного парцеллята, называющего рекламируемый объект – Raffaello, и представляет собой комментарий:

Эту историю каждый рассказывает по-своему... Кто-то любит издали. Кто-то любит во весь голос. Кто-то любит таинственно. Кто-то любит без слов. Кто-то любит смеясь. Кто-то любит до слез. Любит солнечным утром. Любит при свете звезд. А как любите вы? Raffaello.

Первое и последнее предложения обрамляют визуальную часть рекламы, и служат реализацией тактики установления и активизации непосредственного контакта с адресатом. Первое предложение дано как письменная неозвученная начальная заставка перед мини-фильмом, что вынуждает адресата ее читать и тем самым включаться в восприятие предлагаемого мини-фильма. Первое слово фразы и первая фраза текста, согласно данным психолингвистических экспериментов, требуют больше времени и больших усилий от реципиента для ее восприятия [10]. Преодолению этой трудности в данном мини-фильме способствуют письменная форма первого высказывания и достаточно продолжительное время его представление на экране. Важную роль в активизации восприятия адресата играет также стилистический прием катафоры, дейктический элемент которой – *Эту историю* – находится в тексте в сильной позиции абсолютного начала, а то, о какой именно истории идет речь, адресату предстоит выяснить самостоятельно в процессе восприятия мини-фильма и интерпретации его смысла.

Следующие 8 предложений сопровождают визуальную часть мини-фильма – для каждого из 8 эпизодов одно из предложений служит своего рода заголовком и одновременно комментарием. Простые, близкие по длине 8 предложений с анафорой создают размеренный ритм и обуславливают неспешность в разворачивании речи. Вербальная часть, за исключением первого

¹ Андреева В.А., Куклев В.В., Ровнер А.Б. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. М., 2000. С. 502.

² Увидеть падающую звезду – хорошая примета. URL: <https://astroonlain.ru/uvidet-padajushshuju-zvezdu-primeta-kchemu.html> (дата обращения: 29.03.2019).

высказывания, озвучена спокойным негромким приятного тембра мужским голосом, и за счет этих паралингвистических средств построенный из **стилистически нейтральных** лексических единиц вербальный комментарий активно участвует в воплощении категории эмотивности в анализируемом поликодовом многоканальном тексте.

Отмеченное нами на уровне зрительного образного ряда формирование эмотемы «Raffaello» и слияние ее с эмотемой *любовь*, поддерживается в вербальной части экспрессивными синтаксическими приемами. Девятикратный повтор глагола *любить*, служащего непосредственным вербальным выражением эмотемы *любовь*, а также включение его в анафору *Кто-то любит* (6 раз) и ее усеченный вариант *Любит* (2 раза), создает в тексте параллелизм конструкций 8 из 10 предложений, акцентирует завершающие каждое из них распространители со значением образа действия (*во весь голос, таинственно, без слов, смеясь, до слез*), места (*издали*) и времени (*солнечным утром, при свете звезд*). Глагол *любить* переходный, но в рассматриваемом тексте у него нет прямых дополнений, что делает значение данного глагола обобщенным и превращает текст в объяснение вариантов проявления не конкретного действия, а способности *любить*. Так формируется словесный образ любви как многоликого и всеобъемлющего чувства, который параллельно получает эстетизированное и насыщенное романтическими эмоциями воплощение в визуальной составляющей мини-фильма.

Соотносимые с двумя последними эпизодами визуальной части мини-фильма неполные предложения: *Любит солнечным утром. Любит при свете звезд* – требуют восполнения субъектом и объектом действия. Будучи расположенными между шестикратно повторенной анафорой *Кто-то любит ...* и парцеллятом *Raffaello*, они могут быть восполнены двояко: либо как ***Кто-то любит Raffaello*** *солнечным утром. Кто-то любит Raffaello* *при свете звезд*, либо как ***Raffaello любит*** *солнечным утром. Raffaello любит* *при свете звезд*. Иными словами, неполная синтаксическая конструкция выступает как выразительное средство выражения амбивалентной точки зрения [7, с. 198]. Так в эмотивном фоне текста утверждается идея романтической любви не только между персонажами мини-фильма, но и их любви к Raffaello, и любви

Raffaello к ним, что и позволяет адресату пояснить дейктический компонент катафоры: *Эту историю каждый рассказывает по-своему...* – как историю своих собственных романтических отношений и историю любви к Raffaello. Завершающий вербальную часть и весь мини-фильм в целом вопрос: *А как любите вы?* – и произносится закадровым голосом, и демонстрируется на экране с подчеркнутым местоимением *вы*, стимулируя адресата и отождествить себя с одним из персонажей, и приобрести конфеты Raffaello.

Кроме того, рекламодателю удастся надолго привлечь внимание огромной аудитории (более 10,5 млн просмотров) к своему мини-фильму как к эстетическому объекту: за его появлением на YouTube последовал шквал лайков и положительных комментариев, которые свидетельствуют о позитивном восприятии адресатами идеи рекламодателей и об однозначном их «заражении» эмотивным романтическим фоном текста: например, Анастасия Валериевна (1 year ago) пишет: *Любовь теперь для меня имеет привкус раффаелло* (сохранена орфография автора. – Ч. Ю.).

5. Заключительные замечания

Проанализированный мини-фильм является, на наш взгляд, образцовым рекламным произведением, которое исследователи «квалифицируют как сложный жанр волюнтаривно-информационного вида, а именно как апеллятивно-репрезентативный жанр, в котором соединяются апеллятивно-эмоциональные функции, свойства (прагматически заинтересованное обращение к адресату), репрезентативные (представление определенной информации потребителю) и воздействующие (убеждение в достоверности информации и необходимости совершить требуемое действие – покупку, приобретение, вклад, обращение и т. п.)»¹.

В проанализированном мини-фильме эмоциональное воздействие на адресата осуществляется с помощью презентационной речевой стратегии, которая реализуется через следующие тактики: 1) тактика сопряжения рекламируемого объекта с эмотивной позитивно окрашенной коммуникативной ситуации при общепонятном

¹ Педагогическое речеведение. Словарь-справ. 2-е изд., испр. и доп. / под ред.: Т.А. Ладыженской и А.К. Михалской. М., 1998. С. 311.

и общезначимом типе отношений между партнерами (романтическая коммуникация); 2) тактику акцентирования позитивной роли рекламируемого объекта в установлении и развитии романтических отношений.

Интерпретируя эмотему *любовь* в поликодовом многоканальном тексте мини-фильма в стиле нативной рекламы, создавая слияние в эмо-

циональном фоне рекламируемого объекта с эмотемой *любовь*, рекламодатель при помощи комплекса вербальных и невербальных средств эффективно решает прагматическую задачу – способствовать утверждению положительного образа бренда, повышению его узнаваемости, стимулированию адресата к приобретению рекламируемого объекта.

Литература

1. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста: монография. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1993. С. 182.
2. Болотов В.И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности: основы эмотивной стилистики текста : монография. Ташкент : Фан, 1981. С. 116.
3. Лебедева Г.Н. Символика цвета в русской традиционной культуре // XV юбилейные Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. СПб., 2011. С. 142–146.
4. Ленько Г.Н. Уровни анализа текстовой эмотивности (на примере текстов художественного стиля) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 1. № 2. С. 192–201.
5. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк : монография. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. С. 172.
6. Сонин А.Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 43–56.
7. Хорохордина О.В. Синтаксическая форма как средство выражения точки зрения в инструктивном тексте // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы IV Конгресса РОПРЯЛ. Т. 1. СПб., 2014. С. 196–199.
8. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка : монография. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. С. 190.
9. Шаховский В.И., Ренц Т.Г. Стереотипы речевого поведения влюбленных в русском и американском этнолингвокультурных сообществах // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре : сб. ст. М., 2009. С. 494–506.
10. Gernsbacher M.A., Faust M. Fine-tuning in the activation of lexical representations during comprehension // G.B. Simpson (Ed.). *Comprehending word and sentence*. Amsterdam, 1990.

References

1. Baranov A.G. Funktsional'no-pragmaticheskaya kontseptsiya teksta : monografiya [Functional-pragmatic text concept: monograph]. Rostov-na-Donu, Rostov University Publ. House, 1993, p. 182. (In Russ.).
2. Bolotov V.I. Emotsional'nost' teksta v aspektakh yazykovoi i neyazykovoi variativnosti: osnovy emotivnoi stilistiki teksta: monografiya [The emotionality of the text in the aspects of linguistic and non-linguistic variability: the basics of the emotive stylistics of the text: monograph]. Tashkent, Fan Publ., 1981, p. 116. (In Russ.).
3. Lebedeva G.N. Simvolika tsveta v russkoi traditsionnoi kul'ture [Color symbolism in Russian traditional culture]. *XV yubileinye Tsarskosel'skie chteniya: materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* = XV anniversary Tsarskoye Selo readings: proceedings of an international scientific conference, Saint Petersburg, 2011, pp. 142–146. (In Russ.).
4. Lenko G.N. Urovni analiza tekstovoi emotivnosti (na primere tekstov khudozhestvennogo stilya) [Levels of textual emotivity analysis (based on the texts of Belles-letters style)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* = Vestnik of Pushkin Leningrad State University, 2014, vol. 1, no. 2, pp. 192–201. (In Russ.).
5. Matveeva T.V. Funktsional'nye stili v aspekte tekstovykh kategorii: sinkhronno-sopostavitel'nyi ocherk : monografiya [Functional styles in the aspect of text categories: synchronously-comparative essay: monograph]. Sverdlovsk, 1990, p. 172. (In Russ.).
6. Sonin A.G. Obshchepsikhologicheskie i kognitivnye mekhanizmy ponimaniya mul'timediinykh tekstov [The general psychological and cognitive mechanisms of comprehending multimedia texts]. *Voprosy psikholingvistiki* = Journal of Psycholinguistics, 2003, no. 1, pp. 43–56. (In Russ.).
7. Khorokhordina O.V. Sintaksicheskaya forma kak sredstvo vyrazheniya tochki zreniya v instruktivnom tekste [Syntactic form as a means of expressing a point of view in an instructional text]. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii: materialy IV Kongressa ROPRYaL* = The Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia: Materials of the IV Congress of the Russian society of teachers of Russian language and literature, Saint Petersburg, 2014, vol. 1, pp. 196–199. (In Russ.).

8. Shakhovsky V.I. Kategorizatsiya emotsii v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka : monografiya [Categorization of emotions in the lexical-semantic system of language: monograph]. Voronezh, Voronezh University Publ. Hause, 1987, p. 190. (In Russ.).
9. Shakhovsky V.I., Rents T.G. Stereotipy rechevogo povedeniya vlyublennykh v russkom i amerikanskoy etnolingvokul'turnykh soobshchestvakh [Stereotypes of speech behavior of lovers in Russian and American ethnolinguistic and cultural communities]. *Stereotipy v yazyke, kommunikatsii i kul'ture* = Stereotypes in Language, Communication and Culture, Moscow, 2009, pp. 494–506. (In Russ.).
10. Gernsbacher M.A., Faust M. Fine-tuning in the activation of lexical representations during comprehension. *G.B. Simpson (ed.). Comprehending word and sentence*, Amsterdam, 1990. (In Eng.).

Статья поступила в редакцию 19.12.2019 г.; принята к публикации 23.01.2020 г.

Submitted 19.12.2019; revised 23.01.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе

Чжу Юньпин

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия, 2763496449@qq.com

About the author

Zhu Yunping

Postgraduate student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, 2763496449@qq.com

СКАЗКА КАК МАТРИЦА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В. М. ШУКШИНА

М. П. Шустов, А. С. Степанов

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия

Введение. Статья посвящена изучению творчества В. М. Шукшина в аспекте сказочной традиции. Во введении дано понятие сказочной традиции, которая развивается по двум направлениям. Показана реализация сказочной традиции в русской литературе XIX века. Если раньше сказка была уделом народной, преимущественно крестьянской, аудитории, бытовала в устной форме, то, начиная с конца XVIII – начала XIX века, она, становясь достоянием образованного общества, проникает в литературу и обретает в ней новую жизнь. Выявлены этапы изучения творчества В. М. Шукшина, основные направления исследовательской мысли. **Цель:** выявить влияние жанра народной сказки на творчество В. М. Шукшина. **Материалы и методы:** используя сравнительно-типологический, сравнительно-исторический и литературоведческий методы исследования. **Результаты исследования, обсуждения.** В. М. Шукшин, наряду с использованием сказочных мотивов и образов, восстанавливает в своих произведениях саму структуру сказочного текста. Писатель перенимает сказочную традицию через призму творчества М. Горького, заимствует у него принцип живого стиля и симбиоз жанра рассказа и сказки, предлагая новые жанровые формы устного рассказа. В. Шукшин, как близкий к народу писатель, следует сказочной традиции именно для того, чтобы нагляднее передать народную психологию и отразить миропонимание простого человека. **Заключение.** Писатель, как и его предшественники, с одной стороны, вводит сказочные элементы в реалистические произведения, с помощью повторов ключевых слов восстанавливает структуру сказочного текста и создает свои авторские сказки, приспосабливая их к реалиям современной действительности. Таким образом, сказка является «матрицей» авторского текста, раскрывая в доступной форме описываемые автором происходящие или предполагаемые события.

Ключевые слова: информационная культура, сказочная традиция, сказка, литературная сказка, «матрица», повторы-подхваты, ретардация.

Для цитирования: Шустов М.П., Степанов А.С. Сказка как матрица художественного текста В. М. Шукшина // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1. С. 130–139. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-130-139

A FAIRY TALE AS A MATRIX OF V. M. SHUKSHIN'S LITERARY TEXT

M. P. Shustov, A. S. Stepanov

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

Introduction. The article is devoted to the study of V. M. Shukshin's creativity in the aspect of fairy-tale tradition. The introduction gives the concept of fairy-tale tradition and its development in two directions. The realization of the fairy-tale tradition in the Russian literature of the XIX century is shown. If before the tale was the lot of people, primarily peasant audience and existed in oral form, but since the late XVIII – early XIX century it, becoming the property of an educated society, entered into literature and found a new life in it. The stages of studying the creativity of V. M. Shukshin, the main directions of research thought are revealed. **Purpose:** to identify the influence of the folk tale genre on the work of V. M. Shukshin. **Materials and methods:** comparative-typological, comparative-historical and literary methods of research were used. **Results, discussion.** V. M. Shukshin, along with the use of fairy-tale motifs and images, restores the very structure of the fairy-tale text in his works. The writer adopts the fairy-tale tradition through the prism of M. Gorky's creativity, borrows his principle of living style and the symbiosis of short stories and tales, offering new genre forms of oral narrative. V. M. Shukshin, as a writer close to the people, follows the fairy-tale tradition in order to more clearly convey the national psychology and reflect the worldview of the common man. **Conclusion.** The writer, like his predecessors, on the one hand, introduces fairy-tale elements into realistic works, restores the structure of the fairy-tale text with the help of repetitions of key words and creates his own fairy-tales, adapting them to modern reality. Thus, the fairy tale is the “matrix” of Shukshin's text, revealing in an accessible form the ongoing or supposed events described by the author.

Keywords: information culture, fairy-tale tradition, fairy tale, literary fairy tale, “matrix”, repetitions-picks, retardation rhythm.

For citation: Shustov M.P., Stepanov A.S. A fairy tale as a matrix of V. M. Shukshin's literary text. *Vestnik of the Mari State University*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 130–139. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-1-130-139 (In Russ.).

Введение

Если учесть информационную вертикаль, то по закону информационной культуры литература начинается с устного народного творчества, в котором сказка занимает одно из лидирующих мест. Однако если раньше сказка была уделом народной, преимущественно крестьянской аудитории бытовала в устной форме, то, начиная с конца XVIII – начала XIX века она, становясь достоянием образованного общества, проникает в литературу и обретает в ней новую жизнь. Многие русские писатели создают свои авторские сказки с оглядкой на фольклорные тексты. Так появляется литературная сказка. Постепенно она завоевывает особую популярность в русской литературе, влияя на ее развитие, претендуя на жанровую самостоятельность.

В результате появляется понятие «сказочная традиция». Сказочная традиция в русской литературе – явление многогранное, один из факторов, определяющих направление и специфику литературного процесса. С одной стороны, она развивается и реализуется в новых жанрах, прежде всего, в жанре литературной сказки, с другой – сказочные элементы используются многими русскими писателями в своих далеко не сказочных художественных произведениях, поэтому неслучайно известный ученый Елеазар Мелетинский назвал сказку «матрицей художественного произведения» [20, с. 12–20], открыв тем самым большие перспективы перед современными исследователями в изучении художественного своеобразия современной литературы.

Для того чтобы понять, как сказочные элементы использовались русскими писателями, нужно оценить сам художественный феномен сказочного текста. Лучше других это сделал в своей монографии В. Я. Пропп, предложив любопытный анализ сказки как жанра, определив при этом, что жанрообразующую роль в ней выполняют структурные элементы [22]. К ним относятся функции действующих лиц, многоэпизодный, но заверченный сюжет с четким и ограниченным развитием действия, которое членится на элементы, каждому из которых свойственна та или иная традиционная формула. Эти форму-

лы сцепляются друг с другом благодаря системе словесно-смысловых повторов. Сюжет имеет обычно трехступенчатое строение; невероятное в сказке представляет собой гиперболизацию предметов и явлений; место и время действия не определены; пространственно-временная организация мира представлена в сказке особым хронотопом (неотделимыми друг от друга пространством и временем). Наряду с этим в сказке выделяются словесные повторы, которые представляют собой более мелкие структурные единицы. В результате выстраивается целая система словесно-смысловых повторов, где типизированный повтор выделяется в особую единицу, со смысловым ядром повтора в центре ее. Все эти особенности жанра сказки, словно матрица, накладываются на творчество любого писателя, придавая ему особый колорит. Например, в творчестве Л. Н. Толстого влияние сказки приводит к тому, что писатель «овладевает нормативной поэтикой сказочного жанра» и «вступает в новый этап своего художественного творчества»¹, создавая народные рассказы. В результате Толстой отказывается от привычного для него психологического анализа своего персонажа, его стиль становится предельно лаконичным, обновляется вся толстовская художественная система.

Соотнесение конкретного факта с общим замыслом – одна из важных особенностей творческого процесса Л. Н. Толстого и В. Г. Короленко. Используемые писателями жанровые признаки сказки² превращаются в своеобразные стилевые приемы, усиливающие художественную привлекательность рассказов и повестей. Можно говорить об определенной стилевой тенденции, складывающейся под влиянием сказочной традиции. Это подтверждается и творчеством других писателей, в частности – творчеством И. А. Бунина. В отличие от Толстого и Короленко, интерес писателя к народной сказке связан с желанием Бунина проникнуть в глубину души русского человека. По этому поводу писатель говорил:

¹ Шустов М.П. Сказочная традиция в русской литературе XIX века. Н. Новгород, 2000. 243 с. С. 159.

² Там же. С. 172–173.

«Меня интересуют не мужики сами по себе, а души русских людей вообще»¹. Сложная эволюция по отношению к национальному типу, раскрываемая с помощью фольклора, привела к коренной перестройке авторской повествовательной системы. В итоге герой Бунина явился не конкретным определенным лицом, а превратился в лирический субъект, с помощью которого автор и создает обобщенный характер.

В сложившейся ситуации начинающий писатель М. Горький формируется в лоне сказочной традиции. Освоив тенденцию в использовании сказочного жанра, заимствуя опыт Толстого и Короленко, Горький убеждается в стилевом эффекте жанрового поля сказки. Он улавливает основной жанровый стержень сказки: трехступенчатость в развитии сюжета, мотива, конфликта. Опыт Л. Н. Толстого показал молодому писателю, что приемы сказочной поэтики легко можно использовать и вне сказочного сюжета. Не случайно свои фельетоны и очерки «Самарской газеты» А. Пешков строит по трехчастной схеме. Таким образом, начинающий писатель создает свои очерки и рассказы по определенному образцу: три взаимосвязанные или самостоятельные части, соединенные друг с другом системой троекратных повторов слов, эпизодов, мотивов. Однако Горький не ограничивается использованием одной особенности жанровой формы сказки, да еще оторванной от сказочной фантастики. Полемизируя с Г. Х. Андерсеном, он пишет свою «Валашскую сказку», отдавая предпочтение не принципам поэтики датского писателя, а художественным приемам фольклорной сказки. Затем Горький подчиняет стихию народной сказки своему художественному замыслу, вводя в рассказ «Макар Чудра» фигуру персонажа-рассказчика.

Подчиняясь влиянию сказочной традиции, Горький лучше, чем все его предшественники, оценил и принял позицию А. С. Пушкина в создании авторских сказок. Горький, как и Пушкин, ценит нравственную прочность сказочного жанра. Опираясь на опыт Пушкина, начинающий писатель вводит в текст авторской сказки новое сюжетное звено: сказку, продиктованную ему самой жизнью. Так появляются Емельян Пиляй и Тереза, выдумывающие каждый свою сказку. В результате стиль раннего Горького обретает

сказочный оттенок. С одной стороны, его рассказы используют клише сказочного жанра, но значительно (по примеру Пушкина) реформированного, с другой – сказочные приемы настолько органично входят в текст горьковских рассказов, что буквально растворяются в них. В итоге для Горького решающее значение играет не жанр в его обычном понимании, а смешанные структуры, своеобразные сплавы. Примером такой синтетической жанровой структуры является рассказ «Коновалов». С одной стороны – это газетное сообщение, с другой, по своему характеру, – новелла. Опираясь на сказку, Горький соединяет воедино сказку и рассказ. Такой симбиоз жанров (рассказа и сказки) постепенно становится у Горького основным приемом в поиске новых жанровых форм рассказа.

Благодаря прежде всего творчеству М. Горького, который, развивая жанровые поиски своих предшественников, соединил воедино сказку и рассказ (причем, писатель заимствует у сказки принцип «живого стиля», а не только ее жанрово-стилевые особенности), сказочная традиция входит в творчество писателей второй половины XX века.

Эстафету в использовании сказочной традиции перенимают и современные писатели, в частности, крупнейшие представители «деревенской» прозы: Ф. Абрамов, В. Белов, В. Астафьев, В. Шукшин, В. Распутин. Причем каждый из авторов-«деревенщиков» проявляет известную самостоятельность.

Поскольку сказочную традицию писатели-«деревенщики» воспринимали через опыт М. Горького, то его влияние на творчество В. М. Шукшина проявилось, прежде всего, в образах необычных горьковских персонажей, «героев с чудным характером и неординарной судьбой, вечных искателей истины» [3]. Несмотря на то, что Шукшину не нравилась горьковская критика крестьянского мира, он с большим вниманием относился к художественной практике пролетарского писателя, поэтому не случайно для авторской разработки студент Шукшин выбрал рассказ Горького «Озорник». Он привлек внимание Шукшина, в первую очередь, образом «чудака» и мотивом поиска смысла человеческой жизни. В. И. Коробов считает, что «Василий Макарович задумался над такими героями еще в 1955–1956 годах» [14]. Так под влиянием Горького в произведениях Шукшина появляются образы, мотивы, сюжеты

¹ У академика И.А. Бунина // Московская весть. 1911, 12 сентября.

и некоторые художественные детали, которые с годами станут переосмысляться, «но в той или иной мере останутся маркерами присутствия именно горьковской поэтики» [5]. В итоге появляется знаменитый «чудик» Шукшина, который, с одной стороны, является повторением горьковских «озорников», с другой, под влиянием сказочной традиции, заимствованной у того же Горького, является модернизированным образом сказочного дурака. Кроме того, Шукшин заимствует у Горького образ героя-выдумщика. Так появляется Бронька из рассказа Шукшина «Миль, пардон, мадам!». Если горьковский Емельян Пиляй выдумывает босяцкую сказку, то Бронька сочиняет «сказочную историю» о своем покушении на Гитлера. И тот, и другой стараются убедить своих слушателей в правдивости рассказываемых ими историй. Используя композиционный прием рассказ в рассказе, превращая Броньку в персонажа-рассказчика, Шукшин, как и Горький в «Макаре Чудре», делает свое повествование похожим на сказку, а главного героя – на сказочника. Речь свою он строит с помощью повторов-подхватов ключевых слов «и как я попал в бункер Гитлера. Я попал! – Я попал!»¹, которые воссоздают сказочный ритм повествования. Если сказочник заканчивает свою сказку стандартной формулой, то наш герой встает и уходит, «измученный пережитым волнением».

С оглядкой на Горького, который синтезировал сказку и рассказ, то же самое проделывает Шукшин, модернизируя жанр современного рассказа, предлагая новые его разновидности: рассказ-судьба («Жить хочется»), рассказ-характер («Сураз»), рассказ-исповедь («Волки»), рассказ-анекдот («Чудик»). В отличие от горьковского, шукшинский рассказ организует ситуация. Ее развитие означает резкое изменение нормального течения жизни. Чужаковость шукшинских героев объясняется их неудовлетворенностью собственной судьбой, потому как им хотелось бы быть одновременно и трактористом, и ученым, и музыкантом. Однако материальные условия жизни не позволяют им полностью реализовать свои возможности.

Цель

Проанализировать роль сказочной традиции в становлении стиля писателя.

¹ Шукшин В.М. Рассказы / Худож. А. Лепятский. М. : Худож. лит., 1979. 383 с. С. 91.

Материалы и методы

Первый этап научного изучения В. Шукшина связан с появлением монографии В. Коробова «Василий Шукшин: творчество, личность» (1978) [15], В. Горна «Характеры Василия Шукшина» (1981) [7]; Л. Емельянова «Василий Шукшин: очерк творчества» (1983) [9]. Второй этап начался с 1980–1990-х годов XX века и характеризуется работами В. Карповой «Талантливая жизнь. В. Шукшин-прозаик» (1986) [10], А. Куляпина «Основные этапы эволюции прозы В. М. Шукшина и проблема интертекстуальности» [17] и другими. В названных работах рассматриваются вопросы творческой индивидуальности писателя, его концепция мира и человека. Третий этап начинается с 2000-го года. Среди современных работ выделяются своей основательностью исследования В. Горна [6], В. Елистратова [8], В. Сигова [24] и другие. Именно с третьего этапа начинается углубленное изучение стиля рассказов и повестей В. М. Шукшина. Хотя о В. Шукшине было написано немало научных и критических работ, не все аспекты творчества писателя были изучены в полной мере. Это касалось, прежде всего, исследования фольклорных традиций в произведениях В. Шукшина, поэтому в 2006 году появляется кандидатская диссертация Мельник Т. Н. «Фольклорные традиции в творчестве В. М. Шукшина»². В ней анализируются мотивы и образы, взятые Шукшиным из устного народного творчества, показывается, что ядром художественного образа у Шукшина является нравственность: Шукшин строит свои произведения с учетом сказочного действия, опираясь на его троекратные повторы. Диссертация Сэо Мари «Народнопозитические основы прозы В. М. Шукшина: Повесть, рассказ, сказка»³ посвящена анализу традиций народной сказки в рассказах и повестях В. М. Шукшина. Акцент сделан на анализе сказочного начала в повестях-сказках «Точка зрения» и «До третьих петухов», в которых, по мнению автора диссертации, большое значение имеют традиции волшебной сказки. Е. Н. Карташова в статье «Образ тещи в произведениях В. М. Шукшина» [11] анализирует

² Мельник Т.Н. Фольклорные традиции в творчестве В. М. Шукшина: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Полтава, 2006.

³ Сэо Мари. Народнопозитические основы прозы В. М. Шукшина: Повесть, рассказ, сказка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002.

репрезентацию образа тещи в жанрах устного народного творчества, сравнивает поведение тещи в рассказах Шукшина и выявляет традиционность поведенческой модели. В других работах современная исследовательница, исходя из лексико-семантического анализа прозы В. М. Шукшина, устанавливает, что одинокие женщины в его произведениях добрые, сердечные, простодушные, спокойные, религиозные, душевные и чуткие. Жалостливое отношение к вдове в рассказах и повестях писателя перекликается с фольклорными текстами. Привлекая русские фольклорные тексты, Е. Н. Карташова устанавливает, что главными чертами, отличающими девушек в произведениях писателя, являются скромность, застенчивость, нежность, нравственная и физическая сила, красота [12; 13]. Т. А. Богумил в статье «Семантика Чуйского тракта в русской литературе» выявляет семантическую и композиционную роль знаменитой дороги в творчестве В. М. Шукшина, сравнивая мотив дороги с фольклорной традицией [2]. В статье «Ермаков сюжет в творчестве В. М. Шукшина» Т. А. Богумил анализирует образы Разина и Ермака в сравнении с преданиями и легендами, используемыми Шукшиным [1]. Названные работы значительно продвинули изучение стиля произведений Шукшина.

Однако авторы названных работ не учли одной особенности при анализе сказочных традиций в творчестве Шукшина. Дело в том, что писатель заимствовал сказочную традицию через призму творчества своих предшественников, в частности, через призму творчества М. Горького, поэтому анализ в названных работах нуждается в дополнении, чтобы исключить досадные неточности; например, такого героя как Бронька из рассказа «Миль, пардон, мадам!» не было в русской литературе. В действительности был – это Емельян Пиляй, выдумывающий свою босяцкую сказку. Шукшин заимствует тип героя у Горького. Также он перенимает традицию пролетарского писателя, синтезируя сказку и литературный рассказ. В результате такого синтеза Шукшин раздвигает жанровые границы рассказа, предлагая такие его разновидности, как рассказ-судьба, рассказ-характер, рассказ-исповедь, рассказ-анекдот. Кроме того, Шукшин заимствует у Горького принцип живого стиля, в итоге в его рассказах главенствует народный язык.

Сказочная традиция, воспринимаемая через призму горьковского творчества, заставляет

Шукшина повторять многие приемы горьковского письма. Так, например, многие рассказы В. М. Шукшина начинаются традиционным сказочным зачином: «жил-был» или «жили-были». «Жил-был в селе Чебровка некто Сёмка Рысь» («Мастер»)¹. В этом зачине уже видится оценка героя в духе сказочной традиции – вроде и дурак, но в то же время творческая личность, которая тяготится однообразием жизни. Кроме зачина Шукшин использует повторы-подхваты ключевых слов, сцепляющие повествование в единое монолитное целое: «Ты бы как сыр в масле катался – А я не хочу, как сыр в масле»². Часто такие повторы используются в диалогических репликах персонажей: «Но ведь у вас же есть деньги! Есть ведь? – Ну, допустим. – Да не допустим, а есть»³. Так создается особый сказочный ритм повествования, характерный для сказки.

Часто Шукшин использует такой композиционный прием, как рассказ в рассказе. В таком случае рассказ, обрамленный еще одним рассказом, становится похожим на сказку. Пример такого композиционного построения рассказ «Осенью»⁴. Портрет девушки напоминает описание сказочной героини, типичное для сказки имя Марья лишь свидетельствует об этом. Несмотря на разлучение злой силой, Марья и Филипп любят друг друга. Однако в рассказе Шукшина Марья умирает – счастливым финалом, как в сказке, дело не закончилось.

Интересно обращение Шукшина к жанру сказки в рассказе «Как Зайка летал на воздушных шариках». У Федора Кузьмича разболелась единственная маленькая дочка, которая желает послушать сказки от своего дяди Егора, живущего в другом городе. И, как добрый волшебник в сказке, дядя Егор прилетает, несмотря на отсутствие билетов, только затем, чтобы сказкой вылечить свою племянницу. Сказка о зайке, внешне напоминающая сказку о животных, необычайно проста: зайку унесли в небо шарики, купленные ему отцом, а девочка советует птичкам проклюнуть шарики, чтобы зайка спасся, плавно приземлившись на землю. Отец Верочки говорит Егору, что это «довольно современная сказочка. Я им нарочно такие – чтоб заранее к жизни привыкали», –

¹ Шукшин В.М. Рассказы / Худож. А. Лепятский. М. : Худож. лит., 1979. 383 с. С. 230.

² Там же.

³ Там же. С. 23.

⁴ Там же. С. 289.

отвечает Егор»¹. Эта сказка, к слову сказать, лишенная всякого волшебства, рассказывает о взаимопомощи, умении сочувствовать чужому горю, о ценности человеческого общения. Иными словами, приведенная сказка моделирует ту помощь, которую окажет дядя Егор своей племяннице.

Некоторые рассказы начинаются так, будто бы сказочник вводит слушателя в условный сказочный мир (рассказ «Рыжий»). Традиционный сказочный финал видим в рассказе «Жена мужа в Париж провожала»: «стали они с Валюшей жить-поживать». Но если в сказке такой финал – счастливый конец, у Шукшина – начало рассказа. Далее следует: «и потихоньку до них стало доходить, что они напрочь чужие друг другу»². Заканчивается рассказ трагически: простак Колька, не выдержав семейного быта и оскорблений жены, покончил жизнь самоубийством. Персонажи Шукшина часто говорят, используя традиционные сказочные формулы: «где праздник, там и похмелье», «жить, как и при царе Горохе», «скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается», «и я там был, мед, пиво пил» и так далее.

Сказочный образ дурака у Шукшина модифицируется в чудака, который появляется в одноименном рассказе³. В других рассказах, таких как, как «Письмо», «Микроскоп», «Постскрипtum», «Раскас», «Жена мужа в Париж провожала», «Мнение», «Мой зять украл машину дров» и других этот образ получает свое дальнейшее развитие. Влияние сказочной традиции в данных рассказах не ограничивается модификацией образа дурака. Стройность и цельность повествования достигается в них благодаря повторам-подхватам слов в авторской речи: «Старухе Кандауровой приснился сон: молится будто бы она богу, усердно молится, а – пустому углу: иконы-то в углу нет. <...> Проснулась в страхе, до утра больше не заснула, обдумывала сон. Страшный сон. К чему?»⁴. Эти повторы превращаются в троекратные блоки в речи самих персонажей «Ладно бы, думал, думал – додумался»⁵. Все это вместе взятое замедляет действие рассказа, придавая ему

сказочный колорит. В рассказе «Охота жить» такие повторы приводят к усложнению основного сюжета, за которым следует неожиданная развязка: «Так лучше, отец. Надежнее»⁶. Если в сказке усложнение сюжета связано с неожиданными препятствиями на пути героя, то у Шукшина этот прием расставляет все на свои места, раскрывая звериную сущность преступника.

Сказочная традиция в творчестве В. М. Шукшина развивается и по пути создания собственной литературной сказки. Шукшин понимал, что социальные условия современной деревни лучше всего поддаются изучению в жанре сказки, считая, вслед за Горьким, что каждый век нуждается в своей сказке. Так появляются две авторские сказки, одну из которых можно отнести к бытовой («Точка зрения» (опыт современной сказки)), а другую к волшебной («До третьих петухов: сказка про Ивана-дурака, как он ходил за тридевять земель набираться ума-разума»).

Главный герой сказки «До третьих петухов» очень напоминает сказочного персонажа – Ивана. Как и в народной сказке, он показан глупым человеком. Однако в определенный момент герой в корне изменяет свою позицию: решает сложные задачи, побеждает врагов и, как сказочный персонаж, получает в «награду» не справку, а целую печать.

Сюжет сказки необычен. Ночью в библиотеке оживают герои книг. В этой сказке есть и царевна Несмеяна, страдающая от скуки. Однако в отличие от народной сказки, она – персонаж скорее негативный, чем позитивный. Что же касается Бабы Яги, Змея Горыныча – они не меняют свою сказочную сущность.

Данная сказка В. Шукшина своевременна и актуальна. В ее зачине автор совмещает два времени: классический XIX век с его высокими интеллектуальными нравами и духовными запросами, и современный прагматический XX век.

В результате полемики, касающейся роли и места Ивана в сказке, выясняется характер и особенности каждого персонажа. Только один из героев – Илья Муромец – выступает в роли защитника Ивана. В результате из былинного персонажа он превращается в сказочного помощника.

Структура волшебной сказки полностью сохранена писателем. Однако в то же время налицо некоторые изменения, несвойственные сказочному жанру. В традиционной сказке герой, как

¹ Шукшин В.М. Рассказы / Худож. А. Лепятский. М. : Худож. лит., 1979. 383 с. С. 201.

² Шукшин В.М. Рассказы. М. : Художественная литература, 1984. 512 с.

³ Там же. С. 445.

⁴ Шукшин В.М. Рассказы / Худож. А. Лепятский. М. : Худож. лит., 1979. 383 с. С. 204.

⁵ Там же. С. 206.

⁶ Там же. С. 62.

правило, ищет свою суженую. У Шукшина это выглядит иначе: Иван отказывается от Бедной Лизы, поскольку в глубине души догадывается о глупости и вздорности ее характера.

Как и в традиционной сказке, Иван шел-шел, и пришел в лес, и попал прямо в избушку Бабы-Яги: «стоит избушка на курьих ножках, а вокруг кирпич навален, шифер, пиломатериалы всякие»¹. Баба Яга хитра и считает, что легко может обмануть своего гостя, однако Иван оказывается хитрее и сообразительнее Бабы Яги. При описании избушки Шукшин использует реалии современной действительности.

Сюжет данной сказки развивается в трехступенчатой последовательности. Сначала он встречается с Бабой Ягой, затем с Медведем и, наконец, с Чертями. Черти у Шукшина особенные. Если в народных сказках они показаны с рогами и копытами, то у этих чертей остались только копыта. Иван располагает чертей к себе: в обмен на заветную справку он обещает им помочь проникнуть в монастырь.

Признавая шукшинский текст полноценной литературной сказкой, М. Н. Липовецкий считает, что Шукшин пародирует саму сказочную форму, но при этом бережно относится к традиционным основам народной сказки [19, с. 129]. Повторы-подхваты выстраивают текст по лекалам сказочного повествования: «– А чего ты смотришь туда? Ты возьми да не смотри. – Да мне что, в сущности?.. – смутился чеховский персонаж. – Пожалуй-ста. Почему только с ног начали? – Что? – не понял Обломов. – Возродиться-то. А откуда же возрождаются? – спросил довольный Обломов. – С ног, братец, и начинают»². В отличие от счастливой развязки народной сказки, в финале «До третьих петухов» нет победы добра над злом. Так Шукшин обновляет сказочную традицию, создавая жанр бесконфликтной сказки. Сюжет рассказа, как и в народной сказке, усложняется по мере нарастания трудностей в доставании справки Иваном.

Сказка «Точка зрения» начинается традиционным зачином: «В некотором царстве, в некотором государстве жили-были два молодых человека»³, подчеркивая неопределенность места и времени действия. Однако интерьер квартиры

(а не сказочного дворца, избушки) указывает на современную действительность.

«Точка зрения» разрушает традиционную структуру народной сказки, так как имеет всего две части: вступление (зачин) и заключение. Пессимист в первой части сказки воспринимает все с негативной стороны, речь действующих лиц в этой части изобилует жаргонными словами и вульгаризмами.

Тон повествования меняется с началом второй части, описанной Оптимистом. Начало сватовства предвещает удачный исход, родственники Невесты ведут себя культурно, а ее покорность напоминает традиционные сказочные образы: Крошечку-Хаврошечку, Настеньку и другие. Воспринимаемые Оптимистом действующие лица демонстрируют свой разум, творческое начало, проникнуты духом современности.

В этой части конфликт основан на споре Деда и Жениха о материальной стороне брака. Жениху хочется иметь две комнаты, два телевизора, автомобиль «Победа», вызвав этим желанием всеобщее осуждение. Со словами «я осознал, товарищи, мне ужасно обидно» жених убегает, не попрощавшись.

Шукшин показывает в оппозиции «Оптимист – Пессимист» вред и опасность двух крайностей – отсутствие жизнерадостности и беспочвенного оптимизма. Писатель занимает промежуточную позицию, предлагая реалистическое отношение к жизни. Таким образом, не принимая обе позиции (Оптимиста и Пессимиста), Шукшин доводит до читателя совершенно иную точку зрения на существование человека в современном мире без волшебника, то есть с точки зрения нормальных людей.

Результаты исследования, обсуждения

Как было сказано выше, В. Шукшин заимствует сказочную традицию через призму творчества М. Горького. Писатель не просто использует сказочные мотивы и образы, он восстанавливает сказочную структуру текста, который строится на сцеплении повторов-подхватов ключевых слов, зачастую троекратных. Кроме того, заимствует у Горького принцип живого стиля и симбиоз жанра рассказа и сказки, предлагая новые жанровые формы устного рассказа. Шукшин, как близкий к народу писатель, следует сказочной традиции именно для того, чтобы нагляднее передать народную психологию и отразить миропонимание простого человека.

¹ Шукшин В.М. Повести для театра и кино. М. : Известия, 1984. 528 с. С. 482.

² Там же. С. 475.

³ Там же. С. 356.

Писатель, как и его предшественники, с одной стороны, вводит сказочные элементы в реалистические произведения, с помощью повторов ключевых слов восстанавливает структуру сказочного текста и создает свои авторские сказки, приспосабливая их к реалиям современной действительности. Таким образом, сказка является «матрицей» шукшинского текста, раскрывая в доступной форме описываемые автором происходящие или предполагаемые события.

Заключение

П. С. Глушаков, говоря «О состоянии и перспективах современного шукшиноведения», заметил: «Наука о Шукшине, без преувеличения, добилась в последние годы ощутимых результатов» [4, с. 14]. Действительно, современные исследования широко раздвинули поле изучения творчества В. М. Шукшина: издаются новые сборники сочинений, куда входят ранее неизвестные произведения, уточняются и изучаются неизвестные ранее факты биографии и кинематографической работы писателя [18; 16; 21]¹. Ученые переходят к изучению несобственно-художественного творчества В. М. Шукшина². Таким образом, подводя итог проделанному анализу, можно

говорить о том, что, опираясь на сказочную традицию, которая каждым писателем воспринимается и используется по-своему, можно существенно расширить наши представления о специфике художественного творчества, проникая в тайны творческого процесса. Одним словом, признав сказку «матрицей» художественного произведения, мы получили действенный инструмент для литературоведческого анализа текста.

Авторская мысль играет организующую роль в произведениях любого писателя. С самого начала своего творчества Горький, опираясь на сказку, делает ставку на нравственное ощущение мира, воспевая Человека. В. М. Шукшин вслед за пролетарским писателем делает авторскую мысль основным компонентом художественного образа. Поэтому каждый из его многочисленных персонажей наделен особой философией, которая либо возвеличивает героя, либо развенчивает его эгоистическую сущность, вскрывая трагедийную основу характера, так появляются шукшинские «чудики» и «античудики». Первые из них вызывают ироническое сочувствие, вторые бескомпромиссное осуждение. Наследуя горьковскую сказочную традицию, Шукшин приходит к выводу: нравственность есть правда. Эту истину писатель переносит на своего современника, либо осуждая его за безнравственные поступки, либо приветствуя его нравственную позицию.

Литература

1. Богумил Т.А. Ермаков сюжет в творчестве В. М. Шукшина // Культура и текст. 2017. № 3 (30). С. 117–124.
2. Богумил Т.А. Семантика Чуйского тракта в русской литературе // Проблемы исторической поэтики. 2018. Т. 16. № 3. С. 200–218.
3. Глушаков П.С. Еще раз о «Чудике» Василия Шукшина // Cuadernos de Rusistica espa. .ola. Granada. 2009. № 5. P. 54–62.
4. Глушаков П.С. О состоянии и перспективах современного шукшиноведения // Вестник Ул. ГТУ, 2011. Вып. 1. С. 14.
5. Глушаков П.С. К изучению семантики художественного текста Василия Шукшина // Slavica. № asopis pro slovanskou filologii. R. 81, s. 3. Praha, 2012. S. 277–282.
6. Горн В.Ф. Василий Шукшин: Личность. Книга. Барнаул : Алтайское кн. изд-во, 1990. 284 с.
7. Горн В.Ф. Характеры Василия Шукшина. Барнаул : Алтайское кн. изд-во, 1981. 247 с.
8. Елистратов В.С. Словарь языка Василия Шукшина. М. : Азбуковник: Русские словари, 2001. 432 с.
9. Емельянов Л.И. Василий Шукшин: Очерк творчества. Л. : Художественная литература, 1983. 152 с.
10. Карпова В.М. Талантливая жизнь: Василий Шукшин – прозаик. М. : Сов. писатель, 1986. 300 с.
11. Карташова Е.Н. Образ тещи в произведениях В. М. Шукшина // Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Вып. № 2 (21). С. 114–117.
12. Карташова Е.Н. Особенности репрезентации образа девушки в произведениях В. М. Шукшина // Вестник славянских культур. 2017. Т. 45. С. 147–155.
13. Карташова Е.Н. Особенности репрезентации образа одинокой женщины в прозе В. М. Шукшина // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018. № 3 (30). С. 64–67.

14. Коробов В. И. Василий Шукшин. М. : Современник, 1988.
15. Коробов В.И. Василий Шукшин. Творчество. Личность. М. : Сов. Россия, 1977. 192 с.
16. Кузнецов Ф.Ф. На переломе: из истории литературы 1960–1970-х годов. Очерки. Портреты. Воспоминания. М. : Наследие, 1998.
17. Куляпин А.И. Основные этапы эволюции прозы В. М. Шукшина и проблема интертекстуальности // Творчество В. М. Шукшина: Метод. Поэтика. Стил. Барнаул, 1997. С. 20–28.
18. Легойда В. Шаркнул по душе, или О Шукшине, который все больше про жизнь // Фома. 2016. № 12. С. 6–7.
19. Липовецкий М.Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х годов). Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1992. 184 с.
20. Мелетинский Е. Сказка как матрица // Paradox. 2003. № 12. С. 12–20.
21. Нечаев А. Трое суток в купе с Шукшиным: оператор Анатолий Заболоцкий вспоминает о съемках фильма «Печки – лавочки» // Родина. 2016. № 41. С. 74–76.
22. Пропп В. Морфология сказки. М., 2001. 192 с.
23. Роговер Е.С. Русская литература XX в. М., 2003. 496 с.
24. Сигов В.К. Русская идея В. М. Шукшина. Концепция народного характера и национальной судьбы в прозе. М. : Интеллект-Центр, 1999. 302 с.

References

1. Bogumil T.A. Ermakov syuzhet v tvorchestve V. M. Shukshina [Ermak's plot in V.M. Shukshin's works]. *Kul'tura i tekst* = Culture and Text, 2017, no. 3 (30), pp. 117–124. (In Russ.).
2. Bogumil T.A. Semantika Chuiskogo trakta v russkoi literature [The semantology of the Chuya highway in Russian literature]. *Problemy istoricheskoi poetiki* = The Problems of Historical Poetics, 2018, vol. 16, no. 3, pp. 200–218. (In Russ.).
3. Glushakov P.S. Eshche raz o «Chudike» Vasiliya Shukshina [Once again about Vasily Shukshin's "Weirdo"]. *Cuadernos de Rusistica espa...ola*, Granada, 2009, no. 5, pp. 54–62. (In Russ.).
4. Glushakov P.S. O sostoyanii i perspektivakh sovremennogo shukshinovedeniya [On the state and prospects of modern Shukshin Studies]. *Vestnik UIGTU* = Vestnic of UISTU, 2011, issue 1, p. 14. (In Russ.).
5. Glushakov P.S. K izucheniyu semantiki khudozhestvennogo teksta Vasiliya Shukshina [On studying the semantics of Vasily Shukshin's literary text]. *Slavia. № asopis pro slovanskou filologii*, R. 81, p. 3, Praha, 2012, pp. 277–282. (In Russ.).
6. Gorn V.F. Vasilii Shukshin: Lichnost'. Kniga [Vasily Shukshin: Personality. Book]. Barnaul, Altai Book Publ., 1990, 284 p. (In Russ.).
7. Gorn V.F. Kharaktery Vasiliya Shukshina [Characters of Vasily Shukshin]. Barnaul: Altai Book Publ., 1981, 247 p. (In Russ.).
8. Elistratov V.S. Slovar' yazyka Vasiliya Shukshina [Dictionary of Vasily Shukshin]. Moscow, Azbukovnik: Russkie slovari Publ., 2001, 432 p. (In Russ.).
9. Emel'yanov L.I. Vasilii Shukshin: Ocherk tvorchestva [Vasily Shukshin: Essay of creativity]. Leningrad, Khudozhestvennaya literature Publ., 1983, 152 p. (In Russ.).
10. Karpova V.M. Talantlivaya zhizn': Vasilii Shukshin – prozaik [Talented life: Vasily Shukshin – prose writer]. Moscow, Sovetskiy pisatel' Publ., 1986, 300 p. (In Russ.).
11. Kartashova E.N. Obraz teshchi v proizvedeniyakh V. M. Shukshina [The image of the mother-in-law in the works of V. M. Shukshin]. *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* = Linguistics and Intercultural Communication, 2016, issue 2 (21), pp. 114–117. (In Russ.).
12. Kartashova E.N. Osobennosti reprezentatsii obraza devushki v proizvedeniyakh V. M. Shukshina [The peculiarities of representation of the image of the girls in the works of V. M. Shukshin]. *Vestnik slavianskikh kul'tur* = Bulletin of Slavic Cultures, 2017, vol. 45, pp. 147–155. (In Russ.).
13. Kartashova E.N. Osobennosti reprezentatsii obraza odinokoi zhenshchiny v proze V. M. Shukshina [Features of representation of single woman's image in V. M. Shukshin's prose]. *Aktual'nye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiki* = Actual Issues of Modern Philology and Journalism, 2018, no. 3 (30), pp. 64–67. (In Russ.).
14. Korobov V. I. Vasilii Shukshin [Vasily Shukshin]. Moscow, Sovremennik Publ., 1988. (In Russ.).
15. Korobov V.I. Vasilii Shukshin. Tvorchestvo. Lichnost' [Vasily Shukshin. Creativity. Personality]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1977, 192 p. (In Russ.).
16. Kuznetsov F.F. Na perelome: iz istorii literatury 1960–1970-kh godov. Ocherki. Portrety. Vospominaniya [At the turning point: from the history of literature of the 1960–1970-ies. Essays. Portraits. Memories]. Moscow, Nasledie Publ., 1998. (In Russ.).
17. Kulyapin A.I. Osnovnye etapy evolyutsii prozy V. M. Shukshina i problema intertekstual'nosti [The main stages of the evolution of V. M. Shukshin's prose and the problem of intertextuality]. *Tvorchestvo V. M. Shukshina: Metod. Poetika. Stil'* = Creativity of V. M. Shukshin: Method. Poetics. Style, Barnaul, 1997, pp. 20–28. (In Russ.).
18. Legoida V. Sharknul po dushe, ili O Shukshine, kotoryi vse bol'she pro zhizn' [Shuffled like, or About Shukshin, which is increasingly about life]. *Foma*, 2016, no. 12, pp. 6–7. (In Russ.).

19. Lipovetskiy M.N. Poetika literaturnoi skazki (na materiale russkoi literatury 1920–1980-kh godov) [Poetics of literary fairy tale (on the material of Russian literature of 1920–1980-ies)]. Sverdlovsk, Ural University Publ., 1992, 184 p. (In Russ.).
20. Meletinskiy E. Skazka kak matritsa [Fairy Tale as a matrix]. *Paradox*, 2003, no. 12, pp. 12–20. (In Russ.).
21. Nechaev A. Troe sutok v kupe s Shukshinym: operator Anatolii Zabolotskiy vspominaet o s"emkakh fil'ma «Pechki – lavochki» [Three days in a compartment with Shukshin: the operator Anatoly Zabolotsky recalls the filming of the film “Stove-benches”]. *Rodina* = Homeland, 2016, no. 41, pp. 74–76. (In Russ.).
22. Propp V. Morfologiya skazki [Morphology of a fairy tale]. Moscow, 2001, 192 p. (In Russ.).
23. Rogover E.S. Russkaya literatura XX v. [Russian literature of the twentieth century]. Moscow, 2003, 496 p. (In Russ.).
24. Sigov V.K. Russkaya ideya V. M. Shukshina. Kontseptsiya narodnogo kharaktera i natsional'noi sud'by v proze [Russian idea of V. M. Shukshin. The concept of national character and national destiny in prose]. Moscow, Intellect-Tsentr Publ., 1999, 302 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию 18.01.2020 г.; принята к публикации 15.02.2020 г.

Submitted 18.01.2020; revised 15.02.2020.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах

Шустов Михаил Парфенович

доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, mparfenovich@yandex.ru

Степанов Артём Сергеевич

преподаватель, аспирант кафедры русской и зарубежной филологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия, artemstep123@yandex.ru

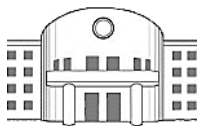
About the authors

Mikhail P. Shustov

Dr. Sci. (Philology), Professor, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, mparfenovich@yandex.ru

Artem S. Stepanov

Teacher, Postgraduate student of the Department of Russian and Foreign Philology, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, artemstep123@yandex.ru



РЕЦЕНЗИЯ

REVIEWS

**РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ Г. Г. БАГАУТДИНОВОЙ
«ИСКУССТВО И ХУДОЖНИК В РОМАНАХ И. А. ГОНЧАРОВА» /
МАР. ГОС. УН-Т. ЙОШКАР-ОЛА, 2018. 182 с.**

**REVIEW OF G. G. BAGAUTDINOVA'S MONOGRAPH
"ART AND ARTIST IN I. A. GONCHAROV'S NOVELS".
MARI STATE UNIVERSITY, YOSHKAR-OLA, 2018, 182 P.**

В подтверждение того, что книга Г. Г. Багаутдиновой посвящена важной для науки о Гончарове теме, можно привести мнение Б. М. Энгельгардта, который писал, что «содержание трех романов можно рассматривать как постоянное развитие, усложнение и углубление одной и той же основной темы», и что эта тема – «философия художественного творчества».

Александр Адуев, Обломов, Райский – трех главных героев своих романов писатель наделил общей чертой: они обладают художественным видением мира. И эта черта, как показывает автор книги, очень важна для понимания каждого из этих героев. В каждом произведении Гончаров дает возможность читателю сопоставить: это – видение героя, его возможность передать в слове восприятие мира и свои переживания, а это – видение автора романа. Это сопоставление неизбежно приводит, как показано в книге, к проблеме гончаровского психологизма. Жаль, что в рецензируемой книге не рассмотрено поэтическое «творчество» Обломова: свои мечты он передает в ярком образном слове.

Творческая установка автора «Обрыва» сформулирована им самим: «изобразить внутренность, потрохи, кулисы художника и искусства». Г. Г. Багаутдинова обоснованно настаивает, что третий роман Гончарова надо рассматривать в контексте богатейшей традиции русских и европейских авторов, обращавшихся к теме «ис-

кусство и художник». Уникальность «Обрыва» не в том, что герой романа – творческая личность. А в том, что и Райский, и автор «Обрыва» создают произведение об одних и тех же героях, об одних и тех же конфликтах. Исследовательница права: вопросам поэтики этого произведения и критики, и литературоведы уделяли недостаточно внимания. В своей интерпретации романа она исходит из того, что Райский является и «объектом изображения», и, довольно часто – «субъектом повествования». Рассмотренные параллели: Райский – Дон Жуан, Райский – Дон Кихот, Райский – Чацкий, Райский – Пигмалион, – позволили автору книги высветить важные черты героя. В частности, и такую: «именно в силу артистичности своей натуры Райский соединяет в себе, казалось бы, взаимоисключающие друг друга черты: «любовника» и «проповедника».

Г. Г. Багаутдинова тонко анализирует эпизод похорон Наташи. В «залитом слезами Райском» какой-то механизм тщательно и внимательно фиксирует и запоминает все, что видит герой. Эти подробности в состоянии героя-писателя (в книге приводится признание Мопассана, нечто подобное Д. С. Мережковский находил у Флобера) романистам удастся передать стихийность самого протекания творческого процесса. Автор книги сопоставляет понимание искусства, которое отстаивал Райский, с эстетическими концепциями учителя Козлова и художника Кирилова.

Эти страницы исследования показывают, насколько «горячими», злободневными были споры этих героев. И в то же время видно, что в судьбе художника Гончаров хотел показать и «сегодняшние», и вневременные, универсальные смыслы. Роман, который сочиняет Райский, представлен в «Обрыве» только названием («Вера»), эпиграфом, посвящением, очерком «Наташа» и словом «однажды», с которого он должен начинаться. Так что реконструирование романа героя, на первый взгляд, кажется затеей малоперспективной. Но Г. Г. Багаутдинова берется за это. И у нее есть для этого некоторые основания. В «Обрыве» – по принципу взаимодополнительности – сосуществуют точка зрения автора-повествователя и точка зрения Райского. Ведь герой работает с тем же жизненным материалом, что и Гончаров. Иногда достаточно ясно видно, как две точки зрения расходятся,

но часто бывает нужен тонкий инструментарий, чтобы показать это расхождение. Здесь автор книги вплотную подходит к одной из труднейших задач, связанных с эстетическим миром «Обрыва»: проследить, как происходит процесс субъективации повествования, как романист переводит движение сюжета с точки зрения повествователя на точку зрения Райского.

В четвертой главе книги показано: Райский – внимательный и часто пронизывающий наблюдатель. Это необходимый, но недостаточный шаг на пути творческого осмысления полноты и многообразия жизни.

Векторы исследования романов Гончарова, намеченные в каждой из глав книги, не вызывают сомнений. Некоторые положения книги, заявленные очень кратко, почти тезисно, обладают потенциалом для дальнейшего развития.

Отрадин Михаил Васильевич

доктор филологических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия, leynina@mail.ru

Mikhail V. Otradin

Dr. Sci. (Philology), Professor,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia, leynina@mail.ru

**ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕДОСТАВЛЯЕМОМУ МАТЕРИАЛУ
В ЖУРНАЛ «ВЕСТНИК МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Уважаемые авторы!

Редакционная коллегия журнала просит вас обратить внимание на *следующие требования*:

1. Индекс УДК статьи, код и расшифровка научной специальности (например, 10.01.01 Русская литература).
2. Заглавие на русском и английском языках.
3. Инициалы и фамилия автора(ов) (не более 4-х) (также транслит).

4. **Сведения об авторе(ах)** – Фамилия, Имя, Отчество, место работы (название организации (рус./англ.) должно совпадать с названием в Уставе), город, страна, набирают строчными буквами, светлым курсивом, располагают по центру (также перевод на англ. яз.). При транслитерации ФИО автор должен придерживаться единообразного их написания во всех статьях.

5. **Аннотация.** Набирают строчными буквами, шрифт прямой светлый, располагают по ширине. **Аннотация должна быть на русском и английском языках.** Текст аннотации должен включать не менее 200–250 слов (не менее 1000–500 знаков с пробелами). Текст должен быть структурированным, т. е. повторять в кратком виде рубрики статьи: **введение, цель исследования; материалы и методы; результаты, обсуждение; заключение.**

6. **Ключевые слова** (6–10 слов и словосочетаний) выбирают из текста публикуемого материала. Набирают на русском и английском языках строчными буквами, шрифт прямой светлый, располагают отдельной строкой по ширине.

7. **Благодарности** (необязательный элемент статьи). Автор выражает: признательность коллегам, научному руководителю за помощь, благодарность фондам и учреждениям за финансовую поддержку исследования.

8. **Текст статьи** необходимо набирать 14 кг, поля – 2 см, шрифт – Times New Roman, 1,5 интервал). Объем – 10–15 страниц. В объем входят аннотация, текст, таблицы, рисунки, список литературы. Статья должна быть структурирована, т. е. содержать введение, цель исследования; материалы и методы; результаты, обсуждение; заключение. Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках. Статья должна содержать *внутритекстовые библиографические ссылки*, оформленные в квадратных скобках, со ссылкой на порядковый номер использованной работы в приставном списке литературы, например: [2]. Если ссылка приводится на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются также страницы, на которых помещен объект ссылки, например: [2, с. 81]. Если ссылка включает несколько использованных работ, то внутри квадратных скобок они разделяются точкой с запятой, например: [4, с. 15; 5, с. 123].

9. **Список литературы** (ГОСТ Р 7.0.5–2008) под заголовком «Литература» (располагается по центру), приводится в конце статьи. Список литературы включает в себя **не менее 10 наименований**, из них 5 – обязательно научные статьи по соответствующей тематике, изданные за последние 3–5 лет с указанием DOI статьи или ссылкой на нее в Интернете (например, в e-library или «КиберЛенинке»). Издания в списке располагаются в алфавитном порядке, сначала на русском, затем на иностранных языках. Далее список литературы *транслитерируется* и переводится. Внимание! В список литературы помещаются ТОЛЬКО научные статьи и монографии. Учебники, учебные пособия в библиографию не включаются. Также не следует включать в список литературы диссертации и авторефераты диссертаций из-за их труднодоступности для читателя. Источники, федеральные законы, архивные документы, акты, статистические данные литературные произведения оформляются в виде постраничных сносок.

10. Аффiliation авторов Ф. И. О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. Приводится на русском и английском языках.

11. Вклад соавторов. В конце рукописи авторам необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. Порядок указания авторов и соавторов статьи согласуется ими самостоятельно. Приводится на русском и английском языках.

12. Для аспирантов и соискателей необходимо приложить скан отзыва научного руководителя с подписью и печатью. Отзыв научного руководителя не является гарантом опубликования статьи, решение будет приниматься исключительно по результатам слепого двойного рецензирования. Кандидатам, докторам наук сопроводительные рецензии не требуются.

Публикации бесплатные для аспирантов очной формы обучения (необходимо выслать скан справки из аспирантуры).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо отправлять на vestnik.margu@mail.ru

Материалы, оформленные не по требованиям, редакцией не рассматриваются.

Просим обратить внимание! Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати). Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат».

Все спорные вопросы решаются в переписке, вся переписка сохраняется.

Телефон для справок: 8 (8362) 68-79-97 (1565)

Проректор по НР и ИД – директор Программы развития опорного вуза **Леухин Анатолий Николаевич**

Ответственный секретарь – **Крылова Ольга Сергеевна** (vestnik.margu@mail.ru)

FOR AUTHORS

Dear authors!

Please pay attention to the following requirements:

1. Article **UDC** index.
2. The title is in Russian and English.
3. Initials and surname of the author(s) (no more than 4) (also translit).
4. **Information about the author(s)** – First name, Patronymic, and Surname, place of work (name of the organization (Rus/Eng) must match the name in the Charter), city, country, should be written in lower-case letters, light italic type, and centered (as well as English translation). When transliterating first and last names, the author must adhere to uniform spelling in all articles.
5. **Abstract.** Lower-case letters, font direct light, a width. The abstract should be in Russian and in English. Abstract should be a minimum of 200–250 words (not less than 1000–1500 characters with spaces). The text should be structured, that is, should briefly repeat the heading of the article; purpose of the study; materials and methods; results, discussions; conclusion.
6. **Keywords** (6–10 words and phrases) are chosen from the text of the published material. They should be written in the Russian and English languages by lower case letters, font direct light, in the separate line by width.
7. **Acknowledgements** (optional element in the article). The author expresses his gratitude to colleagues or supervisor for help, thanks to funds and institutions for their financial support of the study.
8. **Text of article** should be printed in 14 pt, margins – 2 cm, type – Times New Roman, interval – 1,5). Volume – 10–15 pages. Abstract, text, tables, illustrations and list of references are a part of this amount. The article should be structured, i. e. contain the introduction, the purpose of the study; materials and methods; results, discussion; conclusion. All names, notes and structural elements of graphs, tables, schemes, etc. should be made both in Russian and in English. The article should contain inline bibliographic references, enclosed in square brackets, with reference to the sequence number of the work used in the list of literature, such as: [2]. If the link is to a specific piece of the text, you must specify the page on which the reference object is placed, for example: [2, p. 81]. If the reference includes several works, it is separated by semicolons inside the square brackets, for example: [4, p. 15; 5, p. 123].
9. **References** (GOST R 7.0.5-2008) under the heading “References” (located in the center) is given at the end of the article. The list of references includes no less than 10 titles, 5 of them are research papers on relevant topics, published in the last 3–5 years, with the DOI indicated of the reference to it on the Internet (e.g. e-library). Publications in the list are arranged in alphabetical order, first in Russian, then in foreign languages. Then the bibliography is transliterated and translated. Attention! The list of literature contains ONLY scientific articles and monographs. Textbooks and tutorials are not included in the references. Do not include in the list of literature dissertations and abstracts of dissertations because of their inaccessibility to the reader. Sources, federal laws, archival documents, acts, statistics, literary works are made out in the form of footnotes.
10. Author affiliation, full name, organization(s), address of organization(s) (it is required to indicate all the author's places of employment where the research was carried out (permanent place, place of project implementation, etc.)), position and academic title, ORCID ID, e-mail, phone, mailing address for sending the author's copy. It is given both in Russian and in English.
11. Contribution of co-authors. At the end of the manuscript, the authors should include the notes that explain the actual contribution of each co-author to the study done. The order of the authors and co-authors of the article is agreed independently. It is given both in Russian and in English.
12. Graduate students and applicants should attach scanned reviews of the supervisor, signed and stamped. The review of the supervisor does not guarantee publication, the decision will be made solely on the results of the double-blind peer review. Applicants, doctors shouldn't have accompanying review.

Articles drawn up in accordance with the requirements, should be sent to e-mail: vestnik.margu@mail.ru

The editorial board does not accept materials written with violation of the requirements.

Please pay attention! It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. If a simultaneous submission of a manuscript to several publications is found, the published article will be retracted (called back from the printing). Monitoring of unauthorized citation is made with the “Anti-plagiarism” systems.

All dispute issues are discussed in correspondence, all correspondence is saved.

Telephone: 8 (8362) 68-79-97 (1565)

Vice-Rector for Research and Innovation, Director of the Development Program of the University – **Anatoliy N. Leukhin**

Head of the editorial board of scientific journals – **Olga S. Krylova** (vestnik.margu@mail.ru)

АЛГОРИТМ РАБОТЫ С НАУЧНОЙ СТАТЬЕЙ

