

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.)

На сайте «Объединенного каталога «Пресса
России» <http://www.pressa-rg.ru> можно
оформить подписку на 2022 год
на печатную версию журнала
по подписному индексу 70745, а также
подписаться через интернет-магазин
«Пресса по подписке» <https://www.akc.ru>

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 2022 г. № 19.

Подписано в печать 28.03.2022 г.

Дата выхода в свет 28.03.2022 г.

Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 16,28.

Уч.-изд. л. 11,84. Тираж 500.

Цена свободная.

Литературные редакторы:

*О. С. Крылова, Е. А. Бухвалова,
П. Г. Марченко*

Перевод

Е. А. Бухвалова

Компьютерная верстка

Г. И. Галлямова

Дизайн обложки

И. В. Шишкарёва

© ФГБОУ ВО «Марийский
государственный университет», 2022

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

Том 16. № 1. 2022

Сквозной номер выпуска – 45



ВЕСТНИК

МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

DOI: 10.30914/2072-6783



В Е С Т Н И К

МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник Марийского государственного университета» публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях.

Журнал принимает статьи по филологическим и педагогическим наукам. Осуществляется научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки. 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.

Рукопись статьи направляется на рецензирование для оценки ее научного содержания нескольким ведущим специалистам соответствующего профиля, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи.

Редакция журнала реализует принцип нулевой толерантности к плагиату. Мониторинг некорректного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

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.

Журнал предоставляет открытый доступ к полным текстам публикации, исходя из следующего принципа: открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

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 28.12.2018):

10.01.01 – Русская литература (филологические науки);

10.02.01 – Русский язык (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);

13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки);

С 26.03.2019:

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),

10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи) (филологические науки).

С 01.02.2022:

5.9.3. Теория литературы (филологические науки),

5.9.4. Фольклористика (филологические науки),

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Архивируется и индексируется в:

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

Выходит с 2007 года.

Журнал является членом Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ),

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution” («Атрибуция») 4.0 Всемирная
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, Rus-
sian Federation

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

On the website of the “United catalog “Press
of Russia” <http://www.pressa-rf.ru> you can
subscribe for 2022 to the printed version
of the journal according to the subscription index
70745, as well as subscribe through the online
store “Subscription Press” <https://www.akc.ru>
Telephone: (8362) 68-79-97 (1565)

EDITORIAL OFFICE ADDRESS:

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

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 print-
ed at the printing house “Printecs”. 14,
Victory Boulevard, Yoshkar-Ola 424000

Thematic plan of 2021 no. 19.
Signed to print 28.03.2022.
Date of publishing 28.03.2022.
Sheet size 60×84/8.
Conventional printed sheets 16,28.
Number of copies 500. Free price.

Editors:

O. S. Krylova, E. A. Bukhvalova,
P. G. Marchenko

Translation

E. A. Bukhvalova

Desktop publishing:

G. I. Gallyamova

Cover design

I. V. Shishkareva

© Mari State University, 2022

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

Vol. 16, no. 1. 2022
Continuous issue – 45



VESTNIK

OF THE MARI STATE UNIVERSITY

Scientific journal

DOI: 10.30914/2072-6783



VESTNIK

OF THE MARI STATE UNIVERSITY

The scholarly journal Vestnik of the Mari State University publishes original scientific articles (Full Articles) in Russian and English, which have not been previously published in other publications.

The journal accepts articles on Philological and Pedagogical Sciences. The Editorial Board carries out the reviewing (scientific double-blind peer-review) of all submitted materials with the view of their expert assessment. 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 manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism check is carried out by using Anti-Plagiarism software.

The journal aims to disseminate scientific knowledge and provide information support for the achievements of scientists in the field of pedagogical, psychological and philological sciences, to increase the authority and influence of the Russian scientific information and scientific publishing segment in the world community.

The journal provides open access to the full texts of the publication, based on the following principle: open access to research results contributes to an increase in global knowledge exchange.

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 (since 06.06.2017) on the following scientific specialties should be published (updated on 28.12.2018):

- 10.01.01 – Russian Literature (Philological Sciences);
- 10.02.01 – Russian Language (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);
- 13.00.05 – Theory, Methods and Organization of Sociocultural Activities (Pedagogical Sciences);

Since 26.03.2019:

- 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);
- 10.02.02 – Languages of the peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family) (Philological Sciences).

Since 01.02.2022:

- 5.9.3. Theory of Literature (Philological Sciences);
- 5.9.4. Folklore Studies (Philological Sciences);
- 5.8.1. General Pedagogics, History of Pedagogics and Education (Pedagogical Sciences);
- 5.8.2. Theory and Methods of Training and Education (by fields and levels of education) (Pedagogical Sciences);
- 5.8.7. Theory and Methods of Professional Education (Pedagogical Sciences).

The journal is indexed and archived in:

Academy Google, AcademicKeys, East View, ePrints, Russian Science Citation Index (RSCI), ResearchBib, Ulrich's Periodicals Directory, "CyberLeninka", EBSCO.

The journal is a member of the Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP).

The journal's materials are available under the Creative Commons "Attribution" 4.0 Global License

Published since 2007.

Publication frequency: 4 times per year.



Главный редактор: **Кондратенко Елена Валентиновна**, кандидат педагогических наук, профессор, директор педагогического института, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, inped@marsu.ru

Ответственный секретарь: **Крылова Ольга Сергеевна**, зав. редакцией научных журналов, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия, vestnik.margu@mail.ru

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
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
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
Токтарова Вера Ивановна	доктор педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет (Йошкар-Ола, Россия), toktarova@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, Russian Federation, inped@marsu.ru

Executive Editor: **Olga S. Krylova**, Head of the editorial board of scientific journals, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation, vestnik.margu@mail.ru

Editorial board:

- Lyubov A. Abukaeva** Dr. Sci. (Philology), Mari Scientific Research Institute of Language, Literature and History named after V.M. Vasilyev (Yoshkar-Ola, Russian Federation), sylne@mail.ru
- Yuriy G. Antonov** Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, National Research Mordovia State University (Saransk, Russian Federation), Head of the Department of Finno-Ugric Literatures, antonov-ug69@yandex.ru
- Aleksandr A. Baranov** Dr. Sci. (Psychology), Full Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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
- Ilkhamiya I. Galimzyanova** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Kazan State Conservatory named after N. Zhiganov (Kazan, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, kalinina.07@inbox.ru
- Natalya V. Kondratieva** Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Udmurt State University, (Izhevsk, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), sitnikov@mail.ru
- Natalya N. Starygina** Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Volga State University of Technology (Yoshkar-Ola, Russian Federation), starigina@yandex.ru
- Vera I. Toktarova** Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russian Federation), toktarova@yandex.ru
- Svetlana N. Fedorova** Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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, Russian Federation), 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. 16

№ 1

2022

ВЕСТНИК

МАРИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

О С Н О В А Н В 2 0 0 7 Г О Д У

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ..... 11

К. С. Бообекова, К. З. Эшенкулова

Метафорический образ школы Кыргызстана 11

Н. Н. Головина, Ф. Я. Хабибуллина

Сопровождение профессионального выбора выпускников
в условиях сотрудничества лица и опорного вуза региона 21

Н. М. Коршунова

К вопросу о диагностике этнокультурной социализации
будущих учителей иностранных языков 34

Е. В. Корякова

Мониторинг готовности будущих логопедов
к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся 42

Г. Н. Швецова, М. Н. Швецова

Психолого-педагогические условия саморазвития будущего педагога
в процессе педагогической практики 54

А. А. Эльтемеров

Повышение эффективности занятий по физической культуре
при помощи использования музыки и цифровых технологий 61

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ..... 71

Е. А. Бабенкова, К. В. Тетянникова

Продуктивность словообразовательных моделей англоязычных неологизмов
периода пандемии COVID-19..... 71

Н. И. Ермина

Концепция мира и человека в мордовском рассказе рубежа XX–XXI веков..... 78

<i>Т. А. Золотова, М. Н. Пирогова, С. А. Румянцева</i> Современные формы популяризации нематериального культурного наследия в школе	84
<i>М. А. Иванова</i> Языковое выражение концепта <i>hass</i> (ненависть) в немецкоязычном виртуальном пространстве	93
<i>Л. Р. Надыришина</i> Поэмы Хасана Туфана в историко-литературном контексте второй половины 1920-х годов.....	102
<i>Н. В. Свитенко</i> Повествовательные стратегии современной прозы для подростков: композиционный полифонизм в романе «Дом, в котором...» М. Петросян	107
<i>Р. З. Хайруллин, Р. Х. Шаряфетдинов</i> Мифологизм астральных образов Солнца и Луны в современной татарской литературе	113
<i>Т. Ф. Шешкина</i> Славянские лексические параллели немецкого соматизма <i>Zunge</i> «язык» в сравнительно-историческом освещении	121
<i>А. Ю. Щербинин</i> Проблематика описания категории времени во французской грамматике Жана Массе (1606).....	128
НАУЧНАЯ ХРОНИКА	135
<i>Э. И. Пекшеева</i> 90 лет со дня рождения Дмитрия Егоровича Казанцева.....	135

Vol. 16

No. 1

2022

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

K. S. Boobekova, K. Z. Eshenkulova

Metaphorical image of schools in Kyrgyzstan 11

N. N. Golovina, F.Ya. Khabibullina

Support of the professional choice of graduates in conditions of cooperation between
the lyceum and the key university of the region..... 21

N. M. Korshunova

To the issue of diagnostics of ethnocultural socialization
of future foreign language teachers 34

E. V. Koryakova

Monitoring the readiness of future speech therapists for psychological
and pedagogical support of students..... 42

G. N Shvetsova, M. N. Shvetsova

Psychological and pedagogical conditions of self-development
of a future teacher in the process of pedagogical practice..... 54

A. A. Eltemerov

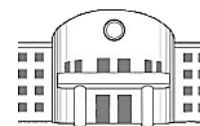
Improving the effectiveness of physical education classes through
the use of music and digital technologies 61

PHILOLOGY 71

E. A. Babenkova, K. V. Tetyannikova

Productivity of word forming types
of English neologisms during COVID-19 pandemic 71

<i>N. I. Ermina</i>	
The concept of the world and man in the Mordovian story of the turn of the XX–XXI centuries	78
<i>T. A. Zolotova, M. N. Pirogova, S. A. Rummyantseva</i>	
Modern forms of popularization of intangible cultural heritage at school	84
<i>M. A. Ivanova</i>	
Linguistic expression of the concept <i>hass</i> (<i>hate</i>) in the German-speaking virtual space	93
<i>L. R. Nadyrshina</i>	
The poems of Hasan Tufan in the historical and literary context of the second half of the 1920s	102
<i>N. V. Svitenko</i>	
Narrative strategies of contemporary prose for adolescents: compositional polyphonism in the novel “The Grey House” by M. Petrosyan	107
<i>R. Z. Khairullin, R. Kh. Sharyafetdinov</i>	
Mythologism of astral images of the Sun and the Moon in modern Tatar literature	113
<i>T. F. Sheshkina</i>	
Slavic lexical parallels to the German somatism <i>Zunge</i> “language” in a comparative-historical perspective	121
<i>A. Yu. Shcherbinin</i>	
Specificity of the description of the tense category in Jean Masset’s French grammar (1606)	128
SCIENTIFIC CHRONICLE	135
<i>E. I. Peksheeva</i>	
90 years since the birth of Dmitry Egorovich Kazantsev	135



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICS

УДК:373.51

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-11-20

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ШКОЛЫ КЫРГЫЗСТАНА

К. С. Бообекова, К. З. Эшенкулова

Кыргызско-турецкий университет «Манас», г. Бишкек, Кыргызская Республика

Аннотация. Метафора в педагогике используется с целью более глубокого изучения образовательной деятельности. Для изучения ситуации в системе образования Кыргызстана были использованы метафоры как инструмент в сборе данных. **Цель исследования** – выявить метафорические модели школ, определить восприятие и отношение к школе учеников, а также сравнить их метафорические образы. **Методы исследования.** Данное исследование является качественным исследованием, где анализировалось «явление» и был сделан контент-анализ, отражающий точки зрения школьников через метафоры. Данные проанализированы по трем ступеням: определение, разбор и распределение по категориям. В исследовании принимали участие школьники старших классов из различных регионов Кыргызстана. **Результат исследования.** В ходе исследования было выявлено, что 72,44 % школьников от общего количества опрошенных написали положительные, 21,59 % – отрицательные и 5,97 % – безразличные по характеру метафоры. Было обнаружено, что большинство учеников смотрят на свою школу как на дом, считают ее вторым домом, центром знаний, вселенной, волшебным, приятным и развивающим местом. 52,5 % школьников от положительно отзывавшихся воспринимали свою школу как *дом*, и потому доминирующей метафорой в нашем исследовании оказался «дом». Часть опрошенных учащихся не удовлетворены своей школой, воспринимают ее как многолюдное, скучное, старое, холодное и не соответствующее современным требованиям место. Встречаются метафоры, в которых ученики называли школу местом наказания, как тюрьма, больница, налоговая инспекция и так далее. А некоторые школьники выражали безразличное мнение, как к месту пустого времяпровождения и развлечения.

Ключевые слова: школа, учащиеся, школьники, образование, метафора, положительная метафора, негативная метафора, метафорический образ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бообекова К. С., Эшенкулова К. З. Метафорический образ школы Кыргызстана // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-11-20>

METAPHORICAL IMAGE OF SCHOOLS IN KYRGYZSTAN

K. S. Boobekova, K. Z. Eshenkulova

Kyrgyz-Turkish Manas University, Bishkek, Kyrgyz Republic

Abstract. Metaphor in pedagogy is used for the purpose of a deeper study of educational activities. Metaphors were used as tools in data collection for understanding the situation in the education system of Kyrgyzstan. **The purpose** of this study is to determine the metaphorical models of schools, high school students' perception and attitude to their schools and the education system as a whole, as well as to compare their metaphorical images. **Materials and methods.** This study is a qualitative study, where the “phenomenon” was analyzed and a content analysis was made, reflecting the points of view of schoolchildren through metaphors. The data is analyzed

in three stages, such as defining, analysis and categorization. This study involved high school students from various regions of Kyrgyzstan. **Research results, discussion.** The findings show that 72,44 % of high school students used positive, 21,59 % of them - negative and 5,97 % of them – apathetic metaphors for their schools. The majority of students perceives their school as a home, considers it a second home, the center of knowledge, a universe, a great, pleasant and developing place and their approaches were positive. 52,5 % of the participants who used positive metaphors, perceived their schools as a home. The results show that ‘home’ was a dominant metaphor in this study. Some participants are not satisfied with their schools. They perceive it as a crowded, boring, old, cold and not meeting modern requirements place. Some of them perceive their school as a place of punishment, such as prison, hospital, tax office, and so on. Others used apathetic metaphors for their schools such as a place of waste of time and entertainment.

Keywords: school, students, schoolchildren, education, metaphor, positive metaphor, negative metaphor, metaphorical image

The authors declare no conflict of interests.

For citation: Boobekova K. S., Eshenkulova K. Z. Metaphorical image of schools in Kyrgyzstan. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 11–20. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-11-20>

Введение

Педагоги в своих исследованиях часто используют метафору для глубокого изучения, анализа и оценивания изменений и ситуаций в области образования. В соответствии с современными представлениями, метафора – это вполне закономерное свойство педагогической коммуникации, а не просто украшение текста, призванное привлекать дополнительное внимание читателя и наглядно объяснять ему сложную идею. Во многих случаях метафорический арсенал позволяет полнее понять сущность той или иной педагогической теории и миропонимание конкретных [1; 7]. Педагоги применяют метафору как средство для обращения внимания школьников на тему, отражение в сознании, изучение через сравнение вещей. М. Аникеев в теме управления школой по адаптации школьников к школе использовал предметы как метафоры. В сфере образования можно встретить метафорические исследования об образах, принятых другими такими понятиями, как «школа», «университет», «руководитель», «учитель», «школьник»¹.

В работе А. Чудинова выделены ведущие метафорические модели, охарактеризованы типовые *сферы-источники и сферы-мишени* педагогических метафор, рассмотрены функции и исторические истоки педагогической метафори-

ки [7]. По мнению Э. Будаева и А. Чудинова, феномен педагогической метафоры имеет социальный и лингвокультурный характер и не может рассматриваться в отрыве от жизни общества, в изоляции от его традиций и народной ментальности. Здесь особенно важен человеческий фактор: учет личности как автора, творца метафоры, так и ее адресата. Не менее важен и национальный фактор: историческое самосознание соответствующей нации и ее культурные традиции, характерные для существующей в стране системы образования [1, с. 189]. Педагогические метафоры по-новому структурируют представления о сфере образования, предлагают новую интерпретацию этой сферы и вместе с тем обеспечивают преемственность педагогического мышления. Важно подчеркнуть, что метафоры педагогического дискурса нельзя полностью «расшифровать», пересказать без использования метафор [7]. Роль метафоры в рассматриваемом дискурсе определяется тем, что она способна по-новому структурировать представления о сфере образования, обосновать новые эвристики, новые ракурсы изучения и интерпретации [2, с. 62]. Метафоры также можно использовать как зеркало педагогических практик и один из инструментов для их оценивания. По мнению В. Юшиной [8, с. 173], педагогические метафоры через непосредственное наблюдение помогут описать ситуацию с нескольких сторон и сложить воедино достоверную, обобщающую картину учебной ситуации

¹ Аникеев М. Школьное пространство: заводские будни, офисная рутина или среда обитания. 2017. URL: <https://medium.com/direktoria-online/school-6a12eb51774b> (дата обращения: 30.09.2021).

в конкретных условиях, а также выделить более конкретные проблемы учебного процесса.

З. Темиргазина и Г. Абзулдинова провели когнитивное исследование педагогических метафор, где метафорические модели репрезентируют именно понятийные, концептуальные структуры [6]. Е. Кабаченко представила когнитивный анализ метафор современного педагогического дискурса с точки зрения *сфер-источников* метафоризации (метафора строительства, метафора огня, метафора дороги и др.), и в исследовании были рассмотрены *сферы-мишени* метафоризации. В нем указывается на систему образов, которые используются для репрезентации концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа» [3]. На основании анализа метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса Кабаченко выделила 12 доминантных сфер-источников метафорической экспансии: «Путешествие», «Производство», «Война», «Стихия», «Искусство», «Мир растений», «Строительство», «Человеческий организм», «Предметы», «Финансы», «Медицина», «Пища». Названные сферы-источники метафорической экспансии являются типичными для педагогического дискурса, что свидетельствует об их универсальном характере, метафорическом единстве концептосферы «Образование» и внутренней согласованности между доминантными концептами «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа» [7].

Ученые широко используют педагогические метафоры в своих работах по изучению проблем в системе образования. В Кыргызстане, к сожалению, недостаточно уделялось внимания таким исследованиям и не часто используются метафоры как инструмент в сборе данных.

Цель данного исследования – выявить метафорические модели школ и определить степень восприятия учениками состояние школ, а также сравнить их образы. Предметом исследования были приятные, неприятные и безразличные по смыслу метафоры о школах, собранные у старшеклассников из разных регионов страны.

Метод исследования

В этом исследовании применены такие методы, как: анализ научной литературы, контент-анализ, анализ событий (ивент-анализ) каче-

ственного исследования. Контент-анализ является научным методом, позволяющим объективно и системно анализировать устные, письменные или другие материалы [22]. Лиуз Кёхен, Лоренс Менион, Кейт Моррисон считали контент-анализ «работой подытоживания и распределения написанных и собранных сведений» [10]. Контент-анализ дает возможность исследования поведения людей, их природы через косвенные пути [9]. Использование методики ивент-анализа в исследовании является актуальным в настоящее время способом получения информации. Этот метод дает преимущество высокой оперативности исследования, что особенно важно, когда речь идет о высоко динамичном институте, постоянно претерпевающим трансформации [5]. Определение «ивент-анализа» представлено в виде методики, заключающейся в сборе и обработке фактологической информации с целью создания картины происходящего в четкой временной последовательности, а также направленная на обработку информации¹. Кроме этого, были собраны сведения через «доступные фокус-группы» для экономии рабочей силы и времени.

Сбор данных

В 2019–2020 учебном году в исследовании участвовало 1433 15–16-летних школьников из разных областей нашей страны. Данные проанализированы по трем ступеням: определение, разбор и распределение их по категориям.

1. *Ступень определения.* Были подготовлены опросники для школьников, розданы и заполнены. По листам, где были дополнены предложения «Школа похожа на ... Потому что ...», метафоры 1433 школьников о школе упорядочены по значению предложения и виду метафоры.

2. *Ступень разбора.* Не были проанализированы листы с незавершенными предложениями и непонятным смыслом. Было прочитано каждое предложение, и 25 листов оказались испорченными, так как в одних описание не совпадает с определением метафоры, а в других не связано с метафорой. Остальные 1408 листов полностью проанализированы.

3. *Ступень распределения на категории.* Метафоры, которые нужно было проанализировать,

¹ Сайт: bookonline.ru. URL: <https://bookonline.ru/lecture/tema-9-ivent-analiz-metod-analiza-sobyti> (дата обращения: 10.09.2021).

были классифицированы. Схожие по смыслу или близкие по значению метафоры были собраны отдельно и распределены по категориям. При распределении на категории в этом исследовании был использован код типа «Ш12». Это код 12-го школьника, означающий, под каким номером ответил школьник. Собранные и пригодные метафоры были распределены по категориям в зависимости от значения и схожести.

Результаты исследования

В данном исследовании рассматриваются метафоры положительного, отрицательного значения и безразличного характера. В ходе исследования было выявлено, что 1020 (72,44 %) школьников написали положительного, 304 (21,59 %) отрицательного и 84 (5,97 %) безразличного характера метафоры. Итоги таких метафор показаны следующим образом:

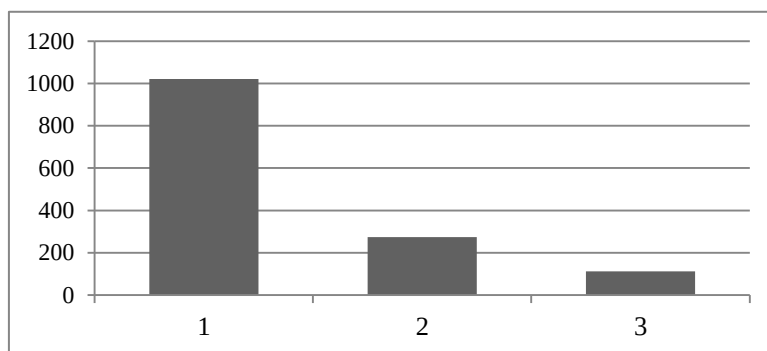


Рис. Диаграмма показателей метафор / Fig. Metaphor indicator chart

Таблица / Table

Таблица показателей метафор (%) к восприятию школы /
Table of metaphor indicators (%) for school perception

№	Особенности восприятия / Features of perception	Цифровой коэффициент / Digital coefficient
1.	Школу считают приятным местом	1020 (72,44 %)
2.	Школу принимают как неприятное место	304 (21,59 %)
3.	О школе говорят безразлично	84 (5,97 %)

Как указано выше, число метафор, где школьникам нравится школа, составляет 1020 (72,44 %). Они увидели школу в положительном значении, как место воспитывающее, обучающее, направляющее, готовящее к будущему, помогающее познать секреты мира, безопасное и приятное. Было обнаружено что 536 (52,5 %) школьников называли и воспринимали свою школу как *дом, второй дом, большой дом*, таким образом «дом» оказался доминирующей метафорой в нашем исследовании. А также 197 (19,3 %) школьников писали о школе как источнике знания. Здесь использовали такие метафоры, как *книга, учебное заведение, школа, детский сад, библиотека, храм знаний, святое место, сказка, Интернет*. Многие, 80 (7,8 %), видят свою школу как место с открытой дверью в будущее: под эту категорию попали такие метафоры, как *ключ, дверь, надежда, будущее, транспорт, свечи, освещение*.

Кроме того, они воспринимают школу как общественное место, т. е. как такие понятия, как *родина, государство, лагерь, здание, строительство, мечеть, лестница*. Их количество составляет 52 (5,1 %) – в положительном значении. Часть школьников 155 (15,2 %) назвали школу вселенной и окружающей средой; здесь перечислены такие метафоры, как *вселенная, солнце, планета, небесное тело, звезды, горы, море, река, вода, источник, цветущий сад, лес* и так далее.

Например:

«Школа похожа на гнездо. Потому что это место, которое будет направлять нас и определять нашу жизнь в будущем» (Ш578). «Школа похожа на мою маму. Потому что, когда я иду в школу, настроение поднимается» (Ш962). «Школа похожа на золотой дом. Потому что она всегда дорога для меня» (Ш641). «Школа похожа на книгу. Потому что она дает нам знания. Призывает нас

быть умными и прилежными» (Ш1052). «Школа похожа на книгу. Потому что каждый день, проводимый в школе, мы изучаем новое» (Ш835). «Школа похожа на библиотеку. Потому что там мы проводим полдня, получая новые знания» (Ш792). «Школа похожа на сокровище. Потому что там ищут долгое время знания, т. е. сокровища и их используют всю жизнь» (Ш99). «Школа похожа на сказку. Потому что в школе можно увидеть много интересного, читая книгу, узнаешь интересное» (Ш63). «Школа похожа на плодovitое дерево. Потому что, если школа – это дерево, то его плоды это – мы» (Ш515). «Школа похожа на горы. Потому что мы поднимаемся вверх благодаря нашим школьным знаниям» (Ш400). «Школа похожа на лагерь. Потому что в школе много друзей, с которыми ты общаешься, проводишь время, занимаешься с ними и получаешь знания» (Ш444). «Школа похожа на ключ. Потому что если учишься хорошо с 1 по 11 классы, то в будущем сможешь продолжить свою жизнь без всяких трудностей» (Ш552). «Школа похожа на wi-fi. Потому что дает возможность получить знания всем» (Ш1409).

Ученики, которые школу воспринимают как неприятное место, составляют 304 (21,59 %) от общего количества. Они говорят о школе не как об учебном заведении, а просто как о месте «для встречи с друзьями, местом отдыха после домашней назойливой работы», о «бесцельном хождении на уроки» или неприятном месте, «как зоопарк, цирк, скотный двор, сарай, ферма, пещера».

Например:

«Школа похожа на цирк. Потому что все смеются, бегают, кричат и играют» (Ш370). «Школа похожа на Антарктиду. Потому что зимой мы сидим в верхней одежде, не отапливается» (Ш929). «Школа похожа на дом. Потому что из дома и из школы никуда не можешь выйти без разрешения» (Ш267). «Школа похожа на мусорку. Потому что здесь невозможно учиться» (Ш1304). «Школа похожа на ферму. Потому что учителя гоняют детей как скот» (Ш1093). «Школа похожа на Джунгли. Потому что, чтобы выжить, мы каждый божий день трудимся, пытаюсь не потерять себя, притворяемся сильными, но внутри мы самые слабые люди» (Ш646). «Школа похожа на машину Fit. Потому что она маленькая, узкая, кабинетов не хватает. Тем не менее, учеба продолжается» (Ш270). «Школа похожа на игровую площадку. Потому что каждый хочет играть по

желанию и играет, а учитель – судья» (Ш404). «Школа похожа на супермаркет. Потому что каждый день от уроков получаешь информацию. В конце четверти приходится расплачиваться» (Ш625). «Школа похожа на работу. Потому что вставать рано утром и обязательно нужна форма. Зачем она вообще нужна?» (Ш564). «Школа похожа на старый светильник. Потому что очень старый и скоро рухнет» (Ш533). «Школа похожа на цыганский дом. Потому что воруют деньги и беспредел» (Ш686).

Из 304 школьников 83 (27,3 %) ученика, использовавшие негативные метафоры, уподобляют школу контролирующему, наказывающему месту, тюрьме, зиндану, сумасшедшему дому, месту сбора денег, детдому, заводу-фабрике, лаборатории, дому престарелых, тоталитарному режиму, налоговой инспекции, криминальному миру и так далее. И это все указывает на наличие серьезных проблем в системе образования. Школьники описывают школу как контролирующий и наблюдающий механизм:

«Школа похожа на завод. Потому что выпускает одинаковый пригодный для труда товар» (Ш825). «Школа похожа на фабрику. Потому что там все заняты своими делами, как фабричные станки» (Ш1414). «Школа похожа на армию. Потому что там нельзя опаздывать» (Ш622).

Метафоры, выражающие безразличное мнение, составляют от общего количества 84 (5,97 %). Для учеников школа не особо привлекательна, они ходят в школу не для того, чтобы получить знания, а просто поиграть, провести время с друзьями. Они написали такие определения школ, как буквы, столовая, кафе и так далее.

«Школа похожа на второй дом. Потому что я очень люблю ходить в школу, чтобы увидеть своих друзей» (Ш283). «Школа похожа на школу. Потому что школа как школа, свои плюсы и минусы» (Ш32; Ш47). «Школа похожа на обычную школу. Потому что здесь нормально и скучно» (Ш997). «Школа похожа на здание. Потому что не знаю» (Ш162). «Школа похожа на мини-кафе. Потому что вкусно готовят» (Ш288). «Школа похожа на место любви. Потому что в школе мы впервые влюбляемся» (Ш271). «Школа похожа на букву «Н». Потому что, если посмотреть с высоты, похожа на «Н» (Ш1251). «Школа похожа на букву «Г». Потому что 16 лет тому назад архитекторы так проектировали, а строители строили как букву «Г» (Ш1299).

Обсуждение результатов

Анализируя метафоры, собранные у школьников, можем увидеть общее состояние системы образования. В нашем исследовании отражается школа в основном позитивными метафорическими определениями. Школьники использовали положительные метафоры о школе, как *дом, вселенная, небесное тело, источник знаний, сказка, гнездо, плодовитое дерево, растение, красивое место, священное место, храм знаний, рай* и так далее.

Педагогические метафорические исследования о школе, об обучении или об образовании встречаются в работах зарубежных ученых, как Д. Инбар [15]; Т. Гордон и Е. Лахелма [14]; Е. Лахелма [17]; Е. Г. Кабаченко [4]; С. Е. Демир [11]; А. Сабан [20]; А. Налчаджы и Ф. Бекташ [18]; М. Оздемир [19]; Х. Дюндар [12]; Э. Кырал [16]; М. Гёк [13]; Б. Ф. Бишоп¹ и так далее.

Метафоры, представляющие школу как «дом», в работе Е. Г. Кабаченко [4] символизировали уют и защищенность. В работе М. Гёка [13, s. 32], в которой исследование велось в школе Кыргызстана, учащиеся отзывались о своей школе положительно, называя ее «*домом, в котором живут любимые ими люди и где чувствуют себя счастливыми*» и «*вторым домом, где друзья и учителя, которые любят их, и они чувствуют себя свободными как дома, и там их сердце наполняется любовью*». А также использовали такие положительные метафоры, как «*цветок, парк, дерево, рай, мечта, свет будущего, планета, вода, ключ, муравейник, гнездо, гнездо знаний, дом знаний, место получения знаний, книга, любовь*». А в нашей работе школу символизировали «*теплым, просторным, чистым и приятным местом, дающим возможность уверенно и свободно чувствовать себя, где одноклассники становятся как родными, как братья и сестры (Ш1328), а учителя добрые как родители, где царит доброе отношение (Ш710), «помогающего, уважающего и поддерживающего друг друга, полных забот» (Ш392; Ш863)*», означающие положительный образ школы. Ученики называли школу храм знаний, «священным местом»,

где получают знание и «ключ в будущее», который нужен для всех.

Метафора «дом» одновременно означала негативное восприятие подростков своей школы, как «*из дома и из школы никуда не можешь выйти без разрешения*», которая ограничивает их свободу и контролирует. Школьники, использовавшие негативные метафоры, видят свою школу как «*тюрьму*», «*зону*», «*криминальный мир*», «*пещеру*», «*грязное неубранное место*», «*армию*», «*колонию*». «*Школа похожа на колонию строгого режима. Потому что не разрешают одеваться тепло. Зимой холодно, сидим и мерзнем*» (Ш2). «*Школа похожа на красивое, но опасное место. Потому что сделали ремонт, но почва осела, и она может рухнуть*» (Ш1431). «*Школа похожа на армию. Потому что форма одежды – белый бантик, белая рубашка, брюки. Учителя как дети, зlobствуют, соревнуются*» (Ш1372). «*Школа похожа на домашний арест. Потому что слишком много домашних заданий и много нагружают*» (Ш1092). «*Школа похожа на сумасшедший дом. Потому что многие школьники ведут себя неприлично. Пока учителя ругают таких школьников, урок заканчивается*» (Ш911). Эти определения соответствуют исследованию Е. Кабаченко, так как в ее исследовании тоже отражено, что университет как «*зона, тюрьма, место лишения свободы*» [4]. Некоторые ученики, использовавшие метафоры «дом», в исследовании М. Гёка описали «*школу как дом пыток, так как с трудом, без желания придется выполнять задания и устают. Задают слишком много заданий; и школа – это дом, как из дома без разрешения никуда нельзя выйти, и так из школы тоже самое*». Кроме того, имеются негативные метафоры о школе: «*фабрика, которая производит из сырья одинаковую продукцию*» [13, s. 33], как *тюрьма, зиндан, дом пыток, страшный тоннель, ад*. Метафоры, использованные в работе М. Гёка, совпадают по значению с нашими метафорами.

В зарубежных исследованиях встречаются негативные метафоры: «*государство, сарай, колония, тюрьма, армия, сумасшедший дом, больница, фабрика, ад, дом, место пытки, темница*»; [18, с. 246–250; 19, s. 100–102; 21]. Если рассмотреть вопрос с этого ракурса, то можно заметить сходство использования метафор школьниками Кыргызстана с вышеназванными исследованиями. В нашей работе учащиеся тоже видят свою школу как «*государство, неразвитую*

¹ Bishop B. F. Gardens, prisons, and asylums: Metaphors for school. Unpublished doctoral dissertation submitted to the Kent State University College of Education, Health, and Human Services. 2019.

страну, белый дом, парламент, сарай, колонию, тюрьму, место пыток, домашний арест, криминальный мир, армию, фабрику, сумасшедший дом, больницу, пещеру, Сибирь, Антарктиду, цыганский дом, цирк, старый музей, зоопарк, курятник, скотный сарай, транспорт, ресторан, кафе, базар, джунгли, мусорную урну и другое». Ученики, сравнивая школу с часами, которые «каждый день в одно то же время повторяющиеся, надоедающие уроки и учителя» (Ш590), хотели менять ситуацию. Учащиеся, которые считают школу местом пыток и контроля, заявляют о том, что они не хотят учиться, родители и учителя заставляют их, уроки непонятные, материалы старые, трудные, в школе очень много жестких правил, и они им не нравятся. Такие мнения встречаются и в других исследованиях, т. к. школы страдают от низкого качества образования, нехватки квалифицированных учителей и плохого состояния зданий¹.

Безразличные мнения в нашей работе отражены в таких метафорах, как *детский сад*, *здание*, *зал торжеств*, *игровой зал*, *столовая*, *место отдыха*, как «место для развлечения, в котором проводят время безответственные подростки, отвлекаясь от нескончаемых домашних дел и упреков родителей». Метафора *детского садика*, *игрового зала* или *столовой* демонстрирует несерьезность школьной жизни для них. Например, «Школа похожа на садик. Потому что ученики ведут себя как малые дети, мы там играем с друзьями». «Школа похожа на столовую. Потому что там вкусно готовят, я каждый день там заполняю свой желудок» (Ш1254). «Школа для меня похожа на зал любви. Потому что я каждый день хожу туда, чтобы увидеть красивых девочек» (Ш189).

О процессе обучения и об отношении с учителями школьники сходятся в положительном мнении, называя учителей «родными, добрыми

и доброжелательными». «Школа похожа на мою семью. Потому что учителя воспитывают нас как родители. А одноклассники становятся как родные» (Ш1213). «Школа похожа на храм знаний. Потому что здесь работают ответственные учителя и учатся умные ученики» (Ш85; Ш86). А как негативную сторону указали методы преподавания и саму школу старыми учителя к ним относятся как к «стаду баранов», и школьники сами ведут себя неподобающе. «Школа похожа на стадо баранов. Потому что все некультурные» (Ш1405). «Школа похожа на сарай. Потому что там многие похожи на скот. И учителя не могут дать хорошее образование» (Ш1100). А также указывали на плохое взаимоотношение между школьниками и учителями, что «некоторые учителя и учительницы злые, учат всех учеников им подхалимствовать. Некоторые учителя не объясняют тему, а просто болтают во время занятий. Если скажем, что не поняли тему, то ругают нас. И кто подхалимствует, тот станет хорошим» – (Ш939).

Заключение

Исходя из вышесказанного, можно утверждать следующее.

В этом исследовании большинство учащихся отражали позитивные мнения о своих школах. Несмотря на это, можно увидеть и проблемную сторону образования в стране. Физическое состояние и материально-техническая база многих школ, особенно на периферии, не соответствуют современным требованиям. Методика преподавания и отношение учителей к школьникам оставляют желать лучшего. Ученики хотят получить в школе хорошее образование, чтобы уроки проводились современными методами, а не старыми. Школа – основная часть системы образования, хотелось бы увидеть ее не как место развлечения и пустого времяпровождения или место встречи с друзьями, а как место, развивающее и воспитывающее их полезным гражданином общества и страны.

¹ Абдубаева А. Средние школы и неравенство: изучение фрагментированной карты выбора образования в Бишкеке. 2019. URL: <https://www.caa-network.org/archives/15692> (дата обращения: 1.09.2021).

1. Будаев Э. В., Чуудинов А. П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 188–200. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-metaforah-v-sovremennoy-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 28.09.2021).

2. Будаев Э. В., Чуудинов А. П., Цыганкова А. В. Педагогическая метафорология // Филологический класс. 2017. № 4 (50). URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1785/9.pdf> (дата обращения 02.10.2021).

3. Кабаченко Е. Г. Метафоричность педагогической теории // Проблемы лингвистического и речевого образования в школе и вузе: сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. С. 175–187.
4. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование концептосферы «образование» студентами: результаты ассоциативного эксперимента // Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики: материалы Международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 27–28 апреля 2006 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 123–130. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/13079> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Мальцева А. В., Шилкина Н. Е., Махныткина О. В., Пономарева К. В., Карпушкин А. Н., Осянкина К. С., Тюнина Т. В., Использование методики event-анализа для изучения процессов на рынке труда // Науковедение. 2012. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18818539> (дата обращения: 11.10.2021).
6. Темиргазина З. К., Абзудинова Г. К. Метафоризация представлений об учебе // Избранные работы по лингвистике. Лингвистическая аксиология. Прагматика. Психолингвистика. Павлодар : ЭКО, 2010.
7. Чудинов А. П. Современная отечественная педагогическая метафорология // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 99–104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-otechestvennaya-pedagogicheskaya-metamorologiya> (дата обращения: 08.10.2021).
8. Юшина В. Д. Роль педагогической метафоры в образовательном процессе // Молодой ученый. 2019. № 7 (245). С. 172–175. URL: <https://moluch.ru/archive/245/56617> (дата обращения: 02.10.2021).
9. Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara : Pegem Akademi Yayınları, 2015.
10. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. New York : Routledge, 2007. URL: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> (дата обращения: 05.10.2021).
11. Demir C. E. Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis // Educational Research and Evaluation. 2007. No. 13 (2). Pp. 89–107. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803610701204099>
12. Dündar H. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Öğrencilerinin Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Hakkında Sahip Oldukları Metaforlar // Manas Journal of Social Studies. 2015. No. 4 (1). Pp. 39–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36916572> (дата обращения: 15.10.2021).
13. Gök M. Bişkek Türk ilk ve ortaokulu öğrencileri ve öğretmenlerinin “okul” kavramı algılarına ilişkin metaforların incelenmesi // Manas Journal of Social Studies. 2017. No. 8 (2), Pp. 23–44.
14. Gordon T., Lahelma E. ‘School is like an ants’ nest’ spatiality and embodiment in schools // Gender and Education. 1996. No. 8 (3). Pp. 301–310.
15. Inbar D. The free educational prison: metaphors and images // Educational Research. 1996. No. 28. Pp. 77–92.
16. Kırıl E. Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Metaforları // Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2015. No. 6 (1). pp. 57–65. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399542> (дата обращения: 13.10.2021).
17. Lahelma E. School is for meeting friends: Secondary school as lived and remembered // British Journal of Sociology of Education. 2002. No. 23 (3). Pp. 367–381. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569022000015418>
18. Nalçacı A., Bektaş, F. Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları // Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 2012. No. 13 (1). Pp. 239–258. URL: <https://docplayer.biz.tr/12490365-Ogretmen-adaylarinin-okul-kavramina-iliskin-algilari-teacher-candidates-perceptions-regarding-the-concept-of-school.html> (дата обращения: 07.10.2021).
19. Özdemir M. Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi // Eğitim ve Bilim. 2012. No. 37 (163). Pp. 96–109. URL: <https://docplayer.biz.tr/20728720-Lise-ogrencilerinin-metaforik-okul-algilarinin-cesitli-degiskenler-bakimindan-incelenmesi.html> (дата обращения: 03.10.2021).
20. Saban A. Okula İlişkin Metaforlar // Educational Administration: Theory and Practice. 2008. No. 55. Pp. 459–496. URL: <https://docplayer.biz.tr/15823563-Okula-iliskin-metaforlar.html> (дата обращения: 14.10.2021).
21. Saban A. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler // Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2009. No. 7 (2). Pp. 281–326. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RFMU1UWTI/ogretmen-adaylarinin-ogrenci-kavramina-iliskin-sahip-olduklari-zihinsel-imgeler> (дата обращения: 12.10.2021).
22. Tavşancıl E., Aslan E. Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul : Epsilon Yayınları, 2001.

Статья поступила в редакцию 21.11.2021 г.; одобрена после рецензирования 13.01.2022 г.; принята к публикации 05.02.2022 г.

Об авторах

Бообекова Кадиян Сансакеевна

доктор философии (PhD), преподаватель кафедры педагогики, Кыргызско-турецкий университет «Манас» (720044, Кыргызская Республика, г. Бишкек, Проспект Мира, д. 56), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9322-3566>, kadiyan.boobekova@manas.edu.kg

Эшенкулова Кишимжан Залимтороевна

доктор философии (PhD), и.о. доц. кафедры философии, Кыргызско-турецкий университет «Манас» (720044, Кыргызская Республика, г. Бишкек, Проспект Мира, д. 56), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5820-4805>, kishimjan.eshenkulova@manas.edu.kg

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Budaev E. V., Chudinov A. P. Diskussiya o metaforakh v sovremennoi zarubezhnoi pedagogike [Discussion about metaphors in modern foreign pedagogy]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia, 2007, no. 1, pp. 188–200. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-metaforah-v-sovremennoy-zarubezhnoy-pedagogike> (accessed: 28.09.2021). (In Russ.).
2. Budaev E. V., Chudinov A. P., Tsygankova A. V. Pedagogicheskaya metaforologiya [Pedagogical metaphorology]. *Filologicheskii klass* = Philological Class, 2017, no. 4 (50). Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1785/9.pdf> (accessed 02.10.2021). (In Russ.).
3. Kabachenko E. G. Metaforichnost' pedagogicheskoi teorii [Metaphoricity of pedagogical theory]. *Problemy lingvisticheskogo i rechevogo obrazovaniya v shkole i vuze: sb. nauch. tr.* = Problems of linguistic and speech education at school and university: collection of scientific works, Ekaterinburg, Ural State University Publ., 2005, pp. 175–187. (In Russ.).
4. Kabachenko E. G. Metaforicheskoe modelirovanie kontseptosfery «obrazovanie» studentami: rezul'taty assotsiativnogo eksperimenta [Metaphorical modeling of the conceptosphere “education” by students: results of the social experiment]. *Obshcheteoreticheskie i prakticheskie problemy yazykoznaniiya i lingvodidaktiki: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Ekaterinburg, 27–28 aprelya 2006 g.)* = General theoretical and practical problems of linguistics and linguodidactics: materials of the International scientific and practical conference (Ekaterinburg, April 27–28, 2006), Ekaterinburg, Rus. State Prof. Ped. University Publ., 2006, pp. 123–130. Available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/13079> (accessed 10.10.2021). (In Russ.).
5. Maltseva A. V., Shilkina N. E., Makhnytkina O. V., Ponomareva K. V., Karpushkin A. N., Osyankina K. S., Tyunina T. V. Ispol'zovanie metodiki event-analiza dlya izucheniya protsessov na rynke truda [Event-analysis method for investigation of labor market processes]. *Naukovedenie* = Science Studies, 2012, no. 3. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18818539> (accessed 11.10.2021). (In Russ.).
6. Temirgazina Z. K., Abzuldinova G. K. Metaforizatsiya predstavlenii ob uchebe [Metaphorization of ideas about learning]. *Izbrannye raboty po lingvistike. Lingvisticheskaya aksiologiya. Pragmatika. Psikholingvistika* = Selected Works in Linguistics. Linguistic axiology. Pragmatics. Psycholinguistics, Pavlodar, EKO Publ. house, 2010. (In Russ.).
7. Chudinov A. P. Sovremennaya otechestvennaya pedagogicheskaya metaforologiya [Modern Russian pedagogical metaphorology]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia, 2014, no. 1, pp. 99–104. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-otechestvennaya-pedagogicheskaya-metaforologiya> (accessed 08.10.2021). (In Russ.).
8. Ushina V. D. Rol' pedagogicheskoi metafory v obrazovatel'nom protsesse [The role of pedagogical metaphor in the educational process]. *Molodoi uchenyi* = Young scientist, 2019, no. 7 (245), pp. 172–175. Available at: <https://moluch.ru/archive/245/56617> (accessed 02.10.2021). (In Russ.).
9. Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. Scientific Research Methods. Ankara, Pegem Academy Publ., 2015. (In Tur.).
10. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research methods in education. New York, Routledge, 2007. Available at: <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> (accessed 05.10.2021). (In Eng.).
11. Demir C. E. Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 2007, no. 13 (2), pp. 89–107. (In Eng.). DOI: <https://doi.org/10.1080/13803610701204099>
12. Dündar, H. Kyrgyz-Turkish Manas University students' conceptual metaphors about Kyrgyz-Turkish Manas University. *Manas Journal of Social Studies*, 2015, no. 4(1), pp. 39–53. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36916572> (accessed 15.10.2021). (In Tur.).
13. Gök M. An investigation of the metaphors related to “school concept” of the perceptions of students and teachers in bishkek turkish primary and secondary school. *MANAS Journal of Social Studies*, 2017, no. 8 (2), pp. 23–44. (In Tur.).
14. Gordon T., Lahelma E. 'School is like an ant's nest': spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education*, 1996, no. 8 (3), pp. 301–310. (In Eng.).
15. Inbar D. The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 1996, no. 28, pp. 77–92. (In Eng.).
16. Kırıl E. Teacher metaphors according to the perceptions of prospective teachers. *Journal of Educational Sciences*, 2015, no. 6 (1), pp. 57–65. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399542> (accessed 13.10.2021). (In Tur.).
17. Lahelma E. School is for meeting friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 2002, no. 23 (3), pp. 367–381. (In Eng.). DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569022000015418>

18. Nalçacı A., Bektaş F. Teacher candidates' perceptions regarding the concept of school. *Ahi Evran University Kırşehir Journal of Education Faculty (KEFAD)*, 2012, no. 13 (1), pp. 239–258. Available at: <https://docplayer.biz.tr/12490365-Ogretmen-adaylarinin-okul-kavramina-iliskin-algilari-teacher-candidates-perceptions-regarding-the-concept-of-school.html> (accessed 07.10.2021). (In Tur.).
19. Özdemir M. Examination of High School students' metaphorical school perceptions in terms of various variables. *Education and Science*, 2012, no. 37 (163), pp. 96–109. Available at: <https://docplayer.biz.tr/20728720-Lise-ogrencilerinin-metaforik-okul-algilarinin-cesitli-degiskenler-bakimindan-incelenmesi.html> (accessed 03.10.2021). (In Tur.).
20. Saban A. Metaphors about school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2008, no. 55, pp. 459–496. Available at: <https://docplayer.biz.tr/15823563-Okula-iliskin-metaforlar.html> (accessed 14.10.2021). (In Tur.).
21. Saban A. Prospective teachers' mental images about the concept of student. *Turkish Journal of Education Sciences*, 2009, no. 7 (2), pp. 281–326. Available at: <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T1RFMU1UWTI/ogretmen-adaylarinin-ogrenci-kavramina-iliskin-sahip-olduklari-zihinsel-imgeler> (accessed 12.10.2021). (In Tur.).
22. Tavşancıl E., Aslan E. *Content Analysis and Application Examples for Verbal, Written and Other Materials*. İstanbul, Epsilon Publ., 2001. (In Tur.).

The article was submitted 21.11.2021; approved after reviewing 13.01.2022; accepted for publication 05.02.2022.

About the authors

Kadiyan S. Boobekova

PhD., Department of Education, Kyrgyz-Turkish Manas University (56 Prospekt Mira, Bishkek 720044, Kyrgyz Republic), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9322-3566>, kadiyan.boobekova@manas.edu.kg

Kishimjan Z. Eshenkulova

PhD., Department of Philosophy, Kyrgyz-Turkish Manas University (56 Prospekt Mira, Bishkek 720044, Kyrgyz Republic), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5820-4805>, kishimjan.eshenkulova@manas.edu.kg

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.048.45

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-21-33

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ВЫПУСКНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА ЛИЦЕЯ И ОПОРНОГО ВУЗА РЕГИОНА

Н. Н. Головина, Ф. Я. Хабибуллина

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Сопровождение старшеклассников в процессе профессионального самоопределения является актуальной задачей для основных субъектов профориентации – школы и вуза. В статье раскрыта специфика сотрудничества сельского лицея и опорного вуза в организации профессиональной ориентации обучающихся 8–11 классов. **Цель статьи:** обобщение теоретических исследований и итогов практического опыта совместной работы ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» и МОУ «Коркатовский лицей» Республики Марий Эл по сопровождению профессионального выбора старшеклассников. **Материалы и методы.** Материалом для исследования послужили программные документы последнего десятилетия по вопросам профессионального самоопределения учащихся: Национальный проект «Образование» (2018), Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, разработанные ЦПО ФГАУ «ФИРО» 2012, 2015). В работе использовались три основные группы методов: теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблематике статьи, моделирование, изучение и обобщение передового опыта управления образовательными системами. **Результатом исследования** стало развитие теории сопровождения профессионального выбора старшеклассников; модернизация методики сопровождения профессионального выбора выпускников на основе модели системной профориентационной работы со школьниками, основными направлениями которой являются: профессиональное информирование, обучение самоопределению, практикоориентированное сопровождение профессионального выбора; правильное ориентирование в мире современных профессий и осознанный выбор профессионально-образовательной траектории в зависимости от интересов, склонностей, способностей, призвания, возможностей, личностных особенностей, состояние здоровья и тому подобное. **Обсуждение** подтвердило: значимость сопровождения профессионального выбора выпускников на основе модели системной профориентационной работы, практикоориентированность методических инноваций в профориентации, проведенной в сотрудничестве опорного вуза и сельского лицея по сопровождению профессионального выбора обучающихся; значимость полученного опыта для практики сотрудничества средних общеобразовательных организаций и организаций высшего профессионального образования по сопровождению учащихся. **Заключение.** Обобщен многолетний практический опыт по сопровождению профессионального выбора обучающихся старших классов в условиях сотрудничества лицея и опорного вуза, определены методические подходы к организации профориентации, сделаны выводы по эффективности развития работы по комплексному сопровождению профессионального выбора и помощи в построении карьерной траектории.

Ключевые слова: профессиональный выбор, профессионально-образовательная траектория, целостная модель сотрудничества, субмодели сотрудничества, профориентационные компетенции, старшеклассники, сельский лицей, опорный вуз

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Головина Н. Н., Хабибуллина Ф. Я. Сопровождение профессионального выбора выпускников в условиях сотрудничества лицея и опорного вуза региона. 2022. Т. 16. № 1. С. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-21-33>

SUPPORT OF THE PROFESSIONAL CHOICE OF GRADUATES IN CONDITIONS OF COOPERATION BETWEEN THE LYCEUM AND THE KEY UNIVERSITY OF THE REGION

N. N. Golovina, F. Ya. Khabibullina

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. Introduction. Accompanying high school students in the process of professional self-determination is an urgent task for the main subjects of vocational guidance – schools and universities. The article reveals the specifics of cooperation between the rural lyceum and the key university in the organization of professional orientation of students in grades 8–11. **The purpose of the article** is to summarize theoretical research and the results of practical

experience of joint work of the Mari State University and the Korkatovsky Lyceum of the Republic of Mari El to support the professional choice of high school students. **Materials and methods.** The material for the study was the program documents of the last decade on the issues of professional self-determination of students: the National Project "Education" (2018), the Concepts of supporting professional self-determination of students in the conditions of continuity of education, developed by the Center of the FSAU "FIRO" 2012, 2015). Three main groups of methods were used in the work: theoretical analysis of scientific and pedagogical literature on the problems of the article, modeling, study and generalization of best practices in the management of educational systems. **The result of the research** was the development of the theory of support of professional choice of school graduates; improvement of the methodology of support of professional choice of school graduates based on the model of systematic career guidance work with schoolchildren, the main directions of which are: professional information, self-determination training, practice-oriented support of professional choice; proper orientation in the world of modern professions and a conscious choice of vocational and educational trajectory by students of senior classes of the lyceum, depending on their interests, abilities, vocation, opportunities, personal characteristics, health status, and the like. **The discussion** confirmed: the importance of supporting the professional choice of school graduates based on the model of systematic career guidance, the practical orientation of methodological innovations in career guidance carried out in cooperation between the key university and the rural lyceum to support the professional choice of students; the significance of the experience gained for the practice of cooperation between secondary educational organizations and organizations of higher professional education in supporting students. **Conclusion.** The long-term practical experience in supporting the professional choice of high school students in the conditions of cooperation between the lyceum and the key university is summarized, methodological approaches to the organization of career guidance are defined, conclusions are drawn on the effectiveness of the development of work on comprehensive support of professional choice and assistance in building a career trajectory.

Keywords: professional choice, professional and educational trajectory, integral model of cooperation, submodels of cooperation, career guidance competencies, high school students, rural lyceum, key university

The authors declare no conflict of interests.

For citation: Golovina N. N., Khabibullina F.Ya. Support of the professional choice of graduates in conditions of cooperation between the lyceum and the key university of the region. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 21–33. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-21-33>

Введение

На современном этапе развития России интерес государства к осознанному профессиональному выбору выпускников закономерно повышается. В Послании Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию от 01.03.2018 одной из задач национального проекта «Образование»¹ стоит модернизация системы профессиональной ориентации, а одним из основных аспектов – повышение привлекательности региональных вузов в глазах выпускников общеобразовательных организаций: «Нам нужно выстроить современную профориентацию. Здесь партнерами школ должны стать университеты, научные коллективы, успешные компании»². В Законе «Об образовании в Российской

Федерации» также содержатся положения о профессиональной ориентации учащихся (ст. 42.2, ст. 66.3)³. При повышении потребности в более рациональном использовании гуманитарных ресурсов и в большей эффективности и производительности деятельности каждого человека необходимо успешное профессиональное самоопределение молодежи. Социально адаптированное, обладающее востребованными профессиональными компетенциями молодое поколение – это один из главных факторов развития государства. От того, насколько ответственно выпускник подойдет к выбору учебного заведения и будущей профессии, зависит его жизненная перспектива и готовность к возможным переменам на пути овладения профессией в связи с общими социально-экономическими

¹ Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 01.09.2021).

² Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию от 01.03.2018 // Федеральный портал «Российское образование» URL: <https://www.edu.ru/news/eksklyuzivny/rannyyaya->

[proforientaciya-prostranstvo-novyh-vozmozh](https://www.edu.ru/news/eksklyuzivny/rannyyaya-proforientaciya-prostranstvo-novyh-vozmozh/) (дата обращения: 10.09.2021).

³ ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 10.09.2021).

изменениями страны. В связи с этим встает вопрос компетентного сопровождения профессионального выбора выпускников. Вместе с тем, поиск ресурсов развития территориальных систем сопровождения профессионального выбора выпускников остается актуальным в контексте изменившихся макрофакторов и внешних условий, характеризующих современный мир: высокая динамика развития технологий, непрерывное появление новых профессий, постоянная трансформация функциональной структуры и компетентного содержания всех видов профессиональной деятельности. Обучающийся должен быть готов к перманентному профессионально-образовательному выбору, профессиональной и образовательной мобильности, овладению общими и профессиональными компетенциями в мире множественных меняющихся компетенций, поэтому целью настоящего этапа сопровождения профессионального выбора становится помощь выпускнику не столько в выборе «престижной» профессии, сколько в поиске ресурсов для самостоятельного формирования собственного образовательно-профессионального проекта, обучение способам использования этих ресурсов. Важной характеристикой современного этапа выбора профессии выступает дифференциация трудовых ролей, которая обеспечивает возможность сознательного выбора, что значительно расширяет возможный горизонт личных профессионально-жизненных карьерных траекторий. Необходимы построение и реализация персонального профессионально-образовательного маршрута, как индивидуального набора компетенций без жесткой соотнесенности и зависимости от требований определенной профессии или специальности. Значимыми элементами компетенций профессионального самоопределения выпускников образовательных организаций выступают их умения и навыки, связанные с ориентировкой и самонавигацией в профориентационно значимом информационном поле; с персональным целеполаганием и проектированием личного профессионального плана; с самостоятельным осуществлением обоснованного выбора и воплощением в жизнь принятого решения; с использованием для этого различных внутренних и внешних ресурсов; с противостоянием внешним манипулятивным воздействиям и так далее¹. Независимо от конкретного содержания набо-

ра профориентационных компетенций, необходимо иметь в виду базовое условие их формирования и развития: компетенции формируются в опыте практической деятельности.

Обзор литературы

Проблема сопровождения профессионального выбора коррелируется с понятиями «профориентация» и «самоопределение». В трактовке А. Ж. Раимхановой под термином «профессиональная ориентация» понимается система практических, педагогических и иных воздействий общества на личность и личности на саму себя с целью формирования профессионального самоопределения [6]. Ю. А. Сардушкина рассматривает развитие умения делать выбор как основной элемент профориентационной работы [9, с. 142–146].

Различные аспекты профессионального самоопределения личности исследовались на протяжении ряда этапов развития отечественной педагогической науки. Психолого-педагогические основы развития личности освещены в трудах Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Л. И. Божович и других. Философские аспекты теории самоопределения нашли глубокое отражение в работах Л. М. Архангельского, Л. П. Бугево, О. Г. Дробницкого, Н. Д. Зотова, Э. В. Ильенкова и др., которые систематизирующим свойством самоопределения называют нравственную ответственность личности. В социологии понятие «самоопределение» изучается в контексте социального становления личности, вхождения ее в различные социальные сферы, освоения определенных норм, ценностей, установок, принятых в обществе (И. С. Кон, М. В. Батырева, О. И. Карпукхин и другие). Нам наиболее близка точка зрения Е. А. Климова², Л. С. Румянцевой и Н. С. Пряжниковой³. Обобщив логику рассуждений авторов, можно сделать вывод, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки

нального образования ФГАУ «ФИПО». URL: <https://www.cposo.ru/federalnyj-uroven/1087-kontseptsiya-soprovozhdeniya-professionalnogo-samooopredeleniya-obuchayushchikhsya-v-usloviyakh-nepreryvnosti-obrazovaniya> (дата обращения: 02.09.2021).

² Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 512 с.

³ Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2013. с. 501.

¹ Блинов В. И., Сергеев И. С. и др. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» // Центр профессио-

по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни человека. В этой связи неслучайно обращение исследователей к понятиям выбора профессии, профессиональной карьеры и карьерного самоопределения (Ф. Парсонс, 1909; П. Хэрриот, 2002; А. Дёмин, А. Седых, Б. Седых, 2017; Н. С. Пряжников, 2017 и другие). Карьерный контекст выходит за пределы профессии и трудовой деятельности, включая жизненные притязания и планы, а также непрофессиональные стороны жизни. Профессия и работа выступают при этом в качестве важнейших условий карьерного продвижения (Ковалевская Е. В., 2015). Подготовка к ним в отдельных странах начинается еще в детских садах, (Berufsberatung im Kindergarten) (S. N. Dreber, 1974), в ходе профессионального консультирования для молодежи (Berufsberatung von Jugendlichen) (Th. Röser, 2014), с использованием ИКТ в саморегулируемом и технологическом обучении (Self-regulated and Technology-enhanced Learning) (Ton Mooij, Karl Steffens, Maureen Snow Andrade) [11; 12] и другое. Широкое распространение получил «F-тест» (Fukuyama-тест) для оценки способности 12–14-летних подростков сознательно выбирать профессиональный путь и готовиться к профессии¹.

Сопровождение выпускников в их профессиональном выборе рассматривается современными исследователями в контексте понятий «условия, модель, механизмы и формы» взаимодействия ее основных субъектов. Так, среди организационно-педагогических условий В. Н. Кузнецова выделяет ориентированность на личность в профработе; осознанность и активность учащихся в выборе профессии; полиформность работы профориентационного содержания². Т. В. Савинова и А. В. Мотина убедительно доказывают важность развития профессионального самоопределения старшеклассников во внеурочной деятельности [8]. Ряд авторов указывает на важную роль в эпоху цифровизации профильного обучения школьников средствами медиаобразования [2]. Важным вопросом остается исследование особенностей формирования профессиональной мотивации выпускников школ [4]. На преемственность между

средним и высшим образованием указывают Л. Р. Радченко, И. И. Гуткина, Т. В. Рыжова, Н. Б. Протасова, А. А. Попов и другие. Важным условием эффективности взаимодействия школы и вуза в профориентационной работе называют партнерство, под которым предлагается понимать обоюдовыгодный обмен разнообразными ресурсами для достижения референтных для обеих сторон (высшего и среднего учебных заведений) целей.

Отдельными авторами с целью «наведения мостов» между современными подходами к становлению личностного потенциала, профессионального самоопределения личности и принципами эволюции сложных систем, анализируется природа двух базовых типов приспособлений – адаптации и преадаптации: если адаптации выступают как приспособления, основанные на уже приобретенном опыте, то преадаптации обеспечивают готовность к непредсказуемости будущего. Авторы, говоря о ресурсе преадаптации, т. е. готовности к будущему, описывают его как избыточное разнообразие форм, выходящее за границы адаптивной нормы. Выдвигается гипотеза, согласно которой системообразующей характеристикой человека как Homo complexus является универсальная избыточность, когда реализуется эвристичность метафоры «не человек для работы, а работа для человека» при изучении выбора субъектом профессий в условиях меняющихся рынков труда [1, с. 3–20].

Наряду с классическими теориями сопровождения профессионального выбора выпускников, методологическую базу нашего проекта составляют актуальные концепции и программные документы последних двух десятилетий: «Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (Центр профессионального образования ФГАУ «ФИРО», 2012), «Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования» (Центр профессионального образования ФГАУ «ФИРО», 2015). В 2018–2019 был запущен проект ранней профессиональной ориентации «Билет в будущее», направленный на профориентацию школьников 6–11 классов³. Наиболее известный

¹ Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М.: Изд-во МГУ, 1989. 105 с.

² Кузнецова В. Н. Совместная работа школы и вуза по профессиональному самоопределению учащихся: авторефер. дис. канд. пед. наук // Саратов, 2008. 23 с.

³ Проект ранней профессиональной ориентации «Билет в будущее» // WorldSkills Russi. URL: <https://worldskills.ru/media-center/novosti/proekt-rannej-proforientaczii-shkolnikov-%C2%ABilet-v-budushhee%C2%BB-startuet-v-semi-regionax-rossii.html/> (дата обращения: 07.09.2021).

прогноз относительно мира профессий реализован в документе «Атлас новых профессий», нацеленный на информирование и обучение новым отраслям, которые будут активно развиваться в будущем, новым технологиям, продуктам, практикам управления и новым профессиям¹.

Обсуждение результатов

Опорный вуз Республики Марий Эл – ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» сотрудничает с МОУ «Коркатовский лицей» более пятнадцати лет. МОУ «Коркатовский лицей» – одно из динамично развивающихся инновационных сельских образовательных учреждений РМЭ. Основанная в 1886 году Коркатовская церковно-приходская школа с 1973 года стала средней, а в 2009 году была преобразована в лицей. В 2006 году школа заняла первое место среди сельских школ Марий Эл в конкурсе на грант Президента Российской Федерации, а в 2008 году получила грант повторно; в этом же году ей присвоен статус ресурсного центра Моркинского муниципального района (Распоряжение № 38 от 20.02.2008 г.). В 2014 году лицей вошел в ТОП-100 лучших образовательных организаций Российской Федерации, обеспечивающих высокий уровень подготовки по биолого-химическому профилю; в 2015 году Коркатовский лицей в числе ТОП-200 лучших сельских образовательных организаций РФ, обеспечивающих высокий уровень подготовки выпускников. Основной миссией лицея на 2020–2025 годы является обеспечение высокого качества образования обучающихся как платформы и инструмента адаптации конкурентоспособной личности в изменяющихся социально-экономических условиях [5, с. 14–16; 10, с. 61–65].

В течение последних пяти лет Марийский государственный университет и Коркатовский лицей успешно реализуют программу сотрудничества по сопровождению профессионального выбора обучающихся старших классов. Ключевая идея программы – модернизация совместной работы по сопровождению профессионального выбора лицеистов в диаде «лицей – опорный вуз» за счет создания условий для осознанного выбора обучающимися будущей профессии, основанного на индивидуальном опыте учащегося в различных видах деятельности. Условиями сопровождения профессионального самоопределения обучающихся выступают: 1) социальное партнерство и общность интересов лицея и вуза; 2) профессиональная и личностная самореализация выпускников как основная ценность сопровождения профессионального самоопределения; 3) опора на профессионализм (профессиональную квалификацию и профессиональную компетентность) педагогического коллектива, преподавателей вуза, родителей; 4) преемственность как императив сотрудничества в условиях непрерывности образования; 5) полиформность и практикоориентированность работы профориентационного содержания.

Модель системной профориентационной работы со школьниками сосредоточена на трех основных направлениях: профессиональное информирование, обучение самоопределению, практикоориентированное сопровождение профессионального выбора. Основными субъектами сопровождения профессионального выбора выпускников выступают обучающиеся, преподаватели опорного вуза, администрация и педагоги лицея, родители детей или их законные представители (рис. 1).



Рис. 1. Целостная модель сотрудничества лицея и опорного вуза по сопровождению профессионального выбора выпускников /
Fig. 1. A holistic model of cooperation between the lyceum and the key university to support the professional choice of graduates

¹ Национальный проект «Атлас новых профессий» // Атлас новых профессий. URL: <https://atlas100.ru/about/> (дата обращения: 02.09.2021).

Основными субъектами деятельности являются, прежде всего, обучающиеся, перед которыми стоит задача профессионального выбора и определения комплекта компетенций, необходимых для ориентации в перманентно меняющейся профессиональной сфере и построения собственной профессионально-образовательной стратегии. Дальнейшая самоактуализация выбранных старшеклассниками компетенций реализуется в ходе учебной деятельности непосредственно на уроках и внеурочной деятельности в лицее, на факультативах и кружках лицея и университета, социально-активной деятельности в волонтерских молодежных объединениях, участии в движении студенческих трудовых отрядов и так далее. С другой стороны субъектами работы по формированию профессионально значимых компетенций обучающихся выступают педагоги и психологи лицея, консультанты-преподаватели вуза, администрация лицея и опорного вуза, которые непосредственно взаимодействуют с учащимися, направляют, организуют и создают условия для эффективного построения и прохождения персонального профессионально-образовательного маршрута.

В вузе механизм сопровождения профессионального самоопределения выпускников регулирует качество набора абитуриентов, который предполагает работу профессионалов, осуществляющих профориентационную диагностику и консультирование по дальнейшему выбору старшеклассниками направления подготовки или специальности в зависимости от интересов личности и личностно-значимых компетенций в системе Soft skills и основ Hard skills, которые имеют предпосылки к формированию. Сопровождение в развитии Hard skills – это технология совместной деятельности лицея, вуза и стратегических партнеров-работодателей, реализующая сочетание профориентационных и производственных практик, начинающих в профильных классах лицея, развивающихся в ходе обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности на производстве. Сопровождение профессионального самоопределения курируют специалисты центра карьерного консультирования опорного университета, которые имеют необходимые знания и опыт в организации этой деятельности, владеют оперативной информацией о состоянии рынка труда, его перспективных запросах и потребностях. Методический аспект

ведения профессионального сопровождения в лицее реализуется в профориентационной диагностике, формировании экскурсионных маршрутов на факультеты / институты и на производство, развитии элективных курсов по заданным направлениям, участии лицеистов в работе студенческих научных профессиональных сообществ, конференциях и так далее.

Марийский государственный университет, как опорный вуз Республики Марий Эл, обладает богатой материально-технической и научной базой для реализации профориентационных проектов не только с обучающимися лицеем и педагогическим коллективом, но и с родителями. Многие из них являются выпускниками университета и чтят традиции, заложенные в студенческие годы, передают полученный опыт и знания своим подрастающим детям, изначально помогая им определиться с будущей профессией. Однако в разных семьях доминируют различные социокультурные модели профессионального самоопределения детей, связанные с особенностями семейных ценностей и традиций, поэтому работа с семьей, как значимым субъектом сопровождения профессионального выбора, имеет свои перспективы развития, начиная с адекватной информированности об инновационных программах и направлениях подготовки в вузе, востребованных современным рынком труда, в том числе, с использованием веб-сайта для родителей как формы организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса [7, с. 312], до совместных проектов в построении карьерной траектории ребенка и профессиональной переподготовки родителей. Важная задача в работе с семьями состоит в том, что родителей необходимо специально готовить к роли заказчика профориентационных услуг, а также к роли субъекта сопровождения профессионального самоопределения детей.

Одним из главных ориентиров проекта сотрудничества опорного вуза и лицея явилось обновление содержания и форм профориентационной деятельности вуза и лицея с целью сочетания усилий и совместного использования ресурсов по развитию работы с детьми и молодежью по оказанию им поддержки в профессиональном выборе, начиная с 8 класса (предпрофильная подготовка) и в 10–11 классах (профильная подготовка) (табл. 1, табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Субмодели сотрудничества лицея и опорного вуза по сопровождению профессионального выбора выпускников / Submodels of cooperation between the lyceum and the key university to support the professional choice of graduates

Предпрофильная подготовка / Pre-profile training				
Класс: 8–9 Направления подготовки: биолого-химическое, физико-математическое. Содержание деятельности: диагностика направленности личности учащихся; организация предпрофильного обучения в 8–9-х классах по направлениям подготовки; предпрофильная работа в научных кружках институтов и кафедр университета.				
Профильные направления подготовки лицея (10–11 классы) / Profile areas of training of the Lyceum (grades 10–11)				
Лицей / Lyceum Вуз / University	Биолого-химический класс / Biology and Chemistry class	Физико-математический класс / Physics and Mathematics class	Гуманитарно-правовой класс / Humanitarian legal class	
			направление № 1 (кадетский) / direction no.1 (cadet)	направление № 2 (педагогический) / direction no. 2 (pedagogical)
Куратор от университета	Институт естественных наук и фармации; медицинский институт; аграрно-технологический институт	Институт цифровых технологий	Факультет физической культуры, спорта и туризма педагогического института; юридический факультет	Педагогический институт; историко-филологический факультет; институт национальной культуры и межкультурной коммуникации
Научные кружки кафедр	Научный кружок «Авиценна»	Заочная экономическая школа	Научный кружок «Будь в форме»	Научные кружки: «Лингвариум», «Мир танца», «Созвездие НК», «Историко-культурное наследие»
Чтение открытых лекций, ведение факультативов и элективов, практикумов, интернет-уроков профессорско-преподавательским составом кафедр	Кафедра химии; кафедра биологии; кафедра фундаментальной медицины, симуляционный центр МарГУ (МИ)	Кафедра математического анализа и теории функций; кафедра экономики	Кафедра уголовного права и процесса; кафедра теории и методики физической культуры, спорта и туризма	Кафедра методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин; кафедра русского языка, литературы и журналистики
Волонтерские организации и студенческие трудовые отряды	«Волонтеры-медики», медицинский студенческий отряд «Авиценна», сервисный отряд «Профессионал»	Студенческий трудовой отряд «Муравейник»	Студенческий отряд спасателей «Акпатыр»; «Юридическая клиника»	Студенческий педагогический отряд «Ералаш», поисковый отряд «Воскресение»
Спортивно-оздоровительный лагерь «Олимпиаец»	Образовательные тематические смены в летний период по выбору обучающихся и их родителей			
Отдел научно-исследовательской работы студентов и молодежи УНИД	Организация профильных олимпиад (в течение учебного года по выбору обучающихся), курирование проектной деятельности.			
Центр карьерного консультирования и управления по воспитательной работе и внешним связям	Профориентационное консультирование, профессиональные пробы, тест-драйвы, ярмарка профессий, форум «Карьера», день открытых дверей, университетский день.			
Веб-сервис приемной комиссии вуза	Профнавигационная информация на официальном сайте вуза в разделе «Абитуриенту».			

Таблица 2 / Table 2

**Субмодели сотрудничества лицея и вуза с педагогическим коллективом лицея, администрацией и родителями /
Submodels of cooperation between the lyceum and the university with the teaching staff of the lyceum, administration and parents**

Опорный вуз / Key university	Содержание работы / The content of the work
<i>Работа с педагогическим коллективом лицея и администрацией</i>	
Администрация	Заключение договоров и подписание нормативных актов, регулирующих взаимодействие лицея и вуза
Кафедры	Руководство научной работой педагогов, привлечение к участию в работе научно-педагогических мероприятий (конференций, круглых столов, семинаров, гранты и др.)
Институт дополнительного образования	Организация переподготовки педагогов лицея
<i>Работа с родителями (семьей)</i>	
Центр карьерного консультирования управления по воспитательной работе и внешним связям	Профориентационное консультирование, участие в работе родительских собраний, организация дней открытых дверей в вузе
Институт дополнительного образования	Организация переподготовки и дополнительного образования для всех членов семьи

Содержание поэтапной работы по подготовке школьников к профессиональному выбору определялось по следующим критериям: среда опции, период, цель и задачи, формы (основные и дополнительные), преимущества для обучающегося и вуза.

I этап. «Предпрофильная профориентация».

Среда: МОУ «Коркатовский лицей».

Период: предпрофильный – 2 года (8–9 классы)

Цель:

– со стороны школьника: ориентация в мире актуальных профессий, выбор сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом предложений рынка труда; сознательный выбор профиля обучения в 10–11 классах и профильного факультета / института вуза в будущем;

– со стороны вуза: превентивная работа по качественному профессиональному отбору будущих абитуриентов для дальнейшего обучения в вузе; выработка у школьников сознательного отношения к выбору будущей профессии.

Задачи:

– получение данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся для выбора профиля обучения и будущей сферы деятельности;

– разработка критериев профессионального отбора будущих абитуриентов;

– выработка программы (плана) сотрудничества старшеклассников, студентов, педагогов

лицея и преподавателей профильных факультетов / институтов вуза для подготовки учащихся к профессиональному образованию;

– развитие способностей как потенциальной возможности достижения успеха в профильных классах в соответствии с профессиональной сферой.

Формы:

а) основные:

– комплексная психодиагностика профнаправленности лицеистов;

– профориентированное дополнительное образование (кружки и «школы» будущего медика, юриста, военного, физика, фармацевта, спортсмена и другое);

б) дополнительные:

– профильные мастерские Check your capabilities;

– тематические смены в каникулярные периоды;

– профильные недели;

– профильные олимпиады;

– психологические тренинги;

– проектная и исследовательская деятельность (прогнозирование, программирование, проектирование и конструирование, моделирование по соответствующему профилю и т. п.), направленная на решение образовательных задач.

Преимущества для обучающегося: снижение риска ошибок в выборе профильного класса;

изучение структуры собственной личности и ее влияния на формирование профессиональной направленности (оценка готовности к выбору сферы будущей деятельности).

Преимущества вуза: возможность управления выбором профессии старшеклассниками в соответствии с возможностями вуза и потребностями личности; сформированные мотивы и профессиональные интересы у будущих абитуриентов как условие успешного обучения в вузе.

II этап. «Профильная профориентация».

Среда: МОУ «Коркатовский лицей» и ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет».

Период: профильный 2 года (10–11 классы).

Цель:

- со стороны школьника: самоопределение в осознанном выборе профессии в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом предложений современного рынка труда; психологическая подготовка к обучению на профильном факультете / институте вуза;

- со стороны вуза: качественный профессиональный отбор будущих абитуриентов для дальнейшего обучения в вузе; выработка у школьников сознательного отношения к будущей профессии.

Задачи:

- получение данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся для выбора профиля обучения в вузе;

- разработка критериев профессионального отбора будущих специалистов;

- выработка программы (плана) сотрудничества старшеклассников, студентов, педагогов лицей и преподавателей профильных факультетов / институтов вуза, родителей для совместного сопровождения учащихся старших классов в построении ими собственного профессионально-образовательного маршрута;

- развитие способностей как потенциальной возможности достижения успеха в соответствии со сферой будущей профессиональной деятельности;

- профилактика у будущих первокурсников и / или коррекция негативных реакций или психических состояний по отношению к трудностям вузовского обучения, к возможной негативной оценке в начальный период обучения в вузе и тому подобное.

Формы:

а) основные:

- комплексная психодиагностика профнаправленности старшеклассников;

- профориентационное консультирование;

- занятия и курсы преподавателей вуза по профилю подготовки (открытые лекции, факультативные занятия, элективы, практикумы и др.);

- тьюторское сопровождение (помощь в построении и корректировке индивидуального профессионально-образовательного маршрута, курирование проектной деятельности, подготовка к профильным олимпиадам и так далее).

б) дополнительные:

- работа в волонтерских отрядах вуза совместно со студентами;

- каникулярные профильные недели (трудо-вые отряды, поисковые группы, спортивные объединения вуза и др.);

- профильные олимпиады;

- тематические смены в летний период на базе вузовских лагерей;

- психологические тренинги;

- профессиональные пробы, драйв-тестирование;

- проектная и исследовательская деятельность старшеклассников (прогнозирование, программирование, проектирование и конструирование, моделирование), участие в конкурсах проектно-исследовательских работ, научно-практических конференциях и т. д;

- организация профильных экскурсий в музеи, симуляционный центр, юридическую клинику и тому подобное.

Преимущества обучающегося: снижение риска ошибок в выборе профильного факультета / института и в целом профессионального самоопределения (способность к осознанному выбору); усвоение требований к будущей квалификации и в случае необходимости корректировка профессиональных планов; изучение структуры собственной личности и ее влияния на формирование профессиональной направленности на основе оценки готовности к избранной сфере деятельности; безопасная психологическая интеграция в образовательную, социальную, дидактическую среду вуза.

Преимущества вуза: возможность управления выбором профессии старшеклассников в соответствии с потребностями вуза и возможностями личности; сформированность мотивов выбора профессии и профессиональных интересов у будущих абитуриентов как условие успешного обучения в вузе; снижение количества студентов, отчисленных из вуза.

В ходе сотрудничества Коркатовского лицея и МарГУ по сопровождению профессионального выбора учащихся использованы: 1) технологии профессионального информирования (экскурсионные технологии, исследовательская деятельность учащихся и др.); 2) технологии формирования и развития компетенций профессионального самоопределения (технология проектирования личностно-профессионального маршрута, игровые технологии, социально-психологические тренинги, социальные и культурные практики и др.); 3) практикоориентированные технологии сопровождения профессионального выбора (профессиональные пробы, проектная деятельность учащихся, профтестирование и др.); 4) технологии формирующего оценивания (образовательно-профессиональное портфолио); 5) Learning journey map (букв. карта пути обучения «дорожная карта»), представляющая собой условный маршрут обучающегося по программе обучения с учетом исходного уровня, его личного опыта, возникающих трудностей и новых потребностей¹; 6) дистанционная образовательная технология (ДОТ).

В практике сопровождения профессионального выбора использовались три основные группы методов: методы диагностики направленности личности обучающихся; методы ознакомительной профориентации; методы, стимулирующие личностное самоопределение будущей профессионально-образовательной траектории.

Как известно, эффективность любого процесса оценивается с помощью критериев (качественными характеристиками эффективности) и показателей (количественным выражением критериев). На различных этапах проекта использованы подходы, обоснованные Е. А. Климовым², модификация F-теста С. Фукуямы для выявления способности к выбору профессии³, методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах⁴, статистические данные.

¹ Learning journey map // Skillbox Образование. URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-learning-journey-map-kak-sozdat-i-ispolzovat-etot-instrument/> (дата обращения: 10.09.2021).

² Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. С. 63–64.

³ Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М. : Изд-во МГУ, 1989. с. 18–20

⁴ Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах:

Как показывает статистика, на протяжении последних 5 лет выпускники Коркатовского лицея активно поступают на самые различные направления подготовки факультетов и институтов Марийского государственного университета. По данным приемных кампаний 2018, 2019, 2020 и 2021 годов, в структуре абитуриентов Моркинского района Республики Марий Эл количество абитуриентов из МОУ «Коркатовский лицей» составляет 41 % (среднее значение). По результатам поступления в МарГУ за последние 4 года выпускников города Йошкар-Олы и РМЭ Коркатовский лицей стабильно занимает второе место среди сельских школ (2018 г. – 16 чел., 2019 – 15 чел., 2020 г. – 13 чел.). В 2021 году студентами Марийского госуниверситета стали 23 выпускника Коркатовского лицея, что позволило ему возглавить ТОП-11 школ г. Йошкар-Олы и РМЭ по результатам поступления в опорный вуз республики (рис. 2).

Таким образом, лицей занимает лидирующие позиции в рейтинге выпускников образовательных организаций успешно поступивших в Марийский государственный университет. Порядка 50 % процентов выпускников лицея выбирают опорный вуз Республики Марий Эл и после обучения трудоустраиваются на предприятия и в организации региона, что сохраняет и приумножает интеллектуальный потенциал Марий Эл.

Заключение

Исследования и практики последних лет показывают, что задачами организаций общего и высшего образования по сопровождению и оказанию помощи в профессиональном выборе школьников являются:

– разработка нового качества содержания профориентационной работы, направленной на формирование готовности старшеклассника к самостоятельному и осознанному выбору будущей профессионально-образовательной траектории в соответствии с личными интересами и возможностями;

– системность и моделируемость совместной работы образовательного учреждения и вуза по сопровождению профессионального выбора выпускников (наличие программы, этапность, условия, модель, механизмы и формы).

Книга для учителя / под ред. А. Я. Журкиной, С. Н. Чистяковой. Кемерово : Кемеровский обл. ИУУ, 1996. С. 181.

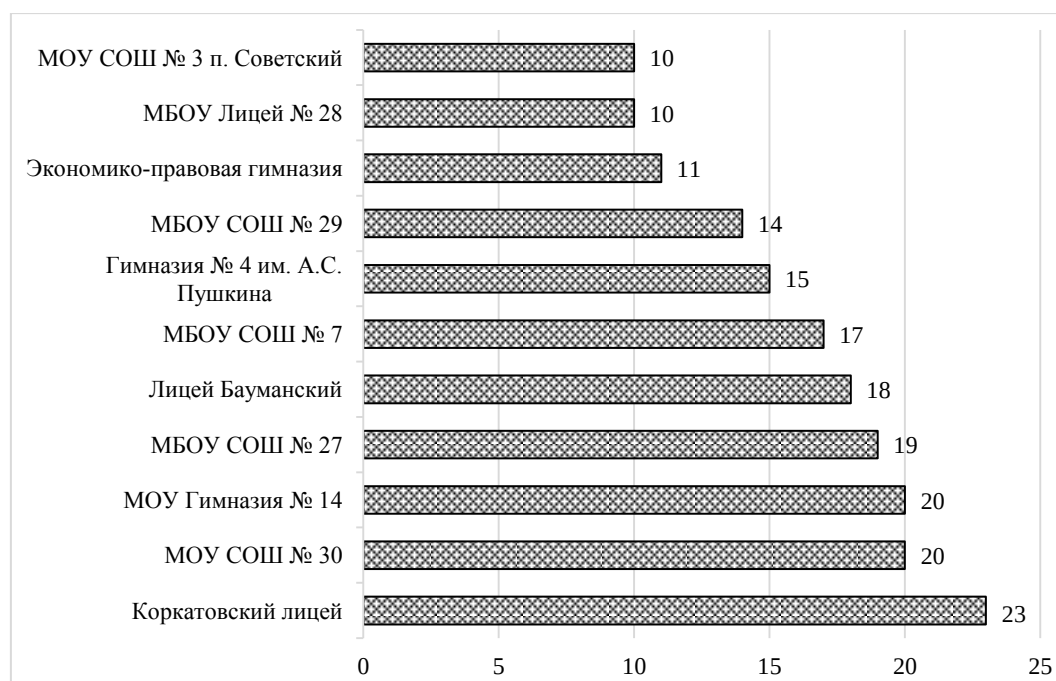


Рис 2. Результаты поступления в МарГУ в 2021 году: топ-11 школ города Йошкар-Олы и Республики Марий Эл /
Fig 2. Results of admission to MarSU in 2021: top 11 schools of the city of Yoshkar-Ola and the Republic of Mari El

Результативность сопровождения профессионального выбора выпускников в условиях сотрудничества лицея и опорного вуза обеспечивается партнерскими взаимоотношениями и взаимодействием в диаде «лицей – вуз», способствующими достижению значимыми для обеих сторон целей; предоставление старшеклассникам широты выбора содержания и форм образования; формирования у выпускников умения делать самостоятельный осознанный выбор.

Опыт реализации программы сопровождения профессионального выбора выпускников в усло-

виях сотрудничества МОУ «Коркатовский лицей» и опорного вуза – ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» признан в Республике Марий Эл успешным и активно транслируется на общеобразовательные организации городов и районов республики.¹

¹ Социальное партнерство сельского лицея в системе организации профильного обучения // Марийская правда 09 октября 2021. URL: <https://www.marpravda.ru/news/obrazovanie-i-vospitanie/sotsialnoe-partnyerstvo-selskogo-litsey-a-v-sisteme-organizatsii-profilnogo-obucheniya/> (дата обращения: 04.09.2021).

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Парадокс сосуществования адаптации и преадаптации в историко-эволюционном процессе // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 4. С. 3–20. URL: <http://www.voppsy.ru/summ021.htm> (дата обращения: 17.09.2021).

2. Корниенко Т. В., Потапов А. А., Петрова Т. Н. Профильное обучение школьников средствами медиаобразования: монография. СПб.: Научные технологии, 2020. 161 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42364659> (дата обращения: 10.09.2021).

3. Кузнецова В. Н. Критерии и показатели эффективности совместной работы школы и вуза по профессиональному самоопределению подростков // Научные исследования в образовании. 2008. № 2. С. 42–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-effektivnosti-formirovaniya-professionalnogo-samoopredeleniya-podrostkov> (дата обращения: 08.09.2021).

4. Кузьмина В. М. Особенности формирования профессиональной мотивации выпускников школ // Общество: социология, психология, педагогика. 2011. № 3–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17096356> (дата обращения: 07.09.2021).

5. Михайлов С. И., Арганяков Г. В., Васильева В. Н., Хабибуллина Ф. Я. Этнокультурная направленность программы развития сельского лицея: МОУ «Коркатовский лицей» // Актуальные вопросы формирования межкультурных компетенций в современном образовании. Сборник статей и методических разработок. Йошкар-Ола, МарГУ, 2018. С. 13–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35468678> (дата обращения: 10.09.2021).

6. Раимханова А. Ж. Условия, модели, механизмы и формы взаимодействия школы и вуза как структурные элементы организационно-педагогического обеспечения процесса профессионального самоопределения старшеклассников // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-modeli-mehanizmy-i-formy-vzaimodeystviya-shkoly-i-vuza-kak-strukturnye-elementy-organizatsionno-pedagogicheskogo> (дата обращения: 03.09.2021).
7. Ржавина Н. Д., Арзамасцева Н. Г. Информационный веб-сайт для родителей как форма педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 3. С. 312–316. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-3-312-316>
8. Савинова Т. В., Мотина А. В. Развитие профессионального самоопределения старшеклассников во внеурочной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN420.pdf> (дата обращения: 04.09.2021).
9. Сардушкина Ю. А. Развитие умения делать выбор как основной элемент профориентационной работы // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. 2011. № 9 (28). С. 142–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17851527> (дата обращения: 04.09.2021).
10. Хабибуллина Ф. Я., Обидина Ю. С., Петрова Т. Н., Федорова С. Н. [и др.] Развитие межкультурной компетентности обучающихся в полиязыковом и поликультурном образовательном пространстве // Актуальные вопросы формирования межкультурных компетенций в современном образовании: коллективная монография. Йошкар-Ола : Марийский гос. ун-т, 2020. С. 57–120.
11. Thomas Röser. Berufsberatung von Jugendlichen. Grin Verlag, 2014. P. 88.
12. Ton Mooij, Karl Steffens, Maureen Snow Andrade. Self-regulated and Technology-enhanced Learning: a European perspective // European Educational Research Journal. 2014. Vol. 13. No 5. Pp. 519–528. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2014.13.5.519/> (дата обращения: 04.09.2021).

Статья поступила в редакцию 06.10.2021 г.; одобрена после рецензирования 23.11.2021 г.; принята к публикации 28.12.2021 г.

Об авторах

Головина Надежда Николаевна

кандидат педагогических наук, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д.1), nadyusha@inbox.ru

Хабибуллина Флёра Яхиятовна

кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д.1), khflora@yandex.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. Paradoks sosushchestvovaniya adaptatsii i preadaptatsii v istoriko-evolyutsionnom protsesse [The paradox of the adaptation and preadaptation coexistence in the historical and evolutionary process]. *Voprosy psikhologii* = Questions of Psychology, 2021, vol. 67, no. 4, pp. 3–20. Available at: <http://www.voppsy.ru/summ021.htm> (accessed 17.09.2021). (In Russ.).
2. Kornienko T. V., Potapov A. A., Petrova T. N. Profil'noe obuchenie shkol'nikov sredstvami mediaobrazovaniya: monografiya [Profile training of schoolchildren by means of media education: monograph]. SPb., Science-intensive technologies Publ., 2020, 161 pp. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42364659> (accessed 10.09.2021). (In Russ.).
3. Kuznetsova V. N. Kriterii i pokazateli effektivnosti sovmestnoi raboty shkoly i vuza po professional'nomu samoopredeleniyu podrostkov [Criteria and indicators of the effectiveness of the joint work of the school and the university on the professional self-determination of adolescents]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii* = Scientific research in education, 2008, no. 2, pp. 42–44. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-effektivnosti-formirovaniya-professionalnogo-samoopredeleniya-podrostkov> (accessed 08.09.2021). (In Russ.).
4. Kuzmina V. M. Osobennosti formirovaniya professional'noi motivatsii vypusnikov shkol [Features of formation of professional motivation of school graduates]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, 2011, no. 3–4. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17096356> (accessed 07.09.2021). (In Russ.).
5. Mikhailov S. I., Arganyakov G. V., Vasilyeva V. N., Khabibullina F. Ya. Etnokul'turnaya napravlenost' programmy razvitiya sel'skogo litsey: MOU "Korkatovskii litsei" [Ethnocultural orientation of the rural lyceum "Korkatovsky lyceum" development program]. *Aktual'nye voprosy formirovaniya mezhkul'turnykh kompetentsii v sovremennom obrazovanii. Sbornik statei i metodicheskikh razrabotok* = Topical issues of the formation of intercultural competencies in modern education. Collection of articles and methodological developments, Yoshkar-Ola, MarSU Publ., 2018, pp. 13–18. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35468678> (accessed 10.09.2021). (In Russ.).
6. Raimkhanova A. Zh. Usloviya, modeli, mekhanizmy i formy vzaimodeystviya shkoly i vuza kak strukturnye elementy organizatsionno-pedagogicheskogo obespecheniya protsessa professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov [Conditions, models,

mechanisms and forms of interaction between the school and the university as structural elements of the organizational and pedagogical support of the process of high-school students' professional self-determination]. *Internet-zhurnal "Mir nauki"* = Internet journal "World of Science", 2018, no 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-modeli-mehanizmy-i-formy-vzaimodeystviya-shkoly-i-vuza-kak-strukturnye-elementy-organizatsionno-pedagogicheskogo> (accessed 03.09.2021). (In Russ.).

7. Rzhavina N. D., Arzamastseva N. G. Informatsionnyi veb-sajt dlya roditelei kak forma pedagogicheskogo vzaimodeystviya sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa [Information website for parents as a form of pedagogical interaction of subjects of the educational process]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2021, vol. 15, no 3, pp. 312–316. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-3-312-316>

8. Savinova T. V., Motina A. V. Razvitie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov vo vneurochnoi deyatel'nosti [Development of professional self-determination of high school students in extracurricular activities]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = World of Science. Pedagogy and Psychology, 2020, no 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN420.pdf> (accessed 04.09.2021). (In Russ.).

9. Sardushkina Yu. A. Razvitie umeniya delat' vybor kak osnovnoj element proforientatsionnoi raboty [Development of ability to make a choice as the main element of professional guidance]. *Vestnik Vladimirsikogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta* = Bulletin of Vladimir State University. Series: Pedagogical and Psychological Sciences, 2011, no. 9 (28), pp. 142–146. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17851527> (accessed: 04.09.2021). (In Russ.).

10. Khabibullina F. Ya., Obidina Yu. S., Petrova T. N., Fedorova S. N. et al. Razvitie mezhkul'turnoi kompetentnosti obuchayushchikhsya v poliyazykovom i polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve [Development of intercultural competence of students in a multilingual and multicultural educational space]. *Aktual'nye voprosy formirovaniya mezhkul'turnykh kompetentsii v sovremennom obrazovanii: kollektivnaya monografiya* = Topical issues of the formation of intercultural competencies in modern education: collective monograph, Yoshkar-Ola, Mari State University Publ., 2020, pp. 57–120. (In Russ.).

11. Thomas Röser. Berufsberatung von Jugendlichen. Grin Verlag, 2014. P.88. (In Germ.).

12. Ton Mooij, Karl Steffens, Maureen Snow Andrade Self-regulated and technology-enhanced learning: a European perspective. *European Educational Research Journal*, 2014, vol. 13, no 5, pp. 519–528. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2014.13.5.519/> (accessed 04.09.2021). (In Eng.).

The article was submitted 06.10.2021; approved after reviewing 23.11.2021; accepted for publication 28.12.2021.

About the authors

Nadezhda N. Golovina

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424000, Russian Federation), nadyusha@inbox.ru

Flera Ya. Khabibullina

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424000, Russian Federation), khflora@yandex.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013.8

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-34-41

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н. М. Коршунова

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

Аннотация. Введение. В статье представлены результаты диагностики этнокультурной социализации будущих учителей на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы по этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков. Базой исследования стал факультет иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

Цель: диагностика этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков. **Материалы и методы.** В исследовании были использованы теоретические и эмпирические методы, такие как анализ литературы по проблеме исследования, анкетирование, опрос, тестирование, наблюдение, беседа, методы математической обработки результатов. **Результаты исследования, обсуждения.** В ходе исследования на основе выявленных составляющих компонентов этнокультурной социализации будущих учителей: когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностного и деятельностного, критериев, показателей и уровней этнокультурной социализации, определенных на их основе, были проанализированы результаты диагностики этнокультурной социализации будущих учителей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. **Заключение.** Анализ проведенного диагностического исследования показал, что уровни этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков увеличились по знаниевому, рефлексивному, ценностному и деятельностному критериям в результате проведения целенаправленной работы по этнокультурной социализации будущих учителей.

Ключевые слова: этнокультурная социализация, будущие учителя иностранных языков, диагностика, экспериментальная работа, педагогика

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Коршунова Н. М. К вопросу о диагностике этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков. 2022. Т. 16. № 1. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-34-41>

TO THE ISSUE OF DIAGNOSTICS OF ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

N. M. Korshunova

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation

Annotation. Introduction. The article presents the results of diagnosing the levels of ethnocultural socialization of future teachers at the ascertaining and control stages of experimental work on the ethnocultural socialization of future teachers of foreign languages. The research was carried out on the Faculty of Foreign Languages of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev. **Purpose:** diagnostics of ethnocultural socialization of future teachers of foreign languages. **Materials and methods.** Theoretical and empirical methods such as literature analysis on the research problem, questionnaires, surveys, testing, observation, conversation, methods of mathematical processing of results were used in the study. **Research results, discussion.** In the course of the study, based on the identified components of ethnocultural socialization of future teachers: cognitive, emotional-evaluative, value and activity criteria, indicators and levels of ethnocultural socialization determined on their basis, the results of diagnostics of ethnocultural socialization of future teachers at the ascertaining and control stages of the experiment were analyzed. **Conclusion.** The analysis of the diagnostic study showed that the levels of ethno-cultural socialization of future teachers of foreign languages increased according to knowledge, reflexive, value and activity criteria as a result of purposeful work on ethno-cultural socialization of future teachers.

Keywords: ethnocultural socialization, future foreign language teachers, diagnostics, experimental work, pedagogics

The author declares no conflict of interests.

For citation: Korshunova N. M. To the issue of diagnostics of ethnocultural socialization of future foreign languages teachers. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 34–41. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-34-41>

Актуальность исследуемой проблемы

В настоящее время наблюдается процесс глобализации, разрушающий этническую самобытность народов. Развитие национального, этнокультурного сознания посредством актуализации народной культуры является одним из факторов сохранения разных этнокультур в процессе обучения и воспитания в поликультурной образовательной среде. Личность педагога является одним из основных каналов передачи этнокультурных знаний, ценностей, формирования позитивных этнокультурных отношений, приобщения к этнокультурной деятельности подрастающим поколениям. В связи с этим появляется необходимость в педагогах, обладающих высоким уровнем этнокультурной социализации. Диагностика этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков для выявления начального уровня этнокультурной социализации и достигнутого уровня этнокультурной социализации способствует пониманию эффективности примененных методов. Целью данной статьи является диагностика этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков.

Материал и методика исследований

В ходе исследования нами использован комплекс теоретических (анализ, синтез) и эмпирических методов (педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование). В статье сравниваются результаты констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы по этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков. Решению данной задачи способствовали разработка критериев и показателей для выявления уровней этнокультурной социализации, создание двух равноценных групп (экспериментальной и контрольной), включающих 88 студентов, обучающихся на факультете иностранных языков ЧГПУ им. И. Я. Яковлева: проведение диагностики с использованием подготовленного инструментария; анализ результатов.

Результаты исследования и их обсуждение

Проблемам этнокультурной социализации были посвящены труды Л. П. Карпушиной [4],

И. В. Кожанова, М. Б. Кожановой [5] и других. Вопросы применения различных инструментов диагностики изучались в работах О. В. Кирьяковой [5], Е. К. Артищевой [1; 2], Л. Н. Бережновой, С. А. Воронова [3] и других.

Нами была проведена диагностика этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков с учетом выделенных нами компонентов этнокультурной социализации: когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностного и деятельностного [6]. «Когнитивный компонент формирует систему этнокультурных знаний, представлений и понятий о способах функционирования этнопедагогической системы, межкультурных отношений. Эти знания влияют на систему ценностных ориентаций в этнокультурной сфере, мотивацию профессиональной деятельности. Ценностный компонент заключается в соотношении полученной информации с личным социальным опытом человека. Деятельностный компонент предполагает включение в этнопедагогическую деятельность, дает опыт применения этнокультурных знаний и умений для достижения этнокультурных целей» [9, с. 132–133]. «Эмоционально-оценочный компонент определяет отношение к принадлежности к своему народу, отношение к традициям и культуре как своего, так и других народов» [6, с. 90]. Нами также были определены критерии и показатели этнокультурной социализации в соответствии с выделенными компонентами: знаниевый (сформированность представлений о своей этнической принадлежности, родном народе и народах мира, их культуре, этнических нормах и правилах поведения; сформированность знаний, обеспечивающих эффективное осуществление профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды), рефлексивный (позитивное отношение к своей этнической идентичности, эмоциональное сопереживание за происходящее с родным и другими народами), аксиологический (сформированность системы общечеловеческих и этнокультурных ценностей и ценностных ориентаций на их основе), поведенческий (деятельность, направленная на сохранение и развитие этнокультуры, отражающая этнокультурную

компетентность педагога в осуществлении профессиональной деятельности, проявление этнокультурной толерантности) [7]. На формирующем этапе исследования была проведена апробация программы спецкурса «Этнокультурная социализация студентов», были выявлены, обоснованы и апробированы педагогические условия эффективной этнокультурной социализации будущих учителей. Диагностическая работа по определению уровня этнокультурной социализации проводилась в нескольких направлениях: определение уровней сформированности когнитивного, эмоционально-оценочного, ценностного и деятельностного компонентов этнокультурной социализации. Для определения уровней сформированности когнитивного компонента использовались анкета «Этнокультура» Г. И. Кисловой, В. И. Цатурова, вопросы из разработанной нами анкеты «Этнокультурная социализация студентов», направленные на изучение знаниевого критерия этнокультурной социализированности. Исследование уровня этнокультурной социализации по когнитивному критерию после формирующего этапа эксперимента показало, что повысилось число студентов, имеющих средний и высокий уров-

ни этнокультурной социализации по когнитивному критерию в экспериментальной и контрольной группах. Так, к примеру, к этнокультурным особенностям чувашей, студенты стали относить терпимость (аптраманлах), трудолюбие, зависть, нима – собираться вместе, чтобы сделать какое-то дело, которое сложно сделать одному, построить дом или выкопать картофель, толерантное отношение к представителям других этнических групп, многие чуваше, живущие в городах, сохраняют связь с деревней, высокий уровень патриотизма национальная вышивка – паха тере, национальные костюмы чувашского народа, надеваемые на свадьбы и другие праздники, в каждом районе Чувашской Республики свой национальный костюм, свадебные традиции, мелочность, в селе большое значение придают общественному мнению, что скажут на селе, материальные ценности чувашей – пищевые продукты такие как мясо, хлеб, картофель, молоко, хмель, пиво.

Результаты исследования когнитивного компонента этнокультурной социализации у будущих учителей иностранных языков представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Распределение уровней сформированности когнитивного компонента этнокультурной социализации у будущих учителей иностранных языков на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы / Distribution of the levels of formation of the cognitive component of ethnocultural socialization among future foreign language teachers at the ascertaining and control stages of experimental work

Уровни / Levels	Экспериментальная группа / Experimental group				Контрольная группа / Control group			
	Констатирующий этап / Ascertainning stage		Контрольный этап / Control stage		Констатирующий этап / Ascertainning stage		Контрольный этап / Control stage	
	чел. / man	%	чел. / man	%	чел. / man	%	чел. / man	%
высокий	7	15,9	16	36,4	8	18,2	10	22,7
средний	15	34,1	20	45,4	17	38,6	15	34,1
низкий	22	50	8	18,2	19	43,2	19	43,2

Мы провели анализ совпадения характеристик экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе, а также их различие на контрольном этапе. Для этого применили критерий однородности χ^2 . Критерий однородности χ^2 позволяет проверить гипотезу соответ-

ствия полученной выборки значений случайной величины некоторому неизвестному распределению, представленному также выборкой значений случайной величины¹.

Эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}}$ для случая двух выборок вычисляется по следующей формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^k \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

¹ Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М. : МЗ-Пресс, 2004. 67 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18062551> (дата обращения: 01.12.2021).

где N и M – объемы первой и второй выборок, n_i и m_i – количество элементов в i -м интервале группировки для первой и второй выборок соответственно, k – число групп.

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 44 \cdot 44 \cdot \left[\left(\frac{7}{44} - \frac{8}{44} \right)^2 / (7 + 8) + \left(\frac{15}{44} - \frac{17}{44} \right)^2 / (15 + 17) + \left(\frac{22}{44} - \frac{19}{44} \right)^2 / (22 + 19) \right] = 0,41$$

на контрольном этапе:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 44 \cdot 44 \cdot \left[\left(\frac{16}{44} - \frac{10}{44} \right)^2 / (16 + 10) + \left(\frac{20}{44} - \frac{15}{44} \right)^2 / (20 + 15) + \left(\frac{8}{44} - \frac{19}{44} \right)^2 / (8 + 19) \right] = 6,58$$

По данным статистических таблиц критическое значение критерия χ^2 при уровне значимости $\alpha=0,05$ и $k-l=3-l=2$ степеней свободы составляет $\chi^2_{0,05}=5,99$.

Так как на констатирующем этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=0,41 < 5,99=\chi^2_{0,05}$, то нулевая гипотеза H_0 принимается, то есть можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе совпадают. В то же время на контрольном этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=6,58 > 5,99=\chi^2_{0,05}$, следовательно, нулевая гипотеза H_0 отвергается, принимается альтернативная гипотеза H_1 , значит можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе различаются. Итак, начальные (на констатирующем этапе) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен проведенной работой.

Для диагностики эмоционально-оценочного компонента этнокультурной социализации на контрольном этапе эксперимента мы повторно использовали опросник Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности». У будущих учителей иностранных языков в экспериментальной группе стал преобладать такой тип этнической идентичности, как вариант нормы – 79, 5 %, затем выражены этническая индифферентность – 13,6 %, этнонигилизм – 4,5 %, этноэгоизм – 2,4 %, другие типы этнической идентичности не выявлены. В контрольной группе из всех представленных типов этнической идентичности наиболее выражен вариант нормы – 52,3 %, следующим выраженным типом этнической идентичности в экспериментальной группе является этническая индифферентность – 29,6 %, этнонигилизм выражен у 15,9 % студентов экспериментальной группы, этноэгоизм представлен у 2,4 % будущих учителей иностранных языков в экспериментальной группе, этнофанатизм и этноизоляционизм в экспериментальной группе не выявлены.

Вычислим по данным таблицы 1 эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ сравнения экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе:

Согласно результатам данной методики на контрольном этапе эксперимента, меньшее число будущих учителей иностранных языков в экспериментальной (13,6 % в ЭГ, что на 34 % меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента) стали считать, что этническая идентичность размыта, не могут определить свою принадлежность к определенной этнической группе, думают, что на современном этапе этничность неактуальна, в контрольной группе число студентов с таким типом этнической идентичности незначительно увеличилось на 2,4 % по сравнению с констатирующим этапом (29,6 % в КГ). Также увеличилось число студентов, позитивно определяющих свою принадлежность к определенному этносу и имеющих позитивное отношение к другим народам (79,5 % в экспериментальной группе, что на 35,1 % больше, чем на констатирующем этапе эксперимента, участников опроса в ЭГ и 52,3 % студентов в КГ, что выше на 2,3 %). Результаты исследования представлены в таблице 2.

Вычислим по данным таблицы 2 эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ сравнения экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе. Так как на констатирующем этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=0,47 < 5,99=\chi^2_{0,05}$ (критическое значение критерия χ^2 при уровне значимости $\alpha=0,05$ и $k-l=3-l=2$ степеней свободы), то можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе совпадают. В то же время на контрольном этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=11,25 > 5,99=\chi^2_{0,05}$, следовательно, можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе различаются. Итак, начальные (на констатирующем этапе) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен проведенной работой.

Таблица 2 / Table 2

Распределение уровней сформированности эмоционально-оценочного компонента этнокультурной социализации у будущих учителей иностранных языков на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы / Distribution of the levels of formation of the emotional and evaluative component of ethnocultural socialization among future foreign language teachers at the ascertaining and control stages of experimental work

Уровни / Levels	Экспериментальная группа / Experimental group				Контрольная группа / Control group			
	Констатирующий этап / Ascertaining stage		Контрольный этап / Control stage		Констатирующий этап / Ascertaining stage		Контрольный этап / Control stage	
	чел. / man	%	чел. / man	%	чел. / man	%	чел. / man	%
высокий	7	15,9	16	36,3	6	13,6	7	15,9
средний	13	29,6	23	52,3	16	36,4	19	43,2
низкий	24	54,5	5	11,4	22	50,0	18	40,9

С целью эмпирического исследования ценностного компонента этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков нами снова была предложена методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)¹. Данная методика использовалась нами для установления соответствия или противоречия целям и ценностям ценностного компонента этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков.

Результаты исследования по методике М. Рокича позволили проанализировать систему терминальных и инструментальных ценностей будущих педагогов, степень выраженности различных ценностных ориентаций. По указанной методике студенты разместили по порядку значимости сначала терминальные ценности, а затем – инструментальные ценности. Будущих учителей иностранных языков больше привлекают конкретные жизненные ценности, чем абстрактные и

пассивные, интеллектуальные ценности и ценности самоутверждения ставятся выше, чем ценности межличностного общения и ценности принятия других [7]. Однако следует отметить, что значительно процентные соотношения некоторых ценностей возросли в экспериментальной группе. Так, в экспериментальной группе увеличились процентные соотношения ценностей межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) – 20,5 % (что на 4,5 % выше, чем на констатирующем этапе эксперимента), ценностей принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов) – 20,5 % (выше на 16 %, чем на констатирующем этапе эксперимента), абстрактных ценностей (познание, развитие, свобода, творчество) увеличились на 4,5 % – 13,6 %. Результаты исследования уровня сформированности ценностного компонента этнокультурной социализации представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Распределение уровней сформированности ценностного компонента этнокультурной социализации у будущих учителей иностранных языков на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы / Distribution of the levels of formation of the value component of ethnocultural socialization among future foreign language teachers at the ascertaining and control stages of experimental work

Уровни / Levels	Экспериментальная группа / Experimental group				Контрольная группа / Control group			
	Констатирующий этап / Ascertaining stage		Контрольный этап / Control stage		Констатирующий этап / Ascertaining stage		Контрольный этап / Control stage	
	чел. / man	%	чел. / man	%	чел. / man	%	чел. / man	%
высокий	5	11,4	11	25,0	6	13,6	7	15,9
средний	22	50	29	65,9	23	52,3	24	54,5
низкий	17	38,6	4	9,1	15	34,1	13	29,6 ¹

¹ Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. Минск : Современ. Шк., 2007. 496 с.

Вычислим по данным таблицы 3 эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ сравнения экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе: Так как на констатирующем этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=0,24 < 5,99=\chi^2_{0,05}$ (критическое значение критерия χ^2 при уровне значимости $\alpha=0,05$ и $k-l=3-l=2$ степеней свободы), то можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе совпадают. В то же время на контрольном этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=6,13 > 5,99=\chi^2_{0,05}$, следовательно, можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен проведенной работой.

Для диагностики деятельностного компонента этнокультурной социализации на кон-

трольном этапе эксперимента нами снова был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова)¹. Для количественного анализа подсчитывался общий результат. Высокий уровень толерантности был выявлен у 22,7 % студентов в экспериментальной группе (что на 11,3 % выше, чем на констатирующем этапе эксперимента) и у 11,4 % в контрольной группе (что на 4,6 % выше, чем на констатирующем этапе эксперимента). Средний уровень толерантности выявлен в 77,3 % ответах будущих учителей иностранных языков в экспериментальной группе и в 88,6 % – в контрольной группе. Уровни сформированности деятельностного компонента этнокультурной социализации на различных этапах представлены в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4

Распределение уровней сформированности деятельностного компонента этнокультурной социализации у будущих учителей иностранных языков на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы / Distribution of the levels of formation of the activity component of ethnocultural socialization among future teachers of foreign languages at the ascertaining and control stages of experimental work

Уровни / Levels	Экспериментальная группа / Experimental group				Контрольная группа / Control group			
	Констатирующий этап / Ascertainning stage		Контрольный этап / Control stage		Констатирующий этап / Ascertainning stage		Контрольный этап / Control stage	
	чел. / man	%	чел.	%	чел. / man	%	чел. / man	%
высокий	6	13,6	14	31,8	7	15,9	8	18,2
средний	14	31,8	23	52,3	11	25,0	13	29,5
низкий	24	54,6	7	15,9	26	59,1	23	52,3

Вычислим по данным таблице 4 эмпирические значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ сравнения экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе: Так как на констатирующем этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=0,52 < 5,99=\chi^2_{0,05}$ (критическое значение критерия χ^2 при уровне значимости $\alpha=0,05$ и $k-l=3-l=2$ степеней свободы), то можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе совпадают. В то же время на контрольном этапе $\chi^2_{\text{эмп}}=12,95 > 5,99=\chi^2_{0,05}$, следовательно, можно утверждать, что полученные результаты экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе различаются. Сравнивая полученные значения $\chi^2_{\text{эмп}}$ с критическим значением критерия при уровне значимости $\alpha=0,05$ и $k-l=3-l=2$ степеней свободы, $\chi^2_{0,05}=5,99$, можно сделать вывод, что прове-

денная работа привела к статистически значимым изменениям результатов.

Заключение

Анализ проведенного диагностического исследования показал, что уровни этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков увеличились по знаниевому, рефлексивному, ценностному и деятельностному критериям в результате проведения целенаправленной работы по этнокультурной социализации будущих учителей.

¹ Гришина А. В., Зеленев А. А., Лунин С. Л. Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения: учеб.-метод. пособие. М. : КРЕДО, 2016. 28 с.

1. Артищева Е. К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. Калининград: КПИ ФСБ РФ, 2014. 280 с.
2. Артищева Е. К. Педагогическая диагностика как основа системы коррекции знаний // Педагогическая диагностика. 2016. № 1. С. 3–17.
3. Бережнова Л. Н., Воронов С. А. Сущность и содержание педагогической диагностики компетенций // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4 (28). С. 23–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-pedagogicheskoy-dagnostiki-kompetentsiy> (дата обращения: 01.12.2021).
4. Карпушина Л. П., Бабушкина Л. Е. Социализация студенческой молодежи в ходе этнокультурной подготовки в вузах // Alma mater : Вестник высшей школы. 2011. № 2. С. 77–82.
5. Кирьякова О. В. Диагностика исходного уровня сформированности компетенции социального взаимодействия у иностранных студентов // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 4. С. 36–42. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/5bb/Tom-11_-4-oktyabr-dekabr_.pdf (дата обращения: 05.12.2021).
6. Кожанов И. В., Кожанова М. Б. Этнокультурная социализация учащихся: теоретические аспекты // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2012. № 2 (74). Ч. 2. С. 64–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-sotsializatsiya-uchaschihsya-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 05.12.2021).
7. Кожанов И. В., Коршунова Н. М. Модель этнокультурной социализации будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5 (148). С. 88–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47697263> (дата обращения: 03.12.2021).
8. Коршунова Н. М. Этнокультурные ценности и их роль в процессе этнокультурной социализации будущих учителей иностранных языков // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 2. С. 135–141. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-135-141>
9. Коршунова Н. М. Этнокультурная социализация студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2015. № 3 (87). С. 130–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24309777> (дата обращения: 03.12.2021).

Статья поступила в редакцию 22.12.2021 г.; одобрена после рецензирования 27.01.2021 г.; принята к публикации 07.02.2022 г.

Об авторе

Надежда Михайловна Коршунова

аспирант, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (428000, Российская Федерация, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3812-321X>, +79053478117, nadya4ka7@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Artishcheva E. K. Korrektsiya znanii v vuze: teoriya i praktika: monografiya [Correction of knowledge at the university: theory and practice: monograph]. Kaliningrad, KPI FSB RF Publ., 2014. 280 p. (In Russ.).
2. Artishcheva E. K. Pedagogicheskaya diagnostika kak osnova sistemy korrektsii znanii [Pedagogical diagnostics as the basis of the knowledge correction system]. *Pedagogicheskaya diagnostika* = Pedagogical diagnostics, 2016, no. 1, pp. 3–17. (In Russ.).
3. Berezhnova L. N., Voronov S. A. Sushchnost' i sodержание pedagogicheskoi diagnostiki kompetentsii [Essence and content of pedagogical diagnostics of competencies]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* = Professional Education in Russia and Abroad, 2017, no. 4 (28), pp. 23–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-pedagogicheskoy-dagnostiki-kompetentsiy> (accessed: 01.12.2021). (In Russ.).
4. Karpushina L. P., Babushkina L. E. Sotsializatsiya studencheskoi molodezhi v khode etnokul'turnoi podgotovki v vuzakh [Socialization of student's youth during the ethno-cultural preparation in high schools]. *Alma mater: Vestnik vysshei shkoly* = Alma Mater. Higher School Herald, 2011, no. 2, pp. 77–82. (In Russ.).
5. Kiryakova O. V. Diagnostika iskhodnogo urovnya sformirovannosti kompetentsii sotsial'nogo vzaimodeistviya u inostrannykh studentov [Diagnostics of the initial level of social interaction competence formation of foreign students]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education, 2020, vol. 11, no. 4, pp. 36–42. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/5bb/Tom-11_-4-oktyabr-dekabr_.pdf (accessed: 05.12.2021). (In Russ.).
6. Kozhanov I. V., Kozhanova M. B. Etnokul'turnaya sotsializatsiya uchashchikhsya: teoreticheskie aspekty [Ethnocultural socialization of students: theoretical aspects]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ya. Yakovleva* = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin, 2012, no. 2 (74), part 2, pp. 64–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-sotsializatsiya-uchaschihsya-teoreticheskie-aspekty> (accessed: 05.12.2021). (In Russ.).
7. Kozhanov I. V., Korshunova N. M. Model' etnokul'turnoi sotsializatsii budushchikh pedagogov [Modeling of the process of ethnocultural socialization of future teachers]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal, 2021, no. 5 (148), pp. 88–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47697263> (accessed: 03.12.2021). (In Russ.).

8. Korshunova N. M. Etnokul'turnye tsennosti i ikh rol' v protsesse etnokul'turnoi sotsializatsii budushchikh uchitelei inostrannykh yazykov [Ethno-cultural values and their role in the process of ethno-cultural socialization of future foreign language teachers]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 135–141. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-2-135-141>

9. Korshunova N. M. Etnokul'turnaya sotsializatsiya studentov [Ethnocultural socialization of students]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ya. Yakovleva* = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin, 2015, no. 3 (87), no. 130–136. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24309777> (accessed: 03.12.2021). (In Russ.).

10. Novikov D. A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. M., MZ - Press, 2004, 67 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18062551> (accessed: 01.12.2021). (In Russ.).

The article was submitted 22.12.2021; approved after reviewing 27.01.2021; accepted for publication 07.02.2022.

About the author

Nadezhda M. Korshunova

Postgraduate Student, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (38 K. Marx Street, Cheboksary 428000, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3812-321X>, +79053478117, nadya4ka7@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК: 378.1

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-42-53

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. В. Корякова

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме – формированию готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Подробно описана система педагогического мониторинга готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **Цель исследования** – проведение мониторинга готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **Материалы и методы.** Представлен теоретический анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, система педагогического мониторинга. Определены критерии готовности будущего логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: мотивационный компонент готовности (наличие у будущего учителя-логопеда мотивов, целей, потребностей в профессиональном обучении, формирование интереса к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования); когнитивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (наличие совокупности научных знаний о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в условиях инклюзивного образования, знание логопедической технологии, ее сущности и структурных компонентов, технологии решения задач обучения и воспитания); деятельностный компонент (умение применять специальные знания на практике, навыки диагностики и оценки проблем развития и коррекции речи, владение технологиями психолого-педагогического сопровождения, способность предвидеть и прогнозировать развитие процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования); рефлексивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (оценка воздействия психолого-педагогического сопровождения на речевое развитие ребенка, способность к анализу и самооценке результатов своей профессиональной деятельности). Каждый компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся оценивается по трем уровням: низкий, средний и высокий. **Результатом исследования** стала качественная оценка уровня готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **В заключении** автором представлены эмпирические данные проведенного мониторинга готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: учитель-логопед, профессиональная готовность к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, мониторинг, педагогический мониторинг, образовательная среда

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Корякова Е. В. Мониторинг готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-42-53>

MONITORING THE READINESS OF FUTURE SPEECH THERAPISTS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS

E. V. Koryakova

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. Introduction. The article is devoted to the current topic - the formation of the readiness of future teachers-speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities. The system of pedagogical monitoring of the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities is described in detail. **The purpose** of the study is to monitor the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities. **Materials and methods.**

A theoretical analysis of scientific and pedagogical literature on the problem of research, a system of pedagogical monitoring are presented. The criteria of the future speech therapist's readiness for psychological and pedagogical support of students with disabilities are defined: the motivational component of readiness (the presence of the future speech therapist's motives, goals, needs for professional training, the formation of interest in psychological and pedagogical support of students in inclusive education); cognitive component of readiness for psychological and pedagogical support (availability of a set of scientific knowledge about psychological and pedagogical support of students in inclusive education, knowledge of speech therapy technology, its essence and structural components, technology for solving problems of training and education); activity component (ability to apply special knowledge in practice, skills of diagnosis and assessment of problems of speech development and correction, knowledge of technologies of psychological and pedagogical support, ability to anticipate and predict the development of the process of psychological and pedagogical support of students in inclusive education); reflexive component of readiness for psychological and pedagogical support (assessment of the impact of psychological and pedagogical support on the child's speech development, the ability to analyze and self-evaluate the results of their professional activities). Each component of readiness for psychological and pedagogical support of students is evaluated at three levels: low, medium and high. **The result** of the study was a qualitative assessment of the level of readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities. **In conclusion**, the author presents empirical data on the monitoring of the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students with disabilities.

Keywords: teacher-speech therapist, professional readiness for psychological and pedagogical support of students with disabilities, monitoring, pedagogical monitoring, educational environment

The author declares no conflict of interests.

For citation: Koryakova E. V. Monitoring the readiness of future speech therapists for psychological and pedagogical support of students. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 42–53. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-43-53>

Одним из механизмов реализации системы инклюзивного образования является служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную «систему психологической, педагогической и социальной помощи ребенку, имеющему психофизические нарушения развития, его семье в решении задач развития, обучения, воспитания и успешной социализации»¹. Развитие системы инклюзивного образования и, как следствие, совершенствование процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья связано в первую очередь с ростом количества детей, име-

ющих те или иные особенности психофизического развития [7]. По данным информационного портала «РИА Новости», уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка А. Ю. Кузнецова в апреле 2021 года «заявила о росте числа детей с ограниченными возможностями здоровья на 9,4 % в Российской Федерации, отметив, что в стране наблюдается положительная тенденция по переводу таких детей в обычные школьные классы»². Этот факт подтверждают сведения, размещенные на сайте Министерства просвещения Российской Федерации: 1,15 миллиона детей с ОВЗ обучаются в образовательных учреждениях нашей страны, из них 517343 ребенка – воспитанники детских садов³. В связи с этим повышение качества подго-

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 03.02.2015 № 35847) «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19 декабря 2014 № 1598 // Официальный интернет-портал правовой информации. – 06.02.2015 г. № 0001201502060025. С. 14.

² Число детей с инвалидностью в России выросло до 670 тыс. в 2019 году // официальный сайт МИА «Россия сегодня» Сетевое издание РИА URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 10.12.2020).

³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Приказ об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовка 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» от 22 февраля 2018 № 123 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 23.03.2017.

товки специалистов, способных реализовывать систему психолого-педагогическому сопровождению, является одним из основных направлений развития педагогического образования в нашей стране³. От уровня развития профессиональных способностей специалистов (педагогов-психологов, дефектологов, учителей-логопедов, реабилитологов и т. д.), работающих в службе психолого-педагогического сопровождения, зависит, насколько, будет эффективна система сопровождения, как будет идти, к примеру, динамика развития когнитивных процессов и речи. Одним из ведущих специалистов, обеспечивающих полноценное функционирование системы психолого-педагогического сопровождения, является учитель-логопед, т. к. дефекты речи той или иной степени тяжести – одно из проявлений нарушенного развития. Работа учителя-логопеда связана в первую очередь с коррекцией речевых нарушений у детей, также специалисту важно уметь находить индивидуальный подход к каждому «особому» ребенку, нуждающемуся в коррекционной помощи, независимо от возраста, от степени тяжести выявленного дефекта, владеть умением продуктивно организовывать консультативную работу и многое другое, поэтому формирование готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению подразумевает овладение студентами, будущими учителями-логопедами, не только глубокими психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, а также профессиональными компетенциями и качественно новыми приемами коррекции речевых нарушений [10].

В связи с этим была определена **цель исследования**: провести мониторинг готовности будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ.

Педагогический мониторинг представляет собой систему сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогическом процессе и составляющий оценочно-результативный блок данной модели. Вопросы педагогического мониторинга освещены в трудах многих отечественных ученых. Э. Ф. Зеер определяет «мониторинг» как психотехнологию «отслеживания процессуальной и резуль-

тативной сторон данного процесса»¹. Н. Майорова говорит о мониторинге как о способе выявления факторов, способствующих или препятствующих функционированию объекта изучения [8]. А. А. Володина представляет мониторинг как управление качеством подготовки студентов вузов [2]. В. А. Сластенин определяет термин «мониторинг» как интеграцию организационных, методических, научных, кадровых, управленческих ресурсов с целью достижения высокого уровня качества образования, отвечающего соответствующим стандартам) [9]. Мониторинг формирования готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования выполняет ряд функций: диагностическую, контрольную и управленческую – и проводится с целью отслеживания, коррекции и прогноза состояния процесса его профессиональной подготовки [6]. Экспериментальное исследование предполагает проведение мониторинга на констатирующем и обобщающем этапе работы, также предусмотрена система промежуточной оценки. На начальном этапе педагогический мониторинг включает анкетирование студентов, прошедших практическую подготовку и молодых учителей-логопедов, работающих по специальности не более трех лет, SWOT-анализ результатов анкетирования. Промежуточный контроль предусматривает текущую оценку результатов деятельности студента (контрольные работы, тест и т. д.), самооценку профессиональной готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, экспертную оценку сформированности готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в процессе прохождения педагогической практики. Констатирующий и обобщающий этапы экспериментальной работы предполагают проведение диагностических методик по изучению компонентов готовности (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного).

На констатирующем этапе был проведен изучение и анализ психолого-педагогической литературы, определены цели и задачи эксперимента, критерии готовности будущего

¹ Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. С. 108.

учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ: мотивационный компонент готовности (наличие у будущего учителя-логопеда мотивов, целей, потребностей в профессиональном обучении, формирование интереса к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования); когнитивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (наличие совокупности научных знаний о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся в условиях инклюзивного образования, знание логопедической технологии, ее сущности и структурных компонентов, технологии решения задач обучения и воспитания); деятельностный компонент (умение применять специальные знания на практике, навыки диагностики и оценки проблем развития и коррекции речи, владение технологиями психолого-педагогического сопровождения, способность предвидеть и прогнозировать развитие процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях инклюзивного образования); рефлексивный компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению (оценка воздействия психолого-педагогического сопровождения на речевое развитие ребенка, способность к анализу и самооценке результатов своей профессиональной деятельности).

Каждый компонент готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся оценивается по уровням (низкий, средний и высокий) сформированности. Для низкого уровня характерна несформированность отдельных компонентов готовности, например, студент, отличается знанием общих основ теории, методики и технологии взаимодействия, но не использует их в практике работы; у такого студента может отсутствовать или быть нечетко выраженная психолого-педагогическая готовность на взаимодействие с детьми, имеющими нарушения речи. Среднему уровню готовности соответствует либо недостаточная сформированность структуры готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования, либо неравномерное развитие определенных компонентов готовности; осознание будущим учителем-логопедом социальной и профессиональной значимости взаимодействия с учащимися. Вы-

сокий уровень отличается сформированностью всех компонентов готовности к психолого-педагогическому сопровождению; целостностью личностно-профессиональной характеристики будущего учителя-логопеда как участника психолого-педагогического сопровождения; осознание будущим учителем-логопедом социальной и профессиональной значимости данного вида взаимодействия и потребность в этой сфере профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению был исследован с помощью методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н. П. Фетискина, позволяющей определить уровень профессионально-педагогической мотивации студентов. На основании полученных результатов можно констатировать, что в исследуемых группах результаты достаточно схожи. 24 % студентов контрольной группы и 26 % экспериментальной группы достигли высокого уровня профессионально-педагогической мотивации, проявляли интерес к своей профессии и потребность в профессиональном росте, 46 % респондентов контрольной и 39 % студентов экспериментальной групп показали средний уровень профессионально-педагогической мотивации, что говорит о достаточно развитой профессиональной любознательности, однако зачастую она носит ситуативный характер. 30 % опрошенных контрольной группы и 35 % студентов экспериментальной группы показали низкий уровень профессионально-педагогической мотивации, что свидетельствует о проявлении эпизодического интереса к своей профессии и процессу психолого-педагогического сопровождения, что определяет одну из проблем профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов: формальность представлений о будущей профессиональной деятельности.

Изучение производилось с помощью методики профессиональной мотивации «Методики для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина. Составляющими профессиональной мотивации, согласно данной методике, являются внутренняя мотивация, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивации. Результаты исследования констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Сравнительные результаты уровня сформированности мотивации к профессиональной деятельности респондентов экспериментальной и контрольной групп (констатирующий этап) / Comparative results of the level of formation of motivation for professional activity of respondents of experimental and control groups (ascertaining stage)

№	Составляющие профессиональной мотивации / Components of professional motivation	Контрольная группа / Control group	Экспериментальная группа / Experimental group
1	Внешняя положительная мотивация	2,7	3,4
2	Внешняя отрицательная мотивация	2,5	3,1
3	Внутренняя мотивация	3,5	3,5

Анализируя полученные данные, можно утверждать, что и в контрольной, и в экспериментальной группе внутренняя мотивация превосходит внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивации, что благоприятно характеризует профессиональную мотивацию будущих педагогов.

Когнитивный компонент готовности будущего учителя логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья исследовался с помощью авторского теста «Готовность учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». 13 % студентов смогли справиться с тестом и получить оценки в пределах среднего уровня сформированности когнитивного компонента готовности. При анализе ответов большинство респондентов не справились с заданиями практического содержания, где необходимо было, к примеру, определить направления коррекционной работы логопеда с ребенком 4 лет, имеющим интеллектуальные нарушения. 2 % респондентов смогли выполнить тест и получить высокий балл. Большинство (85 %) студентов не смогли на должном уровне справиться с заданиями теста, что соответствует низкому уровню

сформированности когнитивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Ошибки студентов в большинстве своем были связаны с недостаточной теоретической подготовленностью, незнанием возрастных норм развития детей в норме, особенностями речевого развития детей с особенностями психофизического развития. Похожие результаты были получены в ходе обследования экспериментальной группы. 15 % студентов получили оценки в пределах среднего уровня сформированности когнитивного компонента готовности, 4 % респондентов смогли выполнить тест и получить высокий балл. Большинство (81 %) студентов достигли низкого уровня сформированности когнитивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

С целью изучения деятельностного компонента готовности была использована методика «КОС» В. В. Синаевского и Б. А. Федоришина. С ее помощью исследовались коммуникативные и организаторские склонности студентов, будущих логопедов. По результатам начальной диагностики деятельностного компонента была составлена таблица 2.

Таблица 2 / Table 2

Диагностика сформированности деятельностного компонента готовности испытуемых (экспериментальная и контрольная группы; констатирующий этап) / Diagnostics of the formation of the activity component of the readiness of the subjects (experimental and control groups; the ascertaining stage)

№	Уровень сформированности деятельностного компонента деятельности / The level of formation of the activity component of the activity	Коммуникативные способности / Communication skills		Организаторские способности / Organizational skills	
		Контр. гр / Control group	Эксп. гр / Experimental group	Контр. гр. / Control group	Эксп. Гр. / Experimental group
1	Высокий	29,7	17,6	27,3	26,8
2	Средний	35,8	45,8	32,4	42,9
3	Низкий	34,5	36,6	40,3	30,3

Результаты диагностики констатирующего этапа свидетельствуют о наличии студентов, достигших низкого уровня коммуникативных склонностей: 34,5 % студентов контрольной группы и 36,6 % респондентов экспериментальной группы; средний уровень выявлен у 35,8 % бакалавров контрольной группы и 45,8 % респондентов экспериментальной группы; высокий уровень коммуникативных склонностей отмечен у 29,7 % студентов контрольной группы и 17,6 % бакалавров экспериментальной группы. Полученные данные свидетельствуют об умении большей части опрошенных определять цель общения, выбирать средства, устанавливать контакты с субъектами сопровождения, понимать их настроение, проявлять положительные эмоции в процессе организации психолого-педагогического сопровождения.

Исследование организаторских способностей имело следующие результаты: высокий уровень был обнаружен у 26,8 % студентов, входящих в состав экспериментальной группы, и у 27,3 % обследуемых из контрольной группы; средний уровень сформированности организаторских способностей показали 42,9 % испытуемых экспериментальной группы и 32,4 % будущих логопедов контрольной группы; низкий уровень был выявлен у достаточного числа студентов, в частности, у 26,8 % в экспериментальной группе и у 27,3 % в контрольной группе. Преимущественно студенты отметили наличие трудностей при решении педагогических ситуаций, связанных с организацией психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также отмечали трудности при планировании и осуществлении процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Для изучения рефлексивного компонента готовности была использована методика А. В. Карпова «Оценка рефлексивности». Посредством педагогического мониторинга был выявлен начальный уровень сформированности готовности учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На констатирующем этапе эксперимента у 56,9 % студентов контрольной и 66,4 % бакалавров экспериментальной групп развитие рефлексивного компонента зафиксировано на среднем уровне, что говорит о следующем: у респондентов в обеих группах присутствует способность проводить анализ достаточно актуальных

на сегодняшний день социальных проблем, оценку собственных профессиональных и личностных возможностей, а также умение сопоставить их с поставленными задачами, в данном случае с задачами психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Развитие рефлексивного компонента на низком уровне обнаружили 26,7 % обследуемых студентов экспериментальной группы и 37,7 % будущих логопедов контрольной группы. Высокий уровень был выявлен лишь у 6,9 % студентов экспериментальной группы и у 5,4 % респондентов контрольной группы. Эти студенты находятся постоянно в «субъект-субъективном» взаимодействии, в тесном общении с людьми.

Результаты диагностики говорят о преобладании низкого и среднего уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что в свою очередь не может гарантировать высокой эффективности работы психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, в рамках констатирующего этапа исследования нами были определены серьезные недостатки в структуре профессиональной готовности будущих учителей-логопедов. Это стало базой для разработки формирующей работы в рамках педагогического эксперимента.

Формирующий этап эксперимента заключался в разработке и апробации модели формирования готовности учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реализации педагогических условий, способствующих формированию профессиональной готовности. Формирование готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – сложный процесс, который можно представить в виде модели, состоящей из четырех блоков: целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного. Процесс формирования готовности возможен в рамках достаточно правильной организации педагогического процесса с соблюдением методологических принципов (системности, интегративности, практикоориентированного подхода в обучении, диалогичности процесса обучения, контекстности) и ориентирован на методологические подходы (системный, антропологический,

аксиологический, деятельностный, компетентностный, контекстный и личностно ориентированный). В основе модели лежит цель – формирование готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ. В процессе реализации модели была проведена промежуточная оценка результатов деятельности. Полученные результаты позволили откорректировать процесс обучения студентов, будущих учителей-логопедов, дополнить теоретический материал, дополнительно отработать технологии сопровождения отдельных категорий детей с ОВЗ на практических и лабораторных занятиях.

Обобщающий этап был направлен на проведение повторного мониторинга, проверку эффективности выделенных педагогических условий.

Исследование мотивационного компонента готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению в условиях инклюзивного образования с помощью методики

«Самооценка профессионально-педагогической мотивации» Н. П. Фетискина, позволяющей определить уровень профессионально-педагогической мотивации студентов. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в обеих группах. 42 % студентов экспериментальной группы достигли высокого уровня профессионально-педагогической мотивации (ППМ), в то время как в контрольной группе только 28 % бакалавров смогли показать высокий уровень ППМ. Большая часть студентов (51 % – в контрольной и 54 % – в экспериментальной группах) достигли среднего уровня ППМ, однако 21 % студентов контрольной группы и 4 % бакалавров экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности ППМ.

Изучение профессиональной мотивации производилось с помощью «Методики для диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. Я. Якунина. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 / Table 3

Сравнительные результаты уровня сформированности мотивации к профессиональной деятельности студентов контрольной и экспериментальной групп на обобщающем этапе эксперимента / Comparative results of the level of formation of motivation for professional activity of students of the control and experimental groups at the generalizing stage of the experiment

№	Уровень сформированности мотивации к профессиональной деятельности / The level of formation of motivation for professional activity	Констатирующий этап / Ascertainning stage		Обобщающий этап / Generalizing stage	
		Контр. гр. / Control group	Экспер. гр. / Experimental group	Контр. гр. / Control group	Экспер. гр. / Experimental group
1	Внешняя положительная мотивация	2,7	3,4	3,1	4,1
2	Внешняя отрицательная мотивация	2,5	3,1	2	2,1
3	Внутренняя мотивация	3,5	3,5	3,8	4,2

Результаты обобщающего этапа эксперимента показали достаточно положительную динамику развития профессиональной положительной мотивации и в экспериментальной, и в контрольной группах:

– на 0,5 балла увеличился показатель развития внутренней мотивации среди студентов экспериментальной группы;

– на 0,3 балла повысился показатель развития внутренней мотивации среди студентов контрольной группы;

– на 0,7 балла повысился уровень внешней положительной мотивации среди респондентов экспериментальной группы;

– на 0,4 балла повысился уровень внешней положительной мотивации среди респондентов контрольной группы.

Таким образом, в экспериментальной группе определяющим фактором в будущей профессиональной деятельности является получение удовольствия от процесса организации психолого-педагогического сопровождения, возможность самореализации в профессиональной деятельности (внутренняя мотивация), помимо этого, есть потребность в достижении успеха при организации сопровождения (внешняя положительная мотивация). Уровень отрицательной мотивации снизился и в контрольной (от 2,5 до 2,0 баллов),

и в экспериментальной (от 3,1 до 2,1 баллов) группах. Таким образом, можно утверждать, что страх неудачи, возможность получить порицание или осуждение от участников психолого-педагогического сопровождения обучающихся не является решающим фактором в профессиональной деятельности.

В экспериментальной группе уровень внешней положительной (4,1 балла) и внутренней мотивации (4,2 балла) превосходят уровень внутренней отрицательной мотивации (2,1 балла), что показывает более высокий уровень осознанного отношения будущих логопедов к своей дальнейшей профессиональной деятельности, в частности, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. В контрольной группе отмечается слабо выраженный интерес к профессиональной деятельности, в частности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и, как следствие, отсутствие активности и самостоятельности студентов.

Когнитивный компонент готовности будущего учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ исследовался с помощью авторского теста «Готовность учителя-логопеда к психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями речи». Анализируя полученные результаты, можно отметить положительную динамику у обеих групп. Если на констатирующем этапе эксперимента только 4 % студентов экспериментальной группы и 2 % контрольной группы успешно справились с заданиями теста, то на обобщающем этапе исследования 65 % студентов экспериментальной группы и 12 % студентов контрольной группы обнаружили высокий уровень сформированности когнитивного компонента готовности. Средний уровень на констатирующем этапе исследования показали 15 % студентов экспериментальной группы и 13 % бакалавров контрольной группы, а на обобщающем этапе исследования уже 33 % студентов экспериментальной и 25 % студентов контрольной группы допустили несколько ошибок при выполнении тестовых заданий и достигли среднего уровня сформированности когнитивного компонента готовности. Большинство респондентов экспериментальной группы (81 %) выявили у себя низкий уровень на начальном этапе диагностики, а на контрольном

этапе таких студентов оказалось всего лишь 2 %. В контрольной группе менее значительная положительная динамика, а именно, на констатирующем этапе у 85 % был определен низкий уровень, а на завершающем этапе эксперимента – 63 % респондентов с низким уровнем сформированности когнитивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ. Большинство ошибок студентов контрольной и экспериментальной групп были связаны с теоретическими основами психолого-педагогического сопровождения, ошибками при планировании групповой работы с детьми с ОВЗ.

Проанализировав результаты, можно утверждать, что целенаправленная подготовка студентов – будущих логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ довольно высокоэффективна, потому что у студентов, входящих в состав экспериментальной группы, был определен достаточно высокий уровень их теоретических знаний. Достаточно большое количество обследуемых экспериментальной группы продемонстрировала средний и высокий уровни владения теоретическими знаниями, необходимыми для организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся, основных форм, методов, средств и технологий диагностики, обучения и воспитания лиц с ОВЗ.

С целью изучения деятельностного компонента готовности была использована методика «КОС» В. В. Синявского и Б. А. Федоришина. С ее помощью исследовались коммуникативные и организаторские склонности студентов – будущих логопедов. Результаты исследования деятельностного компонента на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 4.

Наблюдая за динамикой сформированности коммуникативных и организаторских склонностей можно отметить положительную динамику в обеих группах, где сократилось число респондентов с низким уровнем развития способностей к установлению коммуникации: от 34,5 % до 31,5 % студентов контрольной группы, от 36,6 % до 1,5 % студентов в экспериментальной группе. Увеличилось число студентов со средним уровнем: в контрольной группе от 35, 8 % до 38, 4 %, от 45,8 % до 46,3 % в экспериментальной группе. Высокий уровень коммуникативных способностей на констатирующем этапе

был выявлен у 29,7 % и 17,6 % студентов контрольной и экспериментальной группы соответственно, на обобщающем этапе у 30,1 % и 52,2 % бакалавров контрольной и экспериментальной группы соответственно. Таким образом, завершающий этап экспериментального исследования показывает достаточное число респондентов с высоким и средним уровнями развития коммуникативных способностей обеих групп,

при этом более явная динамика отмечена у студентов экспериментальной группы, таким образом, студенты данной группы легче справляются с профессиональными задачами, возникающими в процессе организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся, владеют навыками организации сотрудничества с родителями, педагогами и другими лицами, участвующими в этом процессе.

Таблица 4 / Table 4

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности деятельностного компонента готовности студентов (экспериментальная и контрольная группы; констатирующий и контрольный этапы) / Comparative diagnostic data on the level of formation of the activity component of students' readiness (experimental and control groups; ascertaining and control stages)

№	Уровень сформированности деятельностного компонента / The level of formation of the activity component	Констатирующий этап / Ascertaining stage				Обобщающий этап / Generalizing stage			
		Коммуникативные способности / Communication skills		Организаторские способности / Organizational skills		Коммуникативные способности / Communication skills		Организаторские способности / Organizational skills	
		Контр.гр / Control group	Эксп. гр / Experimental group	Контргр. / Control group	Экспгр. / Experimental group	Контргр / Control group	Эксп. гр / Experimental group	Контргр. / Control group	Экспгр. / Experimental group
1	Высокий	29,7	17,6	27,3	26,8	30,1	52,2	32,3	45,7
2	Средний	35,8	45,8	32,4	42,9	38,4	46,3	33,7	52,2
3	Низкий	34,5	36,6	40,3	30,3	31,5	1,5	34	2,1

На обобщающем этапе исследования можно отметить положительную динамику в развитии организаторских способностей студентов. И в экспериментальной, и в контрольной группах было видно снижение количества исследуемых с выявленным низким уровнем развития организаторских склонностей: в контрольной группе это число сократилось на 6,3 %, в экспериментальной группе – на 28,2 %. Повысилось число обследуемых со средним уровнем развития организаторских способностей (в контрольной группе прирост составил 1,3 %; в экспериментальной группе – 11,3 %) и высоким уровнем (в контрольной группе это число увеличилось на 5 %, а в экспериментальной группе – на 18,9 %. Студенты этих групп владеют интерактивными технологиями, методами и формами организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, имеют опыт организации сотрудничества между участниками этого процесса, владеют методами диагностики и консультирования.

Данные проведенного мониторинга позволяют говорить о более выраженной динамике

формирования деятельностного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению студентов экспериментальной группы. Студенты этой группы владеют навыками организации психолого-педагогического сопровождения, навыками планирования диагностической, консультативной коррекционной работы и так далее.

Для изучения рефлексивного компонента готовности была использована методика А. В. Карпова «Оценка рефлексивности». Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике формирования рефлексивного компонента готовности. Число студентов экспериментальной группы с низким уровнем рефлексивности после проведения формирующей работы снизилось на 15,8 %, тогда как в контрольной группе эта разница составила лишь 7,6 %. Данные показатели свидетельствуют об отсутствии у студентов представлений о методах и приемах оценивания итогов профессиональной деятельности, навыков рефлексии, которые крайне важны для эффективной организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся

с ОВЗ. Данные по среднему уровню координально изменились у студентов обеих групп: от 66,4 % студентов экспериментальной группы на констатирующем этапе до 34, 8 % на обобщающем этапе исследования; в контрольной группе произошел рост числа студентов от 56,5 % до 86,5 % бакалавров, достигших среднего уровня сформированности рефлексивного компонента готовности. Студенты, достигшие среднего уровня развития рефлексивности, демонстрируют способности анализировать социально значимые проблемы и процессы, происходящие при психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ОВЗ. Не однозначные результаты и при подсчете количества студентов, показывающих рефлексия на высоком уровне: в экспериментальной группе разница составила 47,4 %, в контрольной всего лишь 5 %. Студенты, достигшие высокого уровня сформированности рефлексивного компонента готовности, находятся в «субъект-субъективном» взаимодействии, в тесном общении с окружением, демонстрируют осознанное осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, способны самостоятельно анализировать и оценивать результаты деятельности своих коллег и результаты своей работы.

Следующим этапом работы стала обработка результатов экспериментальной и контрольной групп с помощью статистических критериев. Соотнесенность экспериментальной и контрольной групп была проверена с помощью критерия U – критерия Манна – Уитни для двух независимых выборок ($p \leq 0,05$).

В рамках проведенного исследования по результатам начальной и конечной диагностики были подведены следующие итоги: критерий Манна – Уитни показал, что статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами произошли по уровню сформированности когнитивного компонента готовности ($p = 0,63$ – на констатирующем этапе и $p = 0,0312 \leq 0,05$ – на обобщающем этапе эксперимента). Более детальное исследование уровня сформированности деятельностного компонента с помощью критерия Манна – Уитни для зависимых выборок показало значимые различия между исследуемыми группами по уровню развития коммуникативных ($p = 0,0423 \leq 0,05$) и организаторских склонностей ($p = 0,0386 \leq 0,05$). Важно отметить статистически значимые различия между резуль-

татами респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности рефлексивного компонента готовности к психолого-педагогическому сопровождению ($p = 0,87$ – на констатирующем этапе и $p = 0,0497 \leq 0,05$ – на обобщающем этапе эксперимента).

Нет статистически значимых различий по уровню сформированности мотивационного компонента готовности ($p = 0,79 \geq 0,05$). Данные оценки уровня сформированности готовности будущих учителей-логопедов, которые были нами получены в результате контрольного этапа педагогического эксперимента, прошли обработку посредством статистического критерия хи-квадрат Фридмана. Он позволяет проверять гипотезы о различии более чем двух повторных измерений по уровню выраженности изучаемой переменной. В результате соотнесения данных экспериментальной и контрольной групп был сделан вывод: положительные сдвиги показателей между контрольной и экспериментальной группами по уровням сформированности компонентов готовности (когнитивного, деятельностного, рефлексивного) и уровня развития учебной мотивации статистически значимы ($p > \chi^2$), а по уровню профессионально-педагогической мотивации статистически незначимы на уровне значимости 0,05. Подводя итоги обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы, необходимо отметить положительную динамику сформированности компонентов готовности к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования в экспериментальной группе: мотивации к осуществлению психолого-педагогического сопровождения, сформированности деятельностного компонента и теоретической подготовки к осуществлению сопровождения обучающихся с нарушениями речи, способностей к оцениванию результатов психолого-педагогического сопровождения и рефлексии. Данные, полученные на обобщающем этапе исследования, обработанные с помощью статистических методов, доказывают эффективность формирующего этапа эксперимента: положительная динамика в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Таким образом, реализация педагогических условий по формированию готовности будущих учителей-логопедов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ может быть признана эффективной.

1. Бубнова С. Ю., Карякина С. Н. Проблема обеспечения готовности педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3 (88). С. 147–149. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-gotovnosti-pedagogov-k-osushchestvleniyu-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semey-s-detmi-rannego> (дата обращения: 25.11.2021).
2. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 30.11.2021).
3. Журбенко В. Н., Гредасова Е. М., Волощенко И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационная наука. 2020. № 1. С. 79–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 16.11.2021).
4. Киселева А. С. Состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста в практике реабилитационного центра // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2020. № 2–3 (10–11). С. 52–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-individualnogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-praktike> (дата обращения: 14.10.2021).
5. Кочесокова М. Г., Ногерова М. Т., Таукенова Л. М., Афаунова Л. М. Развитие готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Образовательный вестник «Сознание». 2020. № 11. С. 6–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.10.2021).
6. Курочкина Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере профессиональной ориентации школьников // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. 190 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18319089> (дата обращения: 15.10.2021).
7. Кутепова Е. Н., Сунцова А. С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 105–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennyh-nauchnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 22.10.2021).
8. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании: монография. М.: Интеллект-Центр, 2005. 3-е изд. 424 с.
9. Сластенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. М., 2009. № 1. С. 4–11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 23.10.2021).
10. Якубова Ф. Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 1. С. 123–129. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-1-123-129>

Статья поступила в редакцию 18.11.2021 г.; одобрена после рецензирования 29.12.2021 г.; принята к публикации 10.02.2022 г.

Об авторе

Елена Валерьевна Корякова

преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1), pianova.elena@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Bubnova S. Yu., Karyakina S. N. Problema obespecheniya gotovnosti pedagogov k osushchestvleniyu psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semei s det'mi rannego vozrasta [The problem of ensuring the readiness of teachers to provide psychological and pedagogical support for families with young children]. *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki* = Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences, 2020, no. 3 (88), pp. 147–149. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-gotovnosti-pedagogov-k-osushchestvleniyu-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-semey-s-detmi-rannego> (accessed 25.11.2021). (In Russ.).
2. Volodin A. A., Bondarenko N. G. Analiz soderzhaniya ponyatiya “Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya” [Analysis of “Organizational and pedagogical conditions” concept]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* = Izvestiya TulSU. Humanities, 2014, no. 2, pp. 143–152. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (accessed 30.11.2021). (In Russ.).
3. Zhurbenko V. N., Gredasova E. M., Voloshchenko I. Yu. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychological and pedagogical support of children with disabilities]. *Innovatsionnaya nauka* = Innovation Science, 2020, no. 1, pp. 79–81. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (accessed: 16.11.2021). (In Russ.).

4. Kiseleva A. S. Sostoyanie problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya individual'nogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta v praktike reabilitatsionnogo tsentra [The state of the problem of psychological and pedagogical support of individual development of preschool children in the practice of a rehabilitation center]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavookhranenie* = Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare, 2020, no. 2–3 (10–11), pp. 52–54. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-problemy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-individualnogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-praktike> (accessed 14.10.2021). (In Russ.).
5. Kochesokova M. G., Nogerova M. T., Taukenova L. M., Afaunova L. M. Razvitie gotovnosti budushchikh pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of readiness of future teachers to work in conditions of inclusive education]. *Obrazovatel'nyi vestnik "Soznanie"* = Educational bulletin "Consciousness", 2020, no. 11, pp. 6–10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gotovnosti-buduschih-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed 17.10.2021). (In Russ.).
6. Kurochkina L.V. Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushchikh pedagogov v sfere professional'noi orientatsii shkol'nikov [The formation of future teachers' professional competency in the field of schoolchildren professional orientation]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education, 2012, no. 5, 190 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18319089> (accessed 15.10.2021). (In Russ.).
7. Kutepova E. N., Suntsova A. S. Teoreticheskii analiz problemy inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennykh nauchnykh issledovaniyakh [Theoretical analysis of the problem of inclusive education in modern scientific research]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Cherepovets State University, 2016, no. 2 (71), pp. 105–110. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskii-analiz-problemy-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-sovremennykh-nauchnykh-issledovaniyakh> (accessed 22.10.2021). (In Russ.).
8. Mayorov A. N. Monitoring v obrazovanii: monografiya [Monitoring in education: monograph]. M., Intellect Center Publ., 2005, 3rd ed., 424 p. (In Russ.).
9. Slstenin V. A. Kachestvo obrazovaniya kak sotsial'no-pedagogicheskii fenomen [Education quality as a social-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* = Pedagogical education and science, M., 2009, no. 1, pp. 4–11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-kak-sotsialno-pedagogicheskii-fenomen> (accessed 23.10.2021). (In Russ.).
10. Yakubova F. R. Inklyuzivnaya kul'tura – klyuchevoi faktor uspekhov inklyuzivnogo obrazovaniya [Inclusive culture – a key factor for success in inclusive education]. *Nauka i shkola* = Science and school, 2020, no. 1, pp. 123–129. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-1-123-129>

The article was submitted 18.11.2021; approved after reviewing 29.12.2021; accepted for publication 10.02.2022.

About the author

Elena V. Koryakova

Lecturer at the Department of Special Pedagogy and Psychology, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424001, Russian Federation), pianova.elena@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378.147.88

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-54-60

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Г. Н. Швецова¹, М. Н. Швецова²

¹Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

²Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания условий для саморазвития будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики. Саморазвитие авторы видят как высшую форму профессионально-педагогической активности, которую можно развить через совершенствование организации практической подготовки будущих учителей. В статье описаны функции практики, принципы организации практики, условия, при которых она будет наиболее эффективна. Условия организации практики разделены на основные и вспомогательные, к основным относятся индивидуально-дифференцированный подход, предполагающий развитие личности под влиянием социальных и воспитательных воздействий при обеспечении активной позиции; учет интересов и способностей каждого студента; повышения уровня самообразования, самовоспитания (саморазвития), актуализация потребностей личности в знаниях, умениях и навыках педагогической работы; достижение успехов в педагогической деятельности, побуждающих эмоционально-положительное отношение к ней личности. К второстепенным условиям были отнесены – выбор объекта; планирование или правильный расчет времени практики; логическая последовательность, усложнение поручений и деятельности студентов. С целью проверки условий эффективного проведения непрерывной педагогической практики нами была организована опытно-экспериментальная работа в Марийском государственном университете. Последующая проверка осуществлялась в процессе организации такой подпрактики в Казанском государственном университете. В качестве содержательной основы формирующего эксперимента была организована непрерывная педагогическая практика. Условно нами было выделено три этапа в проведении непрерывной педагогической практики: подготовительный, основной и заключительный. В статье приведены выводы проведенного исследования, в котором показано, что эффективное воспитание профессионально-педагогической активности достигается варьированием разной степени самостоятельности студентов в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: саморазвитие, профессионально-педагогическая активность, подготовка учителя, индивидуально-дифференцированный подход, условия организации педагогической практики

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Швецова Г. Н., Швецова М. Н. Психолого-педагогические условия саморазвития будущего педагога в процессе педагогической практики // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-54-60>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

G. N. Shvetsova¹, M. N. Shvetsova²

¹Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

²Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article deals with the problem of creating conditions for self-development of future teachers in the process of continuous pedagogical practice. The authors see self-development as the highest form of professional and pedagogical activity that can be developed through improving the organization of practical training of future teachers. The article describes the functions of practice, the principles of practice organization, the conditions under which it will be most effective. The conditions of practice organization are divided into basic and secondary, the basic ones include an individually differentiated approach, involving the development of personality under the influence of social and educational influences while ensuring an active position; taking into account the interests and abilities of each student; increasing the level of self-education and self-development, updating the needs of the individual in knowledge, skills and abilities of pedagogical work; achieving success in pedagogical

activity, encouraging personality's emotionally positive attitude towards it. Secondary conditions include the choice of an object; planning or correct calculation of practice time; logical sequence, complication of assignments and activities of students. In order to test the conditions for effective continuous pedagogical practice, we organized experimental work at the Mari State University. The subsequent check was carried out in the process of organizing such a pedagogical practice at Kazan State University. Continuous pedagogical practice was organized as the content basis of the formative experiment. Conditionally, we have identified three stages in conducting continuous pedagogical practice: preparatory, basic and final. The article presents the conclusions of the study, which shows that effective education of professional and pedagogical activity is achieved by varying the degree of independence of students in the process of pedagogical practice.

Keywords: self-development, professional and pedagogical activity, teacher training, individually differentiated approach, conditions for the organization of pedagogical practice

The authors declare no conflict of interests.

For citation: Shvetsova G. N., Shvetsova M. N. Psychological and pedagogical conditions of self-development of a future teacher in the process of pedagogical practice. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 54–60. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-54-60>

Подготовка учителя для современной школы – длительный и сложный процесс, эффективность которого определяется четкостью перспектив в формировании специалиста и адекватной этим перспективам системой саморазвития будущего учителя. Общенаучное понятие «саморазвитие» рассматривается с разных сторон: это есть изменение личности под влиянием собственных усилий (В. В. Бондаревская, А. Г. Ковалев, Б. Ф. Райский и др.); сознательная и целенаправленная деятельность по совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков (А. К. Громцева, Л. Г. Ковтун и др.); как средство усвоения социального опыта (Т. А. Ильина, Г. Н. Сериков и другие). Саморазвитие учителя, направленное на профессиональное самоутверждение и самоопределение, рассматривается нами как высшая форма профессионально-педагогической активности.

В работе по совершенствованию подготовки будущих учителей, стимулирования их саморазвития в университете мы исходили из того, что воспитание профессионально-педагогической активности у студентов предполагает создание оптимальной системы психолого-педагогической подготовки с первого курса. Под системой в данном случае мы понимаем «комплекс элементов, находящихся во взаимодействии, это множество объектов вместе с отношениями между объектами и их атрибутами» [6, с. 30]. Педагогическая практика, будучи сама системой, в то же время является элементом целостного учебно-воспитательного процесса в вузе.

Известно, что практика составляет важнейшую категорию теории познания. Это фундаментальное понятие всей философии в целом. Основным видом практики признается в науке производственная деятельность людей, направленная на изменение производственных отношений. В познании практика выполняет три основные функции: 1) является источником познания, его движущей силой; 2) сферой приложения знания; 3) критерием истинности результатов познания [13].

В процессе развития и совершенствования практической подготовки будущих учителей сложились следующие функции практики: обучающая (закрепление и углубление теоретических знаний, формирование педагогических умений и навыков, навыков самообразовательной работы; развивающая (развитие познавательной творческой активности будущих учителей, их педагогического мышления, формирование исследовательских навыков); воспитывающая (формирование убежденности, саморазвитие профессиональных качеств будущих учителей, их интереса и любви к педагогической профессии; диагностическая (проверка степени подготовленности и определение пригодности студентов к педагогической деятельности) [1, с. 24].

В педагогической науке определены также принципы организации педагогической практики, к которым относятся: учебный характер практики с 1 по 5 курсы; преемственность всех этапов практики; систематичность и постепенное усложнение видов деятельности студентов от

курса к курсу; органическая взаимосвязь педагогической практики с изучением теоретических курсов; комплексный характер на всех этапах, предусматривающий единство различных видов деятельности студентов [2, с. 30].

Учитывая вышеизложенные теоретические положения по организации педагогической практики, мы определили условия или «...обстоятельства, от наличия или изменения которого зависит наличие или изменение чего-либо данного, называемого в таком случае обусловленным»¹.

Анализ педагогической литературы, диссертационных исследований, опыт руководства педагогической практикой позволил нам выделить основные и вспомогательные условия саморазвития. Под основными условиями мы понимаем совокупность обстоятельств, действующих в течение длительного времени и от наличия которых зависит высокая эффективность педагогической практики. Вспомогательные условия необходимы для реализации основных. Выделенные группы условий, предопределяющие успешность саморазвития студентов, обосновываются известным положением педагогической науки о том, что для развития определенных качеств личности необходимо ставить студента в ситуации, в которых бы эти качества проявлялись и закреплялись.

Ведущим условием саморазвития в процессе педагогической практики является индивидуально-дифференцированный подход, который заключается в учете уровня профессионально-педагогической активности студентов при соответствующей организации их деятельности. В осуществлении этого подхода мы опирались на концепцию развития личности, которая утверждает возможность ее совершенствования под влиянием совокупности социальных и воспитательных воздействий при обеспечении активной позиции личности. Данное положение исходит из того, что личность, являясь объектом педагогического воздействия, одновременно выступает в роли субъекта деятельности, активного участника педагогического процесса, который овладевает знаниями, умениями и навыками, формирует свои личностные качества. А это возможно, как отмечает А. А. Кирсанов, «только при ориентации принципа индивидуального подхода... на

целостную личность... и целостную... деятельность» [4, с. 6]. Он определил условия процесса индивидуализации, которые при определенной модификации могут быть использованы в работе. Это: «знание реальных возможностей, индивидуальных особенностей студентов; четкая и ясная постановка цели деятельности, принятие ее каждым студентом; соответствие средств педагогической деятельности цели будущей профессиональной деятельности; соразмерность сложности выдвигаемых перед студентом задач и его реальных и потенциальных возможностей» [4, с. 6].

Кроме того, индивидуально-дифференцированный подход проявлялся в определении педагогических поручений студентам, находящихся на разных уровнях развития исследуемого нами качества. При организации поручений мы учитывали их посильность и конкретность, учет интересов и желаний студентов, сочетание индивидуальных и конкретных форм организации деятельности, постепенный переход от простого поручения к сложному, обязательность инструктажа и показа способов и средств выполнения данного поручения, постановку цели и определения срока отчетности за его выполнение.

Как показало наше исследование, эффективное воспитание профессионально-педагогической активности можно достигнуть варьированием разной степени самостоятельности студентов в процессе педагогической практики. Реализация в процессе деятельности зависимости между имеющимся опытом студентов, методикой исследуемого нами качества личности в вузе и будет способствовать решению актуальной проблемы по совершенствованию подготовки учителя в университете.

Итак, очевидна такая организация педагогической практики, которая предусматривала бы индивидуально-дифференцированный подход, обеспечивающий: во-первых, учет интересов и способностей каждого студента; во-вторых, повышения уровня самообразования, самовоспитания (саморазвития), актуализацию потребностей личности в знаниях, умениях и навыках педагогической работы и, в-третьих, достижение успехов в педагогической деятельности, побуждающих эмоционально-положительное отношение к ней личности. Такая дифференциация должна охватывать все стороны (как организационно-методическую, так и содержательную) деятельность студентов.

¹ Большая советская энциклопедия. 1956. Т. 44. С. 370.

Не менее важным условием эффективного поведения и организации педагогической практики является единство и целостность психолого-педагогической теоретической подготовки в соответствии с целями и задачами каждого вида педагогической практики. Данное положение означает необходимость органической связи между теоретическими знаниями студента и системой практических умений и навыков, приобретаемых в педагогической деятельности.

Его обоснование было дано в работах педагогов Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, С. Т. Шацкого и ученых, занимающихся проблемами педагогической практики О. А. Абдуллиной, Г. А. Петровой, В. А. Сластенина и других. Н. К. Крупская, например, писала: «... наши учащиеся не воспитываются таким образом, чтобы из них вырастали люди, умеющие теорию с практикой связывать и умеющие жить тем, чем живет страна, разбираться во всех этих вопросах. Наравне с воспитанием теоретически подготовленного человека, конечно, надо воспитывать такого учащегося, который умел бы связывать эту теорию с практикой, со всей общественной деятельностью» [7, с. 169].

Со вторым условием повышения эффективности педагогической практики и вместе с тем саморазвития студентов связано и третье – ориентация аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов на будущую профессию, что усиливает возможности влияния педагогической практики на саморазвитие студентов, на реализацию направленности студентов на профессию учителя. Такая реализация лежит в соответствующем содержании деятельности студентов в школе, которое представляет «единство всех составных элементов объекта, его свойства, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций» [11, с. 10]. Содержание педагогической практики обусловлено следующими факторами: соответствие требованиям жизни и школы; требования подготовки будущего учителя, задачам и функциям практики, особенностям и потребностям школы.

Перейдем к описанию вспомогательных условий эффективного проведения педагогической практики, но при этом следует отметить, что принципиальных различий между ними нет. Однако некоторые особенности требуют пояснения.

При организации педагогической практики необходимо уделять особое внимание выбору объекта. Нами были определены базовые школы,

имеющие сплоченный педагогический и ученический коллективы, традиции, интересный опыт учебно-воспитательной работы. За каждой академической группой была закреплена одна школа. Это делалось с той целью, чтобы сохранить коллектив и в условиях практики, иерархию руководства. Мы считаем, что такая форма работы, суть которой заключается в качественно новом подходе к работе с детьми, достижении ее последовательности, сохранении и развитии лучших традиций, накопленного опыта сотворчества, несет в себе большие прогрессивные начала.

Особое внимание было уделено определению времени педагогической практики, включению в расписание, что было вызвано необходимостью ее регламентации. Так, в процессе экспериментальной работы факультативно было выделено два часа в первый семестр и по четыре часа во втором, третьем и четвертом семестрах на 1-х курсах. Ознакомительную учебно-воспитательную практику проводили согласно учебному плану. По мнению студентов, выделение времени на педагогическую практику на младших курсах позволило более целенаправленно планировать воспитательную работу с детьми, чувствовать ответственность за порученное дело. Учитывая это, мы согласовали со школами и деканатом дни, отведенные для работы с детьми: понедельник – день информирования, четверг – воспитательное мероприятие. Наблюдения за работой студентов показали, что они часто использовали и выходные дни с тем, чтобы провести их за городом с детьми.

Говоря об условиях воспитания профессионально-педагогической активности как высшей формы саморазвития студента в адекватной ей деятельности, следует учитывать определенную последовательность в их смене, дающую возможность в течение длительного времени создавать и усложнять те или иные поручения для целенаправленного воздействия на студентов, выявлять их особенности, определять результаты воспитания исследуемого нами качества.

С целью проверки условий эффективного проведения непрерывной педагогической практики нами была организована опытно-экспериментальная работа в Марийском государственном университете. Последующая проверка осуществлялась в процессе организации такой подпрактики в Казанском государственном университете. В качестве содержательной основы

формирующего эксперимента была организована непрерывная педагогическая практика. Такой выбор был обусловлен тем, что педагогическая практика является наиболее эффективной формой организации учебно-воспитательного процесса с точки зрения реализации психолого-педагогических условий саморазвития студентов.

Условно нами было выделено три этапа в проведении непрерывной педагогической практики: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе ставились цели: расширить представления студентов о педагогической профессии, ее значении, сущности и специфике по сравнению с другими видами профессиональной деятельности, добиться осознания важности и значимости педагогической практики в подготовке учителей; обеспечить понимание студентами сущности саморазвития, сформировать интерес к работе с детьми, профессионально значимые мотивы, которые характеризуют направленность педагогической деятельности студентов, стимулируют овладение новыми знаниями, умениями и навыками, оперирование ими в процессе педагогической деятельности.

Основной этап формирующего эксперимента был направлен на осознание студентами университета сущности системы учебно-воспитательной работы с детьми. Особое внимание уделялось овладению студентами умениями как базы для последующего саморазвития, совокупность которых определяет готовность к педагогической деятельности.

На заключительном этапе экспериментальной работы продолжалась реализация целей предыдущих этапов. Основным его содержанием было подведение итогов педагогической деятельности студентов за определенный период. Итоги подводились на педагогических советах в школе, заключительных конференциях в университете, где анализировались результаты деятельности, ставились новые задачи.

Итак, опытная работа показала, что реализация данных условий обеспечивает: во-первых, осознание целей и задач педагогической деятельности, ее значимости; во-вторых, активное приобретение знаний, умений и навыков профессиональной деятельности и, в-третьих, воспитывающее воздействие на личность студента с целью его саморазвития.

1. Абдуллина О. А. Проблемы организации педагогической практики студентов // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей. М., 1978.
2. Абдуллина О. А., Кузьмин Н. Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов // Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: сб. науч. трудов. М., 1984.
3. Байлук В. В. Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи: монография. Екатеринбург : ЕАСИ, 2019. 135 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41341828> (дата обращения: 13.12.2021).
4. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань : Изд-во Казан.ун-та, 1982. 224 с.
5. Ковалёва Н. С., Вакулова Т. В. Педагогическая практика студента как фактор его профессионального становления // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 6. С. 63–67. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5084495>
6. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1970. № 9.
7. Крупская Н. К. Об учителе: Избр. статьи, речи и письма / Акад. пед. наук РСФСР. 2-е изд., доп. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 360 с.
8. Ожиганова Г. В. Саморазвитие, способность к саморазвитию и высшая способность к саморазвитию // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6 (40). С. 190–198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47322516> (дата обращения: 03.12.2021).
9. Пешкова Н. А. Программа оптимизации процесса саморазвития учителей начальных классов с разным уровнем саморазвития // Журнал гуманитарных наук. 2016. № 13. С. 35–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25590350> (дата обращения: 06.12.2021).
10. Прохорова И. К. Педагогическая практика студентов как условие становления будущего учителя // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 73–6. С. 130–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46221318> (дата обращения: 08.12.2021).
11. Сластенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Научные труды МПГУ. Серия Психолого-педагогические науки. М., 2001. С. 10–21.
12. Тулькибаева Н. Н., Суйкова О. А. «Акме-стратегия» профессионального саморазвития как аспект технологии саморазвития личности // Вестник ЮУрГТТУ. 2019. № 4. DOI <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.34.75.015>

13. Цетлин В. С. Функции практики в учебно-воспитательном процессе и ее виды // Новые исследования в педагогических науках: сб. статей. М.: Педагогика. 1986. № 1 (47). С. 33–36.

14. Шевченко Н. Н. Емельянова Е. В. Педагогическая практика как фактор профессионально-ценностной ориентации будущего учителя // Школа будущего. 2020. № 5. С. 140–149. URL: https://schoolfut.ru/article/2020-5_140/ (дата обращения: 20.12.2021).

Статья поступила в редакцию 29.12.2021 г.; одобрена после рецензирования 08.02.2022 г.; принята к публикации 18.02.2022 г.

Об авторах

Швецова Галина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального и общего образования, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0449-3864>, shvetsova.4848@mail.ru

Швецова Майя Николаевна

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (119435, Российская Федерация, г. Москва, Малая Пироговская ул., д. 1/1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2926-5753>, mn.shvetsova@mpgu.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Abdullina O. A. Problemy organizatsii pedagogicheskoi praktiki studentov [Problems of organization of pedagogical practice of students]. *Pedagogicheskaya praktika v sisteme podgotovki budushchikh uchitelei* = Pedagogical practice in the system of training future teachers, M., 1978. (In Russ.).

2. Abdullina O. A., Kuzmin N. N. Struktura, sodержanie i metodika formirovaniya sistemy obshchepedagogicheskikh umenii i navykov u studentov pedagogicheskikh institutov [Structure, content and methodology of formation of the system of general pedagogical skills and abilities of students of pedagogical institutes]. *Struktura i sodержanie obshchepedagogicheskoi podgotovki studentov pedagogicheskikh institutov* = Structure and content of general pedagogical training of students of pedagogical institutes: collection of scientific works, M., 1984. (In Russ.).

3. Bailuk V. V. Samopoznanie i samorazvitie lichnosti v ikh vzaimosvyazi: monografiya [Self-knowledge and self-development of personality in their interrelation: monograph]. Ekaterinburg, EASI Publ., 2019, 135 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41341828> (accessed 13.12.2021). (In Russ.).

4. Kirsanov A. A. Individualizatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema [Individualization of educational activity as a pedagogical problem]. Kazan, Kazan University Publ. house, 1982, 224 p. (In Russ.).

5. Kovaleva N. S., Vakulova T. V. Pedagogicheskaya praktika studenta kak faktor ego professional'nogo stanovleniya [Student pedagogical practice as a factor of his professional formation]. *Gumanitarnyi nauchnyi vestnik* = Humanitarian Scientific Bulletin, 2021, no. 6, pp. 63–67. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5084495>

6. Korolev F. F. Sistemnyi podkhod i vozmozhnosti ego primeneniya v pedagogicheskikh issledovaniyakh [A systematic approach and the possibilities of its application in pedagogical research]. *Sovetskaya pedagogika* = Soviet Pedagogy, 1970, no. 9. (In Russ.).

7. Krupskaya N. K. Ob uchitele: Izbr. stat'i, rechi i pis'ma [About the teacher: Selected articles, speeches and letters]. 2nd edition, revised. M., APS RSFSR Publ. house, 1960, p. 169. (In Russ.).

8. Ozhiganova G. V. Samorazvitie, sposobnost' k samorazvitiyu i vysshaya sposobnost' k samorazvitiyu [Self-development, ability for self-development and higher ability for self-development]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = Pedagogical review, 2021, no. 6 (40), pp. 190–198. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47322516> (accessed 03.12.2021). (In Russ.).

9. Peshkova N. A. Programma optimizatsii protsessa samorazvitiya uchitelei nachal'nykh klassov s raznym urovnem samorazvitiya [The program of optimization of the process of self-development of primary school teachers with different levels of self-development]. *Zhurnal gumanitarnykh nauk* = Journal of Humanities, 2016, no. 13, pp. 35–39. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25590350> (accessed 06.12.2021). (In Russ.).

10. Prokhorova I. K. Pedagogicheskaya praktika studentov kak uslovie stanovleniya budushchego uchitelya [Pedagogical practice of students as a condition for the formation of a future teacher]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* = Trends in the Development of Science and Education, 2021, no. 73–6, pp. 130–135. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46221318> (accessed 08.12.2021). (In Russ.).

11. Slastenin V. A. Kachestvo obrazovaniya kak sotsial'no-pedagogicheskii fenomen [The quality of education as a socio-pedagogical phenomenon]. *Nauchnye trudy MPG.U. Ser. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* = Scientific Works of MPSU. Series Psychological and Pedagogical Sciences, M., 2001, pp. 10–21. (In Russ.).

12. Tulkibaeva N. N., Suykova O. A. “Akme-strategiya” professional'nogo samorazvitiya kak aspekt tekhnologii samorazvitiya lichnosti [“Acme strategy” of professional self-development as the aspect of self-development technology of personality]. *Vestnik*

YuUrGGPU = The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2019, no. 4, pp. 231–249. (In Russ.). DOI <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.34.75.015>

13. Tsetlin V. S. Funktsii praktiki v uchebno-vospitatel'nom protsesse i ee vidy [The functions of practice in the educational process and its types]. *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh* = New research in Pedagogical Sciences: collection of articles, M., Pedagogics Publ., 1986, no. 1 (47), pp. 33–36. (In Russ.).

14. Shevchenko N. N., Emelyanova E. V. Pedagogicheskaya praktika kak faktor professional'no-tsennostnoi orientatsii budushchego uchitelya [Pedagogical practice as a factor professional – valuable orientation future teacher]. *Shkola budushchego* = School of the Future, 2020, no. 5, pp. 140–149. Available at: https://schoolfut.ru/article/2020-5_140/ (accessed 20.12.2021). (In Russ.).

The article was submitted 29.12.2021; approved after reviewing 08.02.2022; accepted for publication 18.02.2022.

About the authors

Galina N. Shvetsova

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Department of Pedagogy of Primary and General Education, Mari State University (1 Lenin Sq., 424000 Yoshkar-Ola, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0449-3864>, shvetsova.4848@mail.ru

Maya N. Shvetsova

Ph. D. (Psychology), Professor of the Department of Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119435, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2926-5753>, mn.shvetsova@mpgu.su

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-61-70

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКИ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А. А. Эльтемеров

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Эпоха цифровизации неуклонно модернизирует систему обучения, привнося изменения во всех направлениях профессионального образования. Новые перспективные решения уверенно заменяют ставшие традиционными способы передачи информации, а вместе с тем и профессиональных знаний. В первую очередь изменения произошли в технической сфере, что в корне поменяло материальную базу образовательных учреждений, открыв преподавателям новые возможности и пути решения педагогических задач. Персональные гаджеты всех уровней стали мобильны, универсальны и доступны. Благодаря этому миру науки открываются новые границы, которые стали доступны в эпоху цифровизации. **Цель исследования:** обусловлена выявлением дополнительных педагогических средств для повышения эффективности учебно-тренировочного процесса на занятиях по физической культуре, поиском новых решений и подходов для мотивации студентов вузов к спорту. Проведены исследования по определению оптимального темпа музыки самостоятельных беговых тренировок на длинных дистанциях с обучающимися одного из вузов пожарно-технического профиля. **Материалы и методы.** В своем исследовании автор использует теоретический анализ результатов практических тестов в беге с разными темпами музыки. Исследователем было создано 6 вариаций одной 12-минутной композиции, различающихся лишь по темпу, которые и тестировали испытуемые на длинных беговых дистанциях более 3-х километров. Объект исследования – выявление оптимального тренировочного темпа в беге на длинных дистанциях. Предмет исследования – педагогическая технология определения оптимального темпа музыки для дополнительного мотивирования студентов для самостоятельных беговых тренировок на длинных дистанциях. **Результаты исследования, обсуждение.** В работе выявлено и доказано влияние музыки на результаты при беге, повышение мотивации студентов, повышение общего уровня физической подготовленности. **Заключение.** Многообразие форм организации учебной деятельности в условиях цифровизации существенно возрастает. Положительное влияние музыки в настоящее время уже доказано. Одновременное воспроизведение музыкальной композиции, соответствующей своим темпом ритму бега студента, значительно повышает эмоциональный фон положительным воздействием, что способствует повышению качества учебных занятий, а вместе с тем повышению уровня физической подготовленности студентов вузов. Современные цифровые решения сделали возможным внедрение музыки в педагогический процесс на более тонком персональном уровне одновременно с групповой технологией обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, цифровые технологии, физическая культура, тренировка, мотивация, музыка, спорт, образовательный процесс

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Эльтемеров А. А. Повышение эффективности занятий по физической культуре посредством использования музыки и цифровых технологий // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-61-70>

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES THROUGH THE USE OF MUSIC AND DIGITAL TECHNOLOGIES

A. A. Eltemerov

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. Introduction. The era of digitalization is steadily modernizing the education system, bringing changes in all areas of vocational education. New promising solutions are confidently replacing the traditional ways of transmitting information, and at the same time, professional knowledge. First of all, changes occurred in the technical sphere, which radically changed the material base of educational institutions, opening up new opportunities for teachers and ways to solve pedagogical problems. Personal gadgets of all levels have become mobile,

versatile and affordable. Thanks to this, the world of science opens up new frontiers that have become available in the era of digitalization. **The purpose of the study:** due to the identification of additional pedagogical means to improve the effectiveness of the educational and training process in physical education classes, reflects the search for new solutions and approaches to motivate university students to sports. Studies have been carried out to determine the optimal tempo of music for independent running training over long distances with students from one of the universities of the fire-technical profile. **Materials and methods.** In his research, the author uses a theoretical analysis of the results of practical tests in running with different music tempos. The researcher created 6 variations of one 12-minute composition, differing only in tempo, which the subjects tested on long running distances of more than 3 kilometers. The object of the study is to identify the optimal training pace in long-distance running. The subject of the study is the pedagogical technology for determining the optimal tempo of music for additional motivation of students for independent running training over long distances. **Research results, discussion.** The work revealed and proved the influence of music on the results of running, increasing the motivation of students, and as a result, increasing the overall level of physical fitness. **Conclusion.** The variety of forms of educational activities organization in the context of digitalization is increasing significantly. The positive influence of music has now been proven. Simultaneous playback of a musical composition, corresponding with its tempo to the rhythm of a student's run, significantly increases the emotional background with a positive effect, which contributes to improving the quality of training sessions, and at the same time increasing the level of physical fitness of university students. Modern digital solutions have made it possible to introduce music into the pedagogical process at a more subtle personal level simultaneously with group learning technology.

Keywords: professional training, digital technologies, physical culture, training, motivation, music, sport, educational process

The author declares no conflict of interests.

For citation: Eltemerov A. A. Improving the effectiveness of physical education classes through the use of music and digital technologies. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 61–70. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-61-70>

Введение

Оздоровление является одной из основных задач физической культуры, инновационные технологии, сочетающие средства и методы комплексного оздоровления организма человека, содействуют улучшению физического развития, а также способствуют формированию аксиологических ориентиров ведения здорового образа жизни.

Одним из условий для достижения положительных результатов студентов является их заинтересованность в посещении учебных занятий по физической культуре. Стимулирующим средством, по мнению многих отечественных и зарубежных ученых, считается музыка¹. Еще Аристотель отмечал музыкальную стимуляцию умственной и физической деятельности человека [3].

¹ Психофизиологические и эстетические основы НОТ // Науч.-исслед. ин-т труда. Гос. ком. Совета Министров СССР по вопросам труда и заработной платы / Ред. коллегия: И. Г. Барон и др. ; 2-е изд., доп. и перераб. М. : Экономика, 1971. 367 с. : ил.; 22 см. // URL: <http://www.etheroneph.com/audiosophia/251-dve-stati-o-funktsionalnoj-muzyke.html> дата обращения (26.03.2021).

Активное развитие цифровых технологий существенно расширило возможности мультимедийных устройств. Они стали более точными и универсальными. Как следствие прогресса компьютерной техники, размеры хранилища памяти и процессоров многократно уменьшились, ускорив тем самым переработку информации. Еще в начале XX века устройства для хранения 1 Gb памяти было примерно в 300 раз больше по размеру, чем сейчас. Сегодня флеш-накопитель размером 1 см³ вмещает в себе до 100 Gb информации. Сравнивая только один лишь этот показатель, отмечаем очевидный колоссальный прорыв цифровых технологий. Видео- и аудиоматериалы стали более мобильны, и, как следствие, приборы их воспроизведения стали более качественными и компактными. Именно эта модернизация хранения и воспроизведения цифровых аудиофайлов дает нам сегодня возможность масштабного исследования по выявлению оптимального темпа бега на длинные дистанции при самостоятельных тренировках студентов в беге по пересеченной местности [8].

В этой статье особое внимание уделяется цифровым аудиофайлам и возможности их применения в педагогическом и тренировочном процессах, а именно – музыке (музыкальному сопровождению). Музыка всегда была отражением культуры человечества, во все времена обретая то магические, то духовные, то эмоциональные, то воспитательные свойства.

«Своими ритмами, мелодией, гармонией, динамикой, разнообразием звуковых сочетаний и колоритов музыка передает бесконечную гамму чувств и настроений. Ее сила заключается в том, что, минуя разум, она проникает прямо в душу, в подсознание и создает настроение человека. Соответственно своему содержанию музыка может вызывать в человеке самые разные чувства, побуждения и желания. Но существуют влияния, которые проходят мимо сознания, оседая в глубинных структурах нашего мозга и составляя значимую долю наших смыслов и мотивов» [5].

Различные по частоте звуки по-разному влияют на человека. Ученые установили, что это напрямую связано с ритмами головного мозга. Получая через органы слуха аудиоинформацию, мозг анализирует ее, сравнивая со своими ритмами. У каждого человека ритмы протекают со своей частотой. Именно поэтому так различны вкусы к музыке.

Доналд Кэмпбелл, основатель Института музыки, после проведенных исследований пришел к выводу, что музыка снижает мышечное напряжение, повышает подвижность и улучшает координацию движений занимающихся. Через автономную нервную систему слуховые нервы соединяют внутреннее ухо с мышцами тела, таким образом, сила звука и вибрация оказывают влияние на силу, гибкость и тонус мышц [7].

Многие древнейшие учения содержат в себе различные утверждения и опыт, накопленный тысячелетиями, воздействия музыки на животных, растения и человека¹. В древности выделяли 3 направления влияния музыки на человеческий организм: 1) на духовную сущность человека; 2) на интеллект; 3) на физическое тело. Считается, что музыка может усиливать радость, успокаивать печаль, смягчать любую боль и даже изгонять болезни. Уже давно известно, что звуки колокола, содержащие в себе резонансное уль-

тразвуковое излучение, за считанные секунды убивают тифозные палочки, возбудителей желтухи и вирусы гриппа [5].

Музыка, имея разные стили и звучание, способна повысить положительный эмоциональный фон человека. Прослушивание музыки способствует решению пространственно-временных задач в тестах с мысленным вращением или опознанием зеркальных изображений, что доказывает улучшение показателей вербальной памяти [9].

Музыка влияет не только на человека, но и на животных. Ученые, используя классическую музыку в своих исследованиях, доказали, что при регулярном включении музыкальных композиций улучшились удои молока в отличие от тех коровников, где музыка не воспроизводилась [2].

В исследованиях с растениями удалось добиться более раннего и плодородного прорастания и цветения под влиянием классической музыки. Например, корневая система лука на фоне классической музыки оказалась гораздо плодороднее, чем на фоне контролируемой тишины [1].

Современные цифровые технологии способствуют воспроизведению музыки в процессе физических упражнений. Компактные проигрыватели и приборы беспроводной передачи сигналов мобильны и практически неощутимы. Модернизация хранения и передачи информации позволила наушникам быть одновременно и хранилищем, и проигрывателем высококачественного аудиоматериала. Инновационные инженерные решения сделали наушники для прослушивания аудиофайлов ударостойкими, жароморозостойкими, они бесперебойно работают даже под водой, при этом длительное время способны работать без подзарядки.

Е. В. Витун в своих исследованиях доказал, что музыка способствует улучшению результативности занятий по физической культуре. Опрос студентов показал, что 92 % из них предпочли бы систематично посещать занятия физической культуры, на которых используется музыкальное сопровождение [3].

В этой статье мы более детально рассмотрим особенности музыкального сопровождения для людей, занимающихся бегом. Экспериментальным путем выявим наиболее комфортный темп музыки для самостоятельной тренировки студентов в беге на длинные дистанции.

Бег – циклический вид деятельности, и циклы эти многократно повторяются. Повторение этих

¹ Библия / Первая книга Царств гл. 16, п. 17–23. URL: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/Isa-16/> (дата обращения 25.03.2021).

циклов приобретает темп, а темп в свою очередь соответствует определенному ритму. Музыка тоже имеет ритм. Конечно, имеются исключения, где фоновая музыка, хаотично расплываясь, не привязывается ни к какому ритму. В основе данного исследования – одна музыкальная композиция, созданная автором при помощи цифровых технологий (в компьютерной программе Ableton). Она представлена в шести разных вариациях, отличных друг от друга лишь по темпу. Вариант № 1 соответствует 146 уд./мин., вариант № 2 соответствует 152 уд./мин., вариант № 3 – 158 уд./мин., № 4 – 164 уд./мин., № 5 – 170 уд./мин., № 6 – 176 уд./мин.

Шаг между темпами выбран методом апробации по субъективным ощущениям – 6 уд./мин. Разница в 6 уд./мин. ощутима и позволяет более четко разделять предпочтения исследуемых. Первичные замеры с более маленькими шагами разницы в 2 уд./мин. приводили исследуемых в замешательство, они затруднялись выбрать темп из двух и даже трех вариантов, в меньшей степени при 4 уд./мин. В то же время шаг, например 8 уд./мин. слишком категоричен.

Варианты композиции представлены по 12 минут с комментариями временного интервала

каждую минуту. 12-минутный трек соответствует измерению физической подготовленности на дистанции 3000 метров. Проводя исследования на более коротких дистанциях, выявили, что ритм бега нестабилен, и лишь на дистанциях от 3 км проявляется постоянство ритма, поэтому для планирования учебных занятий с использованием данного музыкального сопровождения и оценки уровня физической подготовленности на дистанции 3000 м рекомендуется использовать 12-минутный тест Купера (табл. 1).

Это наиболее легкий способ определения уровня физической подготовленности, не требующий специального лабораторного оборудования. Именно поэтому этот способ стал таким популярным. Перед тестированием рекомендуется пройти курс беговой тренировки в течение 6 недель. Суть теста заключается в том, что испытуемый, выполнив подготовительную разминку, должен как можно быстрее бежать в течение 12 минут на подготовленном и отмеренном участке или на стадионе. По длине пройденной дистанции за 12-минутный отрезок определяется уровень физической подготовленности и аэробных возможностей организма согласно данным таблицы № 1 [6].

Таблица 1 / Table 1

12-минутный тест К. Купера / K. Cooper's 12-minute test

Степень физической подготовленности / Degree of physical fitness	Дистанции (км) / Distances (km)			
	для 13–19 лет / for 13-19 years old		для 20–29 лет / for 20-29 years old	
	муж / male	жен / female	муж / male	жен / female
Очень плохо	< 2,1	< 1,6	< 1,9	< 1,55
Плохо	2,1–2,2	1,6–1,9	1,95–2,1	1,55–1,8
Удовлетворительно	2,2–2,5	1,9–2,1	2,1–2,4	1,8–1,9
Хорошо	2,5–2,75	2,1–2,3	2,4–2,6	1,9–2,1
Отлично	2,75–3,0	2,3–2,4	2,6–2,8	2,15–2,3
Превосходно	> 3,0	> 2,4	> 2,8	> 2,3

Всего в ходе исследования приняли участие 111 человек, из них 71 – юноши, 40 – девушки. Всего выполнено 242 измерения.

По результатам первых тестирований преобладание третьего варианта более выражено, чем в обобщенных результатах всех участников. Часть участников выполняла тестирование повторно, в некоторых случаях до 5 измерений одними и теми же лицами. При повторных те-

стированиях наблюдается проявления субъективных предпочтений к музыке и некоторая отрешенность, поэтому первые результаты были подсчитаны отдельно. Кроме того, при первых измерениях наблюдалась более высокая заинтересованность обучающихся, а следовательно, более тщательное и продуктивное погружение в процесс. Любопытство делает эксперимент более честным.

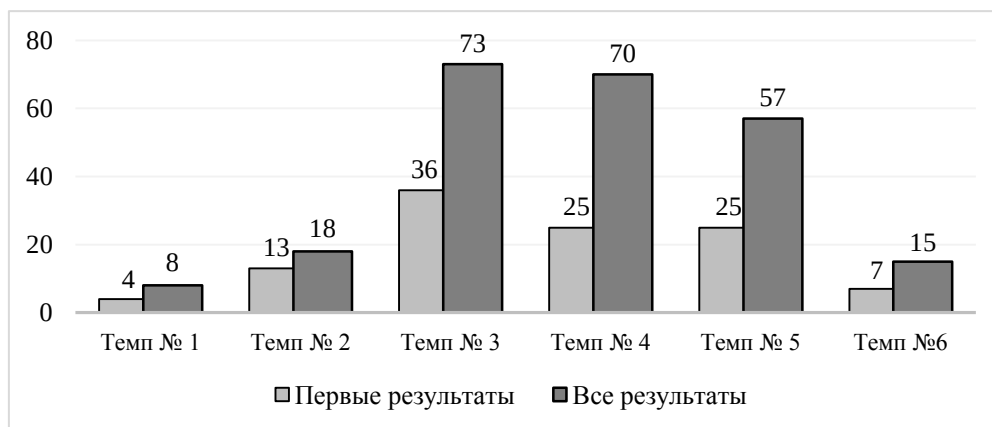


Рис. 1. Сравнение только первых результатов тестирования (111) и всех результатов включая повторные измерения (242) / Fig. 1. Comparison of only the first test results (111) and all results including repeated measurements (242)

Согласно полученным данным всех измерений, преобладают варианты № 3 и № 4. Преимущество варианта № 3 над № 4 здесь незначительное. Следует также отметить, что в 8-ми случаях исследуемые колебались между вариантами № 3 и № 4 и делали окончательный выбор после дополнительных ограничений, в 3-х случаях между вариантами № 4 и № 5. Из всех участников исследования лишь один заявил о том, что музыка ему мешает, остальные участники единогласно утверждали о положительном влиянии музыки на их тренировки.

Сравнивая только первые замеры всех участников и общие результаты, очевидно, что преобладает темп № 3 (156 уд./мин.). Однако, наблюдается также, что темп № 4 и темп № 5 тоже были выбраны значительным количеством участников. Учитывая этот факт, потребовалось более глубокое изучение результатов. Для этого дополнительно, после основного тестирования, были учтены антропомет-

рические данные участников эксперимента, в частности рост и вес. В эксперименте участвовали курсанты первого курса Академии ГПС МЧС России, которые по состоянию здоровья относятся к группе здоровья А1 и отклонений по избытку и недостатку веса не имеют. Таким образом, в эксперименте принимали участие люди, уровень физической подготовленности которых выше среднего. Средний возраст испытуемых 18 лет. Наблюдая за диаграммой показателей роста участников всех измерений (рис. 2) видно, что больше всего испытуемых из общего числа участников были ростом 170 сантиметров. Большинство тестируемых юношей были ростом 180 сантиметров. И нет результатов юношей ниже 165 сантиметров. А у девушек большая часть испытуемых ростом 165 см и нет результатов ниже 150 см (подробно табл. 1). Отсюда следует, что результаты будут актуальны лишь для взрослых людей и могут оказаться необъективными для детей.

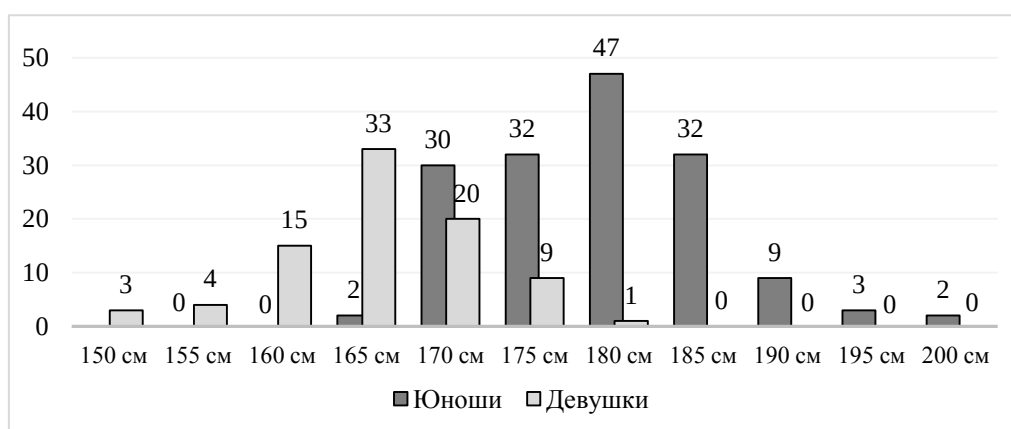


Рис. 2. Рост участников тестирования / Fig. 2. Height of test participants

Показатели веса в данном исследовании не проанализированы, так как из полученных данных (табл. 1) не выявлено факта избытка или не-

достатка веса. Как и у юношей, так и у девушек были выделены четыре наиболее часто выбираемых темпа музыки (табл. 2, 3).

Таблица 2 / Table 2

Анализ четырех наиболее часто выбираемых вариантов среди юношей /
Analysis of the four most frequently chosen options among young men

Место / Place	170 см (30) / 170cm(30)		175 см (32) / 175cm (32)		180 см (47) / 180cm (47)		185 см (32) / 185cm (32)	
	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity
1	№ 3	13 43,33 %	№ 4	11 34,38 %	№ 4	21 44,68 %	№ 3	14 43,75 %
2	№ 4	6 20 %	№ 3	8 25 %	№ 3	13 27,66 %	№ 4	10 31,25 %
3	№ 2	5 16,67 %	№ 5	7 21,88 %	№ 2	5 10,64 %	№ 5	4 12,5 %
4	№ 5	4 13,33 %	№ 6	3 9,38 %	№ 1	4 8,51 %	№ 2	2 6,25 %
5	№ 6	2 6,67 %	№ 2	1 3,13 %	№ 5	4 8,51 %	№ 1	2 6,25 %
6	№ 1	0	№ 1	3 9,38 %	№ 6	0	№ 6	0

Результаты в столбцах прописаны по рейтингу. Очевидно, что фаворитом становится темп № 3. Полученное процентное соотношение в рамках ростовых групп мы рассматриваем здесь как отдельное числовое значение, суммируя которое получаем число, определяющее рейтинговое соотношение вариантов темпа:

- 1 место – темп № 3 сумма % – 183,07
- 2 место – темп № 4 сумма % – 130,31
- 3 место – темп № 5 сумма % – 56,22
- 4 место – темп № 2 сумма % – 36,69
- 5 место – темп № 1 сумма % – 24,14
- 6 место – темп № 6 сумма % – 16,05

Варианты темпов № 1, 2, 5, 6 значительно уступают, поэтому более подробное их рассмотрение для определения наиболее эффективного темпа бега не требуется. Однако при рассмотрении рисунка № 1 в общем и первичном тестировании также фигурирует как наиболее часто выбираемый вариант темп № 5. Исходя из полученных данных, у юношей, согласно таблице № 3, темп № 5 серьезно уступает, а в общей таблице его показатели очень высоки и близки к темпу № 3 и темпу № 4. Ответом на это расхождение становятся результаты по ростовым показателям у девушек (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Анализ четырех наиболее часто выбираемых вариантов среди девушек /
Analysis of the four most frequently chosen options among girls

Место / Place	160см (15) / 160cm (15)		165см (33) / 165cm (33)		170см (20) / 170cm (20)		175см (9) / 175cm (9)	
	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity	Темп / Tempo	Кол-во / Quantity
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	№ 5	8 53,33 %	№ 5	12 36,36 %	№ 5	9 45 %	№ 5	6 66,67 %
2	№ 4	3 20 %	№ 3	9 27,27 %	№ 4	4 20 %	№ 4	2 22,22 %
3	№ 3	3 20 %	№ 6	6 18,18 %	№ 3	4 20 %	№ 6	1 11,11 %

Окончение табл. 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	№ 6	1 6,67 %	№ 4	4 12,12 %	№ 2	2 10 %	№ 3	0
5	№ 2	0	№ 2	2 6,06 %	№ 6	1 5 %	№ 2	0
6	№ 1	0	№ 1	0	№ 1	0	№ 1	0

1 место – темп № 5 сумма % – 201
 2 место – темп № 4 сумма % – 74,34
 3 место – темп № 3 сумма % – 67,27
 4 место – темп № 6 сумма % – 40,96
 5 место – темп № 2 сумма % – 16,06
 6 место – темп № 6 сумма % – 0.

Подводя итоги по рейтингу значений, представленных в таблице № 3, отмечаем, что с сильным

отрывом впереди находится темп № 5. При этом наблюдается, что темп № 5 преобладает во всех ростовых категориях у девушек. Выявлена значительная разница результатов у юношей и у девушек, поэтому следует рассматривать результаты тестирования отдельно у девушек и у юношей.

Рассмотрим отдельно результаты тестирования у юношей и у девушек (рис. 3, 4).

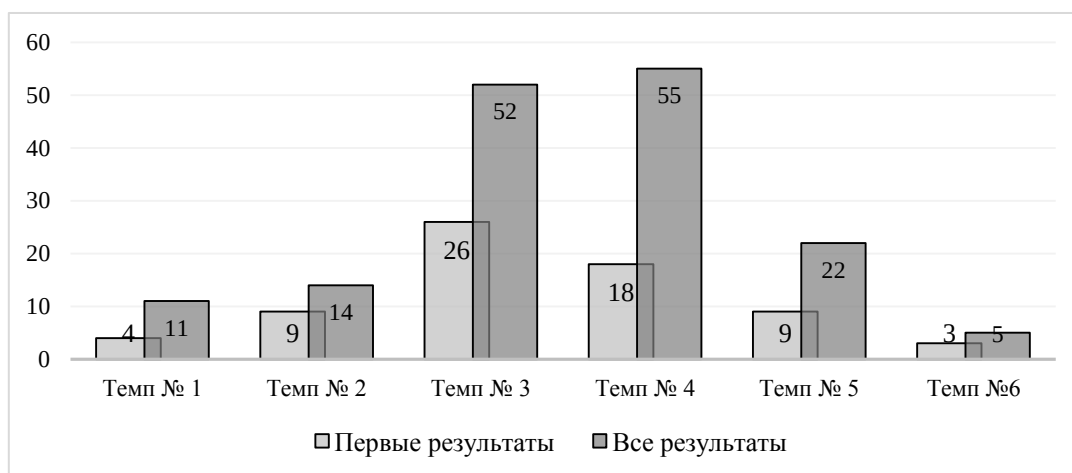


Рис. 3. Сравнение первых результатов с общими у юношей /
 Fig. 3. Comparison of the first results with the general results of young men

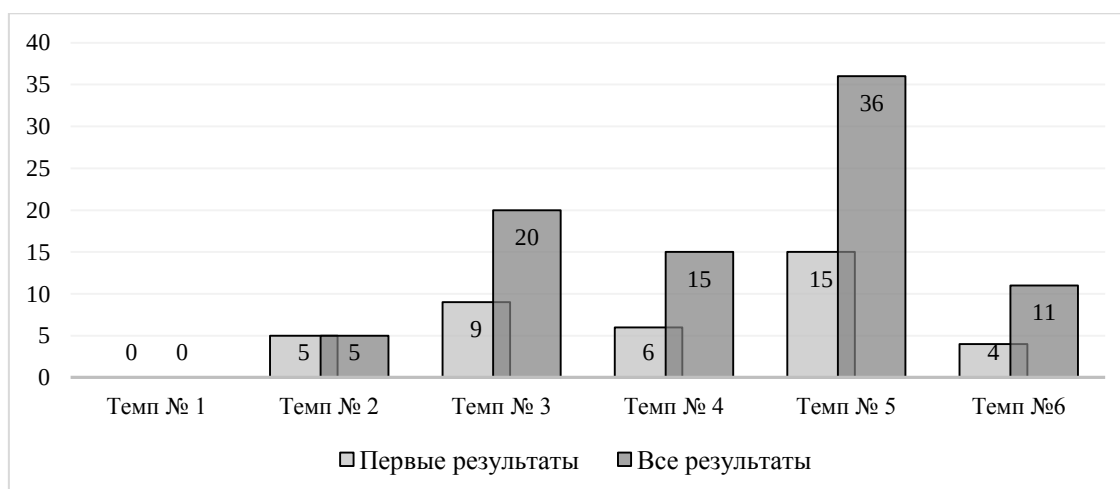


Рис. 4. Сравнение первых результатов с общими у девушек /
 Fig. 4. Comparison of the first results with the general results of girls

Вывод

В результате исследования по определению оптимального темпа музыки для самостоятельной беговой тренировки на длинной дистанции выявлено, что оптимальный темп зависит от роста бегуна. Это связано с длиной конечностей, в результате которой длина шага и фаза полета бегуна изменяются. Однако, независимо от антропометрических данных, существует такое понятие, как уровень тренированности. В зависимости от уровня тренированности в цикле работы ног увеличивается фаза полета, в результате чего ритм бега может стать медленнее, а скорость бегуна при этом будет выше. В ходе тестирования одних и тех же участников до 5 раз выявлено, что темп бега, а вместе с ним ритм музыки одного и того же человека изменяется также в зависимости от самочувствия и исходного настроения бегуна. Но, несмотря на субъективные данные психологического и функционального состояния, существуют определенные рамки вариации темпа бега для одного человека.

Так, для юношей, не имеющих серьезных медицинских противопоказаний, ростом от 175 см до 185 см, оптимальным является темп № 3, что соответствует 156 уд./мин. (78 уд./мин.).

Темп № 4 в диаграмме первых результатов юношей (рис. № 3) фигурирует на первом месте, причиной этому стало дублирование при многократных повторных измерениях отдельных лиц.

Для девушек ростом от 165 см до 175 см оптимальный темп тренировочного бега – № 5, что соответствует 170 уд./мин. (85 уд./мин.).

В результате исследования выявлен оптимальный темп музыки для самостоятельной беговой тренировки в умеренном темпе на длинные дистанции от 3000 метров.

Музыкальные предпочтения людей очень разнообразны. Однако зная свой тренировочный темп, любой человек может составить свою коллекцию музыкальных композиций любого жанра, и тогда приятная любимая мелодия и песня будут дополнять процесс тренировки позитивными ассоциациями, а это в свою очередь будет служить дополнительной мотивацией для тренировочных занятий.

Для определения темпа мелодий существуют бесплатные компьютерные программы для музыкантов, например, MixMeister BPM Analyzer, Rekordbox, пробные бесплатные версии Ableton Life, Cubase и FL Studio, которые это делают

очень быстро, стоит лишь выбрать свои мелодии и вставить их в цифровое окно программы. После того как отобразится темп мелодии, добавить ее в тренировочную музыкальную коллекцию.

Результаты данного исследования могут послужить также и разработке новых цифровых решений. В качестве примера рассмотрим продукцию всемирно известной компании Apple, а именно – их часы (Apple Watch), которые на сегодняшний день уже способны отслеживать закономерность передвижения человека (ходьба, бег, лыжи, плавание и так далее). Имеющийся «вестибулярный аппарат» часов фиксирует количество и частоту локомоций, тут же анализируя их. Предположим, что данное устройство станет способно отслеживать не только частоту локомоции, но и их ритм. Выявив ритм, приложение тут же запустит мелодию из медиатеки iTunes в наушники, соответствующую текущему темпу передвижения человека, создавая положительный эмоциональный фон. Для функционирования данного алгоритма необходимо, чтобы в выбранной музыкальной коллекции все композиции были внесены в базу с указанием темпа мелодии (BPM).

В рамках одного занятия наличие или отсутствие музыкального фона несущественно, однако правильно подобранная музыка мотивирует на последующие тренировки, и в комплексе они повышают физическое здоровье студента. Внедрение музыки нужного темпа и стиля в педагогический процесс существенно повысит качество учебных занятий, повысит эффективность тренировочного процесса студентов, что будет способствовать оздоровлению нации в целом [4].

Для внедрения музыки в образовательный процесс на начальном этапе рекомендуется использовать в данном исследовании перечень вариаций музыкальной композиции. Данная мелодия была создана автором специально для данного исследования в нейтральном музыкальном стиле¹.

Определение ритма музыки для бега также актуально для повышения физической активности людей с ограниченными возможностями. Например, люди с нарушением зрения особенно чутко воспринимают звуки, а значит, и музыку. Внедрение музыки с персональными вариациями

¹ DJ Aksar – Музыка для бега. URL: https://promodj.com/djaksar/groups/412887/Sport_Muzika_dlya_bega (дата обращения: 23.03.2021).

ритма существенно повысит эффективность программы реабилитации для слепых, а также для людей с нарушением координации, речи. Известно, что люди с нарушением умственного развития способны определять ритм и даже повторять простейшие ритмические рисунки, именно поэтому выявленная в эксперименте закономерность также применительна. Дети гораз-

до быстрее запоминают информацию пропевая ее. Музыка – мощнейший инструмент для обогащения физической активности как в рамках программ реабилитации, так и для повышения спортивных результатов. Изучение эффективности звуковых волн для здоровья человека остается актуальной темой всевозможных исследований в настоящие дни.

1. Баркова А. Влияние различных направлений музыки на биологические системы // Астраханский вестник экологического образования. 2011. № 1. С. 154–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razlichnyh-napravleniy-muzyki-na-biologicheskie-sistemy> (дата обращения: 25.03.2021).
2. Бакоров Л. И. Влияние классической музыки на молочную продуктивность коров // Научные исследования – сельскохозяйственному производству: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Орел, 25 апреля 2018 г.). Орел : Картуш, 2018. С. 70–76.
3. Витун Е. В., Витун В. Г. Использование музыкального сопровождения на занятиях физической культурой как средство повышения мотивации студентов к занятиям // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (г. Оренбург, 31 января 2018 г.) / Оренбургский гос. ун-т. Оренбург, 2018. С. 3978–3983.
4. Глазунова Л. И. Музыка как средство психоэмоциональной коррекции педагога // Интеграция образования. 2004. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-kak-sredstvo-psihoemotsionalnoy-korreksii-pedagoga> (дата обращения: 20.03.2021).
5. Зиннатова А. А. Влияние музыки на человеческий организм // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 4. 17 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-muzyki-na-chelovecheskiy-organizm> (дата обращения: 18.03.2021).
6. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия: Пер. с англ. 2 издание, доп., перераб. М. : Физкультура и спорт, 1989. 100 с.
7. Кэмпбелл Д. Дж. К98 Эффект Моцарта // Серия «Здоровье в любом возрасте» / пер. с англ. Л. М. Щукин; худ. обл. М. В. Драко. Минск : Попурри, 1999. С. 97–112.
8. Ленсу Я. Ю. Исторические пути развития компьютерной техники и виртуальной реальности // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 2 (38). С. 72–79.
9. Павлыгина Р. А., Сахаров Д. С., Давыдов В. И., Авдонкин А. В. Влияние музыки, различающейся по мощности и стилю, на распознавательную деятельность человека // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2009. Т. 59. № 5. С. 557–567. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12902212> (дата обращения: 21.03.2021).
10. Шушарджан С. В. Руководство по музыкотерапии монография. М. : Медицина, 2005. 478 с.

Статья поступила в редакцию 25.09.2021 г.; одобрена после рецензирования 06.11.2021 г.; принята к публикации 29.12.2021 г.

Об авторе

Эльтемеров Аксар Альбертович

аспирант, старший преподаватель кафедры физической подготовки и спорта, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7839-5039>, aksarus@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Barkova A. Vliyanie razlichnykh napravlenii muzyki na biologicheskie sistemy [The influence of various types of music on biological systems]. *Astrakhanskii vestnik ekologicheskogo obrazovaniya* = Astrakhan Bulletin for Environmental Education, 2011, no. 1 (17), pp. 154–158. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razlichnyh-napravleniy-muzyki-na-biologicheskie-sistemy> (accessed 25.03.2021). (In Russ.).
2. Bayurov L. I. Vliyanie klassicheskoi muzyki na molochnuyu produktivnost' korov [The influence of classical music on dairy productivity of cows]. *Nauchnye issledovaniya – sel'skokhozyaistvennomu proizvodstvu: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Orel, 25 aprelya 2018 g.)* = Scientific research for agricultural production: Materials of the International scientific and practical conference (Orel, April 25, 2018), Orel, Kartush Publ. house, 2018, pp. 70–76. (In Russ.).
3. Vitun E. V., Vitun V. G. Ispol'zovanie muzykal'nogo soprovozhdeniya na zanyatiyakh fizicheskoi kul'turoi kak sredstvo povysheniya motivatsii studentov k zanyatiyam [The use of musical accompaniment in physical education classes as a means of increasing

students' motivation for classes]. *Universitetskii kompleks kak regional'nyi tsentr obrazovaniya, nauki i kul'tury: materialy Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (g. Orenburg, 31 yanvarya 2018 g.)* = The University Complex as a Regional Center of Education, Science and Culture: Materials of the All-Russian scientific and methodological conference (Orenburg, January 31, 2018), Orenburg, Orenburg State University Publ., 2018, pp. 3978–3983. (In Russ.).

4. Glazunova L. I. Muzyka kak sredstvo psikhoemotsional'noi korrektsii pedagoga [Music as a means of psychological and emotional therapy of pedagogues]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education, 2004, no. 1 (34), pp. 143–148. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-kak-sredstvo-psikhoemotsionalnoy-korrektsii-pedagoga> (accessed 20.03.2021). (In Russ.).

5. Zinnatova A. A. Vliyanie muzyki na chelovecheskii organizm [The influence of music on the human body]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* = Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts, 2009, no. 4, 17 p. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-muzyki-na-chelovecheskiy-organizm> (accessed 18.03.2021). (In Russ.).

6. Kuper K. Aerobika dlya khoroshego samochuvstviya [Aerobics for wellness]. Transl. from Engl., 2d ed., supplemented, revised. M., Physical culture and sport Publ., 1989, p. 96, 100 p.

7. Campbell D. G. K98 Effekt Motsarta [K98 The Mozart effect]. Translated from English by L. M. Shchukin. Mn., Potpourri Publ., 1999, 320 p. (Series "Health at any age"). ISBN 985-438-330-X. (In Russ.).

8. Lensu Ya. Yu. Istoricheskie puti razvitiya komp'yuternoi tekhniki i virtual'noi real'nosti [Historical ways of development of computer equipment and virtual reality]. *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii* = Innovative Educational Technologies, 2014, no. 2(38), pp. 72–79. (In Russ.).

9. Pavlygina R. A., Sakharov D. S., Davydov V. I., Avdonkin A. V. Vliyanie muzyki, razlichayushcheysya po moshchnosti i stilyu, na raspoznavatel'nyuyu deyatel'nost' cheloveka [Influence of music different in volume and style on human recognition activity]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I. P. Pavlova* = I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity, 2009, vol. 59, no. 5, pp. 557–567. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12902212> (accessed 21.03.2021). (In Russ.).

10. Shushardzhan S. V. Rukovodstvo po muzykoterapii: monografiya [Guide to music therapy: monograph]. M., Medicine Publ., 2005, 478 p. ISBN 5225042627. (In Russ.).

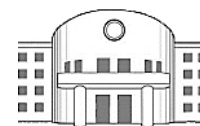
The article was submitted 25.09.2021; approved after reviewing 06.11.2021; accepted for publication 29.12.2021.

About the author

Aksar A. Eltemerov

Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of Training and Sports, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424000, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7839-5039>, aksarus@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

УДК 81'373.611:811.111:616-036.21

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-71-77

ПРОДУКТИВНОСТЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ COVID-19

Е. А. Бабенкова, К. В. Тетянникова

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева г. Саранск, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Влияние экстралингвистических факторов на возникновение и функционирование новых единиц словарного состава языка находится в фокусе пристального внимания исследователей нелогических процессов. Актуальность и валидность данных отношений обусловлена социальной природой языка. Традиционное деление словообразовательных моделей на основные и вспомогательные может подвергаться переосмыслению в связи с возможным ростом продуктивности отдельного способа словообразования в связи с возникновением определенного социального детерминанта. В данной связи представляется весьма оправданной цель изучить, в какой степени пандемия COVID-19 оказала влияние на возникновение неологизмов в английском языке, а также выявить наиболее продуктивные словообразовательные модели в рамках данной лексики. **Материалы и методы.** Для осуществления поставленной цели методом сплошной выборки из аутентичных онлайн-словарей были выделены и изучены неологические единицы на предмет их тематической соотнесенности и способа словообразования путем семантического и словообразовательного анализов и статистического метода соответственно. **В результате** проведенного исследования следует констатировать тематическую соотнесенность новых слов вышеуказанного периода с COVID-19, а также отметить, что наиболее продуктивной словообразовательной моделью данной группы неологизмов является стяжение, традиционно трактуемое как вспомогательный способ словообразования. **Заключение.** Явление пандемии COVID-19 явилось мощным инструментом, оказавшим заметное влияние на словарный состав современного языка как с точки зрения тематической соотнесенности новых слов, так и с позиции продуктивности словообразовательных моделей, сместив традиционные акценты в трактовке способов словообразования. Представляется релевантным рассмотрение данного феномена в перспективе.

Ключевые слова: способы словообразования, словослияние/стяжение, неологизмы, понятийно-тематическая область COVID-19, экстралингвистические факторы

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бабенкова Е. А., Тетянникова К. В. Продуктивность словообразовательных моделей англоязычных неологизмов периода пандемии COVID-19 // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 71–77. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-71-77>

PRODUCTIVITY OF WORD FORMING TYPES OF ENGLISH NEOLOGISMS DURING COVID-19 PANDEMIC

E. A. Babenkova, K. V. Tetyannikova

Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russian Federation

Abstract. Introduction. The fact of influence of extra linguistic factors on coining and functioning of new words is thoroughly considered by researchers of neology processes. The importance and validity of this correlation is

determined by the social nature of language. The traditional distinction of the types of word formation into major and minor ones can be reconsidered because of the increase in the productivity of a particular word coining pattern due to emerging of some extra linguistic determining factors. **Purpose.** According to the stated above, the purpose of the present paper is to explore how the pandemic of COVID-19 influenced the fact of introducing new words into the English language giving special examination to the process and types of coining new words. **Materials and methods.** By means of continuous sampling method new words were selected from the authentic on-line dictionaries. The data collected were analysed to reveal their semantic group correlation and the prevailing type of word coining using semantic, word formation and statistical analyses. **Research results.** The analyses showed the semantic correlation of the newly formed words with COVID-19 and stated blending as the most productive pattern of word formation, which is traditionally considered as a minor type of word coining. **Conclusion.** The phenomenon of pandemic of COVID-19 turned out to be an important factor influencing semantic and word coining characteristics of new lexical units in English and changed traditional concept of classifying the types of word formation. The phenomenon is worth considering in perspective.

Keywords: types of word formation, blending, neologisms, semantic group COVID-19, extralinguistic factors

The authors declare no conflict of interests.

For citation: Babenkova E. A., Tetyannikova K. V. Productivity of word forming types of English neologisms during COVID-19 pandemic. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 71–77. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-71-77>

Неологические процессы по своей сути традиционно вызывают высокий интерес не только у лингвистов, но и у исследователей смежных отраслей науки, поскольку позволяют не только создать актуальную картину относительно появления новых слов, но также выявить экстралингвистические параметры зафиксированных изменений.

Пандемия COVID-19 изменила жизнь миллионов людей, что не могло не отразиться на словарном составе языка. В частности, в число этих изменений вошли новые термины из области эпидемиологии и медицины, а также слова, выражающие общее настроение недовольства в связи с вынужденной изоляцией и социальным дистанцированием. В условиях глобального кризиса особенно актуально суждение о том, что глобальные социальные перемены приводят к глобальным лингвистическим изменениям [8].

В данной статье рассматриваются англоязычные неологизмы и способы их образования на материале актуальной лексики онлайн-словарей и новостных онлайн-изданий с целью классификации английских неологизмов периода пандемии COVID-19 по способу словообразования и выделения наиболее продуктивных способов словообразования на настоящий период.

Английский словарный запас является гибкой саморегулирующейся системой, развивающейся в соответствии с новыми требованиями. Если говорящий не может выбрать из уже имеющегося запаса

слов то, которое наиболее точно опишет его мысли, он придумывает новое слово или фразу, руководствуясь при этом существующими моделями и в некой степени подстраивая структуру системы к меняющимся функциям. Соответственно, если употребление новой лексической единицы оказывается целесообразным, она остается в лексиконе [10, p. 316]. Процесс образования новых слов непрерывен и сложен, на него влияют как лингвистические, так и экстралингвистические факторы [4]. Сильное влияние экстралингвистических явлений на словообразовательные изменения объясняется социальной природой языка, так как в процессе развития человек в соответствии с новыми потребностями создает новую реальность [6]. Неологизмы появляются не только в таких бурно развивающихся областях науки и техники, как информационные технологии, автоматика, электроника, но и в повседневной жизни, что наглядно доказывают неологизмы периода пандемии.

Экстралингвистическая детерминированность языка отмечается выдающимся советским лингвистом Р. А. Будаговым: «Формула «язык – общественное явление» не просто правдива, но и всегда применима к действительности, так как существует закономерная связь между социальными явлениями и словарным составом языка» [1, с. 79]. По его мнению, «лексика развивается так же естественно, как и грамматика или фонетика языка» [1, с. 59].

Язык – это адаптивная система, постоянно подвергающаяся изменениям. В лексикографии редко можно отметить стремительный рост в частоте использования одного слова за короткий промежуток времени, а тем более его становление в качестве доминирующего в мировом вербальном дискурсе [5]. Однако, термину COVID-19 (сокращение для “coronavirus disease 2019”) удалось сделать именно это и стать обобщающим понятием, включающим в себя совокупность всех изменений, произошедших в мире в связи с появлением данного вируса¹. Каждый месяц Oxford English Dictionary публикует список так называемых «ключевых» слов месяца, которые встречались чаще, чем в целом по корпусу. Изучив ключевые слова периода с января 2020 г. по сентябрь 2020 г., можно обнаружить, что влияние пандемии COVID-19 на английский язык очень велико. Согласно корпусному исследованию, проведенному Oxford English Dictionary, в марте 2020 года в топ-20 ключевых слов месяца вошли исключительно лексические единицы, связанные с понятийно-тематической областью COVID-19. Для сравнения, в феврале того же года ключевые слова, связанные с COVID-19, занимали 70 % от всего списка, а в январе – только 40 %, что подтверждает сильное влияние пандемии².

Исторически сложилось так, что значительные социальные, политические и другие потрясения оставляют свой след в языке по причине краткосрочных и долгосрочных последствий [2]. Из-за быстрого распространения, в 2020 году болезнь COVID-19 обрела форму пандемии, что, естественно, не могло не затронуть окружающую действительность и все области человеческой жизни. Социальное дистанцирование, дистанционное обучение, самоизоляция – все это имело влияние не только на социальную, экономическую, психологическую сферы жизни, но и на сферу человеческого общения и, соответственно, языка. Так, например, термин quarantine стал словом года, по мнению Кэмбриджского словаря.

Сам термин COVID-19 был зарегистрирован 11 февраля 2020 года и набрал беспрецедентную популярность, став определяющим понятием,

включающим в себя совокупность всех изменений, произошедших в мире в связи с появлением данного вируса в 2020 году. Если продолжить рассматривать прагматический аспект лексики понятийно-тематической области COVID-19, можно отметить определенные тенденции: в марте и апреле популярность обрели термины, связанные с первыми мерами предосторожности, принятыми в борьбе с вирусом (self-isolate, lockdown). К лету участились случаи употребления слов, подразумевающих ослабление противовирусных мер ограничения (bubble, loxit, circuit breaker). Также на протяжении всего периода наблюдалось использование слов, отражающих изменения в человеческом общении (elbow bump), обучении (Zoom fatigue), привычках персональной гигиены (anti-masker, sanny). Также примечательно активное использование научных терминов в повседневном общении (R number, flatten the curve)³.

С самого первого дня пандемии можно было отметить, как новые слова все прочнее входили в обиход и встречались повсеместно: от социальных сетей до основных средств массовой информации. Влияние пандемии COVID-19 было отмечено лингвистами, и часть неологизмов, появившихся в период распространения вируса, массовой самоизоляции и экономического кризиса, уже внесена в такие словари, как Oxford English Dictionary⁴, Cambridge Dictionary⁵, Rice University Neologisms Database⁶ и другие.

В ходе исследования был проанализирован отобранный практический материал с целью выявления наиболее продуктивной словообразовательной модели, которая будет основываться на критерии частотности в рамках выявленных лексических единиц. В результате проведенного анализа были отмечены следующие тенденции. Отобранная методом сплошной выборки из 3 указанных выше словарей неологическая лексика образована 6 способами словообразования. К ним относятся: аффиксация (anti-masker, comorbid, comorbidity, covidy), словосложение

¹ Oxford English Dictionary Blog: Social change and linguistic change: the language of Covid-19. URL: <https://public.oed.com/blog/the-language-of-covid-19/> (дата обращения: 28.03.2021).

² Oxford English Dictionary Blog: Social change and linguistic change: the language of Covid-19. URL: <https://public.oed.com/blog/the-language-of-covid-19/> (дата обращения: 28.03.2021).

³ Oxford Languages: Word of the Year. 2020. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2020/> (дата обращения: 01.04.2021).

⁴ Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oed.com/> (дата обращения: 01.04.2021).

⁵ Cambridge Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 01.04.2021).

⁶ Rice University Neologisms Database. URL: <https://neologisms.rice.edu/> (дата обращения: 01.04.2021).

(corona corridor, coronavision, digital nutrition, doomscroll, infodemic, social bubble, space marshal, vaccine hunter, to zoom in, Zoom Fatigue, Zoom-bombing), сокращение (corona), акронимы (C-19, COVID, COVID-19, CV, CV-19, Rona, bcv), стяжение (boffice, covexit, covicially, covidacity, covidiot, lockstalgia, maskformation, maskne, phygital, quaranteam, quarantinees, quarantinewhile, quarantini, twindemic, Zoomaka, zumping), эпонимия (to zoom).

Наиболее многочисленными оказались неологизмы, образованные способом стяжения, – 40 % от общего числа неологизмов. Менее популярными оказались неологизмы, образованные способом словосложения, – 27 %. Далее следуют неологизмы-акронимы, – 17 %, неологизмы, образованные способом аффиксации, – 10 %. Наименее продуктивными оказались неологизмы, образованные способами сокращения и эпонимии, – 3 % на каждый способ (рис. 1).

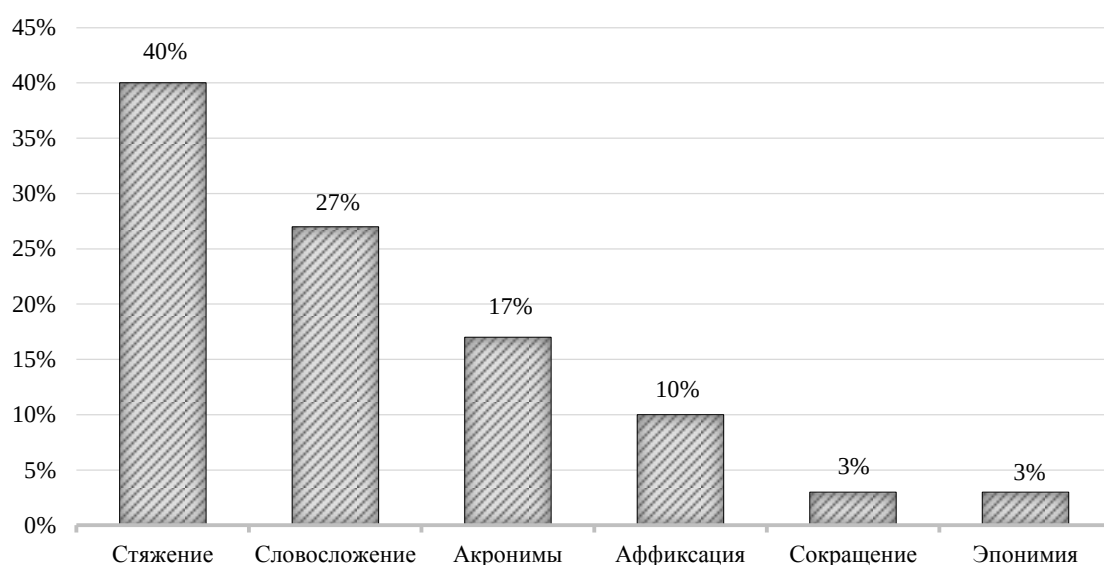


Рис. 1. Процент неологизмов, образованных различными способами словообразования (на материале онлайн-словарей) / Fig. 1. Percentage of neologisms coined by different types of word formation (on the material of online dictionaries)

Что касается онлайн-изданий, проанализировав более 100 страниц новостных статей с февраля по сентябрь 2020 года, мы встретили 56 неологизмов. Эти 56 неологизмов были образованы 6 способами словообразования – аффиксация (anti-masker), словосложение (corona corridor, corona crunch, corona moaner, coronababy, coronacoma, coronacranky, coronavision, coronawashing, digital nutrition, doomscroll, infodemic, social bubble, vaccine hunter, viral anxiety, virtual happy hour, wobble room, Zoom Fatigue, Zoombombing), стяжение (anthropause, blursday, coronacation, coronacoaster, coronacoinage, coronanoia, coronapocalypse, coronasplaining, coronaverse, coronial, covexit, covicially, covideo, covidiot, covidivorce, drivecation, isodesk, lockstalgia, loxit, maskformation, maskne, quaransheen, quarantine, quarantimes, quarantini, quarantune, zumping), сокращение (corona, iso, pando, quaz, sanny), акронимы (bcv, COVID, COVID-19, Rona), эпонимия (to zoom).

Наиболее многочисленными оказались неологизмы, образованные способом стяжения, – 27 неологизмов (48 % от общего числа неологизмов). Менее популярными оказались неологизмы, образованные способом словосложения, – 18 неологизмов (32 %). Меньше всего оказалось неологизмов, образованных способом сокращения, – 5 неологизмов (9 %), акронимов, – 4 неологизма (7 %), аффиксации, – 1 неологизм (2 %), эпонимии, – 1 неологизм (2 %) (рис. 2).

В целом проанализировав данные рисунков 1 и 2, представляется возможным констатировать, что стяжение является наиболее продуктивной словообразовательной моделью среди отобранной лексики понятийно-тематической области COVID-19 (рис. 3): почти половина (45 %) всех неологизмов были образованы данным способом. Остальные способы словообразования значительно уступают стяжению в частотности.

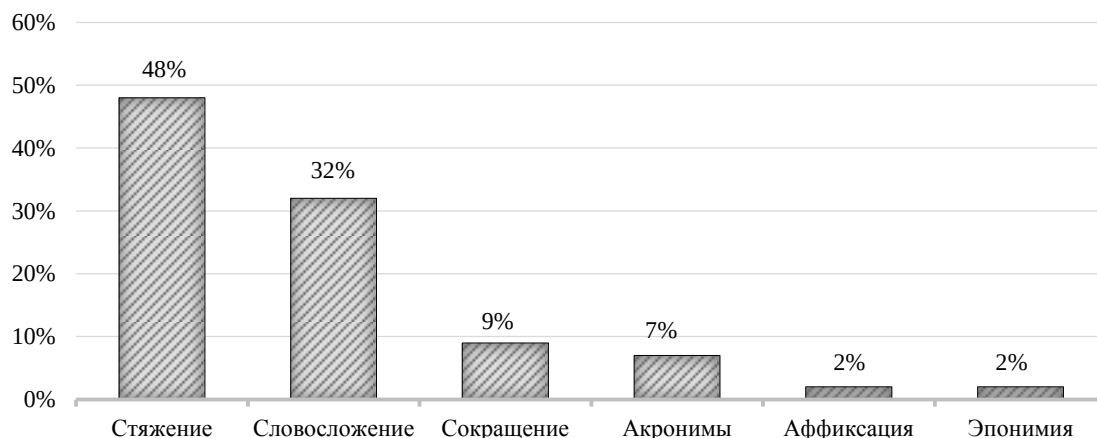


Рис. 2. Процент неологизмов, образованных различными способами словообразования (на материале онлайн-статей) / Fig. 2. Percentage of neologisms coined by different types of word formation (on the material of online media texts)

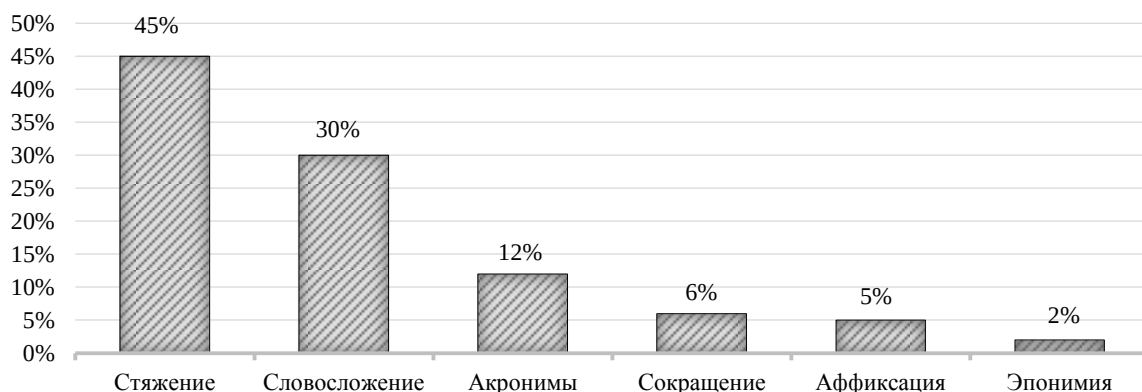


Рис. 3. Процент неологизмов, образованных различными способами словообразования (на материале онлайн-статей и онлайн-словарей) / Fig. 3. Percentage of neologisms coined by different types of word formation (on the material of online dictionaries and online media texts)

Целесообразно отметить, что на протяжении истории слова-стяжения чаще всего возникали в качестве ответной реакции на те или иные социальные явления и новые реалии. В большинстве случаев они имеют эмоциональную коннотацию, часто негативную, ироничную или оценочную, делают речь выразительнее и помогают привлечь внимание.

Диахронный анализ дает возможность выделить несколько периодов популярности слов-стяжений в английском языке. Впервые в английском языке они возникли в XVI веке (fool + philosophy > foolosophy, 1592). Вторая волна популярности началась в XIX веке вместе с технологической революцией в Великобритании (cable + telegram > cablegram, 1868). Третий этап – конец XX века с его активным развитием в сфере технологий и экономики (video + idiot > videot,

Europe + Hiroshima > Euroshima) [9]. Можно сделать вывод о том, что слова-стяжения возникали и возникают во время активных глобальных социально-экономических изменений.

При более глубоком рассмотрении можно понять, что популярность стяжения связана с принципом языковой экономии, который характеризуется сокращением высказывания и, соответственно, экономией усилий и времени. Данный принцип выступает в качестве одной из главных причин изменений на всех уровнях языковой системы во всех языках [7]. Стяжение, в результате которого из двух слов образуется одно, совмещающее в себе оба понятия, наглядно демонстрирует экономию времени и усилий, и, соответственно, принцип языковой экономии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что крупные социальные потрясения неизменно влекут

за собой изменения в словарном запасе языка, ведь людям необходимы новые выражения для описания явлений реального мира и трудностей, с которыми они встречаются. Благодаря COVID-19 в английском языке появились десятки новых слов, образованных различными способами и затрагивающими множество сфер человеческой жизни: от медицины до социальных отношений.

Ситуацию с пандемией можно считать действительно уникальной. Из-за радикального изменения способа общения между людьми у лингвистов появилась возможность наблюдать за ситуацией в режиме реального времени. Неологизмы создавались и распространялись почти так же быстро, как сам вирус. Глобальный масштаб пандемии COVID-19 обуславливает важность неологизмов, так как для всего международного сообщества крайне важно следить за последними событиями, связанными с распространением вируса. Для обмена постоянно обновляющимися данными на глобальном уровне необходима единая терминология, объединяющая весь мир. Можно сказать, что неологизмы должны быть доступны для всех заинтересованных сторон по возможности без промедления, что дела-

ет важным все процессы словообразования независимо от типа.

По классификации Ю. Д. Дешериева [3, с. 110], пандемию COVID-19 можно охарактеризовать как суперстратный социальный фактор стихийного и непосредственного воздействия. Что же касается диахронности или синхронности пандемии как социального фактора, важно отметить, что на данный момент пандемия продолжается и мы не знаем, какие из языковых изменений останутся с нами, а какие уйдут, как только мы получим эффективное лечение. Британский лингвист Дэвид Кристал, комментируя ситуацию с пандемией, отметил трудности, стоящие перед современными лексикографами, ведь нельзя точно сказать, останутся ли неологизмы в языке. При этом он отмечает, что, если доверять ВОЗ, вирус и вся связанная с ним лексика могут стать частью повседневной жизни¹. Вместе с тем, очевидным представляется тот факт, что для лингвистики в целом и лексикографии в частности очень важно влияние пандемии COVID-19 в долгосрочной перспективе на язык.

¹ Crystal D. Covocabulary. URL: <http://www.cambridgeblog.org/2020/05/covocabulary/> (дата обращения: 01.05.2021).

1. Будагов Р. А. Что такое развитие и совершенствование языка? М. : Наука, 1977. 264 с.

2. Васильев А. Д., Васильева С. П. Актуальные направления развития современной социолингвистики // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2018. № 2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-razvitiya-sovremennoy-sotsiolingvistiki> (дата обращения: 01.05.2021).

3. Дешериев Ю. Д. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка: монография. М. : Наука, 1988. 200 с.

4. Жданько А. П. Особенности функционирования неологизмов в современном массмедийном англоязычном дискурсе (на примере интернет-журналов) // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 3. URL: <https://sifk-mn.ru/PDF/08FLSK319.pdf> (дата обращения: 03.05.2021).

5. Замальдинов В. Е. Антропонимы как источник новообразований в языке СМИ и Интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2019. Т. 29. № 3. С. 435–441. DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2019-29-3-435-441>

6. Павлова Л. П. Язык как средство коммуникации // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-sredstvo-kommunikatsii> (дата обращения: 01.05.2021).

7. Самборук Л. А. Средства языковой экономии в англоязычном драматургическом дискурсе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-yazykovoy-ekonomii-v-angloyazychnom-dramaturgicheskom-diskurse> (дата обращения: 01.05.2021).

8. Соколова А. Ю. Изменчивость языка: факторы, влияющие на развитие грамматического строя // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenchivost-yazyka-factory-vliyayushchie-na-razvitiye-grammaticheskogo-stroya> (дата обращения: 01.05.2021).

9. Kornienko O. Social and Economic Background of Blending // Globalistics and Globalization Studies: Global Transformations and Global Future. Moscow : Uchitel Publishing House, 2016. С. 220–225. URL: https://www.sociostudies.org/almanac/articles/social_and_economic_background_of_blending/ (дата обращения: 01.05.2021).

10. Michael C. Explorations in Empirical Translation Process Research// Springer International Publishing, 2021. Vol. 3. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-69777-8_10

Статья поступила в редакцию 21.11.2021 г.; одобрена после рецензирования 12.12.2021 г.; принята к публикации 13.01.2022 г.

Об авторах**Бабенкова Елена Александровна**

кандидат филологических наук, доцент, Мордовский Государственный Университет им. Н. П. Огарева (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0780-0030>; sar2001@yandex.ru

Тетяникова Ксения Владиславовна

студент, Мордовский Государственный Университет им. Н. П. Огарева (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4863-3010>, xeniatetyannikova@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Budagov R. A. Chto takoye rasvitiye i sovershenstvovanie yazyka? [What is understood by development and improvement of the language?]. M., Nauka Publ., 1977, 264 p. (In Russ.).
2. Vasiliev A. D., Vasilieva S. P. Aktual'nye napravleniya razvitiya sovremennoi sotsiolingvistiki [Current trends in the development of modern sociolinguistics]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva* = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2018, no. 2 (44). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-razvitiya-sovremennoy-sotsiolingvistiki> (accessed 01.05.2021). (In Russ.).
3. Desheriev Y. D. Vliyaniye sotsial'nykh faktorov na funktsionirovaniye i razvitiye yazyka: monografiya [Influence of social factors on language functioning and development: monograph]. M., Nauka Publ., 1988, 200 p. (In Russ.).
4. Zhdanko A. P. Osobennosti funktsionirovaniya neologizmov v sovremennom massmediinom angloyazychnom disкурse (na primere internet-zhurnalov) [Peculiarities of the functioning of neologisms in modern English-language mass media discourse (on the example of online magazines)]. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya* = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies, 2019, no. 3. Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/08FLSK319.pdf> (accessed 03.05.2021). (In Russ.).
5. Zamaldinov V. E. Antroponimy kak istochnik novoobrazovaniy v yazyke SMI i Internet-kommunikatsii [Anthroponyms as a source of neologisms in the language of mass media and internet communication]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya* = Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology, 2019, vol. 29, no. 3, pp. 435–441. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2019-29-3-435-441>
6. Pavlova L. P. Yazyk kak sredstvo kommunikatsii [Language as a means of communication]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kurgan State University, 2019, no. 1 (52). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-sredstvo-kommunikatsii> (accessed 01.05.2021). (In Russ.).
7. Samboruk L. A. Sredstva yazykovoy ekonomii v angloyazychnom dramaturgicheskom disкурse [Linguistic means of economy in the English dramatic discourse]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* = Vestnik of Samara University. History, pedagogy, philology, 2019, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-yazykovoy-ekonomii-v-angloyazychnom-dramaturgicheskom-diskurse> (accessed 01.05.2021). (In Russ.).
8. Sokolova A. U. Izmenchivost' yazyka: faktory, vliyayushchie na razvitiye grammaticheskogo stroya [Language variability: factors affecting the development of grammar]. *Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika* = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Linguistics, 2019, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenchivost-yazyka-faktory-vliyayushchie-na-razvitiye-grammaticheskogo-stroya> (accessed 01.05.2021). (In Russ.).
9. Kornienko O. Social and Economic Background of Blending. *Globalistics and Globalization Studies: Global Transformations and Global Future*, Moscow, Uchitel Publishing House, 2016, pp. 220–225. Available at: https://www.sociostudies.org/almanac/articles/social_and_economic_background_of_blending/ (accessed 01.05.2021). (In Eng.).
10. Michael C. Explorations in Empirical Translation Process Research. Springer International Publishing, 2021, vol. 3. (In Eng.). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-69777-8_10

The article was submitted 21.11.2021; approved after reviewing 13.12.2021; accepted for publication 13.01.2022.

About the authors**Elena A. Babenkova**

Ph. D. (Philology), Associate Professor, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0780-0030>; sar2001@yandex.ru

Ksenia V. Tetyannikova

Student, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4863-3010>, xeniatetyannikova@gmail.com

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 82-32(470.345)

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-78-83

КОНЦЕПЦИЯ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В МОРДОВСКОМ РАССКАЗЕ РУБЕЖА XX–XXI ВЕКОВ

Н. И. Ермина

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

Аннотация. Введение. Статья посвящена изучению художественной концепции мира и человека в современном мордовском рассказе. **Целью** исследования является анализ специфики моделирования художественной реальности, структурирования персонажной системы и обусловивших их смыслообразующих концептуальных понятий в произведениях национальных авторов. **Материалом** для анализа послужили рассказы Е. Четвергова, А. Брыжинского, В. Мишаниной, Т. Барговой. Для достижения цели использованы традиционные **методы** литературоведческого исследования (структурно-семантический, сравнительно-сопоставительный, метод целостного анализа текста). **Результаты исследования, обсуждения.** В рассказах современных мордовских прозаиков отражаются реалии и проблемы социальной действительности, воссоздается образ современника, его взаимоотношения с миром, анализируются психологическое состояние, духовно-нравственный потенциал. Картина мира в их произведениях представляет собой тесное переплетение различных социальных условий, множества человеческих судеб, разнообразных эмоций. Писатели проводят тщательное исследование человеческой природы, способностей человека к изменению и самосовершенствованию. Каждый из авторов выбирает свой ракурс изображения общественно-культурных фактов, обстоятельств, роли личности в них, форм ее самореализации, что обусловлено индивидуально-авторским мировосприятием. Общим является то, что мир и человек постигаются рассказчиками посредством осмысления системы общечеловеческих ценностей, концептуальных смыслодерживающих понятий *материнство, одиночество, семья, род, труд, женственность / мужественность*. **Заключение.** В ходе анализа выявлено, что в рассказах мордовских писателей находит отражение сознание рубежной эпохи – критическое восприятие мира, неудовлетворенность общественным строем, поиск индивидуальной и национальной идентичности, смысла бытия. Внимание авторов обращено к общечеловеческим, национальным духовно-нравственным идеалам и представлениям, ценностным приоритетам.

Ключевые слова: мордовская литература, мордовский рассказ, авторская концепция мира, концепт, персонаж, проблематика

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ермина Н. И. Концепция мира и человека в мордовском рассказе рубежа XX–XXI веков // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 78–83. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-78-83>

THE CONCEPT OF THE WORLD AND MAN IN THE MORDOVIAN STORY
OF THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES

N. I. Ermina

Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russian Federation

Abstract. Introduction. The article is devoted to the study of the artistic concept of the world and man in the modern Mordovian story. **The purpose** of the study is to analyse the specifics of modeling artistic reality, the structuring of the character system and the meaning-forming conceptual concepts that determined them in the works of national authors. **Materials and methods.** Stories by E. Chetvergova, A. Bryzhinsky, V. Mishanina, T. Bargova were the materials of the study. To achieve the goal, traditional methods of literary research were used (structural-semantic, comparative-comparative, method of holistic text analysis). **Results, discussion.** The stories of modern Mordovian prose writers reflect the realities and problems of social reality, recreate the image of a contemporary, his relationship with the world, analyze the psychological state, spiritual and moral potential. The picture of the world in their works is a close interweaving of various social conditions, many human destinies and various emotions. Writers conduct a thorough study of human nature, human capacity for change and self-improvement. Each of the authors chooses his own perspective of depicting socio-cultural facts, circumstances, the role of the individual in them, the forms of his self-realization, which is due to the individual author's perception

of the world. The common thing is that the world and man are comprehended by the narrators through understanding the system of universal human values, conceptual meaning-containing concepts of motherhood, loneliness, family, gender, labor, femininity/masculinity. **Conclusion.** The analysis revealed that the stories of Mordovian writers reflect the consciousness of the milestone era – a critical perception of the world, dissatisfaction with the social order, the search for individual and national identity, the meaning of being. The authors' attention is drawn to universal, national spiritual and moral ideals and ideas, value priorities.

Keywords: Mordovian literature, Mordovian story, author's concept of the world, concept, character, problems

The author declares no conflict of interests.

For citation: Ermina N. I. The concept of the world and man in the Mordovian story of the turn of the XX–XXI centuries. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 78–83. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-78-83>

В мордовской литературе рубежа XX–XXI веков рассказ признается одним из самых активных жанров, что во многом обусловлено природой жанра, его мобильностью, гибкостью, «способностью оперативно реагировать на «вызовы» времени», отражать «национальный менталитет и ценностные традиции народа» [6, с. 112], раскрывать поступки, мотивы поведения, нюансы психологии человека. Состояние современного мордовского рассказа отражает основные тенденции эволюционирования национальной литературы, свидетельствует о ее широких художественных возможностях «как преемственно развивающейся системы, в основе которой органичное переименование традиционных форм художественной манифестации и новаторских индивидуально-авторских стратегий» [1, с. 6].

В последние десятилетия с оригинальными творческими образцами выступают прозаики-рассказчики Е. Четвергов, А. Брыжинский, В. Мишанина, Т. Баргова и другие. Концепция мира и человека в их произведениях выстраивается из калейдоскопичных жизненных ситуаций, частных историй, многообразных психологических проявлений человеческой натуры. Прозаики тяготеют к раскрытию духовно-нравственного состояния отдельной личности и общества в целом, отражению моральных принципов и ценностных установок современника, находят новые подходы к реконструкции исторических обстоятельств. Посредством разнообразных персонажей писатели транслируют смыслообразующие центры бытия – общечеловеческие духовные ценности, традиционные народные идеи, этнические представления.

В художественном мире Е. Четвергова абсолютной ценностью осмысливается свобода –

«значимый ментальный элемент, на основе которого формируется духовно-нравственный фундамент» [5, с. 33]. Прозаик концентрирует внимание на том историческом срезе, когда личность подавлялась, уничтожалась физически и психологически, лишалась гражданских прав, – времени раскулачивания и массовых репрессий 1930-х годов. Безысходность положения главного героя рассказа «Без вины виноватый» Анатолия Павловича передается посредством как внешних, физических, так и эмоциональных ощущений: «Что только не делали со мной! Какие только средства устрашения не использовали, чтобы причинить мне боль физическую и душевную. Кипяток, иголки под ногти, противогазы... Угрозы расстрела. Много раз следователь подставлял пистолет к моему виску...»¹. Объявленный «врагом народа», лишенный семьи, дома, более двадцати лет он проводит в лагерях. Здоровье героя оказалось безвозвратно подорвано, он находится в состоянии душевного смятения, глубокого нервного расстройства, однако в мужчине сильны гуманистические начала – добродушие, ответственность, долг, которые определяют его поступки, поведение, образ жизни после освобождения.

В рассказе «Последний шаг» Е. Четвергов обращается к осмыслению психологии зажиточного крестьянина, истинного землепашца, заинтересованного в результатах своего труда, но неоправданно прозванного «кулаком». Следует сказать, что, как и в других своих произведениях, автор «отказывается от изображения классовой борьбы в деревне, острого политического противостояния, он стремится осмыслить «мысль народную»,

¹ Четвергов Е. Поладкстому (Без продолжения). Саранск, 2016. С. 237.

реанимировать и защитить субстанциальные начала деревенской жизни – привязанность людей к земле, умение трудиться на ней, заботиться о выращенном, жить достойно с точки зрения общепринятой этики и в материальном достатке» [8, с. 115]. Прозаик мастерски изображает крестьянский быт, реанимирует традиционную обрядовую культуру, что позволяет ему воссоздать полноценную картину жизни российского крестьянства начала XX века. Персонажи произведения (Федор Письмаров и его жена Аграфена) раскрываются в многообразии своих эмоций – наслаждение от полевой работы, удовлетворенность результатами своего труда, осознание глубокой несправедливости общественных постановлений, жестокости властей, мучительное ожидание своего будущего. Е. Четвергов реконструирует крестьянский мир в его бытовых, материальных проявлениях, а сформированные в народной среде нравственные законы воспринимает основами миропорядка. События истории и человеческие судьбы изображены писателем с современных аксиологических позиций.

В рассказах В. Мишаниной картина мира и личности моделируется посредством концептов *материнство* и *одиночество*, взаимоисключающих друг друга в нарративной структуре текстов. Ситуация одиночества в произведениях прозаика определяется как «художественная модель отражения взаимоотношений личности с миром, материализации трагического мироощущения оказавшегося в кризисной экзистенциальной ситуации человека переходной эпохи» [2, с. 7]. В рассказах «Жила-была баба Куля», «Встреча», «Дымное утро», «Слепое село»¹ одиночество главных героинь становится экзистенциальным, непреодолимым. Если одиночество бабы Кули социально обусловлено (одинокa пожилая женщина, живущая в деревне, где все тесно коммуницируют, однако она лишена социальной поддержки, внимания со стороны местной администрации и руководства), то причиной одиночества Анастасии Львовны, героини рассказа «Дымное утро», становятся ситуация выбора, нравственные принципы женщины, в молодости совершившей убийство нерожденного ребенка. Осознание греховности своего поступка, трагизма положения приводит героиню к добровольно-

му пожизненному раскаянию, проявляющемуся в «сладостном» переживании одиночества, иллюзии удовлетворенностью жизнью. Эксплицируя идею материнства как земной миссии женщины, автор в конце повествования готовит своей героине жестокое испытание – дает ей кратковременную возможность проявить материнские эмоции. В итоге одиночество, воспринимаемое героиней как привычный уклад жизни, «трансформируется в процесс душевного терзания» [7, с. 265].

Целостную картину мира в рассказах В. Мишаниной составляют описания «социальных противоречий современного общества и его психологической атмосферы» [7, с. 263], а также женские образы, раскрытые в личностно-психологическом, духовно-нравственном аспекте. Основными характерологическими признаками образа героини исследователи называют «эмоциональность, нравственную состоятельность, задушевность, максимальную открытость» [7, с. 262], что обусловлено как индивидуально-авторским мировосприятием, так и рецепцией прозаиком традиционной культуры мордвы, поэтики национальной прозы 1960–1980-х годов.

В рассказах А. Брыжинского общественные условия, частные судьбы проецируются через концепты *семья*, *род*, *родовое начало*, *преемственность поколений*. В произведениях «Узел любви», «Семь раз отмерь – один раз отрежь», «Пробуждение», «Костер души», «Письмо матери»² автор подходит к осмыслению традиционной семьи как абсолютной ценности, позволяющей личности воплотить свой потенциал, самореализоваться. В рассказе «Письмо матери» изображается конфликт поколений – матери и сына, однако разрешается он не в плоскости нравственного противостояния: самые близкие люди не являются антиподами, они не находят точки соприкосновения из-за недопонимания. Материнская забота Марии Петровны о единственном сыне Степане переходит допустимые грани и превращается в контроль над ним. Женщина стремится навязать ему свой выбор спутницы жизни, с чем Степан принципиально не согласен. В сложившейся ситуации разрушается преемственность поколений, что ведет к нивелированию понятий *семья*, *род*, *родовое начало*, в этническом сознании воспринимаемых основами жизни. В авторской концепции мира все же

¹ Мишанина В. Вальмафтома куд (Дом без окон). Саранск, 2002. 320 с.

² Брыжинский А. «Жаркая» встреча. Саранск, 2013. 680 с.

доминируют позитивные перспективы, отрицаются возможности разрушения вековых условий миропорядка, поэтому герои А. Брыжинского всегда находят выход из конфликтной ситуации, приходят к взаимопониманию или компромиссу.

В концепции мира и человека Т. Барговой преобладает реалистический тип мировосприятия, явления, события действительности отображаются ею правдоподобно, она избегает завуалированных мотивов, приукрашивания обстоятельств. Характеры ее персонажей социально-исторически детерминированы, их образ жизни, поведения, манера общения с окружающими обусловлены не только психологическими особенностями натуры, но и внешними факторами. В авторской модели мира прослеживаются черты постмодернистского сознания – трагедийность мироощущения, неустроенность человека в обществе, что находит отражение в рассказах «Острова любви», «Счастье», «Сердечный холод», «Ночные разговоры», «Письмо»¹. Центральным образом в художественной картине мира Т. Барговой является женщина средних лет, семейная жизнь которой не сложилась в силу разных обстоятельств. Она исследует причины угасания любви, драматические коллизии распада семьи, переживание героинями измены, психологического давления со стороны супруга, родственников, предлагает решения деликатной проблемы, возможности самореализации женщины.

Главная героиня рассказа «Счастье» Мария Филипповна вызывает у читателя одновременно и сочувствие, и неприятие. Автор удачно подбирает прием кольцевого обрамления: начало и конец повествования раскрывают состояние женщины, находящейся под следствием за мошенничество, переживающей нервное напряжение. Т. Баргова проводит мысль о том, что характер человека, его ценностные приоритеты, миропонимание, формируются прежде всего в семье, поэтому в ретроспективе прозаик воспроизводит краткие эпизоды детства и юности героини. Этот прием позволяет совместить разные временные планы – прошлое, настоящее, будущее: сквозь призму ретроспекции у женщины «происходит переосмысление прошлого, самопроверка и понимание направления будущего движения» [4, с. 127]. На формирование характера Марии оказа-

ли влияние внешние факторы – взаимоотношения в семье, ее восприятие родственниками мужа. Воспитанная в крестьянской семье, она с детства отличается особым нравом – высокой самооценкой, самолюбием, тщеславием, что проявляется в том, что даже родители обращаются к ней по имени и отчеству. Жесткая, бескомпромиссная, она не может ужиться со свекровью, не уважает мужа, не посоветовавшись с ним, уезжает в город с малолетним сыном на руках, где сталкивается с многочисленными сложностями. Очень быстро она понимает, как их решить. Девушка отказывается от роли «страдающей» романтической особы, проявляет активность в поиске мужчин. Благодаря отношениям с состоятельными женатыми мужчинами, Мария добивается продвижения по карьерной лестнице, материального благосостояния. Красивая, статная, ухоженная, она привлекает внимание противоположного пола и пользуется этим. Постоянная смена любовников стала смыслом ее жизни, стратегией самореализации. У героини не возникает сомнений в правильности своих поступков, она не испытывает угрызений совести, завязывая интимные отношения с чужими мужьями.

В рассказе «Счастье» нет прямых авторских комментариев, оценок поведения персонажа, вместе с тем прозаик отмечает, что Мария Филипповна в погоне за мужчинами, упустила своего единственного сына, не смогла построить с ним доверительные отношения. В авторской концепции мира и человека основной функцией женщины является забота о потомстве, соблюдение традиционных нравственных норм и постулатов, а их нарушение неизбежно ведет к наказанию человека. В данном рассказе Марию Филипповну ждет наказание не только духовное, но и физическое. Переступив через общепринятые моральные принципы, женщина совершает и уголовное преступление. Неизбежность наказания подтверждается финальной сценой с котенком, которого героиня подбирает в подъезде. Образ беззащитного животного олицетворяет духовное прозрение женщины, переосмысление ею своей потребительской натуры, дает надежду на благополучную развязку истории. Однако котенок выбегает из квартиры героини и теряется в темном коридоре. Такой сюжетный поворот позволяет читателю смоделировать будущее героини, убеждает в мысли о невозможности личного счастья у человека с потребительской философией.

¹ Баргова Т. Вечкемань усият (Острова любви). Саранск, 1997. 160 с.

В конце повествования Мария Филипповна вызывает чувство жалости. Сложно сказать, раскаивается ли она, жалеет ли о случившемся, но с горечью понимает, что все могло бы быть иначе. Одиночество, груз воспоминаний, осознание своего положения, неизвестность будущего превратили женщину средних лет в старуху. Перебегающие временные рамки *прошлое – настоящее – будущее* усиливают онтологический мотив скоротечности человеческой жизни, невозможности повернуть время вспять и исправить ошибки.

Таким образом, художественная картина мира и человека у каждого мастера оригинальна и неповторима. Однако их объединяет приверженность к актуализации «одной из главных проблем современного мира – проблемы девальвации та-

ких основополагающих для человеческой души составляющих, как любовь, сочувствие, внимание к человеку и забота о нем» [3, с. 412]. Мордовские писатели-рассказчики обращаются к изображению реалистической действительности, «прозы» жизни, бытовых вопросов, уделяют внимание феномену отчуждения, бездушия в человеческих взаимоотношениях. Они анализируют персонажей с разных ракурсов – в трудовой деятельности, семейных отношениях, взаимодействии с обществом, особенностей натуры и поведения, духовно-нравственных приоритетов. Художественный мир их произведений составляют конкретные истории и человеческие судьбы, вызванные к жизни как социокультурным контекстом современности, так и индивидуальным авторским мировосприятием.

1. Антонов Ю. Г., Левина Н. Н., Шеянова С. В. Мордовская литература рубежа XX–XXI вв.: поиски национальной идентичности. Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 2018. 184 с.
2. Антонов Ю. Г., Шеянова С. В. Концепция одиночества в современной мордовской литературе // Вестник угрождения. 2016. № 1 (24). С. 7–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26020396> (дата обращения: 02.12.2021).
3. Ареева С. Т., Федорова Л. П. Мир произведений финской писательницы Розы Ликсом и удмуртского прозаика Риммы Игнатьевой: общие и особенные черты // Вестник угрождения. 2018. Т. 8. № 3. С. 407–415. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-proizvedeniy-finskoj-pisatel'nitsy-rozy-liksom-i-udmurtskogo-prozaika-rimmy-ignatievoy-obshchie-i-osobennye-chertry> (дата обращения: 03.12.2021).
4. Бажанова Е. А. Ретроспекция и ее влияние на понимание романа В. Набокова «Машенька» // Вестник Костромского государственного университета. 2018. Т. 24. № 3. С. 123–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektsiya-i-ee-vliyanie-na-ponimanie-romana-v-nabokova-mashenka> (дата обращения: 08.12.2021).
5. Горшков С. Ю. Концепт свободы в семантических координатах пути / дороги // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. № 1 (58). С. 33–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-svobody-v-semanticheskikh-koordinatah-puti-dorogi> (дата обращения: 30.11.2021).
6. Кудрявцева Р. А. Этноценностная парадигма художественной структуры марийского рассказа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 7 (37). Ч. 2. С. 111–114. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_7-2_31.pdf (дата обращения: 29.11.2021).
7. Левина Н. Н. Художественная модель женского образа в прозе В. Мишаниной // Вестник угрождения. 2020. Т. 10. № 2. С. 262–270. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-model-zhenskogo-obraza-v-proze-v-mishaninoy> (дата обращения: 02.12.2021).
8. Шеянова С. В., Закирянов А. М. Концепция истории и личности в повести Е. Четвергова «Ламбамо нартемкс» («Сладкая полынь») // Вестник угрождения. 2019. Т. 9. № 1. С. 112–123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-istorii-i-lichnosti-v-povesti-e-chetvergova-lambamo-nartemks-sladkaya-polyn> (дата обращения: 30.11.2021).
9. Korte B., Lojo-Rodríguez L. M^a. Borders and Border Crossings in the Contemporary British Short Story. Basingstoke, 2019. 289 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30359-4>
10. Patea V. The Short Story: An Overview of the History and Evolution of the Genre // Short Story Theories: A Twenty-First-Century Perspective; ed. by V. Patea. Amsterdam-New York : Rodopi, 2012. Pp. 1–24.

Статья поступила в редакцию 25.12.2021 г.; одобрена после рецензирования 16.02.2022 г.; принята к публикации 26.02.2022 г.

Об авторе

Ермина Наталья Ивановна

аспирант, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3922-8232>, nataliaermina@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Antonov Yu. G., Levina N. N., Sheyanova S. V. Mordovskaya literatura rubezha XX–XXI vv.: poiski natsional'noi identichnosti [Mordovian literature at the turn of the XX–XXI centuries: the search for national identity]. Saransk, Mordovian University Publ. house, 2018. 184 p. (In Russ.).
2. Antonov Yu. G., Sheyanova S. V. Kontseptsiya odinochestva v sovremennoi mordovskoi literature [The concept of loneliness in the modern Mordovian literature]. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric studies, 2016, no. 1 (24), pp. 7–13. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26020396> (accessed 02.12.2021). (In Russ.).
3. Arekeeva S. T., Fedorova L. P. Mir proizvedenii finskoi pisatel'nitsy Rozy Liksom i udmurtskogo prozaika Rimmy Ignat'evoi: obshchie i osobennye cherty [Poetic world of the Finnish author Rosa Liksom and the Udmurt prose writer Rimma Ignatyeva: similar and specific features]. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric studies, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 407–415. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mir-proizvedeniy-finskoy-pisatel'nitsy-rozy-liksom-i-udmurtskogo-prozaika-rimmy-ignatievoy-obshchie-i-osobennye-cherty> (accessed 03.12.2021). (In Russ.).
4. Bazhanova E. A. Retrospektsiya i ee vliyanie na ponimanie romana V. Nabokova “Mashen'ka” [Retrospection and its impact on understanding of Vladimir Nabokov's novel “Mary”]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of Kostroma State University, 2018, vol. 24, no. 3, pp. 123–127. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektsiya-i-ee-vliyanie-na-ponimanie-romana-v-nabokova-mashenka> (accessed 08.12.2021). (In Russ.).
5. Gorshkov S. Yu. Kontsept svobody v semanticheskikh koordinatakh puti / dorogi [The concept of freedom in the semantic coordinates of the path/road]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki* = Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences scientific centre. Social, humanitarian, medicobiological sciences, 2018, no. 1 (58), pp. 33–36. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-svobody-v-semanticheskikh-koordinatakh-puti-dorogi> (accessed 30.11.2021). (In Russ.).
6. Kudryavtseva R. A. Etnotsennostnaya paradigma khudozhestvennoi struktury mariiskogo rasskaza [The ethno-value paradigm of the literary structure of the Mari short story]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice, 2014, no. 7 (37), issue 2, pp. 111–114. Available at: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_7-2_31.pdf (accessed 29.11.2021). (In Russ.).
7. Levina N. N. Khudozhestvennaya model' zhenskogo obraza v proze V. Mishaninoy [Artistic model of a female image in V. Mishanina's prose]. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric studies, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 262–270. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-model-zhenskogo-obraza-v-proze-v-mishaninoy> (accessed 02.12.2021). (In Russ.).
8. Sheyanova S. V., Zakirzyanov A. M. Kontseptsiya istorii i lichnosti v povesti E. Chetvergova “Lambamo nartemks” (“Sladkaya polyn”) [Conception of history and personality in the story by E. Chetvergova “Sweet Wormwood”]. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric studies, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 112–123. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-istorii-i-lichnosti-v-povesti-e-chetvergova-lambamo-nartemks-sladkaya-polyn> (accessed 30.11.2021). (In Russ.).
9. Korte B., Lojo-Rodríguez L. M^a. Borders and Border Crossings in the Contemporary British Short Story. Basingstoke, 2019, 289 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30359-4> (In Eng.).
10. Patea V. The Short Story: An Overview of the History and Evolution of the Genre. *Short Story Theories: A Twenty-First-Century Perspective*, Amsterdam - New York, Rodopi, 2012, pp. 1–24. (In Eng.).

The article was submitted 25.12.2021; approved after reviewing 16.02.2022; accepted for publication 26.02.2022.

About the author

Natalya I. Ermina

Postgraduate student, Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya st., Saransk 430005, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3922-8232>, nataliaermina@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 008 (47):37 (045)

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-84-92

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НЕМАТЕРИАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ШКОЛЕ

Т. А. Золотова¹, М. Н. Пирогова², С. А. Румянцева¹

¹Марийский государственный университет, Йошкар-Ола Россия

²Гимназия № 26 имени Андре Мальро, Йошкар-Ола Россия

Аннотация. Статья посвящена проблемам популяризации нематериального культурного наследия (фольклора) в современной школе. В ней можно познакомиться с конкретным опытом работы в этой области участников сетевой педагогической мастерской «Проектная деятельность младшего школьника по направлению ИКТ в процессе реализации УМК «Перспектива». Принципиальными особенностями работы коллектива можно считать использование традиционного и современного фольклора, собранного и систематизированного студентами и преподавателями Марийского государственного университета в Республике Марий Эл. В плане технологий – переход от замещения и замещения с функциональным обогащением к модификации и преобразованию (модель SAMR). В центре внимания авторов статьи такие современные формы, как видеоотзыв, визуальная новелла, игра. В статье предложена характеристика данных форм, подробно описаны этапы работы по созданию проектов на материале классической сказки с их применением. Авторы приходят к выводу о том, что традиционный фольклор (сказка) успешно функционирует в пространстве современной культуры (например, на платформе TikTok с использованием присущих этой платформе форм, а также в жанрах игры и визуальной новеллы), происходит актуализация его образцов и заключенных в них ценностных смыслов, заявляет о себе и тенденция так называемого «личного присвоения». Работа по освоению произведений классического канона в пространстве современной культуры способствует и закреплению ряда необходимых для школьников умений и навыков работы с художественным текстом (культурного пересказа, анализа в контексте новых жанров и технологий).

Ключевые слова: нематериальное культурное наследие, сетевая педагогическая мастерская, видеоотзыв, визуальная новелла, игра

Благодарности. Статья написана в рамках гранта РНФ 22-28-01395.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Золотова Т. А., Пирогова М. Н., Румянцева С. А. Современные формы популяризации нематериального культурного наследия в школе // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 84–92. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-84-92>

MODERN FORMS OF POPULARIZATION OF INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE AT SCHOOL

T. A. Zolotova¹, M. N. Pirogova², S. A. Rumyantseva¹

¹Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

²Andre Malraux Gymnasium No. 26, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. The paper examines the issues of popularization of intangible cultural heritage (folklore) at modern schools. It presents the specific experience of the participants of the network educational workshop “Project activities of junior schoolchildren in the area of information and communication technologies in the process of implementation of the “Perspective” Training Module”. The key features of this team’s work include the application of traditional and modern folklore collected and systematized in the Mari El Republic by students and teachers of the Mari State University. Technologically, the distinctive feature of this project is the use of the SAMR model (the shift from substitution and augmentation to modification and redefinition). The authors’ focus is modern forms of presentation, such as video reviews, visual novels and games. The paper includes the characterization of the examples of these forms and the detailed description of the creation stages of projects based on the material of folk fairy tales with the application of these forms. The authors conclude that traditional folklore (fairy tales) successfully functions in modern culture (for instance, on TikTok online platform as well as in games and visual novels); its images, ideas, and values get actualized. Another significant tendency is the so-called “personal appropriation”. The assimilation of the classical canonical works in the modern culture results in schoolchildren’s mastery of skills and abilities for work with folklore texts (cultural retelling, analysis in the context of new genres and technologies).

Keywords: intangible cultural heritage, network educational workshop, video review, visual novel, game

Acknowledgments. The article is written with the financial support of the grant 22-28-01395 awarded by the Russian Science Foundation.

The authors declare no conflict of interests.

For citation: Zolotova T. A., Pirogova M. N., Rumyantseva S. A. Modern forms of popularization of intangible cultural heritage at school. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 84–92. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-84-92>

Введение

Классическое наследие сегодня – органическая составная часть современной культуры. Оно занимает важное место в разнообразных правительственных программах и инициативах (проект «Пушкинская карта»). Как никогда активно обращаются к интерпретации произведений классической литературы деятели драматического искусства (многочисленные фестивали, в том числе XXVIII Международный фестиваль русских театров национальных республик и зарубежных стран «Мост дружбы», Йошкар-Ола, ноябрь 2021). В диалог с русскими классиками вступают в своем творчестве известные современные писатели (А. Варламов, Е. Водолазкин, Л. Улицкая, Л. Юзефович, П. Басинский и др.) [6]. Классическая литература и искусство используются и в качестве модели для создания новых текстов (адаптации, комиксы, ремейки и тому подобное) [3]. В то же время однозначных ответов на вопросы, какие тексты входят в состав классического канона; кто его формирует (профессора или читатели); как к нему относиться («вневременной корпус текстов и ценностных смыслов» или интерактивная площадка, на которой «циркулируют самые разные опыты прочтения и изучения текстов») [11], – до сих пор нет. А вопросы это далеко не праздные, более того, они приобретают особую остроту в процессе преподавания литературы в школе и вузе. Формирование корректного отношения к национальным традициям, в том числе и к нематериальному культурному наследию (фольклору) народов нашей страны, становится, таким образом, универсальным компонентом предметного содержания образовательных программ. И начало этому процессу должно быть положено уже в начальной школе.

Цель статьи: познакомить педагогическое сообщество с новыми формами популяризации нематериального культурного наследия (цифро-

выми рассказами, видеоопросами и визуальной новеллой), разработанными и апробированными участниками сетевой педагогической мастерской («Проектная деятельность младшего школьника по направлению ИКТ в процессе реализации содержания УМК «Перспектива») в ряде образовательных учреждений Республики Марий Эл, а также оценить возможности и перспективы их использования. Эксперимент осуществлялся на протяжении 2018–2021 годов.

Материалы и методы

Сетевая педагогическая мастерская «Проектная деятельность младшего школьника по направлению ИКТ в процессе реализации содержания УМК «Перспектива» была создана на базе АО «Издательство «Просвещение» в 2018 году как продолжение деятельности экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС (Москва) в Республике Марий Эл. В ее составе четыре коллектива: ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», ГБОУ Республики Марий Эл «Гуманитарная гимназии «Синяя птица» имени Иштриковой Т. В.», МАОУ «Гимназия № 26 имени Андре Мальро», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Йошкар-Олы». Ноу-хау площадок и, соответственно, мастерской – это в первую очередь ориентация в своей деятельности на классический и современный фольклор, собранный и систематизированный студентами и преподавателями МарГУ в РМЭ в соответствии с принципом «единство в многообразии» [4; 5]. Что касается собственно технологий, то планируется постепенный переход от технологии замещения и замещения с функциональными улучшениями (обогащение текста проекта подобранными совместно с преподавателями и родителями иллюстрациями, музыкальными фрагментами, гиперссылками) к технологии модификации (обучающиеся сами подбирают

картинки, музыкальные фрагменты, делают свои комментарии или подбирают чужие к терминам и фрагментам текстов, учитель в данном случае подбирает ресурсы) и технологии преобразования, когда разрабатываются задания, в принципе невозможные ранее: дети сами, например, могут создать кроссворды по теме (ресурс HotPotatoes), проводить опросы (ресурс SurveyMonkey), экскурсии (ресурс Googlemaps), анимацию (ресурс Voki)¹.

В процессе работы над темой коллективом накоплен определенный и, думается, уже значительный опыт по разработке ряда электронных образовательных ресурсов совместно с обучающимися начальной школы. Он был представлен в рамках всероссийских вебинаров (всего 10) на платформе «Издательство «Просвещение». В настоящее время участники мастерской и их слушатели встречаются в формате интернет-форумов, где первые получают возможность представить проекты школьников во всем объеме, а вторые – обсудить их и познакомиться с мнением экспертов в той или иной области.

В разные годы материалом для проектов школьников становились детская городская мифология, календарные обряды и тексты народов РМЭ, эпическое творчество народов РМЭ, малые жанры народов РМЭ, детский игровой фольклор народов РМЭ, городской профессиональный (театральный) фольклор г. Йошкар-Олы. Вебинары и интернет-форумы педагогической мастерской, на которых демонстрировались вышеперечисленные проекты, получили определенную популярность (до тысячи просмотров на YouTube). Однако наибольший интерес вызвали интернет-форумы по современным мирам волшебной сказки (от 4000 до 10000 просмотров на YouTube). Они подготовлены коллективом Гимназии № 26 в тесном взаимодействии с преподавателями МарГУ. Обратимся к их рассмотрению.

Результаты исследования, обсуждения

Детское творчество и современный мир.

Несомненно, наибольший интерес для участников сетевой педагогической мастерской представляет знаковый уровень детского творчества, наглядно представленный в символике, атрибутике и мифологии создаваемых детьми миров.

¹ SAMR – уровни использования технологий. URL: <https://blendedlearning.pro/script/samr/> (дата обращения: 17.10.2021).

При этом данные компоненты обретают в их произведениях новое оформление, связанное прежде всего с категорией визуальности.

Визуальный мир, в котором живут современные дети, безусловно, влияет на восприятие и понимание ими художественных произведений. Так, Е. С. Романичева, например, пишет о «тексте новой природы», или «поликодовом тексте» [9, с. 10], передающем особенности восприятия обучающимися произведений фольклора и литературы. Создание проектов, в центре внимания которых произведения классического фольклора находились бы в современном мультимедийном окружении, стало главной целью коллектива педагогической мастерской. Именно такие проекты, на наш взгляд, могут способствовать приобщению детей и подростков к культурному наследию, обогащать их социальный опыт.

Большой интерес в этом контексте представляет волшебная сказка, обладающая мощным эстетическим и нравственным потенциалом, а также соответствующая возрастными особенностям детей – создателей проектов.

Работа над проектами осуществлялась параллельно с изучением обучающимися раздела «Мир народной сказки». Школьники познакомились с первыми собирателями и составителями классических изданий русских народных сказок: Александром Николаевичем Афанасьевым и Владимиром Ивановичем Далем, со специфическими особенностями жанра (сказка), видами сказок (сказка о животных, бытовая сказка, волшебная сказка), структурой волшебной сказки.

В соответствии с требованиями программы предмета «Литературное чтение» им также было предложено придумать собственные сказки по аналогии с прочитанными произведениями и, по возможности, инсценировать их самостоятельно, используя возможности мультимедиа. Опираясь на основные принципы технологии Digital Storytelling [2, с. 216], обучающиеся на основе схемы волшебной сказки [8] создавали собственные цифровые рассказы, содержащие фотографии, видео- и аудиозаписи, музыку, текст и голосовое сопровождение.

Основные этапы работы по созданию цифровых рассказов:

1. Изучение оригинальных текстов народных сказок по школьной программе.
2. Создание собственных текстов на основе структуры народной волшебной сказки.

3. Подборка ресурсов мультимедиа для иллюстрации цифрового контента.

4. Создание изображений, отражающих основные структурные элементы текста.

5. Монтаж.

Все тексты, созданные обучающимися, можно разделить на следующие группы:

1. Сказки о героях компьютерных игр, основными сюжетобразующими факторами их стали условия игр («Сказка о Стиве PRO», «Как Поко нашел друзей», «Поиски волшебного кристалла»);

2. Сказки о волшебных героях, действующих в современном мире («Маленькая Баба Яга», «Иван-спортсмен», «Последний богатырь», «Вася, старичок-боровичок и чудо-компас», «Волшебник Макар»; «Иван и волшебник», «Золушка 2.0», «Колобок 2.1»);

3. Сказки, основанные на контаминации сюжетов («Потерянные слова», «Вирус-коронавирус»).

Наиболее ярким проектом стал рассказ-сказка «Колобок 2.1», предлагающий оригинальную интерпретацию известного сказочного сюжета в соотношении с популярной сегодня темой пандемии.



Рис. 1. Фрагмент из рассказа-сказки «Колобок 2.1» /
Fig. 1. Fragment from the fairy tale-story "Kolobok 2.1"

В процессе создания данного цифрового рассказа второклассники под руководством старших школьников создали 15 статичных изображений, иллюстрирующих основные сюжетные линии. При этом развитие событий цифрового рассказа сопровождал самостоятельно озвученный и смонтированный ими стихотворный нарратив.

Интерактивность современной цифровой среды, активное общение детей и подростков на разных платформах и сетевых ресурсах, большое количество игровых техник и технологий, преобладание визуализации и креолизации по сравнению с вербальным контентом [10, с. 184] приводят к необходимости обращения к подобным ресурсам и в школьной практике.

Так, в условиях пандемии платформа TikTok стала рекордсменом по набору аудитории. Она действительно позволяет осуществлять диалог новых авторов друг с другом, с аудиторией, со всем мультязыковым миром. Помимо развлекательной функции, эта платформа включает в себе и уже довольно значительное просветительское начало, способствует развитию творче-

ского потенциала, закрепляя информацию и образы на эмоциональном уровне.

В процессе осмысления возможностей бытования волшебной сказки в современном мире, в частности на театральной сцене, ребята снимали ролики на платформе TikTok. В них показали свое отношение к постановкам народных сказок молодым режиссером Академического русского театра драмы имени Г. Константинова (г. Йошкар-Ола) И. И. Немцевым, в частности, к сказке «Финист – Ясный сокол». Использовали при этом мобильные приложения CapCut, позволяющее создавать клипы, редактировать их, добавлять аудио и многое другое. Наиболее яркими из них стали «Горе Нерады», «Почему мы любим сказки», «Финист – Ясный сокол».

В ролике «Горе Нерады» Алиса Бессонова, создательница видеотизера, попыталась привлечь внимание пользователей TikTok на актуальную проблему современного мира: материальный достаток не всегда является залогом счастливой жизни. Девочка выступает двойником Нерады. Она пытается играть, используя мимику и пластику.

Всплывают комментарии и эмодзи, поясняющие ее состояние. Музыкальное оформление, соответствующее состоянию Нерады-Алисы, выбрано из обширной библиотеки ресурсов CapCut. Визуальное оформление – собственное творчество Алисы (изображение Нерады) и эмодзи (смайлики с ладошками на щеках; с глазами полными слез; фигурка скучающей девушки).

В коллективном ролике «Почему мы любим сказки» его авторы рассказывают о значении сказки в жизни человека в стихотворной форме. Они призывают взрослых (родителей, бабушек, дедушек) знакомить детей с этим важным для каждого человека жанром. Рассказ ведется на фоне созданных ими декораций: сказочного иномирия (яркого Дуняши и мрачного Кощея), образов-персонажей (Финиста, Дуняши, частично в лубочной манере). Используются и эмодзи – разные обозначения основного атрибута сказки – пера Финиста. Очень интересно было наблюдать за ребятами, когда они выбирали мелодию, способную передать эмоции; содержание высказываний; визуальное оформление. Музыкальное оформление также обеспечено библиотекой приложения.

В ролике «Финист – Ясный сокол» Алине Филипповой показалась важным напомнить пользователям TikTok о существовании классической кинематографической версии сюжета, созданной выдающимся мастером этого жанра Александром Роу еще в 1975 году. В своем ролике она использует дискретное повествование, заставляющие пользователя сосредоточить свое внимание на калейдоскопе событий и образов, ощутить интенсивность красок, зафиксировать или освежить в памяти отдельные детали.

Важно отметить и тот факт, что школьники не только с удовольствием работали с материалами фольклора, пытаясь сделать современной его презентацию, но и делились созданными продуктами в социальных сетях, вступали в диалоги со сверстниками, создавали новые тексты.

Визуальная новелла. Одним из популярных жанров современной массовой культуры является визуальная новелла. По мнению исследователей, она восходит к так называемым книгам-играм, получает дополнительный толчок в своем развитии в Японии и, пережив ряд трансформаций на Западе, обосновывается в России [12]. В 2017 году в нашей стране была создана визуальная новелла «Клуб Романтики». И на данный момент можно говорить о ней как о самом

успешном образце среди русскоязычных разновидностей данного жанра [7].

Визуальная новелла заинтересовала наш коллектив по ряду соображений.

1. В ее основе находится традиционная для волшебной сказки, но, как оказалось, и для ряда других жанров с элементами магии и волшебства, структурная схема, предложенная еще в конце 20-х годов XX века известным отечественным исследователем В. Я. Проппом. Это вредительство (недостача), блок испытаний героя, его пространственное перемещение, борьба с чудовищным противником, в ослабленном варианте – испытание им героя, ликвидация беды (недостачи) и возможная серия последующих (послесказочных) образований [8]. Кроме того, визуальная новелла, как и сказка, населена знакомыми с детства персонажами: колдунами, мудрыми старцами, чудовищами, красавицами и так далее. Другими словами, это текст, построенный на прочно вошедших в массовое сознание сказочно-мифологических и литературных архетипах. Данные факторы способствуют введению этого жанра в круг произведений для работы с детьми и подростками.

2. Важен и собственно технологический аспект. Знакомство, а затем и попытки создания таких продуктов под руководством учителя способствует развитию и углублению навыков обучающихся по овладению моделью SAMR (третий и четвертый ее уровни). С одной стороны, визуальная новелла – это своего рода «интерактивное искусство, удачно соединяющее в себе кино и литературу с небольшими вкраплениями исконно игровой механики»¹. С другой – она может рассматриваться и как «жанр компьютерных игр, подвид текстового квеста, в котором зрителю демонстрируется история при помощи вывода на экран текста, статичных или анимированных изображений, а также звукового и музыкального сопровождения»².

Кроме того, создание произведения может осуществляться только онлайн, авторы коммуницируют друг с другом через Интернет, благодаря ему обеспечивается быстрое дополнение историй. Пользователи также участвуют в создании

¹ Типы визуальных новелл. URL: <https://gamer.livejournal.com/1432596.html> (дата обращения: 05.01.2022).

² Визуальная новелла: история. URL: <http://diamed-the-roadless-traveled.blogspot.com/2013/05/visual-novels-history.html> (дата обращения: 05.01.2022).

сюжетных линий, пусть и косвенно. Это происходит благодаря хорошо развитой обратной связи – форумы, социальные сети, огромные фанатские сообщества, имеющие прямую связь с авторами. А интерактивность внутри самого текста создает ощущение того, что читатель пишет свою историю. Необходимо отметить и некоторое размывание авторской позиции личности – лояльность к разным проявлениям человеческой природы.

В качестве основы для создания визуальной новеллы с младшими школьниками магистрант-филологам МарГУ был предложен один из совершенных образцов русской эпической прозы – сказка «Финист – Ясный сокол».

Разработка новеллы осуществлялась на трех уровнях – графическом (создание образов героев, фонов для действия и предметов), текстовом (написание сюжета, по которому движется действие сказки), сценарном (слияние двух первых уровней в готовый продукт). Был создан и хоррор-

вариант сказки, позволивший сценаристу проекта развивать действие сюжета в разных направлениях и демонстрировать разные его финалы.

Основными этапами работы по созданию визуальной новеллы стали следующие:

1. Изучение оригинального текста народной сказки «Финист – Ясный сокол».
2. Создание хоррор-версии сказки под названием «Финист – Мертвый сокол».
3. Вычленение моментов оригинального текста, которые позволяют осуществить «развилку» сюжета.
4. Сопоставление хоррор-версии сказки и моментов «развилки» оригинального текста – у сценария появляется вариативность.
5. Описание двух финалов сказки – оригинального и хоррор.
6. Работа над сценарием, ориентированная на получение описанных финалов.
7. Корректировка текста сценария под инструменты движка визуальной новеллы.



Рис. 2. Фрагмент из визуальной новеллы «Старая сказка на новый лад» /
Fig. 2. A fragment from the visual novel "An old fairy tale in a new way"

В процессе реализации проекта была проделана огромная работа: создано 25 статичных изображений (основные персонажи и локусы сказки); разработано около 200 сцен; предложено 5 разветвлений сюжета.

Таким образом, совместная работа школьников и магистров позволила первым поучаствовать в процессе создания новеллы, что нашло непосредственное выражение в выборе последующей сцены, ее участников, формулировке вопросов и

некоторых других моментах. Важно и то, что обучающиеся, имея возможность напрямую повлиять на сюжет, оказались в значительно большей степени заинтересованы в полном и разностороннем знакомстве с его оригиналом (в нашем случае с народной сказкой о Финисте). Кроме того, нельзя не согласиться с мнением ряда исследователей о том, что работа с визуальной новеллой способствует и развитию некоторых интеллектуальных и оценочных компетенций

пользователей. Среди них – умение работать с информацией, устанавливать ее значимость, а также просчитывать, как их выбор «здесь и сейчас» влияет на события, происходящие позднее; в целом на способность самостоятельно делать выбор и чувствовать за него ответственность [1].

Заключение

Участниками педагогической мастерской проведена большая, в том числе и научно-исследовательская работа по изучению классического и современного фольклора РМЭ, на его основе под руководством преподавателей МарГУ и при участии магистрантов филологии этого вуза создавались проекты школьников.

В процессе работы над проектами продолжено освоение модели SAMR: использовались технологии замещения с функциональным обогащением, а также модификации и преобразования (обучающиеся не только сами подбирали картин-

ки, музыкальные фрагменты, делали свои комментарии, но и вместе с учителем, а иногда и опережая его, осваивали новые ресурсы).

Очень важно подчеркнуть, что произведения классического фольклора, в частности тексты народных сказок, не только могут быть представлены в пространстве современной культуры (например, на платформе TikTok с использованием присущих этой платформе форм и в жанре визуальной новеллы), они в ней органично функционируют. Происходит актуализация их содержания, развивается тенденция так называемого «личного присвоения».

Одновременно работа по освоению произведений классики в пространстве современной культуры способствует и закреплению ряда необходимых для школьников умений и навыков работы с фольклорным текстом (вдумчивого чтения, культурного пересказа, анализа в контексте новых жанров и технологий).

1. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11135466> (дата обращения: 05.01.2022).
2. Горохова Л. А. Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 4. С. 40–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-digital-storytelling-tsifrovoe-povestvovanie-sotsialnyy-i-obrazovatelnyy-potentsial> (дата обращения: 05.01.2022).
3. Золотова Т. А. Жанры и формы молодежной культуры в работе с классическим наследием // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 16 мая 2017). М. : РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. С. 120–122.
4. Золотова Т. А., Новицкая М. Ю. Новые подходы к решению проблемы межкультурных взаимодействий (на материале экспериментального исследования ФИРО/МарГУ в Республике Марий Эл // Навстречу Третьему Всероссийскому Конгрессу фольклористов: сборник статей. М. : Государственный республиканский Центр русского фольклора, 2013. С. 255–266.
5. Золотова Т. А., Новицкая М. Ю. Интеграция урочной, внеурочной и внешкольной деятельности как механизм обеспечения всестороннего развития обучающихся // Начальная школа. 2015. № 8. С. 41–45. URL: <https://nshkola.ru/archive/viewarticle/2444> (дата обращения: 05.01.2022).
6. Золотова Т. А., Плотникова Е. А., Прыгунова Н. В. Феномен русской классики в творчестве Л. Е. Улицкой // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 3. С. 349–356. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-3-349-356>
7. Карсканова Н. А., Родина И. В. Визуальные новеллы как современные электронные издания в Японии, США и России // Языки. Текст. Книга: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2018. С. 57–66. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/64325> (дата обращения: 05.01.2022).
8. Пропп В. Я. Морфология сказки. М. : Наука, 1969. 168 с.
9. Романичева Е. С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (53). С. 8–18. URL: https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=29006&langid=2 (дата обращения: 05.01.2022).
10. Сосновская И. В., Сосновский И. З. Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 183–197. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-tehnologii-longrid-v-literaturnom-obrazovanii> (дата обращения: 05.01.2022).
11. Швец А. В. Отчет о XXII Летней Международной гуманитарной школе «Национальная классика и глобальный транзит: новые задачи литературного образования», МГУ, 24–26 июня, 2019 г. // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2020. № 3. С. 218–223.
12. Caparelli N. O livro-jogo interativo e sua relação histórica com o RPG eletrônico // Tematica. 2018. № 3. Pp. 187–205. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2018v14n3.38826>

Статья поступила в редакцию 11.01.2022 г.; одобрена после рецензирования 05.02.2022 г.; принята к публикации 16.02.2022 г.

Об авторах**Золотова Татьяна Аркадьевна**

доктор филологических наук, профессор, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3734-1514>, zolotova_tatiana@mail.ru

Пирогова Мария Николаевна

кандидат филологических наук, методист, учитель русского языка и литературы высшей категории, Гимназия № 26 им. Андре Мальро (424003, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, ул. Зарубина, д. 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5801-0282>, aspirant24@rambler.ru

Румянцева Софья Александровна

магистрант, Марийский государственный университет (424000, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7143-1770>, sonya_kit-kit@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Gavronskaya Yu. "Interaktivnost" i "interaktivnoe obuchenie" ["Interactivity" and "Interactive teaching"]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, 2008, no. 7, pp. 101–104. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11135466> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
2. Gorokhova L. A. Tekhnologiya Digital Storytelling (tsifrovoe povestvovanie): sotsial'nyi i obrazovatel'nyi potentsial [Social and educational potential of Digital Storytelling]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* = Modern Information Technologies and IT-education, 2016, vol. 12, no. 4, pp. 40–49. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-digital-storytelling-tsifrovoe-povestvovanie-sotsialny-i-obrazovatelny-potentsial> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
3. Zolotova T. A. Zhanry i formy molodezhnoi kul'tury v rabote s klassicheskim naslediem [Genres and forms of youth culture interpreting classical heritage]. *Podgotovka uchitelya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: sbornik nauchnykh statei po itogam III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Training of a teacher of the Russian language and literature in the system of higher education: problems and perspectives: collection of research papers from the III All-Russian scientific conference (Moscow, May 16, 2017). Moscow, Center of Russian Language and Slavonic Studies, 2017, pp. 120–122. (In Russ.).
4. Zolotova T. A., Novitskaya M. Yu. Novye podkhody k resheniyu problem mezhkul'turnykh vzaimodeistvii (na materiale eksperimental'nogo issledovaniya FIRO/MarGU v Respublike Marii El [New approaches to solving the problem of cross-cultural interactions (results of the experimental study of FIRO/MarSU in the Republic of Mari El)]. *Navstrechu tret'emu Vserossiiskomu kongressu fol'kloristov: sbornik statei* = Towards the III All-Russian congress of folklorists: collection of papers. Moscow, State Republic Center of Russian Folklore, 2013, pp. 255–266. (In Russ.).
5. Zolotova T. A., Novitskaya M. Yu. Integratsiya urochnoi, vneurochnoi i vneshkol'noi deyatel'nosti kak mekhanizm obespecheniya vsehstoronnego razvitiya obuchayushchikhsya [Fusion of lesson, extracurricular and out-of-school activities as a way to ensure students' comprehensive development]. *Nachal'naya shkola* = Elementary School, 2015, no. 8, pp. 41–45. Available at: <https://nshkola.ru/archive/viewarticle/2444> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
6. Zolotova T. A., Plotnikova E. A., Prygunova N. V. Fenomen russkoi klassiki v tvorchestve L. E. Ulitskoi [The phenomenon of Russian classics in the works of L.E. Ulitskaya]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University, 2021, vol. 15, no. 3, pp. 349–356. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-3-349-356>
7. Karskanova N.A., Rodina I.V. A. Vizual'nye novelly kak sovremennye elektronnye izdaniya v Yaponii, SShA i Rossii [Visual novels as modern-day electronic editions in Japan, USA and Russia]. *Yazyki. Tekst. Kniga: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = Languages. Text. Book: Materials of the International scientific conference, 2018, pp. 57–66. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/64325> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
8. Propp V. Ya. Morfologiya skazki [Morphology of the tale]. Moscow, Nauka Publishing House, 1969, 168 p. (In Russ.).
9. Romanicheva E. S. "Sad raskhodyashchikhya tropok": o raznykh sposobakh osvoiniya kanona v shkol'nykh obrazovatel'nykh praktikakh ["A garden of forking paths": on various ways of "the canon" mastery in school educational practices]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i Psikhologiya* = Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology", 2020, no. 3 (53), pp. 8–18. Available at: https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=29006&langid=2 (accessed 05.01.2022). (In Russ.).
10. Sosnovskaya I. V., Sosnovskiy I. Z. Resursy tekhnologii longrid v literaturnom obrazovanii [Longread technology resources in literary education]. *Pedagogicheskii IMIDZH* = Pedagogical IMAGE, 2021, vol. 15, no 2 (51), pp. 183–197. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-tehnologii-longrid-v-literaturnom-obrazovanii> (accessed 05.01.2022). (In Russ.).

11. Shvets A. V. Otchet o XXII Letnei Mezhdunarodnoi gumanitarnoi shkole "Natsional'naya klassika i global'nyi tranzit: novye zadachi literaturnogo obrazovaniya", MGU, 24-26 iyunya, 2019 [XXII Summer international school 'National classics and global transit: new challenges of literary education', Lomonosov Moscow State University, June 24-26, 2019]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya* = Moscow University Philology Bulletin, 2020, no. 3, pp. 218–223. (In Russ.).

12. Caparelli N. Interaktivnaya kniga-igra i ee istoricheskaya svyaz s elektronnoi rolevoi igroi [O livro-jogo interativo e sua relação histórica com o RPG eletrônico]. *Tematica*, 2018, no. 3, pp. 187–205. (In Italian). DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2018v14n3.38826>

The article was submitted 11.01.2022; approved after reviewing 05.02.2022; accepted for publication 16.02.2022.

About the authors

Tatyana A. Zolotova

Dr. Sci. (Philology), Full Professor, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424000, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3734-1514>, zolotova_tatiana@mail.ru

Mariya N. Pirogova

Ph. D. (Philology), Methodologist, Teacher of Russian Language and Literature of the Highest Category, Andre Malraux Gymnasium No. 26 (22 Zarubina str., Yoshkar-Ola 424003, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5801-0282>, aspirant24@rambler.ru

Sofiya A. Rumyantseva

Undergraduate student, Mari State University (1 Lenin Sq., Yoshkar-Ola 424000, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7143-1770>, sonya_kit-kit@mail.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81'271:004.946

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-93-101

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА *HASS* (НЕНАВИСТЬ) В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М. А. Иванова

Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация Введение. Способы концептуализации и реализации межличностных отношений трансформируются в результате стремительного развития и массового распространения виртуальных коммуникаций. Этот процесс находит свое отражение в языке. **Целью** данной статьи является изучение способов вербализации вражды в немецкоязычном виртуальном пространстве на примере негативных комментариев в чат-коммуникации и анализ языковых средств, объективирующих понятийную и образную стороны культурного концепта *HASS* (НЕНАВИСТЬ), что позволяет проследить процессы трансформации концепта в виртуальной коммуникации. **Материалы и методы.** В рамках лингвокультурного подхода к пониманию концепта в статье используются методы лексикографического, семантического и концептуального анализа. Для изучения составляющих концепта *HASS* анализируются лексикографические источники, статьи в газетах и в журналах, посвященные темам вражда и ненависть в интернет-коммуникации, опубликованные не ранее 2015 года, а также негативные комментарии, опубликованные в открытом доступе в таких социальных сетях и онлайн-платформах, как Twitter, YouTube и Instagram. **Результаты исследования.** Показано, что коммуникация в чате становится резче и грубее благодаря ее дистантности, анонимности и физической непредставленности коммуникантов. Это выражается в более частом использовании ругательств и обесценизов, обращений во втором лице единственного числа. Также продемонстрированы изменения в концепте *HASS* под влиянием виртуальной коммуникации, которые проявляются на его понятийном и образном уровнях в появлении новых лексем, заимствований из английского языка и новых метафорических моделей. **Заключение.** Можно говорить о глобальных изменениях в концептуализации вражды, вызванных активным использованием виртуальной коммуникации, что находит отражение и на языковом уровне.

Ключевые слова: концептуализация, концепт, виртуальная коммуникация, язык социальных сетей, ненависть, немецкий язык

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Иванова М. А. Языковое выражение концепта *HASS* (ненависть) в немецкоязычном виртуальном пространстве // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-93-101>

LINGUISTIC EXPRESSION OF THE CONCEPT *HASS* (HATE) IN THE GERMAN-SPEAKING VIRTUAL SPACE

M. A. Ivanova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation

Abstract. Introduction. The ways of conceptualization and realization of interpersonal relations are being transformed as a result of the rapid development and mass distribution of virtual communications, which is reflected in the language. **The purpose** of the paper is the study of the ways of hostility verbalization in the German-speaking virtual space by the example of negative comments in chat-communication and the analysis of linguistic means, objectifying the conceptual and figurative components of the cultural concept *HASS* (hate), which allows us to see the processes of concept transformation in virtual space. **Materials and methods.** Such methods as lexicographic, semantic and concept analysis are used in the paper in the field of linguocultural approach to concept understanding. In order to study the components of the concept *HASS* lexicographic sources and magazine articles dealing with the topic of hostility in Internet communication published no earlier than 2015, as well as negative comments published in the public domain on such social networks as Twitter, YouTube and Instagram are analysed. **Research results, discussion.** Chat communication is shown to become rougher due to its distance, anonymity and the physical non-representation of communicators. This is reflected in the more frequent use of swearwords and in addressing people using the

second-person singular form. The changes in the concept *HASS* under the influence of virtual communication are also demonstrated, which are manifested on its notional and image levels through the appearance of new lexemes, English loanwords and new metaphorical models. **Conclusion.** We can speak about global changes in the conceptualization of hostility, caused by the active use of virtual communication, which is reflected in the language.

Keywords: conceptualization, concept, virtual communication, language of social networks, hate, German language

The author declares no conflict of interests.

For citation: Ivanova M. A. Linguistic expression of the concept *HASS* (*hate*) in the German-speaking virtual space. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 93–101. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-93-101>

Введение

Стремительное развитие и массовое распространение электронных средств коммуникации привело к возникновению новых методов коммуникативного взаимодействия. Появилась возможность непосредственного межличностного контакта внутри виртуального пространства, который становится все больше похожим на процесс живого общения благодаря различным вспомогательным устройствам (гаджетам), предоставляющим возможность мгновенного обмена аудио- и видеосообщениями, поддерживающим чаты в социальных сетях. Виртуальная коммуникация стала неотъемлемой частью современного мира. В виртуальном пространстве происходят процессы трансформации коммуникативного поведения человека, в том числе меняются способы концептуализации и реализации различных межличностных отношений. Например, активное использование социальных сетей привело к трансформации дружеских отношений и, как результат, к формированию нового концепта в немецкой лингвокультуре – NETZFREUNDSCHAFT (ДРУЖБА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ) [6, с. 99–108].

В данной статье на примере лингвокультурного концепта *HASS* (НЕНАВИСТЬ) рассматривается влияние виртуальной коммуникации на современный немецкий язык и на процессы трансформации неприязненных межличностных отношений. В работе на примере негативных комментариев в социальных сетях проанализированы способы вербализации вражды в немецкоязычном виртуальном пространстве и языковые средства, объективирующие концепт *HASS* в виртуальной коммуникации.

Хотя вражда и ненависть не являются новыми феноменами, но с распространением средств виртуальной коммуникации они становятся качественно новыми, повсеместными способами межличностного взаимодействия в рамках виртуального пространства. К формам вражды в виртуальной коммуникации относятся личные оскорбления и ругательства в комментариях в социальных сетях и на других онлайн-платформах и оскорбляющие те или иные группы людей публикации в социальных сетях (например, гомофобные твиты, расистские группы в социальной сети Facebook и так далее). Основным отличием вражды в виртуальном пространстве от враждебных межличностных взаимоотношений в реальном мире становится ее «вирусность» (*Viralität*), быстрое распространение враждебных комментариев и постов на различных платформах и сайтах. Кроме того, в виртуальном пространстве увеличивается охват негативных комментариев, так как увеличивается количество нападающих, получателей и зрителей [9, pp. 23–29].

В статье для анализа составляющих концепта *HASS* анализируются лексикографические источники Duden Wörterbuch¹ и DWDS², статьи в газетах и в журналах, посвященные темам вражда и ненависть в интернет-коммуникации (*ZEIT*, *DER SPIEGEL*, *Stuttgarter Zeitung*, *Berliner Zeitung* и др.), опубликованные не ранее 2015 года, негативные комментарии, опубликованные в открытом доступе в таких социальных сетях и онлайн-платформах, как Twitter, YouTube и Instagram.

¹ Duden Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de> (дата обращения: 28.09.21).

² DWDS. URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения: 28.09.21).

Особенности негативных комментариев в чат-коммуникации

Сегодня основная часть межличностного взаимодействия в виртуальном пространстве происходит в рамках чат-коммуникаций, которые являются (квази-)синхронной формой виртуальной коммуникации, протекающей «один на один» или «один с несколькими» (one-to-one, one-to-many) [11, pp. 42–43]. Чат-коммуникация – это коммуникация в реальном времени, которая протекает между одним или несколькими участниками в глобальной сети Интернет. Чат-коммуникацию можно выделить как отдельную форму коммуникации, так как в ней могут встречаться самые разные по структуре и языковому наполнению типы текстов [13, pp. 33–56]. К основным особенностям чат-коммуникации относятся ее опосредованность, дистантность, физическая непредставленность, анонимность и интермедиальность. Так, в рамках виртуальной коммуникации связь между коммуникантами осуществляется с помощью различных технических средств, а сами участники коммуникации могут быть удалены друг от друга в пространстве. Пользователи сами создают себе образ собеседника, который часто не соответствует действительности, так как построен на ожиданиях и домысливании. Кроме того, в рамках виртуальной коммуникации у пользователей появляется возможность скрыть свою личность и управлять самопрезентацией (выбирать возраст, облик, социальный статус и так далее) [4, с. 53–71].

Вышеперечисленные особенности чат-коммуникации создают в виртуальном пространстве благоприятную среду для распространения вражды и ненависти. Повышенная эмоциогенность коммуникации в Сети, обусловленная анонимностью и дистантностью, определяет особенности манифестации эмотивной информации [1, с. 17]. Оскорбления, угрозы насилия и дискриминация становятся частью повседневной жизни в Интернете.

Чат-коммуникация является письменной формой языка, которая используется для прямой, синхронной коммуникации. Чат создан для коммуникации, которая традиционно являлась устной, однако коммуниканты используют только письменные средства. Можно говорить о «полуспонтанной» вторичной письменности (*sekundäre Schriftlichkeit*) [12, p. 389]. Чат-коммуникация перенимает некоторые характерные черты устной

коммуникации или имитирует их средствами, которые стали доступны благодаря современным технологиям.

Охарактеризуем негативные комментарии в социальных сетях с языковой точки зрения. Можно отметить использование немецкой молодежной лексики (*Jugendsprache*), в особенности использование обцензизмов (прямых ругательств и оскорблений): *hurensohn, schlumpfhodensack, der selbe shit*. Из-за автоматических фильтров, которые используются во многих социальных сетях для удаления нецензурных слов, пользователи пытаются видоизменить нецензурное слово или использовать оскорбление без нецензурных слов: *Nice fiqqhurre, dreckiger bastard, Hässliche dumme Falten Blondine*. В комментариях также часто встречается использование заимствований из английского языка, которые могут приспосабливаться к особенностям немецкой морфологии: *Wow hatte damals einen Crush auf dich, sorry Einfach nur traurig, Bissl cringe*. В комментариях часто используются сокращения: *sry (sorry), lol (laugh out loud)*. Кроме того, можно отметить обращение к незнакомым людям во втором лице единственного числа: *„Wieso bist du so hässlich #NOHATE“, „du bist richtig hässlich geworden“*. Авторы негативных комментариев могут пренебрегать грамматическими и орфографическими правилами (например, отсутствие знаков препинания, написание имен и существительных с маленькой буквы, неправильное построение предложений и т. д.): *„kein talent, nichts gelernt“, „fast so schwul wie rezos haar“, „du wirst niie so werden wie sie sie ist einfach vieeel schööner wie du“*.

Вышеперечисленные особенности чат-коммуникации характерны для виртуальной коммуникации в целом. Но есть черты, характерные именно для негативных комментариев, например, использование обцензизмов и обращений на «ты». Далее будет показано, как эти особенности влияют на трансформацию концепта.

Лингвокультурный концепт

В процессе виртуальной коммуникации переосматриваются или уточняются когнитивные сущности, которые были сформированы ранее, а также, формируются новые концепты, не существовавшие ранее [4, с. 53–71]. Активное использование виртуальной коммуникации, в том числе социальных сетей и чат-коммуникаций, инициирует изменение форм, видов и установок

межличностных взаимоотношений, в том числе неприязненных отношений (вражды и ненависти). В работе вражда (HASS) рассматривается как концепт, который претерпевает трансформацию под влиянием виртуальной коммуникации, что находит отражение в языке.

Для изучения этой трансформации в данной работе используется лингвокультурный подход к пониманию концепта, исследуемый в рамках отечественной лингвистической школы (Ю. С. Степанов, В. И. Карасик, А. Вежбицкая, М. Д. Степанова и другие). При этом подходе культура понимается как своего рода комплекс концептов и связей между ними. А. Вежбицкая определяет концепт как объект идеального мира, который имеет имя, определяется набором семантических данных и отражает культурное представление о действительности. По ее мнению, существует прямая связь между точным семантическим значением слова и культурой языковой группы [2].

В центре нашего исследования стоит понятие «культурный концепт», который В. И. Карасик, опираясь на труды Е. М. Верецагина и В. Г. Костомарова, определяет как многомерную сеть значений, представленную в языковом сознании и выражающуюся «лексическими, фразеологическими... единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками, отражающими ... повторяющиеся фрагменты социальной жизни» [7, с. 172; 3]. Культурный концепт принадлежит сознанию и включает не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. В. И. Карасик выделяет три стороны (составляющие) культурного концепта: понятийную, предметно-образную и ценностную. Понятийная сторона концепта – это языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов; предметно-образная составляющая концепта понимается как целостное, обобщенное представление в сознании индивида, которое ассоциируется с каким-либо событием, предметом, качеством; ценностная сторона концепта представляет важность этого феномена, как для индивидуума, так и для коллектива, и является определяющей [7, с. 89–116].

Концепт HASS (ненависть)

В рамках понятийной стороны концепта HASS важно рассмотреть дефиницию ключевых понятий концепта: *Hass* (ненависть) и *Feindschaft* (вражда).

В толковых словарях *Hass* определяется как „*heftige Abneigung; starkes Gefühl der Ablehnung und Feindschaft gegenüber einer Person, Gruppe oder Einrichtung*“^{1, 2} (яростное отвращение; сильное чувство отвержения и враждебности по отношению к любому человеку, группе или организации). Понятие *Hass* имеет в немецком языке отрицательную коннотацию, что можно проиллюстрировать на примере следующих атрибутивных связей: *wilder, blinder, tödlicher, kalter, tiefer, wütender, bitterer, maßloser, unversöhnlicher, alter, angestammter, eingefleischter, heimlicher, versteckter, gerechter, wohlbegründeter Hass*. Ненависть предстает как глубокое, безграничное, закоренелое чувство, вызывающее ярость, горечь и непримиримость. Негативная коннотация подтверждается и синонимическим рядом лексемы *Hass*: *Abneigung, Abscheu, Ekel, Feindlichkeit, Feindschaft, Feindseligkeit, Hassgefühl, Missgunst, Animosität, Groll, Zerwürfnis, Zwietracht, Antipathie, Aversion, Ranküne, Ressentiment, Idiosynkrasie, feindselige Einstellung*. Ненависть сопоставляется с такими феноменами, как неприязнь, вражда, зависть, злоба, антипатия и так далее.

Рассмотрим также дефиницию лексемы *Feindschaft*, которая определяется в немецко-язычных толковых словарях как:

– „*Haltung einem anderen Menschen gegenüber; die von dem Wunsch bestimmt ist, diesem zu schaden, ihn zu bekämpfen oder sogar zu vernichten*“³ (отношение к другому человеку, которое определяется желанием причинить ему вред, бороться с ним или даже уничтожить его);

– „*Gegnerschaft, feindliche Haltung*“⁴ (враждебность, враждебное отношение).

Рассмотрев атрибутивные связи лексемы *Feindschaft* (*alte, erbitterte, tödliche, tiefe, persönliche, offene, unversöhnliche Feindschaft*) и

¹ DWDS. URL: <https://www.dwds.de/wb/Hass> (дата обращения: 28.09.21).

² Duden Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hass> (дата обращения: 28.09.21).

³ Duden Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Feindschaft> (дата обращения: 28.09.21).

⁴ DWDS. URL: <https://www.dwds.de/wb/Feindschaft> (дата обращения: 28.09.21).

ее синонимический ряд (*Feindlichkeit, Feindseligkeit, Hass, Zank, feindselige Einstellung, Animosität*), можно также сделать вывод об отрицательной коннотации данного феномена. Вражда описывается как смертельное, глубокое неприязненное чувство, которое сопоставляется с ненавистью и ссорой.

Трансформация понятийной стороны концепта в виртуальной коммуникации

Под влиянием виртуальной коммуникации происходит трансформация концепта HASS, что можно наблюдать в изменениях в вербализации понятийной стороны концепта.

В ядре концепта на ряду с понятиями *Hass* и *Feindschaft* можно отметить появление английских заимствований для обозначения вражды в виртуальной коммуникации: *hate, hater* и *hater*.

Англицизмы *Hater* и *hater* закреплены в онлайн-версиях немецкоязычных толковых словарей. Лексема *Hater* определяется как „*jemand, der öffentlich oder in sozialen Netzwerken Hass, Hassbotschaften verbreitet*“¹ (человек, который распространяет ненависть публично или в социальных сетях). Со словом *Hater* встречаются следующие атрибуты: *aggressiv, anonym, anfänglich, intolerant*. Комментатор, который пишет негативные комментарии описывается как анонимная личность, которая может быть агрессивной и нетерпимой.

Лексема *hater* дефинируется как „*sich (in sozialen Netzwerken) hasserfüllt äußern; (jemanden) stark verächtlich machen*“² (выражать ненависть (в социальных сетях); (кого-то) унижать). Важно отметить, что англицизм *hater* подчиняется морфологическим нормам немецкого языка: „*in diesem Forum wurde früher viel gehatet*“, „*Wer Massiv hatet, ist ein Opfer*“.

Заимствованное из английского языка существительное *hate* используется синонимично немецкой лексеме *Hass*. Часто англицизм *hate* обозначает вражду и ненависть именно в виртуальном пространстве. Следующие примеры можно встретить в негативных комментариях пользователей в социальных сетях: „*du verstehst manchmal den Sinn hinter den Kritik- oder Hatekommentaren nicht ganz..*“; „*Sry Dagi aber*

Ich mag weder dein Aussehen noch deinen Charakter. Soll kein Hate sein.“; „*Wer hat auch nur auf Julias fettige Haare geachtet #nohate*“. Важно отметить, что часто в негативных комментариях после оскорбления встречается фраза „*Soll kein Hate sein*“ или хештег „*#nohate*“, с одной стороны, чтобы формально удовлетворить системным требованиям, запрещающим негативные высказывания; с другой стороны, это попытка оправдать свой негативный, часто недопустимый при живом общении комментарий перед самим собой и другими пользователями.

Активное использование виртуальной коммуникации приводит также к появлению новых феноменов и, как следствие, к созданию новых лексем. Например, высокую словообразовательную активность проявляет лексема *Hass*: *Hasskommentar, Hasskommentator*in, Hassrede, Hasspostings, Hassbeiträge* и так далее.

Кроме того, для обозначения видов вражды в виртуальной коммуникации можно встретить следующие неологизмы: *Hate Speech (Hassrede)* (языковое выражение ненависти, направленной на конкретного пользователя или группу пользователей, часто стереотипно выделенную по таким признакам, как религия, раса и др.) [10, p. 195–207]; *Trolling* (написание провокационных (оскорбляющих или дискриминирующих) комментариев, которые призваны спровоцировать получателя на ответную реакцию и привести к конфликту)³; *Cybermobbing* (умышленное, систематическое агрессивное поведение по отношению к другим пользователям в социальных сетях как в форме личных сообщений или комментариев к публикациям, так и в форме постов, распространяющих ложную или оскорбляющую информацию)⁴ и так далее.

Можно отметить появление новых лексем для обозначения пользователей социальных сетей, которые пишут негативные комментарии: *(Internet-)trolle, Internet-Hooligans, Hassredner, Hasser / hater; Hetzer*. Эти лексемы характеризуются высокой частотностью употребления и выступают в качестве компонентов устойчивых выражений. Например, *Trolle bitte nicht füttern*

³ Duden Wörterbuch. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Troll_Noergler_Querulant (дата обращения: 28.09.21).

⁴ BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/medienkompetenz/was-ist-cybermobbing--86484> (дата обращения: 28.09.21).

¹ Duden Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hater> (дата обращения: 28.09.21).

² Duden Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/hater> (дата обращения: 28.09.21).

(или на английском языке *don't feed the troll* или сокращение *DNFTT*), которое применяется в ответ на провокационные сообщения или посты «тролля» с призывом не отвечать на них. Если негативные посты «троллей» игнорируются, то они, как правило, быстро исчезают из соответствующих тем, форумов или разделов комментариев. Также можно встретить устойчивое выражение, заимствованное из английского, *Haters gonna hate* (на немецком *Hassers werden hassen*), которое используется, чтобы подчеркнуть, что мнение других (тем более негативных комментаторов) не играет никакой роли и на него не стоит обращать внимание.

Появление новых лексем в немецком языке, в том числе заимствованных, свидетельствует о необходимости разграничить враждебные межличностные отношения в реальной и виртуальной коммуникации. Происходящие в рамках понятийной стороны концепта изменения демонстрируют процессы трансформации концепта HASS под влиянием виртуальной коммуникации.

Трансформация образной стороны концепта в виртуальной коммуникации

Концепт HASS невозможно представить в виде определенного наглядного образа. Но изменения в рамках образной стороны концепта HASS в виртуальной коммуникации можно продемонстрировать, проанализировав образование новых метафорических моделей.

Метафоры пронизывают всю деятельность человека и помогают осмысливать аспекты одного концепта в терминах другого. Метафоризация, как механизм человеческого мышления, распространена в виртуальной коммуникации, так как она используется для формирования новых представлений и актуализации нетипичных связей между явлениями интернет-коммуникации и реального общения [8, с. 84]. Происходит метафорический перенос, где область-источник (*source domain*) – это объекты реальной жизни, а область-цель (*target domain*) – это феномены, возникшие в рамках виртуальной коммуникации.

Вражда в виртуальной коммуникации часто представляется как нападение (HASS ALS ANGRIFF), что можно проиллюстрировать на следующих примерах: *gegen die Hassattacken wehren; die Eskalation der Hassbotschaften im Netz; persönliche Angriffe in einem Twitter-Post; andere verbal verletzen; der Hass ... ist deutlich*

eskaliert; Kampagne gegen Hasskommentare; Opfer von Hassattacken im Internet. В социальных сетях есть агрессивные пользователи, которые организуют атаки негативными комментариями, с которыми жертвам (пользователям, на которые направлены негативные комментарии) приходится бороться или защищаться от них [5, с. 446–452].

Также вражда в виртуальном пространстве сопоставляется с пожаром (HASS ALS FEUER). Враждебные комментарии разгораются в социальных сетях как огонь и могут распространяться быстро как лесной пожар из-за анонимности и дистантности виртуальной коммуникации [5, с. 446–452]. Встречаются следующие примеры, объективирующие эту метафорическую модель: *Hass flammt durchs Web; Flaming / Flame; Brandbeschleuniger für den Hass; einzelne Posts können sich ... wie ein Lauffeuer verbreiten; Wir müssen dieses Feuer (des Hasses) löschen; Betroffene von Hassbotschaften; Trolle wollen zur Weißglut führen*.

Вражда также ассоциируется и с другой природной катастрофой – с наводнением, потоком (HASS ALS STROM), например: *die Flut der Hasspostings; eine Hasswelle rollt über mich im Internet; diese digitale Ernüchterungswelle; der Fluss der Hassrede; der Hass, der die Kommentarspalten online flutet; einen eingebauten Floodfilter haben; mit Hass- und Spottkommentaren überschwemmt*. Негативные комментарии захлестывают социальные сети и обрушиваются волной на пользователей. Кроме того, для того, чтобы обезопасить себя от потока враждебных постов, пользователям может понадобиться фильтр.

Обозначение «тролль» для пользователей социальных сетей, которые пишут негативные комментарии тоже является метафоричным (KOMMENTIRENDER INTERNETNUTZER ALS MONSTER). Комментаторы предстают в образе монстра, который манипулирует и делает все, чтобы спровоцировать конфликт. При этом «тролли» стараются остаться анонимными и скрыть свою личность [5, с. 446–452]. Проиллюстрировать эту метафорическую модель можно следующими примерами: *manipulative Internetnutzer; hartnäckiger Troll; Trolls beißen jeden, der nicht schnell genug wegschaut; die Trolle nicht füttern*.

Приведенные выше метафорические модели демонстрирует, что представления о вражде в сознании людей меняются под влиянием вирту-

альной коммуникации, что проявляется в языке. Такие особенности виртуальной коммуникации, как анонимность и дистантность находят свое отражение в новых метафорических моделях, объективирующих концепт HASS.

Заключение

Таким образом, можно утверждать, что пространство и активное использование виртуальной коммуникации приводит как к изменениям на языковом уровне, так и к трансформации когнитивных представлений о вражде, как об одном из видов межличностных отношений.

В виртуальном пространстве вражда и ненависть распространяются быстрее благодаря таким характеристикам коммуникационной среды, как дистантности и анонимности коммуникации и физической непредставленности коммуникантов. Коммуникация в чате становится резче и грубее, что выражается в более частом использовании ругательств и обсценизмов, обращений во втором лице единственного числа. Важно отметить, что коммуникация в виртуальном пространстве влияет на коммуникацию в реальном пространстве, и наоборот.

Проанализировав языковые выражения, объективирующие понятийную и образную стороны концепта HASS, можно проследить изменения в

представлениях людей об этом виде межличностных отношений под влиянием виртуальной коммуникации. На понятийном уровне можно проследить появление новых лексем и активное использование англицизмов для обозначения видов вражды в виртуальном пространстве и комментаторов, пишущих негативные комментарии. Что касается образной стороны концепта, можно отметить появление новых метафорических моделей, основанных на сравнениях вражды с такими грозными природными явлениями, как наводнение, шторм, пожар.

Итак, можно говорить о трансформации концепта HASS в рамках виртуальной коммуникации. Вражда в виртуальной коммуникации отличается от вражды в реальной коммуникации. Пользователи социальных сетей сталкиваются с огромным количеством негативных комментариев, от которых нельзя защититься и появление которых нельзя предугадать или предотвратить.

Таким образом, можно говорить о глобальных изменениях в концептуализации вражды, вызванных активным использованием виртуальной коммуникации, что находит отражение и на языковом уровне. Изучения трансформации других типов межличностных отношений требует дальнейших лингвистических исследований.

1. Анищенко А. В. О влиянии информационной коммуникационной среды на процессы концептуализации эмоций // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 11 (827). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vliyaniy-informatsionnoy-kommunikatsionnoy-sredy-na-protsessy-kontseptualizatsii-emotsiy> (дата обращения: 28.09.2021).
2. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков: монография. М. : Языки русской культуры, 1999. 780 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы: монография. М. : Индрик, 2005. 1037 с.
4. Галичкина Е. Н. Общая характеристика компьютерно-опосредованного дискурса // Интернет-коммуникация как новая речевая форма: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. М. : ФЛИНТА, Наука, 2012. С. 53–71.
5. Иванова М. А. Вражда как метафора (на примере виртуальной коммуникации) // Когнитивные исследования языка. Когнитивные исследования естественной коммуникации Qs&As: материалы Круглого стола (г. Тамбов, 29 октября 2020 г.) / гл. ред. вып. О. К. Ирисханова. Тамбов : Державинский, 2021. № 1 (44). С. 446–452.
6. Иванова М. А. Концепт Freundschaft (Дружба) в виртуальной коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2020. Т. 19, № 4. С. 99–108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-freundschaft-druzhba-v-virtualnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 23.09.2021).
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград : Перемена, 2002. 392 с.
8. Рыжков М. С. Речевые стратегии и тактики интернет-коммуникации (на материале чатов) // Интернет-коммуникация как новая речевая форма: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. М. : ФЛИНТА: Наука, 2012. С. 72–87.
9. Fleischhack J. Der "Hass" der vielen Formen // Online Hate Speech – Perspektiven auf eine neue Form des Hasses / K. Kaspar, L. Gräßer, A. Riffi. Düsseldorf, München : kopaed verlagsGMBH, 2017. Pp. 23–29.

10. Geyer K. Die „Grammatik der Hassrede – am Beispiel des Dänischen // Sprache(n) für Europa. Mehrsprachigkeit als Chance. *Linguistik International*. / J. Sträßler (Hg.). Berlin : Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2019. Bd. 43. Pp. 195–207.
11. Morris M., Ogan Chr. The Internet as Mass Medium // *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1996. Vol. 1, No. 4, Pp. 39–50. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00174.x>
12. Schmitz U. Schrift an Bild im World Wide Web: Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens // *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton* / A. Deppermann, A. Linke. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010. Pp. 383–418. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110223613.383>
13. Spitzmüller J. Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen. // *Aktualnije problemi germanistiki i romanistiki*. / G. Kramorenko (Hg.). Smolensk: SGPU, 2005. Bd. 9/I. Pp. 33–56. URL: https://www.researchgate.net/publication/281755264_Spricht_da_jemand_Repräsentation_und_Konzeption_in_virtuellen_Räumen (дата обращения: 22.09.2021).

Статья поступила в редакцию 13.10.2021 г.; одобрена после рецензирования 20.12.2021 г.; принята к публикации 13.01.2022 г.

Об авторе

Иванова Мария Александровна

аспирант, преподаватель кафедры лексикологии и стилистики немецкого языка факультета немецкого языка, Московский государственный лингвистический университет (119034, Российская Федерация, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38, стр. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6849-0614>, mashaliva@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Anishchenko A. V. O vliyanii informatsionnoi kommunikatsionnoi sredy na protsessy kontseptualizatsii emotsii [On the influence of information and communication environment on the processes of conceptualization of emotions]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 2019, no. 11 (827), pp. 9–19. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vliyanii-informatsionnoy-kommunikatsionnoy-sredy-na-protsessy-kontseptualizatsii-emotsiy> (accessed 28.09.21). (In Russ.).
2. Wierzbicka A. Semanticheskie universalii i opisanie yazykov [Semantic universals and description of languages]. Moscow, Languages of Russian culture Publ., 1999, 780 p. (In Russ.).
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapientemy: monografiya [Language and culture. Three linguocultural theories: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientems: monograph]. Moscow, Indrik Publ, 2005, 1037 p. (In Russ.).
4. Galichkina E. N. Obshchaya kharakteristika komp'yuterno-oposredovannogo diskursa [General characteristics of computer-mediated discourse]. *Internet-kommunikatsiya kak novaya rechevaya forma: kollektivnaya monografiya/ nauch. red. T. N. Kolokol'tseva, O. V. Lutovinova* = Internet communication as a new speech form: collective monograph, scientific ed. T. N. Kolokol'tseva, O. V. Lutovinova, Moscow, FLINTA, Science Publ., 2012, pp. 53–71. (In Russ.).
5. Ivanova M. A. Vrazhda kak metafora (na primere virtual'noi kommunikatsii) [Hostility as a metaphor (on the example of virtual communication)]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka. Kognitivnye issledovaniya estestvennoi kommunikatsii Qs&As: materialy Kruglogo stola (Tambov, 29 oktyabrya 2020 goda)/ gl. red. vyp. O. K. Iriskhanova* = Cognitive studies of language. Cognitive studies of natural communication: Qs&As. Papers of the Roundtable (Tambov, October 29, 2020), resp. ed. O. K. Iriskhanova, Tambov, Derzhavinsky Publ., 2021, no. 1 (44), pp. 446–452. (In Russ.).
6. Ivanova M. A. Kontsept Freundschaft (Druzhba) v virtual'noi kommunikatsii [Concept “Freundschaft” (“Friendship”) in virtual communication]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie* = Science Journal of Volgograd State University. Linguistics, 2020, vol. 19, no. 4, pp. 99–108. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-freundschaft-druzhba-v-virtualnoy-kommunikatsii> (accessed 23.09.2021). (In Russ.).
7. Karasik V. I. Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: person, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2002, 392 p. (In Russ.).
8. Ryzhkov M. S. Rechevye strategii i taktiki internet-kommunikatsii (na materiale chatov) [Speech strategies and tactics of Internet communication (in chat rooms)]. *Internet-kommunikatsiya kak novaya rechevaya forma: kollektivnaya monografiya* = Internet communication as a new speech form: collective monograph. Moscow, FLINTA, Science Publ., 2012, pp. 72–87. (In Russ.).
9. Fleischhack J. Der „Hass“ der vielen Formen. Online Hate Speech – Perspektiven auf eine neue Form des Hasses / K. Kaspar, L. Gräßer, A. Riffi. Düsseldorf, München, kopaed verlagsGMBH, 2017, ss. 23–29. (In Eng.).
10. Geyer K. Die „Grammatik der Hassrede – am Beispiel des Dänischen. *Sprache(n) für Europa. Mehrsprachigkeit als Chance. Linguistik International*. J. Sträßler (Hg.). Berlin, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2019, bd. 43, ss. 195–207. (In Ger.).

11. Morris M., Ogan Chr. The Internet as Mass Medium. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1996, vol. 1, no. 4, pp. 39–50. (In Eng.). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00174.x>
12. Schmitz U. Schrift an Bild im World Wide Web: Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens. *Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton*. A. Deppermann, A. Linke. Berlin, New York, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010, ss. 383–418. (In Ger.). DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110223613.383>
13. Spitzmüller J. Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen. // Aktualnije problemi germanistiki i romanistiki. G. Kramorenko (Hg.). Smolensk, SGPU, 2005, bd. 9/I, ss. 33–56. Available at: https://www.researchgate.net/publication/281755264_Spricht_da_jemand_Repräsentation_und_Konzeption_in_virtuellen_Räumen (accessed 22.09.2021). (In Ger.).

The article was submitted 13.10.2021; approved after reviewing 20.12.2021; accepted for publication 13.01.2022.

About the author

Maria A. Ivanova

Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Lexicology and Stylistics of the German Language of the Faculty of German, Moscow State Linguistic University (38-1 Ostozhenka St, Moscow 119034, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6849-0614>, mashaliva@rambler.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 821.512.145

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-102-106

ПОЭМЫ ХАСАНА ТУФАНА В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 1920-х ГОДОВ

Л. Р. Надыршина

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

Аннотация. Введение. Статья посвящена изучению эпических поэм Х. Туфана, созданных в середине 1920-х годов. **Целью** исследования является анализ поэм автора с точки зрения тематики, проблематики и поэтики. **Материалом** для анализа послужили поэмы «Еллар итәгендә» («На пороге годов», 1925), «Башлана башлады» («Началось», 1927), «Бибиеләр» («Бибиевы», 1927). Для достижения цели использованы культурно-исторический, герменевтический **методы**, с применением контекстуального и культурологического принципа. **Результаты исследования, обсуждения.** Поэмы Х. Туфана, созданные во второй половине 1920-х гг. и, по мнению многих исследователей татарской литературы (М. Гайнутдинов, Р. Сабиров, Р. Мустафин и др.), образующие единый цикл, отражают одну из ключевых особенностей жанровой эволюции татарской поэмы в этот период – тяготение к эпизации, обусловленное стремлением отобразить процесс созидания нового мира. Акцентируя внимание на традиционных для этого периода проблемно-тематических (в поэмах доминирует тема труда и проблема классового неравенства) и мотивных (ключевыми в произведениях являются мотивы строительства нового мира, борьбы, единства и др.) особенностях, поэт, с другой стороны, создает тексты, открытые для различной трактовки, позволяющие утверждать об актуальности советского этапа его творчества по сей день. **Заключение.** Таким образом, в ходе анализа произведений Х. Туфана выделены ключевые особенности, характерные для эпических поэм автора, созданных в условиях идеологической регламентации и характеризующие основные художественно-образные решения татарской литературы в целом.

Ключевые слова: Хасан Туфан, татарская литература, поэзия, поэма, лироэпика, проблема, тема, образ

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Надыршина Л. Р. Поэмы Хасана Туфана в историко-литературном контексте второй половины 1920-х годов // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 102–106. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-102-106>

THE POEMS OF HASAN TUFAN IN THE HISTORICAL AND LITERARY CONTEXT OF THE SECOND HALF OF THE 1920S

L. R. Nadyrshina

G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russian Federation

Abstract. Introduction. The article is devoted to the study of a number of poems by H. Tufan, created in the mid-1920s. **Purpose.** The aim of the research is to analyze the poems of H. Tufan from the point of view of themes, problems and poetics. **Materials and methods.** The poems “Yellar itagenda” (“On the threshold of years”, 1925), “Bashlana bashlady” (“It Began”, 1927), “Bibievlar” (“Bibievs”, 1927) were the materials for the analysis. To achieve this goal, cultural-historical, hermeneutical methods were used, using contextual and cultural principles. **Results, discussion.** The poems of H. Tufan, created in the second half of the 1920s, according to many researchers of Tatar literature (M. Gainutdinov, R. Sabirov, R. Mustafin, etc.) form a single cycle. They reflect one of the key features of the genre evolution of the Tatar poem during this period – the attraction to epization, due to the desire to reflect the process of creating a new world. Focusing on the problem-thematic (the poems are dominated by the theme of labor and the problem of class inequality) and motivational (the key themes in the works are the motives of building a new world, struggle, unity, etc.) features traditional for this period of literary development, the poet, on the other hand, creates texts open to various interpretations, which allows us to assert the relevance of the Soviet stage of his work to this day. **Conclusion.** In the course of the analysis of H. Tufan’s works, the key features characteristic of the author’s epic poems created under the conditions of ideological regulation and characterizing the main artistic and figurative solutions of Tatar literature as a whole are highlighted.

Keywords: Tatar literature, poetry, poem, lyric-epic, Fathy Burnash, artistic method, problem, motive.

The author declares no conflict of interests.

For citation: Nadyrshina L. R. The poems of Hasan Tufan in the historical and literary context of the second half of the 1920s. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 102–106. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-102-106>

Общественно-политические изменения, обусловленные революционными событиями 1917 года, отразились и в литературе страны. Возникла необходимость определения «основных стилевых и методологических ориентиров «новой» советской литературы» [8, с. 438], «политическое давление, которому литература подвергалась с первых и до последних дней советской власти, деформировало органичный, естественный процесс литературного развития» [3, с. 7]. Подобные тенденции охватили и национальные литературы, переживающие, по словам исследователей, «период крушения идеалов» [9, с. 186], «расцвет вульгарного социологизма» [4, с. 217], смену магистральной линии развития, что отразилось и на эволюции отдельных жанров, в том числе и поэмы, с которой в послереволюционные годы «традиционно связываются возможности широкого, многогранного отражения действительности» [5, с. 6]¹.

Как отмечают исследователи, в 1930 г. лирическая поэма в русской литературе практически перестает существовать². На фоне обновления советской литературы, в которой доминировали темы «всеобщего труда, овладения космическим пространством, <...> радикального преобразования мира» [7, с. 12], поэмы «выражали специфику революционной эпохи» [1, с. 61]. Эти же процессы отражаются и в татарской поэзии, которая должна была изобразить «величие и мощь гигантской стройки»³. В результате в произведениях татарских поэтов доминантой стала производственная тема, к которой обратился и Х. Туфан. Актуальные в эпической поэме структурные элементы – судьба народа и утверждение гражданской пози-

ции личности – прослеживаются в одной из первых эпических поэм автора – в произведении «Еллар итәгендә», хронологические рамки в которой охватывают период с первой русской революции по 1925 год. Автор с эпической масштабностью описывает исторические перемены и потрясения эпохи, в то же время в поэме значительна роль и лирических отступлений. Воскрешенные в памяти лирического героя события революционного прошлого открыты для символической интерпретации: так, пожар, уничтоживший усадьбу боярина, может трактоваться как идея уничтожения старых порядков, характерной для литературы этого периода в целом (среди ярких примеров, олицетворивших оппозицию старого и нового миров, помимо произведений Х. Туфана, можно назвать, например, поэтические тексты Х. Такташа) и как идея распространения революционных взглядов: *Төн. Төн йокы-курку катыш / Юрганын өскә яба. / Төн тәрәзгә / Кызыл якты япты. / Таңмы? / Юктыр, иртә бит аңа... / Бәй, янгын бит! – / Төнне ялый ялкын! / Абау, эни, / Боярлар яна...*⁴ (*Ночь. Ночь сквозь страшный сон / Одеждой нас укрывает. / Ночь окна / Завешивает свечением красным. / Рассвет ли это? / Думаю, нет, слишком рано... / Это ведь пожар! – / Пламя уничтожает ночь! / Мама, / Боярин горит...* – Здесь и далее подстрочный перевод автора статьи. – Л. Н.). Мотив ожидания рассвета, берущий начало с национальной поэзии начала XX века (вспомним программное в этом плане стихотворение С. Рамиева «Таң вакыты» («На заре», 1905)), сохраняя взаимосвязь с мотивом надежды на светлое будущее, дополняется идеологической семантикой: лирический герой, вещающий от имени всего народа, полон надежды на будущее, возможное только путем «разрушения старого» [10, с. 31], и судьба нового мира в руках пролетариата: *Монда көргәш явы, / Эчиче үсә Урал*

¹ Об основных тенденциях развития жанра поэмы в татарской литературе первой половины 1920-х гг. см. в другой статье автора [9].

² История русской литературы XX века. Первая половина: В 2 кн. Кн. 1: Общие вопросы. М.: ФЛИНТА, 2014. С. 243. URL: https://bmu.vrn.muzkult.ru/media/2019/09/20/1262851599/istoriya_russkoj_literatury_1_compressed.pdf (дата обращения: 30.11.2021).

³ Кәрим Ф. Әсәрләр. 3 томда. 3 т.. Казан: Татар. кит. нәшр., 1954. С. 232.

⁴ Туфан Х. Еллар итәгендә // Туфан Х. Әсәрләр: 5 томда. 1 т.: шигырьләр, поэмалар. Казан: Татар. кит. нәшр., 2007. С. 37.

*төбеннән*¹ (*Тут поле боя, / Рабочий вырастает из-под Урала*).

Поэма Х. Туфана не лишена автобиографического начала: проработав в юношеские годы на Урале, поэт, по истечению времени, возвращается к местам своей молодости и восхваляет современный мир, противоположный прошлому, богатому на потрясения, но близкому душе и полному юношеского романтизма: *Мине анда көтеп торадыр күк / Малай чакларым...*² (*Кажется, меня там ждут / Юношеские года мои...*). Восхвалению современности автор посвящает отдельную главу: «Тормыш безнеке» («Жизнь – в наших руках»), где воспевается идея строительства, в символической трактовке интерпретируемая как созидание будущего: *Кызу төзү уе һәр башта. / Киң Уралның / Йөрәк моторына / Партиянең тогы тоташкан*³. (*Каждый мыслит о великой стройке. / Широкого Урала / Сердце-мотор / Партия питает током*).

Образ Хабула в поэме – бунтаря в прошлом и достойного рабочего в настоящем – олицетворяет собой социалистический идеал, возродившийся «не сам по себе, а в коллективном труде» [8, с. 437]. В мировоззрении героя, ощутившего себя частью коллектива, происходят глубокие метаморфозы, отражающие мышление советского человека. Так, Хабул заявляет: *Уралга, – ди Хабул, үзөбез хужа, / Үзөбез өчен эшлим, цехларым!*⁴ (*Теперь мы хозяева Урала, / Для коллектива тружусь, цеха мои!*). Наделив Хабула характерными для архетипа культурного героя свойствами, Х. Туфан приравнивает его каждодневный труд возвышенному творчеству: *Тимер, корыч иҗат итә Хабул, / Алласы ул гүя / Металлның...*⁵ (*Железо и сталь создает Хабул, / Словно Бог / Металла...*).

Образ Хабула встречается и в других эпических поэмах Х. Туфана, посвященных Уралу. Например, в произведении «Башлана башлады» он обращается к Февральской революции 1917 года и описывает последующие за революцией волнения среди рабочих Уральского завода. Хабул в этой поэме выступает как предводитель противников старого уклада, в его речах звучит

ключевая идеологическая установка эпохи – призыв к борьбе с внутренним врагом. Занимающие центральное место в мотивной структуре произведения мотивы борьбы, освобождения от оков старых порядков, надежды на светлое будущее сопрягаются с идеей всеобщего единения, которая раскрывается в интертекстуальной отсылке к «Интернационалу»: *Бер машина төсле барлык халык. / Берәйде күк бөтен кешеләр. <...> Чакырды жыр / Бөек көрәшләргә / Бөтен ачлар, коллар дөнъясын*⁶. (*Весь народ, будто единая машина. / Стали одним целым все люди. <...> Песня позвала / На великую борьбу / Весь мир голодных и рабов*).

Поэма «Бибиевләр» воссоздает события 1905 года сквозь призму судеб братьев Бибиевых, каждый из которых воплощает взгляды оппозиционных слоев общества. Так, старший из братьев – Гимай, являясь достаточно обеспеченным человеком, опровергает зарождающуюся действительность, противится революционным идеям. Младший Бибиев – Чапый (Степан) – не имеет гроша за душой и по этой причине с большим энтузиазмом подхватывает идею переворота. Хабул в этом произведении олицетворяет человека, оставшегося на перепутье: желающего воспользоваться графским наследством, который завещал десять тысяч рублей всем рабочим, но в то же время тяготеющего и к идее всеобщей забастовки, предложенной младшим Бибиевым, в результате которой можно будет захватить все имущество правящего класса. В итоге бунтарский дух побеждает, и Хабул, в числе десяти соратников младшего Бибиева, отправляется на ссылку. Создавая образ борца за новое общество на фоне классовой борьбы и отвержения старого мира, Х. Туфан оставляет возможность и для субъективного осмысления поэмы: противопоставление, как доминирующий в произведении композиционный принцип, позволяет раскрыть психологию противостоящих классов общества: *Гыймай абый жирне якын күрә, / Аерыласы килми / Авылдан. / Чапыйныкы дисәң – казыгы да юк, / Туган иле аның – заводлар. / Гыймайныкы дисәң, / «Туган ил»дә / Ун дуи җире, ике йорты бар. / Чапыйныкы дисәң, / Өч-дүрт чүкеч, – / Алары да графныкылар*⁷. (*Гимай землю любит, / Не хочет уезжать / Из деревни. / У Чапая же ничего нет, / Заводы – вот его родина. / Гимай / На «родине» / Имеет десять надель-*

¹ Туфан Х. Еллар итәгендә // Туфан Х. Әсәрләр: 5 томда.

1 т.: шигырьләр, поэмалар. Казан: Татар. кит. нәшр., 2007. С. 38.

² Там же. С. 52.

³ Там же. С. 58.

⁴ Там же. С. 58.

⁵ Там же. С. 58.

⁶ Там же. С. 95.

⁷ Туфан Х. Бибиевләр // Туфан Х. Әсәрләр: 5 томда. 1 т.: шигырьләр, поэмалар. Казан: Татар. кит. нәшр., 2007. С. 107.

ных земель, два дома. / У Чапыга – / Три-четыре молотка, – / И то имущество графа).

Таким образом, в эпических поэмах Хасана Туфана, в плане сюжета охвативших события первой четверти XX века, не только воссоздается историческая картина послереволюционной действительности и атмосфера эпохи, но и завуалированно затрагиваются характерные для советской действительности проблемы, рисуются штрихи к психологическому портрету противоборствующих общественных типов, – все это делает поэтические тексты открытым для интерпретаций.

В целом в вышеперечисленных поэмах Хасана Туфана, являющихся одними из первых образцов эпической поэмы в татарской советской литературе, отражены ключевые тенденции эволюции жанра поэмы в национальной словесности во второй половине 1920-х гг.: в них отражена эпическая картина эпохи, возвеличена современность – время

масштабных строителей и индустриализации. В дальнейшем в стремлении воссоздать в поэмах всеобщие достижения, татарские поэты творят множество эпических поэм, которые можно считать своеобразной летописью советской действительности: «“Орлес” заводынды» («На заводе “Орлес”», 1926) Мусы Джалиля, «Колчеданлы таулар өстендә» («На колчедановых горах», 1929) Шайхи Маннура, «Жиденче мич» («Седьмая печь», 1930–1931) Фатиха Карима и другое. В отличие от поэм Х. Туфана, где эпическая канва произведений сопрягается с лирическими отступлениями, и особое внимание уделяется образности, поэтичности текстов, в большинстве последующих эпических поэм доминирование патетики и пафосности зачастую приводит «к вытеснению романтики, символики, осмысления действительности художественно-образными средствами» [2, с. 248].

1. Васильковский А. Т. Жанровые разновидности русской советской поэмы. 1917–1941. Опыт типологической характеристики. Киев : Вища школа, 1979. 199 с.
2. Галиуллин Т. Н. Дыхание времени. Казань : Изд-во КГУ, 1979. 304 с.
3. Голубков М. М. Русская литература XX в.: После раскола. М. : Аспект-Пресс, 2002. 267 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=1232531> (дата обращения 30.11.2021).
4. Закирянов А. М. Современное татарское литературоведение: традиции, закономерности, поиски: монография. Казань : ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова. 2019. 372 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43819865> (дата обращения: 25.11.2021).
5. Карпов А. С. Эпос революции. Октябрь и развитие советской поэмы (1917–1922) // Проблемы советской поэзии: сб. ст. / ред. В. П. Раков. Челябинск, 1973. Вып. 1. С. 3–27.
6. Надыршина Л. Р. Особенности развития жанра поэмы в татарской литературе первой половины 1920-х гг. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 11. С. 3303–3307. URL: <https://www.gramota.net/articles/phil20210580.pdf> (дата обращения 29.11.2021).
7. Семенова С. Г. Русская поэзия и проза 1920–1930-х годов. Поэтика – Видение мира – Философия. М. : Наследие, 2001. 590 с. URL: https://imwerden.de/pdf/semenova_russkaya_poeziya_i_proza_1920-30_godov_2001__ocr.pdf (дата обращения 29.11.2021).
8. Тарасова И. И. Литературный процесс 20–30-х годов XX века: становление «новой» литературы и концепции личности // Мир науки, культуры и образования. 2020. № 4 (83). С. 436–438. <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnyy-protsess-20-30-h-godov-hh-veka-stanovlenie-novoy-literatury-i-kontseptsii-lichnosti> (дата обращения 29.11.2021).
9. Юсупова Н. М. Система образов-символов в татарской поэзии первой половины XX века: монография. Казань : Ихлас, 2018. 312 с.
10. Заһидуллина Д. Ф. 1920 Еллар (1920–1934): татар әдәбияты һәм әдәбият белеме // Фәнни Татарстан. 2020. № 2. С. 26–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45796313> (дата обращения: 30.11.2021).

Статья поступила в редакцию 11.12.2021 г.; одобрена после рецензирования 19.01.2022 г.; принята к публикации 09.02.2022 г.

Об авторе

Надыршина Лейсан Радифовна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова (420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. Лобачевского, д. 2), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3038-3677>, leysan_tatar@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Vasilkovsky A. T. Zhanrovye raznovidnosti russkoi sovetskoi poemy. 1917–1941. Opyt tipologicheskoi kharakteristiki [Genre differences of the Russian Soviet poem. 1917–1941. Experience of typological characteristics]. Kiev, Vshcha shkola Publ., 1979, 199 p. (In Russ.).
2. Galiullin T. N. Dykhanie vremeni [The Breath of time]. Kazan, Kazan State University Publ. house, 1979, 304 p. (In Russ.).
3. Golubkov M. M. Russkaya literatura XX v.: Posle raskola [Russian literature of the twentieth century: After the split]. M., Aspekt-Press Publ., 2002, 267 p. (In Russ.).
4. Zakirzyanov A. M. Sovremennoe tatarskoe literaturovedenie: traditsii, zakonomernosti, poiski [Modern Tatar literary studies: traditions, patterns, searches]. Kazan, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Publ., 2019, 372 p. (In Russ.).
5. Karpov A. S. Epos revolyutsii. Oktyabr' i razvitiye sovetskoi poemy (1917–1922) [The epic of the revolution. October and the development of the Soviet poem (1917–1922)]. *Problemy sovetskoi poezii: sb. st., red. V. P. Rakov* = Problems of Soviet poetry: collection of articles, editor V.P. Rakov, Chelyabinsk, 1973, vol. 1, pp. 3–27. (In Russ.)
6. Nadyrshina L. R. Osobennosti razvitiya zhanra poemy v tatarskoi literature pervoi poloviny 1920-kh gg. [Poem genre development features in Tatar literature in the first half of the 1920s]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice, 2021, vol. 14, no. 11, pp. 3303–3307. Available at: <https://www.gramota.net/articles/phil20210580.pdf> (accessed 01.06.2021). (In Russ.).
7. Semenova S. G. Russkaya poeziya i proza 1920–1930-kh godov. Poetika – Videnie mira – Filosofiya [Russian poetry and prose of the 1920s–1930s. Poetics – Vision of the World – Philosophy]. M., Heritage Publ., 2001, 590 p. Available at: https://imwerden.de/pdf/semenova_russkaya_poeziya_i_proza_1920-30_godov_2001__ocr.pdf (accessed 29.11.2021). (In Russ.).
8. Tarasova I. I. Literaturnyi protsess 20–30-kh godov XX veka: stanovlenie “novoi” literatury i kontseptsii lichnosti [Literary process in the 1920s and 1930s: the formation of the “new” literature and the concept of personality]. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya* = The World of Science, Culture and Education, 2020, no. 4 (83), pp. 436–438. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_43928903_40144784.pdf (accessed 29.11.2021). (In Russ.).
9. Yusupova N. M. Sistema obrazov-simvolov v tatarskoi poezii pervoi poloviny XX veka: monografiya [The system of images-symbols in the Tatar poetry of the first half of the twentieth century: monograph]. Kazan, Ikhlas Publ., 2018, 312 p. (In Russ.).
10. Zagidullina D. F. 1920-e gg. (1920–1934): tatarskaya literatura i literaturovedenie [1920s (1920–1934): Tatar literature and literary studies]. *Fanni Tatarstan* = Scientific Tatarstan, 2020, no. 2, pp. 26–43. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45796313> (accessed 30.11.2021). (In Tatar.).

The article was submitted 11.12.2021; approved after reviewing 19.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.

About the author

Leysan R. Nadyrshina

Ph. D. (Philology), Leading Researcher, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Tatarstan Academy of Sciences (2 Lobachevsky St., Kazan 420111, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3038-3677>, leysan_tatar@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 821.161.1

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-107-112

**ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ:
КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПОЛИФОНИЗМ В РОМАНЕ «ДОМ, В КОТОРОМ...» М. ПЕТРОСЯН**

Н. В. Свитенко

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация

Аннотация. *Введение.* Аналитика «события рассказывания» в романе «Дом, в котором...» М. Петросян, связанная с вопросами «кто видит?» (направляет фокальную перспективу) и «кто говорит?» (рассказывает об увиденном), приводит к постановке проблемы соотношения «повествования» и «композиции». *Цель работы* – исследование способов организации повествовательного дискурса и авторской техники нарративной репрезентации героя-подростка в пространстве «большой формы». *Материалы и методы.* Методологический инструментарий нарратологии позволяет сделать выводы об особенностях субъектной организации романа, получившего статус «культового» в современной прозе для подростков. Методика анализа нарративных стратегий романа, анализируемого в работе, базируется на следующих категориях современной нарратологии: «точка зрения» (Б. А. Успенский), «фокализация» (Ж. Женетт), «нарративные трансформации» (В. Шмидт). *Результаты исследования, обсуждение.* Сочетание прямого авторского повествования, несобственно-прямой речи (в ряде глав субъект речи не совпадает с носителем точки зрения) и речи персонажа-рассказчика (в некоторых главах функции рассказчика и фокализатора отданы персонажам) в двух сюжетных линиях, построенных по принципу контрапункта, можно обозначить термином «композиционный полифонизм». Особенность модели композиционного полифонизма, реализованной в романе, заключается в определенном статусе автора в прозе для подростков – носителя объективных ценностей бытия нерелятивной картины мира в этическом аспекте. *Заключение.* Контрапункт субъективных точек зрения на одно событие в разновременных сюжетных линиях позволяет автору романа противопоставить уровни сознания героев и соответствующие им способы восприятия и создать стереоскопическую картину реальности, реализованную в перспективе моносубъектного повествования.

Ключевые слова: М. Петросян, «Дом, в котором...», проза для подростков, повествовательные уровни, нарративная техника, точка зрения, композиционный полифонизм, художественная аксиология

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Свитенко Н. В. Повествовательные стратегии современной прозы для подростков: композиционный полифонизм в романе «Дом, в котором...» М. Петросян // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-107-112>

**NARRATIVE STRATEGIES OF CONTEMPORARY PROSE FOR ADOLESCENTS:
COMPOSITIONAL POLYPHONISM IN THE NOVEL “THE GREY HOUSE” BY M. PETROSYAN**

N. V. Svitenko

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Abstract. Introduction. The analytics of the “storytelling event” in the novel “The Grey House” by M. Petrosyan, associated with such questions as “who sees?” (directs the focal perspective) and “who talks?” (talks about what he sees), leads to the formulation of the problem of the correspondence of “storytelling” and “composition”. *Purpose.* The article examines the ways of organizing a narrative discourse and the author's technique of narrative representation of a teenage hero within the framework of a “large form”. *Materials and methods.* The methodological toolkit of narratology makes it possible to draw conclusions about the peculiarities of the subject organization of the novel, which has received the status of “cult” in modern prose for adolescents. The methodology for analyzing the narrative strategies of the novel discussed in the work is based on the following categories of modern narratology: “point of view” (B. A. Uspensky), “focalization” (J. Genette), “narrative transformations” (W. Schmidt). *The results of the study, discussion.* The combination of the direct author's narration, free indirect speech (in several chapters the subject of speech does not coincide with the point of view bearer) and the speech of the narrating character (in some chapters the functions of the narrator and focalizer are given to the characters) in two storylines, built on the principle of counterpoint, can be

named by the term “compositional polyphonism”. The peculiarity of the model of compositional polyphonism, realized in the novel, lies in a certain status of the author in prose for adolescents – the author is the carrier of the objective values of being in a non-relational picture of the world from the ethical side. **Conclusion.** The counterpoint of subjective points of view on one event in storylines of different time periods allows the author of the novel to contrast the levels of consciousness of the heroes and the methods of perception corresponding to these levels. It also allows to create a stereoscopic picture of reality, realized in the perspective of a mono-subject narration.

Keywords: M. Petrosyan, “The Grey House”, prose for adolescents, narrative levels, narrative technique, point of view, compositional polyphonism, artistic axiology

The author declares no conflict of interests.

For citation: Svitenko N. V. Narrative strategies of contemporary prose for adolescents: compositional polyphonism in the novel “The Grey House” by M. Petrosyan. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 107–112. (In Russ.).DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-107-112>

Введение

Одной из ведущих тенденций современной прозы для подростков стало обостренное внимание к внутренней жизни юного человека «поколения Z», сложной диалектике мотивов и следствий его поведения, что, естественно, мотивировало интерес к персонажу, его многоплановой разработке, изменению соотношения объективного и субъективного в структуре образа, тенденции к использованию скрытых форм выражения авторской оценки. Заметным стало стремление делать фокальную перспективу героя всеобъемлющей, одновременно с желанием расширить число возможных точек зрения на изображаемое: множественная фокализация позволяет представить одно и то же событие в разных ракурсах, раздвинуть рамки изображения, позволив высказаться разным персонажам, что соответствует мировосприятию современных подростков, обладающих «клиповым сознанием» [2].

Материалы и методы

Роман «Дом, в котором...» М. Петросян, «итоговый текст десятилетия» [3], по мнению современных литературоведов, концентрирует тенденции, доминирующие в прозе для подростков начала нового тысячелетия [10]. Структура сюжета определяется двумя разновременными линиями, выстроенными по принципу контрапункта. Ретроспективная сюжетная линия – «интермедия» – выделена графически и «перебивает» основную до момента совпадения в хронотопе настоящего для героев романа. Каждая глава содержит подзаголовок, указывающий на центральное действующее лицо в этом конкретном эпизоде: автор – «режиссер» держит в фоку-

се «камеры» одного из героев, представляя художественную реальность либо в плане его восприятия (авторское повествование, фокальная перспектива персонажа), либо передавая персонажу функцию и рассказчика, и фокализатора. Для анализа специфики повествовательной организации художественного текста, его стратегии – интенции, определяющей отношения в коммуникативной перспективе «автор-повествователь (нарратор) – герой – читатель», используется методологический аппарат нарратологии.

Цель работы – исследование особенностей повествовательной структуры романа «Дом, в котором...» М. Петросян, «аккумулирующей» характерные тенденции нарративной организации современной прозы для подростков в динамике литературного процесса первой трети XXI века.

Результаты исследования, обсуждения

Ориентация повествования на точку зрения персонажа получила выражение в существенном расширении функций прямой и несобственно-прямой речи – их влияние теперь сказывается на всех формах описания, повествования, включая пейзаж, портрет, предысторию происходящего. Отметим и расширение спектра приемов, художественно репрезентирующих точку зрения персонажа: фокальная перспектива становится многогранной и многоплановой – в рамках текста романа соединяется и непосредственное повествование о действиях персонажа, и отражение его внутреннего мира в прямых формах, и множественность взглядов и оценок со стороны других фигурантов сюжета, и прямые авторские

высказывания о нем. Умножение «планов повествования», «точек зрения» на происходящее приводит к формированию нового типа повествования в прозе для подростков, отмеченного большой свободой компоновки различных способов изображения.

Стремление одновременно представить в произведении полифонию суверенных голосов и как можно более точно обрисовать действительность в основных ее гранях, уйти от прямых форм авторского присутствия и все же вывести обобщающую мысль в современной подростковой прозе привело к распространению типа повествования, контаминирующего субъективный и объективный планы в определенной пропорции (равного включения или доминанты одного из планов): изображение персонажа сочетается с выражением его точки зрения на вещи и явления, на происходящее вокруг него и на окружающих, а также последних – на персонажа. При этом становится возможным соединение форм личного и безличного повествования. В романе точка зрения героя организует большие повествовательные фрагменты, что приводит к серьезным изменениям в нарративной структуре прозы для подростков: формы выражения авторской позиции становятся сложнее, отношения голосов авторов и героев – напряженнее.

В итоге концентрация повествования вокруг персонажа, погружение в мир многогранных переживаний и мыслей героя приводят к существенному ограничению авторского присутствия, поскольку вмешательство автора излишне: то, что происходит, с необходимостью вытекает из психических особенностей персонажа, которые детерминированы социальной действительностью и связаны непосредственно с данной ситуацией – тогда изображаемая действительность производит на читателя впечатление полной достоверности. Авторское повествование в этом случае уходит на второй план, а оценки, замечания, дополнения начинают носить эпизодический характер, нередко становясь чем-то вроде ремарок, что очевидно, например, в главах, в основе которых – «диалогическое столкновение» персонажей.

Сочетание объективного и субъективного планов – характерная особенность романа «Дом, в котором...», соединяющего прямые формы авторского повествования (вся линия «Дом. Интермедия») с многочисленными персонифицирован-

ными диалогами, объемными монологами, восстанавливающими ход событий и вырастающими по размеру до главы, полностью представленной в форме «Я-повествования» одного из персонажей (самые востребованные автором рассказчики – балагур Табаки, философ Сфинкс, неофит Курильщик).

Непосредственное изображение действий, поступков героев дополняется их рассказом-исповедью, вскрывающим смысл и мотивы этих поступков и действий. При этом «литературный» язык авторских описаний консонирует с речевыми характеристиками персонажей (рафинированные «канцеляриты» Фазанов, простоватое косноязычие Логов, молодежный жаргон Крыс, сленговый «метаязык» Птиц), а интонационный и смысловые сдвиги внутри этой речи – от захлебывающегося говорка Кузнечика до взвешенных скупых слов Сфинкса – выдает те изменения, которые произошли в сознании и душе героя. Отметим, что если в произведениях детской литературы удельный вес прозы с установкой на нормативность достаточно велик, то в подростково-юношеской прозе доминирует ориентация на характерологичность – преобладание определенных способов и средств передачи чужой, неавторской точки зрения в общей системе средств, составляющих план персонажа, или на сочетание обеих стилистических установок.

Техника композиционного полифонизма позволяет создать сложную конструкцию романа, где «каждое изображаемое в произведении явление оказывается реальностью того или другого субъективного восприятия и связано с определенной точкой зрения на мир, и все эти субъекты композиционно соотносены автором, по его воле они преломляют, освещают и оценивают друг друга, образуя в своей совокупности некое художественное единство, представляющее, в конечном счете, понимание и оценку автором человеческого бытия» [9, с. 5].

Роман, интерпретируемый рядом исследователей в рамках художественной парадигмы «магического реализма» [1; 6; 7], совмещает разнообразные точки зрения, сближенные между собой и непримиримо противоположные. В итоге возникает сопоставительный ряд мнений и оценок, которые постоянно дополняются и уточняются, образуя широкий спектр разнообразных суждений, освещающих лицо или явление, событие, поступок многопланово и неоднозначно

[5; 8]. Герой оказывается не только представлен непосредственно, в авторском исполнении, или в системе собственной авторефлексии, но одновременно в мнениях и представлениях окружающих. Дополняется этот ряд введением «документов»-«характеристик»: статьи Сфинкса для журнала, архивные изыскания Табаки, дневниковые записи Курильщика. В результате многократные изображения персонажа через своеобразную систему «зеркальных» оценок суммируются в своеобразный портретный «пазл», построенный по взаимодополняющему принципу, создавая стереометрический эффект изображения.

Приемы кинематографического нарратива, разрушающие «автоматизм восприятия», такие, как монологичность, монтажность, сочетание разных планов в портретных характеристиках, акцентировка визуальных эффектов, позволяют говорить об особом значении визуального ряда текста, адресованного подросткам.

Используя композиционный полифонизм в качестве приема организации художественного материала, автор, как архитектор романа-«дома», создает многомерную картину реальности. Камерное пространство дома постоянно расширяется за счет ретроспекций, контрапунктного повествования и выхода за пределы объективной действительности. Форма построения произведения в виде монтажа разрозненных точек зрения и расфокусировки в пространственном, временном и психологическом планах, наиболее оптимальна для восприятия сознанием подростка разрозненной действительности как объемной картины мира.

Подводя итоги, нужно отметить, что в современной литературе для подростков наблюдаются две тенденции: с одной стороны, юношеская проза сближается с «взрослой» массовой литературой [10], с другой стороны, качественная проза требует адекватных художественных решений для удовлетворения экзистенциального запроса современного подростка, обладающего клиповым сознанием, но взыскующего смысла и глубины. Сложная и многогранная картина мира, множественная и фрагментарная реальность, организуемая ассоциативными связями и воспринимаемая «клиповым сознанием» современного подростка, требует и специфических форм художественного слова.

Соответственно, автор романа использует весь художественный арсенал современной прозы, но

в пространстве художественной аксиологии занимает не релятивистскую, постмодерную [4], а «классическую» позицию, предполагающую миромоделирование в условиях существования объективных этических ценностей. Принцип композиционного полифонизма реализуется в перспективе моносубъектного повествования, «для которого характерно привилегированное положение одного нарратора, который организует сюжетное развертывание» [9, с. 50]. Конечно, речь не идет об открытой «толстовской» «учительской» позиции, современные авторы подростковой следуют, скорее, «чеховским» заветам художественной дидактики. Ориентация на читателя-подростка обуславливает особые формы авторского присутствия: автор-повествователь сохраняет свою доминантную позицию, представляя хронотоп, портретные характеристики героев, но монтажный принцип построения текста акцентирует фигуру автора-рассказчика, реализующуюся в разных ролевых ипостасях. Отметим, что речь не идет о своеобразном игровом моделировании текста, характерном для современной литературы, адресованной взрослому читателю [9]: умение виртуозно выстраивать многомерную художественную реальность в постмодернистической ценностной перспективе совершенно недостаточно для автора, пишущего для подростков. Художественные решения «ядерной» проблематики романа, связанной с вопросами дружбы, преданности, ответственности, любви и жертвы, возможны только при высокой нравственной организации автора, определяющей подлинность проживания в мире романа.

Заключение

Для читателя-подростка важен эффект достоверности, который достигается приемом описания действительности сквозь призму сознания персонажа, усиливая рефлексивный план текста. Занимая позицию непосредственного наблюдателя автор выступает в роли фигуры, соединяющей своей точкой зрения план повествователя и план героя. При этом возникает эффект многоуровневой оценки: персонажем — действительности, окружающими — центрального персонажа, автором — героя в системе персонажей, а также соответствия оценок персонажей действительности. Таким образом формируются несколько планов повествования, образуя полифонию мнений и точек зрения при неявной доминанте авторского

взгляда. Подобный подход становится принципом организации всего текста романа и отражает важную тенденцию развития современной подростковой прозы – мастерство раздвигать рамки изображения художественными средствами, преодолевая замкнутость «эго»-сознания подростка путем последовательного расширения возможных точек зрения на ключевые события и поступки персонажей.

В условиях современной постгуманистической культурной ситуации литература для детей и юношества существует, чтобы дать нашему не всегда осмысленному в повседневности бытию

энергию подлинности. Эта энергия сообщает читателю способность сострадать, испытывать чувства, до того неведомые, острее чувствовать мир вокруг и познавать себя, поскольку «для детей нужно писать, как для взрослых, только лучше»¹.

¹ Авторство этого высказывания приписывают Самуилу Маршаку. Однако исследователи полагают, что это перефразировка точного высказывания К.С. Станиславского: «Для детей нужно играть так же, как и для взрослых, только гораздо лучше, тоньше, культурнее и совершеннее» (Бобров А. Можно ли выучить на детского писателя? // День литературы. 01.08.2017. URL: <https://denliteraturi.ru/article/2631#:~:text=дата обращения: 29.09.2021>)

1. Биякаева А. В. Бытовые и культовые действия персонажей как поведенческий кодекс в тексте магического реализма (на материале романа М. Петросян «Дом, в котором...») // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Филологические науки. 2017. Т. 3 (69). № 1. С. 59–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bytovye-i-kul'tovye-deystviya-personazhey-kak-povedencheskiy-kodeks-v-tekste-magicheskogo-realizma-na-materiale-romana-m-petrosyan-dom-v> (дата обращения: 29.09.2021).

2. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание. М. : Проспект, 2021. 256 с.

3. Лебедушкина О. «Дом, в котором...» Мариам Петросян как «итоговый текст» десятилетия // Филологический класс. 2011. № 25. С. 20–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dom-v-kotorom-mariam-petrosyan-kak-itogovyy-tekst-desyatiletija> (дата обращения: 29.09.2021).

4. Махлин В. Л. «Современность» в круге понимания. К семантике «нового» в Новое время // Вопросы литературы. 2013. № 2. С. 11–19. URL: <https://voplit.ru/article/sovremennost-v-kruge-ponimaniya-k-semantike-novogo-v-novoe-vremya/> (дата обращения: 29.09.2021).

5. Мельник Д. А. Рассказывание историй в романе «Дом, в котором...» Мариам Петросян: смысловые уровни // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2013. Вып. 3. С. 63–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasskazyvanie-istoriy-v-romane-dom-v-kotorom-mariam-petrosyan-smyslovye-urovni> (дата обращения: 29.09.2021).

6. Мескин В. А., Гайдаш Л. В. Роман М. Петросян «Дом, в котором...» в контексте литературной традиции магического реализма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. Т. 24. № 3. С. 404–413. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9220-2019-24-3-404-413>

7. Ремизова М. Пять коней... // Октябрь. 2011. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2011/2/pyat-konej.html> (дата обращения: 29.09.2021).

8. Соловьева Т. Дом vs. Наружность. О романе Мариам Петросян «Дом, в котором...» // Вопросы литературы. 2011. № 3. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/3/so9.html> (дата обращения: 29.09.2021).

9. Харитонов О. А. Композиционный полифонизм: генезис и структурные модификации: на материале романной прозы XIX–XX веков: монография. М. : Флинта, 2019. 120 с.

10. Черняк М. А. Литература для тинейджеров в контексте экспериментов новейшей прозы XXI века // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 1. № 4–1 (33). С. 89–92 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literatura-dlya-tineydzherov-v-kontekste-eksperimentov-noveyshey-prozy-hhi-veka/viewer> (дата обращения: 29.09.2021).

Статья поступила в редакцию 21.10.2021 г.; одобрена после рецензирования 07.12.2021 г.; принята к публикации 21.12.2021 г.

Об авторе

Свитенко Наталья Вячеславовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы, теории литературы и критики, Кубанский государственный университет (350040, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9590-5483>, тел. 8 (918) 4177714, svitenko@list.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Biyakaeva A. V. Bytovye i kul'tovye deistviya personazhei kak povedencheskii kodeks v tekste magicheskogo realizma (na materiale romana M. Petrosyan "Dom, v kotorom...") [Ordinary and occult actions of the characters as a behavioural codex in a magical realist text (based on "The Gray House" by M. Petrosyan)]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo* = Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological Sciences, 2017, vol. 3 (69), no. 1, pp. 59–67. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/bytovye-i-kultovye-deystviya-personazhey-kak-povedencheskiy-kodeks-v-tekste-magicheskogo-realizma-na-materiale-romana-m-petrosyan-dom-v> (accessed 29.09.2021). (In Russ.).
2. Girenok F. I. Klipovoe soznanie [Clip consciousness]. M., Prospekt Publ., 2021, 256 p. (In Russ.).
3. Lebyodushkina O. "Dom, v kotorom..." Mariam Petrosyan kak "itogovyi tekst" desyatiletiiya ["The home where..." (Dom, v kotorom...) by Mariam Petrosyan as a concluding text of the decade]. *Filologicheskii klass* = Philological Class, 2011, no. 25, pp. 20–21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dom-v-kotorom-mariam-petrosyan-kak-itogovyy-tekst-desyatiletiiya> (accessed: 29.09.2021). (In Russ.).
4. Makhlin V. L. "Sovremennost" v krughe ponimaniya. K semantike "novogo" v Novoe vremya ["Modernity" in the circle of understanding. On the semantics of the "new" in the New Time]. *Voprosy literatury* = Literature Issues, 2013, no. 2, pp. 11–19. Available at: <https://voplit.ru/article/sovremennost-v-krughe-ponimaniya-k-semantike-novogo-v-novoe-vremya/> (accessed 29.09.2021). (In Russ.).
5. Melnik D. A. Rasskazyvanie istorii v romane "Dom, v kotorom..." Mariam Petrosyan: smyslovye urovni [Storytelling in the novel "The house that" by Mariam Petrosyan: layers of meaning]. *Vestnik SPbGU. Ser. 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. = Bulletin of St. Petersburg State University. Ser. 9. Philology. Asian Studies. Journalism, 2013, pp. 63–67. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasskazyvanie-istoriy-v-romane-dom-v-kotorom-mariam-petrosyan-smyslovye-urovni> (accessed 29.09.2021). (In Russ.).
6. Meskin V. A., Gaidash L. V. Roman M. Petrosyan "Dom, v kotorom..." v kontekste literaturnoi traditsii magicheskogo realizma ["The Gray House" by Mariam Petrosyan in the context of the literary tradition of magical realism]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika* = RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism, 2019, vol. 24, no. 3, pp. 404–413. (In Russ.). DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9220-2019-24-3-404-413>
7. Remizova M. Pyat' konei... [Five horses ...]. *Zhurnal "Oktabr"* = The magazine "October", 2011, no. 2. Available at: <https://magazines.gorky.media/october/2011/2/pyat-konei.html> (accessed 29.09.2021). (In Russ.).
8. Solovyeva T. Dom vs. Naruzhnost' [House vs. Outwardness]. *Voprosy literatury* = Literature Issues, 2011, no. 3. Available at: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/3/so9.html> (accessed 29.09.2021). (In Russ.).
9. Kharitonov O. A. Kompozitsionnyi polifonizm: genezis i strukturnye modifikatsii: na materiale romannoï prozy XIX – XX vekov [Compositional polyphonism: genesis and structural modifications: on the material of novelistic prose of the XIX – XX centuries]. M., Flinta Publ., 2019, 120 p. (In Russ.).
10. Chernyak M. A. Literatura dlya tineidzherov v kontekste eksperimentov noveishei prozy XXI veka [Literature for teenagers in the context of experiments in the latest prose of the XXI century]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* = Cherepovets State University Bulletin, 2011, no. 4, vol. 1, pp. 89–92. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/literatura-dlya-tineydzherov-v-kontekste-eksperimentov-noveyshey-prozy-hhi-veka/viewer> (accessed 29.09.2021). (In Russ.).

The article was submitted 21.10.2021; approved after reviewing 07.12.2021; accepted for publication 21.12.2021.

About the author

Natalya V. Svitenko

Ph. D. (Philology), Associate Professor of the Department of History of Russian Literature, Theory of Literature and Criticism, Kuban State University (149 Stavropolskaya St., Krasnodar 350040, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9590-5483>, no. 8 (918) 4177714, svitenko@list.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 821

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-113-120

МИФОЛОГИЗМ АСТРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ СОЛНЦА И ЛУНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Р. З. Хайруллин¹, Р. Х. Шаряфетдинов²

¹Российский новый университет, г. Москва, Российская Федерация

²Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Астральные образы Солнца и Луны, являющиеся неотъемлемой частью мироощущения и мифологии тюркских народов, находят отражение не только в фольклоре, но и в авторской татарской литературе практически на всех этапах ее развития. Особый интерес представляет архаическая символика небесных тел, а также и новые значения, характерные для произведений современной татарской литературы. **Цель:** анализ символики образов астральной мифологии в произведениях литературы на татарском и русском языках на современном этапе ее развития. **Материалы и методы.** Материалом исследования выступают произведения современной татарской прозы на татарском (М. Магдеев, Р. Зайдулла, Н. Гиматдинова, Ф. Гильми, Ф. Хусни, Р. Мухамадиев, М. Валеев и др.) и на русском языке (И. Абузьяров, Ш. Идиатуллин). Основные методы исследования – сравнительно-сопоставительный, аналитический, текстологический. **Результаты исследования, обсуждения.** В процессе исследования произведений современной татарской литературы выявлена как традиционная символика образов небесных тел в истории татарской литературы (значения жизни и смерти, магии и загадочности, символов власти и богатства и др.), но и частные значения произведений современности (символа мудрости, новой жизни, заботы, мечты, тоски, одиночества и другое). **Заключение.** В результате исследования автор приходит к заключению, что анализ образов Солнца и Луны в современной татарской литературе, с одной стороны, характеризуется традиционными для истории татарской литературы значениями, в другой – новыми значениями и символикой, что обуславливается закономерностями литературного процесса народов России и особенностями индивидуальности авторов.

Ключевые слова: татарская литература, народы России, культура, образ, Луна, солнце, миф

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Хайруллин Р. З., Шаряфетдинов Р. Х. Мифологизм астральных образов Солнца и Луны в современной татарской литературе // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 113–120. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-113-120>

MYTHOLOGISM OF ASTRAL IMAGES OF THE SUN AND THE MOON IN MODERN TATAR LITERATURE

R. Z. Khairullin¹, R. Kh. Sharyafetdinov²

¹Russian New University, Moscow, Russian Federation

²Moscow State University of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract. Introduction. Astral images of the Sun and the Moon, which are an integral part of the worldview and mythology of the Turkic peoples, are reflected not only in folklore, but also in the author's Tatar literature at almost all stages of its development. Of particular interest is the archaic symbolism of celestial bodies, as well as new meanings characteristic of the works of modern Tatar literature. **Purpose.** Analysis of the symbolism of astral mythology images in the works of literature in the Tatar and Russian languages at the present stage of its development. **Materials and methods.** The research material is the works of modern Tatar prose in Tatar (M. Magdeev, R. Zaidulla, N. Gimatdinova, F. Gilmi, F. Khusni, R. Mukhamadiev, M. Valeev, etc.) and in Russian (I. Abuzarov, Sh. Idiatullin). The main research methods are comparative, analytical, textological. **Research results, discussion.** In the process of studying the works of modern Tatar literature, both the traditional symbolism of the images of celestial bodies in the history of Tatar literature (the meaning of life and death, magic and mystery, symbols of power and wealth, etc.), but also the particular meanings of the works of modernity (the symbol of wisdom, new life, care, dreams, longing, loneliness, etc.) are revealed. **Conclusion.** As a result of the research, the author comes to the conclusion that the analysis of the images of the Sun and the Moon in modern Tatar literature, on the one hand, is characterized by traditional meanings for the history of Tatar literature,

on the other – by new meanings and symbols, which is conditioned by the laws of the literary process of the peoples of Russia and the peculiarities of the authors' individuality.

Keywords: Tatar literature, peoples of Russia, culture, image, the Moon, the Sun, myth

The authors declare no conflict of interests.

For citation: *Khairullin R. Z., Sharyafetdinov R. Kh. Mythologism of astral images of the Sun and the Moon in modern Tatar literature. Vestnik of the Mari State University. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 113–120. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-113-120>*

Национальная культура в целом и татарская литература в частности восходит к мифологическим и фольклорным традициям, опирается на них, а авторы используют в своих произведениях накопленный опыт отражения мифа. Так, в татарском литературоведении, накопившем значительный опыт изучения мифа и обозначившимся исследованиями многих ученых (К. Султанов [10], Г. Гильманов, Х. Ярми, Ю. Нигматуллина, Р. Ганиева, Д. Загидуллина [5; 6], В. Аминева, А. Набиуллина [1], А. Галимуллина [3], Н. Юсупова, Э. Нугманова, Ф. Валиуллина, Д. Агзамова, Ф. Урманчеев, Р. Харрасова, Л. Давлетшина, Р. Шарьяфетдинов [11] и др.), миф определяется богатым источником сюжетов, образов и мотивов, предполагающим выход текста на мегаисторический уровень. Миф и мифологическое авторство обнаруживается на всех этапах развития татарской словесности: фольклоре, эпосе, религиозной литературы Средневековья и так далее. В контексте нашего исследования особо важно широкое обращение к константам мифологического мирозерцания в татарских произведениях XX века: начала века (Г. Тукай), 20–30 годов (Х. Такташ, М. Гафури), 50-х годов (Х. Тафан, М. Джалиль, Ф. Карим), второй половины века (Г. Баширов, И. Юзеев, Р. Файзуллин, М. Агьямов, К. Сибгатуллин, Р. Батулла, М. Хабибуллин, Р. Валеев, Г. Ахунов и др.); конца XX – начала XXI века (Зульфат, Ш. Хусаинов, М. Магдеев, Н. Гиматдинова, Л. Шагирджан, Х. Аюп, Р. Харис и другие). Для многих авторов мифология и фольклор не столько элемент древних верований народа, но и элемент, выражающий мировоззрение татарского народа. Обращение к мифу на содержательном и структурном уровне в художественном произведении может выражаться как в прямом использовании образов и мотивов, так и как элемент мифотворения и воспроизведения мифа. Кроме того, миф, как элемент выражения

мировоззрения, обладает огромной обобщающей гармонизирующей силой, особо актуальной в переходные эпохи, а также для актуализации проблем современности.

Мифологические астральные образы традиционны в культуре тюркских народов в общем и татар в частности. Так, солярные мифы в общем и образ Солнца в частности, находят широкое, частотное отражение как в фольклоре (к примеру, в сказках «Тугры и Аладар», «Саран и Юмарт», «Три снохи», «Плут Тимер» и др.)¹, так и художественной литературе тюркских народов на протяжении всей ее истории, что объясняется древними значениями священности, божественности², живого существа³, благодати и красоты, жизни и гармонии⁴ и другое. Солнце – одно из самых мифологизированных и почитаемых небесных светил в тюркской культуре, в татарских легендах Солнце и Луна часто воспринимаются с близкой, родственной связи: они изображаются как муж и жена или как близнецы⁵.

Лунарные мифы, присущие всем народам мира, также занимают значительное место в культуре тюркских народов, находит отражение в различного рода магических обрядах, фигурирует в религиозных мистериях, а концепция лунатизма

¹ Татарское народное творчество: в 15 т. Бытовые сказки. Казань : Магариф, 2009. Т. 3. С. 26, 31, 40, 145, 162, 168, 202, 219, 236, 282, 303, 407, 447, 462.

² Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка / Отв. ред. Э. Р. Тенишев, А. Д. Дыбо. М. : Наука, 2006. С. 334.

³ Самозванцев А. М. Мифология Востока. М. : Алетеия, 2000. С. 59.

⁴ Проблемы филологии народов Поволжья. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (17–19 апреля 2014 г.) / Отв. Редакторы Л. Г. Латфуллина, Р. З. Хайруллин. М. 2014. Выпуск VIII. С. 58.

⁵ Татар мифлары: Ияләр, ышанулар, ырымнар, фаллар, им-томнар, сынамышлар, йолалар / Г. Гильманов хикәяләвендә. Казан : Тат. Кит. нәшр., 1996. С. 63.

как одной из форм магнетизма, обострились в момент наивысшего духовного пробуждения общества, в моменты религиозно-мистического откровения¹. Образ Луны – неотъемлемого атрибута ночи, часто имеет символику загадочности, мистики, с ним соотносятся темы жизни и смерти, рока и магии. Для древних тюрков *Луна* – небесное тело, в астральной иерархии величин находящееся на третьем месте после неба и солнца, в значениях которой преобладают два значения: *небесного светила* (наиболее древнее значение); *эталона, воплощения красоты*, отголоском чего в татарской литературе могут являться многочисленные сравнения Луны с красотой женщины («Одна щека – луна, другая – солнце») [2, с. 137] и мужчины. Вторичная метафоризация значений «красивый, счастливый» происходила на Востоке посредством сравнения женской красоты с разными фазами луны, которые могут соотноситься с чередованием времен года и разными периодами человеческой жизни. «Соответствие биологического и лунного циклов позволило сопоставить фазы изменения Луны с периодами жизни человека. Рождение месяца и его рост – с рождением человека, с его детством и юностью, а угасание человека от зрелости до старости – с ущербным периодом Луны»².

Такого рода обращение выявляется в произведениях современных татарских авторов в характеристиках женских образов произведений: так в романе М. Хабибуллина «Божий дар»³ (2007), девушка Лейла (досл. в араб. «ночная») называется ханом как «сокровище, лунолика Лейла...» (пер. Ф. Фаизова)⁴, героиня рассказа Р. Зайдуллы «Ильбек» (2004) Айбике названа также луноликой⁵. Символика Луны приобретает традиционное для татарской литературы значение эталона женской красоты, девушки в ст. Сулеймана «Звездное, как сито...»; ст. Ч. Зариф «Сегодня нет луны на небе города» и другое. В стихотворении И. Юзеева «Печаль Луны» (1992) Луна представляется в образе

прекрасной лунной *девушки*, которая освещает сверху Землю, в данном случае автор в традициях татарского фольклора изображает луну другом человека, дарящим свет, тепло, оберегающим его от холода Вселенной.

Культовая взаимосвязь Солнца и Луны нашла свое отражение и в ритуальной практике тюрков, в свадебных обрядах, а распространенные имена (Айнур, Айдар, Айсылу, Айгуль, Алсу и др.) с компонентами «солнце», «луна», «месяц», «звезда» хранят следы поклонения древних тюрков небесным светилам. Значение Божества, в тесной взаимосвязи поклонения древних тюрков Небу и небесным светилам. Являясь отголоском языческих верований народа, трансформированный позднее в мусульманской картине мира, мотив *луны / месяца / полумесяца* находит отображение как в татарском фольклоре (к примеру, в сказках «Три снохи», «Молодой да удалой», «Два враля») ⁶, так и в татарской литературе на всем ее протяжении.

С небесными телами в национальной культуре народа связаны многие праздники и обряды: символизирующий противостояние света и тьмы, холода и тепла, заканчивающийся победой солнца, праздник Нардуган (21–23 сентября), праздник весеннего цикла, Науруз, приходившийся на период весеннего равноденствия (21–23 марта) и другое.

Древние тюрки, обожествляя Небо и все небесные светила – солнце, луну, звезды, особое почитание оказывали востоку – стороне света, откуда восходило солнце. Не случайно, что все свои обряды тюрки совершали в соответствии с движением солнца. К примеру, древний обряд возведения хана на престол заключался в том, что слуги пронесли хана на кресле девять кругов по ходу движения солнца⁷. Самым ярким примером святости Солнца может служить ориентация тюрков на местности, которая была также связана с положением солнца: «вперед» – к восходу солнца, «направо» – к середине дня, «назад» – к закату солнца, «налево» – к полуночи⁸. С Солнцем неразрывно связано *пространственное* мироощущение у татар: земля воспринималась как пространство от первых

¹ Мифы народов мира. М. 1982. Т. 2. С. 72–80.

² Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост. Андросова, М., 2000. С. 297.

³ Хабибуллин М. М. Божий дар: исторический роман / перевод Ф. Фаизова. Казань : Татар. кн. изд-во, 2007.

⁴ Мушинский А., Шаех Л. Татарская литература без границ. Казань : Татар. кн. изд-во, 2017. С. 387.

⁵ Зайдулла Р. Р. Ильбек (пер. Р. Фаиза) // Зайдулла Р. Р. Меч Тенгри: рассказы, повести, эссе, заметки / Ркаил Зайдулла; / пер. с татар.; авт. предисл. А. Мушинский. Казань : Татар. кн. изд-во, 2016. С. 305.

⁶ Татарское народное творчество: в 15 т. Т. 3. Бытовые сказки. Казань : Магариф, 2009. С. 40, 427, 468.

⁷ Бичурин Н. Я. (Иакинф). Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. Т. 2. С. 229.

⁸ Курбский А. М. Избранные сочинения. СПб., 192. С. 8, 19, 27, 34, 45.

лучей солнца до западных границ¹, символика *власти* монарха, военачальника и жреца: считалось, что представители этих сословия были рождены Небом и Землей, а властью наделены от Солнца и Луны². У древних тюрков даже существовал ритуал встречи восходящего солнца: перед восходом они выстраивались в поклоне³. С солнцем и Верхним миром связывается мотив *богатства, золота* – символа солнца, величия, власти, богатства, красоты⁴. В современном историческом рассказе Р. Зайдуллы «Тимер Буга» отображен древний, сохранившийся в татарской поговорке: «Открыв глаза, назови солнце» (проснувшись, увидев солнце – поприветствуй его), обычай приветствия восходящего солнца. Для героя рассказа правилом выступает: «Проснувшись, первым делом воздай хвалу солнцу!». Обращаясь к богу Неба, Тенгри, он «опустился на колени перед небесным светилом и трижды поклонился ему, пожелав при этом от имени всемогущих хозяев лесов и домов, земли и неба, огня и воды, мира и благоденствия всем людям, процветания стране»⁵. Как отмечает Г. М. Давлетшин, видение солнца для древних тюрков – жизнь, а невидение – смерть⁶, что подтверждается древними тюркскими источниками, в которых находим: «перестал видеть солнце и луну» (т.е. умер) [9, с. 225].

Мифологический образ Солнца, существующий по словам Ю. М. Лотмана, «до текста и вне зависимости от него» и «никогда не принадлежит какому-либо синхронному срезу культуры – он всегда пронзает этот срез по вертикали, приходя из прошлого и уходя в будущее»⁷, в культуре неразрывно связан с циклизацией *времени* и «демонстрирует неустанное движение времени, не

только изменение, но и обновление жизни»⁸, связан с *хронотопом восхода солнца*, который, приобретает в татарской литературе XX века различные символические значения: воспринимается не только как время рождения нового светового дня, но и *рождения новой жизни* (повесть М. Амира «Агидель»), *пробуждения новой общественной мысли* (роман Ш. Камала «На заре»), *отправления в путь* (повесть Г. Ибрагимова «Красные цветы»), *сна* (повесть М. Амира «Агидель»), *событий* (повесть Ш. Усманова «Путь легиона»). Символика *восхода солнца, рассвета*, ставшая одной из ведущих и устойчивых в татарской поэзии н. XX века, центральный смысл которого определил 1905 год – время пробуждения татарской нации, дала название трилогии Ф. Сафина «Заблудившийся рассвет» (2003). В тексте повествования символика может интерпретироваться и как революция 1917 года, и в ассоциативной связи с национальным возрождением н. XX века, и как обновление татарской нации.

С принятием ислама у татар (X века) и проникновением лунного календаря, «все мусульманские праздники, будучи связанными с фазами Луны, зависят от перемещений этого светила во время вращения вокруг Солнца»⁹. Лунный календарь практически не практиковался в хозяйственной жизни народа, а употреблялся только лишь для определения религиозных дат.

В поэзии Сулеймана, творчеству которого приписывают такие качества, как «условность, загадочность, мозаичность»¹⁰, мифологическое значение образа Луны, связанного как с символическим значением атрибута ислама, так и надеждами татар. Образ Луны в ст. «Глядя на флаг Татарстана» (1994) отсылает читателя к легенде о лунной девушке Зухре, а белая полоса на флаге республики представляется атрибутом ислама, связующим мостом между средневековым мусульманским прошлым (зеленый – цвет ислама) и «красным» (советским) прошлым татар [5, 179].

¹ Гумилев Л. Н. Древние тюрки. М., 1993. С. 49.

² Бичурин Н. Я. (Иакинф). Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. Т. 2. С. 49–50.

³ Гумилев Л. Н. Хунна. Степная трилогия. СПб., 1993. С. 59.

⁴ Хисаметдинова Ф. Г. Словарь башкирской мифологии. Уфа: Китап, 2019. С. 69.

⁵ Зайдулла Р. Р. Тимер Буга (пер. Ф. Фаиза) // Меч Тенгри: рассказы, повести, эссе, заметки / Ркаил Зайдулла; [пер. с татар.; авт. предисл. А. Мушинский]. Казань: Татар. кн. изд-во, 2016. С. 255–256.

⁶ Давлетшин Г. М. «Очерки по истории духовной культуры предков татарского народа (истоки, становление и развитие». Казань: Татар. кн. изд-во, 2004. С. 23.

⁷ Лотман Ю. М. Символ в системе культуры // Избранные статьи в 3-х томах. Таллин, 1992. Т. 1. С. 192–194.

⁸ Кожемякина Л. И. Пространственно-временная организация рассказов И. А. Бунина «Эпитафия» и «Новая дорога» // Ритм, пространство и время в художественном произведении: тематический сборник научных трудов министерства просвещения Каз. ССР. Алма-Ата: Казах. пед. институт им. Абая, 1984. С. 93.

⁹ Фрэзер Дж. Дж. Золотая ветвь: Исследование магии и религии. / Пер. с англ. М.: АСТ, 1998. С. 660.

¹⁰ Галиуллин Т. Сөлейман: шагыйрь Жәүдәт Сөлейманның ижаг портреты // Казан утлары. 2014. № 9. 153 с.

Обращение к астральным образам в современной литературе продолжает общую традицию тюркских литератур особого отношения к небесным светилам, в творчестве многих авторов татарской литературы к. XX – н. XXI века и поныне часто выявляется использование многих вышеобозначенных значений. К примеру, в поэзии Р. Хариса, во многих произведениях используются образные антиномии: «Луна – солнце влюбленных, «Прислониться к земле» и другое. В своем русскоязычном рассказе «Не написанный Чеховым роман» И. Абузьяров отмечает важность небесного светила в жизни кочевых народов: «Все кочевые народы поют о птицах, о солнце, воспевают сегодняшний день. И это не примитивно. Ибо завтра может выгореть вся трава, лошади останутся без корма, начнется падеж. А когда придет зима, люди будут подыхать от голода, корчиться в холодной луже»¹. Об особом значении небесных светил и солнца в культуре татар автор говорит, что «степь можно сравнить с небом, с солнцем (потому что оно желтое) и другими светилами. Все они: небо, солнце, луна – как три головы дракона, сжигают (опустошают) степь, и среди них одна голова – голова его жены (скорее всего, луна) – выжигает своими глазами душу»².

Солнце часто представлялось в народной культуре в виде огненной *птицы*, а символом Солнца в татарских сказках часто выступает мифическая птица Семруг, которая выносит героя сказки на своих крыльях из подземного мира в надземный³. С солнцем также были связаны такие образы животного мира: баран (жертвенное животное Солнцу и Небу⁴), олень (лось), бык, заяц и др., «солнце до полудня едет на быке, в полдень – на лошади, после полудня – на зайце»⁵. Значение *жар-птицы* мы обнаруживаем в ст. М. Шабаяева «Сегодня шумит общежитье...». Знаменательно, что в татарском языке сохранилось выражение «Когда солнце верхом на зайце»

(«Кояш куянга атланган чак»), обозначающее определенное время суток⁶.

Мифологический образ Солнца широко представлен и в современной татарской литературе, где он приобретает значения: *заката* – *символа тоски* (в лирике Р. Акъегета); *жизни* (ст. Р. Ахметзянова «На дорогах, проторенных к счастью...»); в романе Р. Мухамадиева «Тени в сумерках», название которого символично, солнечный свет – символ смысла человеческой жизни, осмысленности поступков, цели жизни самодовольного чиновника Фаляха Экзамыча, который «не приспособлен жить как обычный человек в нормальных условиях», человек как он «живет как тени в сумерках. А сумерках как бы долго они не тянулись, все равно когда-то приходит конец»⁷. В романе Р. Мухамадиева «Взлететь бы мне птицей...» Солнце приобретает символику человеческой жизни: старик Миргазим говорит о своей жизни: «наше солнце катится к закату. И до горизонта недалеко...»⁸); *радости, счастья* (ст. К. Булатовой «Лишь один», ст. Р. Рахман «Бесцветные дни», «Бесцветные дни», в ст. Ф. Зулкарнайна «Солнце», ст. Ш. Зигангировой «Слишком быстро пролетела жизнь» (пер. Д. Садыковой)⁹; герой повести Р. Мухамадиева «Белые скалы» Азат «повернулся к солнцу, оно смотрело с крыши сарая Ходжа абзый и смеялось. Его ослепило. Посмотрел на сосульки, что свисали с косяка дома, в них тоже отражались и сияли лучи, от которых резало глаза. Казалось, каждая снежинка во дворе, переливаясь, играет с ним»¹⁰); *новой жизни, нового дня* (ст. М. Галиева «Ворота солнца», «Ворота солнца»; ст. М. Шигапова «Голос сердца»); *помощника* (ст. Э. Шарифуллиной «Хожу с тобой»); *тепла, заботы* (ст. К. Булатовой «К тебе возвращаюсь», ст. М. Агьямова «Тепло души от солнца взял...» (пер. Л. Газизовой)¹¹); *мечты* (ст. Р. Рахмани «Мечты» (пер. В. Хамидуллиной)¹²);

⁶ Закирова И. Г. Болгар чоры халык ижаты. Казан : Фикер, 2003. С. 46.

⁷ Мухамадиев Р. Свои люди. Избранное. М. : Дружба литератур, 2012. С. 402.

⁸ Мухамадиев Р. С. Взлететь бы мне птицей... Роман. // Пер. с тат. Р. Фаткуллиной. М. : Голос-Пресс, 2008. С. 87.

⁹ Татарская поэзия // Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки. / сост.: Л. Р. Газизова и др. М. : Из века в век, 2012. С. 459.

¹⁰ Мухамадиев Р. Свои люди. Избранное. М. : Дружба литератур, 2012. С. 334.

¹¹ Татарская поэзия // Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки / сост.: Л. Р. Газизова и др. М. : Из века в век, 2012. С. 367.

¹² Там же. С. 439.

¹ Абузьяров И. Концерт для скрипки и ножа в двух частях: сборник. М. : Э, 2017. С. 222.

² Там же.

³ Татар халык ижаты (ТХИ): Әкиятләр. 3 томда / Томнары төзүчеләр, кереш мәкалә һәм искәртмәләрне әзерләүчеләр Х. Х. Ярми. Казан : Таткитнәшр., 1977–1978. Т. 1. С. 340–341.

⁴ Гумилев Л. Н. Древние тюрки. М., 1993. С. 78.

⁵ Ашмарин Н. И. Введение в курс чувашской народной словесности // Исследования по чувашскому фольклору. Чебоксары, 1984. С. 23; Денисов П. В. Религиозные верования чувашей. Чебоксары : Чуваши. кн. изд-во, 1959. С. 14.

памяти, воспоминаний (ст. Б. Рахимовой «Безудержные мысли»); *поклонения, обращения, просьбы* (ст. Э. Шарифуллиной «Хожу с тоской»; ст. И. Юзеева «Поклонение»). Образ Солнца в лирическом цикле Х. Такташа «Зеленые глаза» раскрывает тему разлуки, одиночества, *любви* (в стихотворении «Заходящее солнце» образ заходящего солнца – символ уходящего чувства (пер. Н. Новикова)¹.

Образ Луны также широко представлен в современной татарской литературе значениями: *мудрости* (ст. М. Шабаева «Луна, Казанка и влюбленные»); *любви* (ст. Р. Рахман «Лунный запах»; ст. Р. Гаташа «Без луны»; ст. Р. Ахметзянова «Неужто я лишь жалил вас как овод...»); ст. Р. Гаташа «Без луны»; ст. Р. Рахман «Лунный запах»); *грусти, печали, тоски, одиночества, разлуки* (ст. А. Халима «В такую ночь», ст. Г. Рахима «Но я приеду»; ст. Р. Закуана «Умнею, кажется, с годами»; ст. Г. Рахима «Когда сказать решится человек»; ст. М. Файзуллиной «Одиночество»; ст. Б. Рахимовой «Ночь. Разлучница луна...»², ст. И. Юзеева «Лунная соната»; ст. Ч. Зариф «Сегодня нет луны на небе города...»; ст. Г. Афзала «Лунная ночь», ст. М. Шабаева «В лесах, на водах, на лугах...» (пер. В. Гончарова)³); *колдовства* (ст. Л. Янсуар «Ветры ночные сводят с ума...», ст. А. Халима «В такую ночь», ст. Л. Янсуар «Ветры ночные сводят с ума»); *настроения* (ст. Б. Рахимовой «Похищение» (пер. А. Каримовой)⁴), лирике Р. Файзуллина и др.; *воспоминаний* (ст. Р. Закирова «Умнею, кажется, с годами», ст. Сулеймана «Звездное небо, как сито»); *холода* (ст. Б. Рахимовой «Ночь. Разлучница луна...»); *испытания* (ст. Б. Рахимовой «Похищение»); *напева* (ст. И. Юзеева «Ивы усталые спят, от воды – покой»); *озорника* (ст. А. Халима «В такую ночь...»); *защиты сна* (ст. А. Халима «Огонь»); *объекта поклонения* (ст. И. Юзеева «Поклонение»); *религии* (ст. Г. Салима «Пусть улыбается ветер») и другие.

В диалогии Ш. Идиатуллина «Убыр. Никто не умрет» наличие солнца на небе, солнечный свет – символы смысла человеческой жизни, сущест-

вования Высшего разума над людьми: «Солнышко слепило, искрилось и раздирывалось, как гармошка из лампочек. Это веселило и почему-то пугало. Было за этим сиянием что-то, как в играх, знаете – прожектор не светит сам по себе»⁵.

В творчестве Р. Зайдуллы мифологический образ Солнца – неотъемлемый атрибут отображения культуры и верования древних тюрков⁶. Так, в исторической повести «Меч Тенгри» Солнце – символ *божественной власти, символ власти, могущества* власти над людьми. Так, хан тюрков, Атилла, назван «Сыном солнца», «а когда Сын Солнца общался с Солнцем, языки остальных должны были быть на замке»⁷. В другом рассказе автора, «Белая собака», героиня – знахарка Жантай определяет для себя жизненно необходимой связь с Солнцем, она отказывается менять соломенную крышу своего дома, который в деревне «всем картину портит», для нее «через железо солнце не входит в душу»⁸.

В романе Р. Мухамадиева «Туман в сумерках» автор обращается к образам солнца и луны в значениях *объекта любви и причины страданий*, влюбленного Фаляха: «И почему же Ты, Господи, раньше об этом не дал мне знать, рабу твоему?! Как же Ты позволил мне до этого часа жить без солнца и луны в едином образе?!»⁹. В другом произведении, рассказе «Путешествие на Дикий остров» (2010), автор приводит слова народа: «Глянь, на луну пастух взбирается, // И я бы взобрался, да посадить некому» (пер. М. Валишевой)¹⁰, в рассказе А. Хасанова «Печаль моя неутолимая» месяц – свидетель страданий старушки Сабиры, значение имени также символично (досл. с араб. «терпеливая»). Показателен монолог героини в минуты одиночества с месяцем: «Ой ты месяц! Ты один свидетель моих страданий и моей боли. Неужели в этом огромном

⁵ Идиатуллин Ш. Убыр: Диалогия: романы. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. 2018. С. 431.

⁶ Зайдулла Р. Р. Тимер Буга (пер. Ф. Фаиза) // Зайдулла, Р. Р. Меч Тенгри: рассказы, повести, эссе, заметки / Ркаил Зайдулла; пер. с татар.; авт. предисл. А. Мушинский. Казань: Татар. кн. изд-во, 2016. С. 255.

⁷ Полуденный закат: Современная проза татарских писателей / Пер. с татар. Г. Хасановой. Казань: Татар. книж. изд-во. 2006. С. 116.

⁸ Там же. С. 172.

⁹ Мухамадиев Р. Свои люди. Избранное. М.: Дружба литератур. 2012. С. 432.

¹⁰ Там же. 64 с.

¹ Татарская литература без границ / сост.: А. Мушинский, Л. Шаех. Казань: Татар. кн. изд-во, 2017. С. 409.

² Татарская поэзия // Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки. / сост.: Л. Р. Газизова и др. М.: Из века в век, 2012. С. 141.

³ Там же. С. 213.

⁴ Татарская поэзия / сост.: Л. Р. Газизова и др. // Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки. М.: Из века в век, 2012. С. 269.

мире, среди моря людей нети никого, кому я могла бы об этом рассказать?» (пер. Г. Хасановой)¹.

С мифологическим образом Луны и ее значениями тоски и грусти часто связывается распространенная в культуре разных народов (в Китае – символ царственности, достоинства, центра, счастья и изобилия [23, с. 125]; русской культуре – часто приобретает символику смерти и связи с потусторонним миром [18, с. 139] и т. д.) цветосимволика желтого цвета, определяющийся как цвет тоски, грусти, болезни, богатства. Изучение цветосемантики в научной литературе знаменуется трудами как в культуре тюркских народов (Х. Р. Курбатов, В. Х. Хаков, Ф. С. Сафиуллина, Г. Ф. Сагтаров, Р. Р. Закиров, В. А. Костенко, Э. Ю. Хайруллина, А. Ф. Ситдикова и др.), так и о татарской поэзии, в

которой, как отмечает А. Ш. Василова², желтый цвет и имеет сложную семантику: как положительную (цвет солнца, золота, топленого масла), так и доминирующую в национальной культуре отрицательную (цвет тоски, грусти, болезней).

В результате исследования мы пришли к заключению, что обращение в символике мифологических образов астральной мифологии обуславливается не только традиционностью татарской литературы, что выявляется в значениях жизни и смерти, магии и загадочности, власти и богатства и др., но и частными современными значениями символов мудрости, новой жизни, заботы, мечты, тоски, одиночества и др., что обуславливается закономерностями литературного процесса народов России и особенностями индивидуальности авторов.

¹ Полуденный закат: Современная проза татарских писателей / Пер. с татар. Г. Хасановой. Казань : Татар. книж. изд-во. 2006. с. 56.

² Василова А. Ш. Семантика цветообозначений *сары* ('желтый') в татарской поэзии // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2016. Т. 158, кн. 5. С. 1305.

1. Аминев В. Р., Набиуллина А. Н. Транскультурная литература: вопросы теории и методологии изучения // Национальные литературы на современном этапе: научные концепции и гипотезы: круглый стол, посвященный 80-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (11 сентября 2019 г., г. Казань): сб. ст. Вып. 1 / сост.: А. Ф. Ганиева, Ф. Х. Миннуллина, Л. Р. Надыршина. Казань : ИЯЛИ, 2019. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41304348> (дата обращения: 03.04.2021).
2. Бакиров М. Татарский фольклор. Казань : Ихлас, 2012.
3. Галимуллина А. Ф., Галимуллин Ф. Г., Гайнуллина Г. Р., Фаезова Л. Р. Культурные коды в татарской и русской литературе второй половины XX века: монография. Казань : Школа, 2020.
4. Давлетшин Г. М. Очерки по истории духовной культуры предков татарского народа (истоки, становление и развитие. Казань : Татар. кн. изд-во, 2004.
5. Загидуллина Д. Ф. Татарская литература XX – нач. XXI в.: «мягкость» модернизма-авангарда-постмодернизма (к постановке проблемы): монография. Казань : ИЯЛИ, 2020.
6. Загидуллина Д. Ф. Татарская поэзия и проза рубежа XX–XXI веков: эстетические ориентиры и художественные поиски: монография / рецензенты: Аминев В. Р., Хасанова Г. М. Казань : Татар. кн. изд-во, 2019. URL: <http://antat.ru/ru/iyli/publishing/book/2019/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D0%B4%D1%83%D0%BB%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B0-2020.pdf> (дата обращения: 04.04.2021).
7. Кожемякина Л. И. Пространственно-временная организация рассказов И. А. Бунина «Эпитафия» и «Новая дорога» // Ритм, пространство и время в художественном произведении: тематический сборник научных трудов министерства просвещения Каз. ССР. Алма-Ата : Казах. пед. институт им. Абая, 1984.
8. Раденкович Л. Символика цвета в славянских заговорах // Славянский и балканский фольклор. М. : Наука, 1989.
9. Стеблева И. В. К реконструкции древнетюркской религиозно-мифологической системы // Тюркологический сборник 1971. М.: Наука, ГРВЛ, 1971. С. 213–226.
10. Султанов К. К. Угол преломления. Литература и идентичность: коммуникативный аспект. М., ИМЛИ РАН, 2019.
11. Шаряфетдинов Р. Х. Мифопоэтика татарской литературы: монография. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2021.

Статья поступила в редакцию 28.09.2021 г.; одобрена после рецензирования 27.11.2021 г.; принята к публикации 12.12.2021 г.

Об авторах

Хайруллин Руслан Зинатуллович

доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Российский новый университет (105005, Российская Федерация, г. Москва, ул. Радио, д. 22), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5116-8407>, rhairullin@mail.ru

Шаряфетдинов Рамиль Хайдарович

кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет (119435, Российская Федерация, г. Москва, Малая Пироговская ул., д. 1/1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2311-3820>, rkh.sharyafetdinov@mpgu.su

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Amineva V. R., Nabiullina A. N. Transkul'turnaya literatura: voprosy teorii i metodologii izucheniya [Transcultural literature: questions of theory and methodology of study]. *Natsional'nye literaturnye na sovremennoy etape: nauchnye kontseptsii i gipotezy: kruglyi stol, posvyashchennyi 80-letiyu sozdaniya Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Ibragimova Akademii nauk Respubliki Tatarstan (11 sentyabrya 2019 g., g. Kazan')*: sb. st. Vyp. 1 / sost.: A. F. Ganieva, F. Kh. Minnullina, L. R. Nadyrshina = National literatures at the present stage: scientific concepts and hypotheses: roundtable dedicated to the 80th anniversary of the establishment of the Institute of Language, Literature and Art named after G. Ibragimov of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (September 11, 2019, Kazan): col. of articles, issue 1, comp.: A. F. Ganieva, F. H. Minnullina, L. R. Nadyrshina, Kazan, IYALI Publ., 2019, no. 1. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41304348> (accessed 03.04.2021). (In Rus.).
2. Bakirov M. Tatarskii fol'klor [Tatar folklore]. Kazan, Ikhlas Publ., 2012. (In Rus.).
3. Galimullina A. F., Galimullin F. G., Gainullina G. R., Fayezyova L. R. Kul'turnye kody v tatarskoi i russkoi literaturakh vtoroi poloviny XX veka: monografiya [Cultural codes in the Tatar and Russian literatures of the second half of the XX century: monograph]. Kazan, School Publ., 2020. (In Rus.).
4. Davletshin G. M. Ocherki po istorii dukhovnoi kul'tury predkov tatarskogo naroda (istoki, stanovlenie i razvitiye) [Essays on the history of the spiritual culture of the ancestors of the Tatar people (origins, formation and development)]. Kazan, Tatar Book Publishing House, 2004. (In Rus.).
5. Zagidullina D. F. Tatarskaya literatura XX – nach. XXI v.: “myagkost” modernizma-avangarda-postmodernizma (k postanovke problemy): monografiya [Tatar literature of the XX – the beginning of the XXI century: the “softness” of modernism-avant-garde-postmodernism (towards the formulation of the problem)]. Kazan, IYALI Publ., 2020. (In Rus.).
6. Zagidullina D. F. Tatarskaya poeziya i proza rubezha XX–XXI vekov: esteticheskie orientiry i khudozhestvennye poiski: monografiya [Tatar poetry and prose of the turn of the XX–XXI centuries: aesthetic guidelines and artistic searches: monograph]. Kazan, Tatar Book Publishing House, 2019. Available at: <http://antat.ru/ru/iyli/publishing/book/2019/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D0%B4%D1%83%D0%BB%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B0-2020.pdf> (accessed 04.04.2021). (In Rus.).
7. Kozhemyakina L. I. Prostranstvenno-vremennaya organizatsiya rasskazov I. A. Bunina “Epitafiya” i “Novaya doroga” [The spatial-temporal organization of I. A. Bunin's stories “Epitaph” and “New Road”]. *Ritm, prostranstvo i vremya v khudozhestvennom proizvedenii: tematicheskii sbornik nauchnykh trudov ministerstva prosveshcheniya Kaz. SSR* = Rhythm, space and time in a work of fiction: thematic collection of scientific works of the Ministry of Education of the Kazakh SSR, Alma-Ata, Kazakh Abai Ped. Institute, 1984. (In Rus.).
8. Radenkovich L. Simvolika tsveta v slavyanskikh zagovorakh [The symbolism of color in Slavic spells]. *Slavyanskii i balkanskii fol'klor* = Slavic and Balkan folklore, M., Science Publ., 1989. (In Rus.).
9. Stebleva I. V. K rekonstruktsii drevnetyurkskoi religiozno-mifologicheskoi sistemy [To the reconstruction of the ancient Turkic religious-mythological system]. *Tyurkologicheskii sbornik* = Turkological collection, M., Science Publ., 1971, pp. 213–226. (In Rus.).
10. Sultanov K. K. Ugol prelomleniya. Literatura i identichnost': kommunikativnyi aspekt [Angle of refraction. Literature and identity: a communicative aspect]. M., IMLI RAS Publ., 2019. (In Rus.).
11. Sharyafetdinov R. Kh. Mifopoetika tatarskoi literatury: monografiya [Mythopoetics of Tatar literature: monograph]. M., Berlin, Direct-Media Publ., 2021. (In Rus.).

The article was submitted 28.09.2021; approved after reviewing 27.11.2021; accepted for publication 12.12.2021.

About the authors**Ruslan Z. Khairullin**

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Russian New University (22 Radio St., Moscow 105005, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5116-8407>, rhairullin@mail.ru

Ramil Kh. Sharyafetdinov

Ph. D. (Philology), Associate Professor, Moscow State University of Education (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119435, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2311-3820>, rkh.sharyafetdinov@mpgu.su

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81'374.4

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-121-127

СЛАВЯНСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ НЕМЕЦКОГО СОМАТИЗМА *ZUNGE* «ЯЗЫК» В СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

Т. Ф. Шешкина

Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки,
г. Ессентуки, Российская Федерация

Аннотация. Введение. Рассматриваемые лексические параллели являются единицами активного лексического запаса. Являясь по своей сути соматизмами, корреляты с течением времени стали обозначать язык, как знаковую систему и речь. Исследование германо-славянских лексических параллелей *Zunge* – язык в сравнительно-историческом ракурсе позволяет выявить присущие им структурно-языковые изменения и семантические трансформации в ракурсе диахронии. **Цель:** исследовать германо-славянские лексические параллели в этимологическом, структурно-языковом и лексико-семантическом аспектах с привлечением этимологических и лингвокультурологических данных. **Материалы и методы.** Теоретической базой работы послужили научные данные, зафиксированные в лексикографических источниках отечественных и зарубежных языковедов. В процессе исследовательской работы применялись методы сплошной выборки, обобщения, сопоставления, метод компонентного анализа. **Обсуждение и результаты.** Первые письменные свидетельства *Zunge* в германском языковом поле относятся к VIII в., в славянском – к X веку. Отечественные и зарубежные языковеды не смогли выработать единой точки зрения в вопросе реконструкции индоевропейского субстрата праславянской основы **ęzykъ* и германской основы **tungōn*. Отмечается разный по ширине семантический охват русской и немецкой рассматриваемых лексем. В ходе исследования отмечены высокая количественность реализации германо-славянских коррелятов *Zunge* – язык в качестве компонентов фитонимов и зоонимов. Анализ лексических параллелей приводится с привлечением данных фразеологии. **Заключение.** В ходе проведенного исследования германо-славянских параллелей *Zunge* – язык были выявлены как общие, так и отличные для них характеристики в аспекте их функционально-языковых и лексико-семантических признаков. Обозначена важность изучения германо-славянских параллелей при определении характера и хронологии путей проникновения лексических единиц из одного языка в другой.

Ключевые слова: германо-славянские параллели, соматизм, индоевропейский субстрат, фитоним, зооним, фразеология

Благодарности. Автор выражает благодарность своему научному руководителю д-ру филол. наук, профессору Г. Е. Корнилову за неоценимую помощь в проведении исследования.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Шешкина Т. Ф. Славянские лексические параллели немецкого соматизма *Zunge* «язык» в сравнительно-историческом освещении // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 121–127. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-121-127>

SLAVIC LEXICAL PARALLELS TO THE GERMAN SOMATISM *ZUNGE* “LANGUAGE” IN A COMPARATIVE-HISTORICAL PERSPECTIVE

T. F. Sheshkina

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Yessentuki, Yessentuki, Russian Federation

Abstract. Introduction. The lexical parallels in question are units of the active vocabulary. Being inherently somatisms, the correlates over time have come to denote language as a sign system and speech. The study of the Germanic-Slavic lexical parallels *Zunge* – language in the comparative-historical perspective allows us to identify their inherent structural-linguistic changes and semantic transformations in the diachronic perspective. **Purpose:** to explore Germanic-Slavic lexical parallels in etymological, structural-linguistic and lexical-semantic aspects, involving etymological and linguocultural data. **Materials and methods.** The theoretical basis of the work was the scientific data recorded in lexicographic sources of domestic and foreign linguists. In the course of research work, methods of continuous sampling, generalization, comparison and component analysis were used. **Discussion**

and results. The first written evidence of *Zunge* in the Germanic language field dates back to the 8th century, in the Slavic – to the 10th century. Russian and foreign linguists have not developed a common point of view on the reconstruction of the Indo-European substrate of the Proto-Slavic base **ęzykъ* and the Germanic base **tungōn*. The semantic scope of the Russian and German lexemes in question is different in width. In the course of the study a high quantitativity of the implementation of Germanic-Slavic correlates *Zunge* – *language* as components of phytonyms and zoonyms was noted. The analysis of lexical parallels is given with the involvement of phraseological data. **Conclusion.** The study of the Germanic-Slavic parallels *Zunge* – *language* revealed both common and different characteristics for them in the aspect of their functional-language and lexical-semantic features. The importance of studying the Germanic-Slavic parallels in determining the nature and chronology of the ways of penetration of lexical units from one language into another is highlighted.

Keywords: Germanic-Slavic parallels, somatism, Indo-European substrate, phytonym, zoonym, phraseology

Acknowledgements: the author expresses her gratitude to her supervisor, Doctor of Philological Sciences, Professor G. E. Kornilov, for his help in conducting the study.

The author declares no conflict of interests.

For citation: Sheshkina T. F. Slavic lexical parallels to the German somatism *Zunge* “language” in a comparative-historical perspective. *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 121–127. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-121-127>

Введение

Соматизмы, как один из древнейших лексических пластов, «участвуют в формировании национальной картины мира на уровне ее отдельных фрагментов» [1, р. 69]. Осознание себя как отдельной экзистенциальной единицы живой природы с характерными внешними и внутренними признаками и, как следствие, потребность изучить свое тело с его возможностями привели к присутствию апеллативов, обозначающих части тела человека, во всех существующих языках. Сегодня современная лингвистика через интерпретацию соматизмов дифференцирует концептуализацию взаимосвязи человека и окружающего его мира [8, с. 51].

Язык, функционирующий не только как орган человеческого тела, участвующий в процессе приема пищи, но и как орган, осуществляющий воспроизведение информационных единиц, реализующий на практике речемыслительную деятельность, издревле привлекал к себе пристальное внимание человека. С развитием лингвистических учений апеллатив стал рассматриваться в некоторых языках не только как соматизм, но и как лексема, обозначающая знаковую систему, а иногда и речь.

В нашей работе предпринята попытка анализа германо-славянских лексических параллелей *Zunge* – *язык* с применением комплексного подхода, включающего в себя исследование фонетических переходов, морфологических изменений, се-

мантической нагрузки в ракурсе дихотомии и особенностей коннотации вышеозначенных коррелятов в составе фразеологических единиц. Полагая, что наш выбор в качестве предмета исследования именно лексических параллелей оправдан, прежде всего, тем, что они «представляют собой лингвокультурный феномен, который теоретически объединяет в одну систему лексикосемантические сходства и различия национальных языков» [3, с. 4]. Таким образом, принадлежность рассматриваемых лексических параллелей к разным языковым группам «наиболее адекватно ... представляет указанные лексические единицы в сравниваемых языках, показывает их формально-содержательную близость и национально-культурное своеобразие, предупреждает переводческие трудности, акцентирует внимание на возможных интерференционных ошибках» [2, с. 84]. Доминирующая в современном филологическом поле направленность существующих исследований соматизмов лишь в ракурсе фразеологии и, соответственно, их недостаточная комплексная (фонетическая, морфологическая, семантическая) изученность в ракурсе диахронии и составляет актуальность нашего исследования.

Цель статьи – выявить языковые особенности исследуемых германо-славянских лексических коррелятов, возникших в результате этнических контактов и взаимодействий, с комплексным привлечением этимологических, лингвокультурологических и исторических данных.

Материалы и методы

Теоретической базой нашего исследования стали аутентичные лексикографические данные «Этимологического словаря славянских языков. Праславянского лексического фонда» О. Н. Трубачева¹, «Историко-этимологического словаря современного русского языка» П. Я. Черных², «Этимологического словаря русского языка» М. Фасмера³, «Etymologisches Wörterbuch des Deutschen» В. Пфайфера и возглавляемого им коллектива лингвистов АН ГДР⁴, «Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache» Ф. Клуге⁵, «Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch» Ю. Покорного⁶, «Etymologický slovník jazyka českého a slovenského» В. Мачека⁷, «Etymological dictionary of the Slavic inherited lexicon» Р. Дерксена⁸, «Slavisches etymologisches Wörterbuch» Э. Бернекера⁹. Также автором активно привлекались данные немецкой и русской фразеологии и ономастики.

В процессе проведения исследовательской работы применялись методы сплошной выборки, обобщения, сопоставления, метод компонентного анализа.

Определение количественного показателя и полиаспектного характера лексических параллелей славянского и германского языковых полей, возникших в результате праязыкового наследия, как инструмента, способствующего более точному определению места каждого языка в общем языковом континууме, составляет теоретическую значимость проведенного нами исследования.

Использование данных нашего исследования при определении значения и места славянских лек-

сических параллелей в практике работы по созданию этимологических словарей конкретных германских языков, определение степени историко-культурологического взаимовлияния славянского и германского внеязыковых фонов составляет практическую значимость нашей работы.

Обсуждение и результаты

Zunge, die, сущ., ж.р. «язык» – язык сущ., м.р.

К первым письменно зафиксированным упоминаниям нем. *Zunge* «язык» (VIII в.) относятся др.в.н. *zunga* «язык» (речь, система знаков, орган), ср.в.н. *zunga* «язык», «народ», «земля», «родина», др.сакс. *tunga*, ср.н.н. *tunge*, *tonge*, ср.нидерл. *tonghe*, *tunghe*, нидерл. *tong*, др.англ. *tunge*, англ. *tongue*, др.сканд., швед. *tunga*, гот. *tuggō*¹⁰. В современном языкознании выработалась единая точка зрения о восхождении нем. *Zunge* к герм. **tungōn*, чего нельзя сказать о дальнейшей реконструкции исследуемой лексики.

Рассмотрим более подробно гипотезы этимологизации индоевропейского архетипа нем. *Zunge*, выдвинутые Ф. Клуге и В. Пфайфером. Ф. Клуге усматривает возможность следующего вектора развития исследуемой немецкой лексики: нем. *Zunge* < герм. **tungōn* < индоевроп. **ndʰ-ǵʰau-* «лежащее под небом, прикрытое небом»¹¹. В. Пфайфер, в свою очередь, в качестве возможной праформы определяет индоевроп. **dn̥ǵʰuā* «язык (орган)»¹². Необходимо отметить, что оба исследователя, указывая на сложность реконструкции архетипа, вызванную звуковыми переходами, основанными, в том числе, и на присутствии табуирования, усматривают возможность влияния на исследуемую лексику апеллативов со значением «лакать», «лизать»¹³.

О влиянии индоевроп. **leiǵhō* «лизать», обусловившего трансформацию в некоторых языках анлаутного *d-* в *l-* (лат. *lingua*, лит. *liežūvis*) говорит и славист Э. Бернекер¹⁴. Примеры такой народной этимологии в русском языке обнаруживает и М. Фасмер – диал. новгор. *лязык* «язык»¹⁵, указы-

¹ Трубачев О. Н. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 6. М.: Наука, 1979. 222 с.

² Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. М.: Рус. яз., 1999. 560 с.

³ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 4. М.: Прогресс, 1973. 863 с.

⁴ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. B. 3 / W. Pfeifer, G. Ginschel, G. Hagen [u.a.]. Berlin: Akademie-Verlag, 1989. 2093 s.

⁵ Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: Verlag Walter de Gruyter, 2011. 1021 s.

⁶ Pokorny J. Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch. B. 2. Bern: A. Francke Verlag, 1959. 770 s.

⁷ Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. – Praha: Československé akademie věd, 1968. 868 s.

⁸ Derksen R. Etymological dictionary of the Slavic inherited lexicon. Leiden; Boston: Brill, 2008. 726 p.

⁹ Berneker E. Slavisches etymologisches Wörterbuch. Bd. 1., 2 (zweite) Auflage. – Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1924. 760 p.

¹⁰ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen ... S. 2047–2048.

¹¹ Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. S. 1017.

¹² Etymologisches Wörterbuch des Deutschen ... S. 2048.

¹³ Там же. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. S. 1017.

¹⁴ Berneker E. Slavisches etymologisches Wörterbuch. S. 270.

¹⁵ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. С. 550.

вающий, наряду с О. Н. Трубачевым¹, В. Пизани [9, с. 139] и В. Махеком² и на факт табуирования в славянских языках (как и в германских).

Первые письменно зафиксированные упоминания лексемы *язык* в славянских языках, восходящие к праслав. **ęzykъ* (**język*), датируются X в.³: рус. *язык*, укр. *язик*, блр. *язык*, др.рус. *ѡзыкъ*, ст.слав. *ѡзыкъ*, болг. *език*, сербохорв. *jězik*, словен. *jězik*, чеш. *jazyk*, словац. *jazyk*, польск. *język*, в.луж. *jazyk*, н.луж. *jězyk*, полаб. *jōzek*⁴. При этом вызывает интерес факт отсутствия в славянском языковом поле, наряду с германским, общего мнения о единой индоевропейской реконструкции вышеозначенных лексем.

Так, Ю. Покорный⁵, М. Фасмер⁶, Р. Дерксен⁷ и В. Пизани [9, с. 139] реконструируют праслав. **ęzykъ* (др.церк.слав. *jězy-kъ*) до индоевроп. **dn̥ǵh₂* «язык (орган)». В. Махек усматривает возможность восхождения *язык* к лексеме, чьим денотатом является что-то узкое – **ǫzъkъ* «узкий» (узкие полосы кожи и так далее)⁸. Рассматривают праслав. **ęzykъ* как деривацию основы **-ū-* : *-u(u)ā-* посредством суффикса *-qo* Э. Бернекер⁹ и А. Г. Преображенский¹⁰. М. Блумфилд, в свою очередь, для всех славянских лексем со значением «язык», в качестве общей праформы объявляет звуковой комплекс **ǵhvā-*, не содержащий при этом в себе какой-либо семантической нагрузки [10, р. 428].

Привлекает к себе внимание полисемия германо-славянских лексических параллелей *Zunge* – *язык*. Так, в немецком языке лексикографические источники дифференцируют значения «орган речи»; «язык, как характеристика присущих человеку

свойств» – *eine böse Zunge haben* «быть злым на язык»; «язык, речь» (поэтич.) – *die deutsche Zunge* «немецкий язык»; «механизм, по форме напоминающий язык»; «узкая полоса земли»¹¹ (ср. у В. Махека праслав. **ǫzъkъ* «узкий»¹²).

В то же время русский язык предъявляет более широкий семантический охват лексемы *язык*, включающий помимо значений «орган речи», «знаковая система», «механизм, по форме напоминающий язык» и «речь», совпадающих с передаваемыми нем. *Zunge* значениями, следующие: «пленник»¹³ – *Достать языка*; «народ, племя»¹⁴ – *Рцыте во языцѣхъ, яко Господь воцарися*; церк. «иноплеменник, язычник»¹⁵ – *Убо и языкомъ Богъ покаяніе даде въ животъ*; «оговорщик»¹⁶.

Высокой количественностью обладают исследуемые лексические корреляты в качестве компонентов фитонимов и зоонимов: *Язык Волоний* (*Anchusa officinalis*, волоник лекарственный)¹⁷; *Язычок* (*Solea nasuta*, полурьбица)¹⁸; *Seezunge, die* «камбала морская»¹⁹; *Zungenblatt* «филлоглоссум» (*Phylloglossum*)²⁰; *Zungenhahnenfuß* «лютик языколистный» (*Ranunculus lingua*)²¹.

Соматизмы являются одной из обширных и продуктивных групп и в корпусе фразеологии [6, с. 454.] При анализе исследуемых германо-славянских параллелей *Zunge* – *язык* в этом ракурсе нами были дифференцированы наиболее часто реализуемые ими семы в составе фразеологических единиц: «говорить» – *seine Zunge wetzen* «болтать, чесать языком»²², *Язык без*

¹ Трубачев О. Н. Этимологический словарь славянских языков... С. 75.

² Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. S. 219.

³ Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. С. 467.

⁴ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. С. 550.

⁵ Pokorny J. Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch. S. 223.

⁶ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. С. 551.

⁷ Derksen R. Etymological dictionary of the Slavic inherited lexicon. P. 159.

⁸ Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. S. 219.

⁹ Berneker E. Slavisches etymologisches Wörterbuch. S. 270.

¹⁰ Преображенский А. Г. Этимологический словарь русского языка. Л.: тип. Г. Лиснера и Д. Собко, М.: Изд-во АН СССР, 1949. Т. 3. С. 136.

¹¹ Немецко-русский словарь (основной) / К. Лейн, Д. Г. Мальцева, А. Н. Зуев [и др.]. М.: Русский язык, 1992. С. 993.

¹² Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. S. 219.

¹³ Словарь церковно-славянского и русского языка. Т. 4. СПб.: Типография Императорской академии наук, 1847. 481 с.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., СПб.: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1882. С. 481.

¹⁹ Duden Deutsches Universalwörterbuch / 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2015. S. 2092.

²⁰ Немецко-русский биологический словарь / сост. акад. И. И. Сиягин, Н. Ф. Пасхин, О. И. Чибисова [и др.] / под ред. акад. И. И. Сиягина и О. И. Чибисовой. М.: Советская энциклопедия, 1971. С. 824.

²¹ Там же.

²² Девкин В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики: Свыше 12000 слов. М.: Русский язык, 1994. С. 763.

костей – о болтливом человеке¹; «язык» (физическое положение органа) – *mit heraushängender Zunge* (букв. «с вываленным языком») «высунув язык, запыхавшись»², *вывалить язык* «сильно, чрезмерно устать»³. Уточним, что корреляты *Zunge* – язык при описании речевой деятельности человека часто образуют антонимические ряды: *die Zunge laufen lassen / die Zunge hüten* «проболтаться / держать язык за зубами» [5, с. 96]; или в русском языке: *Язык мясен / Язык задернуло* «говорить / молчать»⁴.

Считаем необходимым упомянуть и наличие гендерной маркированности фразеологизмов с компонентом «язык» [7, с. 117]. Так, в немецкой фразеологии находим образ болтливой женщины, сплетницы – *Die Stärke einer Frau liegt in ihrer Zunge* [4, с. 64]; или в русском языковом поле – *Бабий язык, куда ни завалишь, достанет*⁵.

¹ Фразеологический словарь русского языка / Сост.: Л. А. Войнова [и др.] / под ред. А. И. Молоткова. М.: АСТ, 2001. 6. изд., испр. и доп. С. 540.

² Девкин В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики... С. 763.

³ Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок / под ред. В. М. Мокиенко. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. С. 766.

⁴ Там же. С. 767.

⁵ Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1989. Т. 1. С. 308.

Условные сокращения

Англ. – английский, блр. – белорусский, болг. – болгарский, влуж. – верхнелужицкий, герм. – германский, гот. – готский, др.англ. – древнеанглийский, др.в.н. – древневерхненемецкий, др.рус. – древнерусский, др.сакс. – древнесаксонский, др.сканд. – древнескандинавский, др.церк.слав. – древнецерковнославянский, индоевроп. – индоевропейский, н.луж. – нижнелужицкий, нем. – немецкий, нидерл. – нидерландский, полаб. – полабский, польск. – польский, праслав. – праславянский, рус. – русский, сербохорв. – сербохорватский, словац. – словацкий, словен. – словенский, ср.в.н. – средневерхненемецкий, ср.н.н. – средненижненемецкий, ср.нидерл. – средненидерландский, ст.слав. – старославянский, укр. – украинский, чеш. – чешский, швед. – шведский.

Диал. – диалогическое, Новгор. – новгородское, церк. – церковное.

Сущ. – имя существительное, ж.р. – женский род, м.р. – мужской род.

Заключение

В ходе исследования лексических параллелей *Zunge* – язык, нами были выявлены как общие, так и специфические языковые признаки. Так, определенные трудности в реконструкции индоевропейского субстрата рассматриваемых коррелятов являются характерной особенностью германского и славянского языковых полей и свидетельствуют об их принадлежности к древнейшему пласту лексики. Полисемия, присущая как нем. *Zunge*, так и рус. *язык*, отмечена, однако, разницей в широте семантического охвата (в русском языке шире). Высокий уровень реализации исследуемых соматизмов в качестве компонентов фитонимов и зоонимов, а также схожесть передаваемых ими сем во фразеологических единицах отображают схожесть происходивших внеязыковых социально-исторических процессов у двух народов. Считаем, что данные, полученные в результате нашего исследования, указывают на важность изучения германо-славянских параллелей при определении характера и хронологии путей проникновения лексических единиц из одного языка в другой.

1. Ван Хуа Лексическая и миромоделирующая активность соматизмов и антропоморфизм языковой категоризации в пословице // Вестник ТГПИУ. 2021. № 3 (215). С. 69–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-i-miromodeliruyuschaya-aktivnost-somatizmov-i-antropomorfizm-yazykovoy-kategorizatsii-v-poslovitse> (дата обращения: 12.11.2021).

2. Дубичинский, В. В. О новом лексикографическом проекте: Русско-немецком словаре лексических параллелей // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: Материалы докладов и сообщений Международной научной конференции, посвященной юбилею Заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора Л. Г. Бабенко (Москва-Екатеринбург, 28–30 сентября 2016 г.) / Редакционная коллегия: Т. М. Воронина, М. В. Дудорова, Б. Ю. Норман (Беларусь), А. М. Плотнокова, Х. Томмола (Финляндия). Москва-Екатеринбург: Фабрика комиксов, 2016. С. 84–92. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/42948/1/nr_2016_08.pdf (дата обращения: 09.10.2021).

3. Дубичинский В. В., Ройтер Т. Теория и лексикографическое описание лексических параллелей: монография. Харьков: Підручник НТУ “ХПІ”. 2015. 148 с.

4. Ленец А. В., Овсиенко Т. В. Фразеологическая репрезентация лингвокультурных констант «фемининность / маскулинность» (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1 (29). С. 62–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskaya-reprezentatsiya-lingvokulturnyh-konstant-femininnost-maskulinnost-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 16.11.2021).

5. Мальцев М. А. Парадигматические отношения фразеологических соматизмов (на материале немецкого языка) // Актуальные вопросы современной лингвистики: Материалы VIII Региональной научно-практической конференции (с международным участием) к 90-летию МГОУ (г. Москва, 25 сентября 2020 г.) М. : Московский государственный областной университет, 2021. С. 93–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44908558> (дата обращения: 15.11.2021).
6. Тетакаева Л. М., Абдулаева Р. Н. Соматические фразеологизмы, характеризующие невербальное общение // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 454–456. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/somaticheskie-frazeologizmy-harakterizuyushchie-neverbalnoe-obshchenie> (дата обращения: 15.11.2021).
7. Трофимова У. М. Категория гендерности в структуре лексического класса соматизмов // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 4. С. 116–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-gendernosti-v-strukture-leksicheskogo-klassa-somatizmov> (дата обращения: 15.11.2021).
8. Ульянова О. Б. Семантический потенциал соматизмов в диахронии // Вестник ТГПУ. 2018. № 5 (194). С. 51–57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskiy-potentsial-somatizmov-v-diahonii> (дата обращения: 15.11.2021).
9. Пизани В. Этимология: история, проблемы, метод / пер. с ит. Д. Э. Розенталя; под ред. В. И. Абаева. М. : URSS, 2009. Изд. 3-е. 186 с.
10. M. Bloomfield. On Assimilation and Adaptation in Congeneric Classes of Words // The American Journal of Philology. 1895. Vol. 16. No. 4. Pp. 409–434.

Статья поступила в редакцию 24.11.2021 г.; одобрена после рецензирования 10.01.2022 г.; принята к публикации 27.01.2022 г.

Об авторе

Шешкина Татьяна Фоминична

старший преподаватель, Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки (357600, Российская Федерация, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, д. 7), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-5898>, тел. (928) 352-63-42, sheshkinatiana@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

1. Wang Hua Leksicheskaya i miromodeliruyushchaya aktivnost' somatizmov i antropomorfizm yazykovoi kategorizatsii v poslovitse [Lexical and world-modeling activity of somatisms and anthropomorphism of language categorization in the proverb]. *Vestnik TGPU* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2021, no. 3 (215), pp. 69–75. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-i-miromodeliruyushchaya-aktivnost-somatizmov-i-antropomorfizm-yazykovoy-kategorizatsii-v-poslovitse> (accessed 12.11.2021). (In Russ.).
2. Dubichinsky V. V. O novom leksikograficheskom proekte: Russko-nemetskom slovare leksicheskikh paralelei [On the new lexicographic project: Russian-German dictionary of lexical parallels]. *Novaya Rossiya: traditsii i innovatsii v yazyke i nauke o yazyke: Materialy dokladov i soobshchenii Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi yubileyu Zasluzhennogo deyatelya nauki RF, doktora filologicheskikh nauk, professora L. G. Babenko (Moskva-Ekaterinburg, 28–30 sentyabrya 2016 goda)* = New Russia: traditions and innovations in language and the science of language: Materials of reports and reports of the International scientific conference dedicated to the anniversary of the Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor L. G. Babenko (Moscow-Yekaterinburg, September 28–30, 2016), editorial board: T. M. Voronina, M. V. Dudorova, B. Yu. Norman (Belarus), A. M. Plotnikova, Kh. Tommola (Finlyandiya), Moscow-Yekaterinburg, Comic Book Factory Publ., 2016, pp. 84–92. Available at: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/42948/1/nr_2016_08.pdf (accessed 09.10.2021). (In Russ.).
3. Dubichinsky V. V., Royter T. Teoriya i leksikograficheskoe opisanie leksicheskikh paralelei: monografiya [Theory and lexicographic description of lexical parallels: monograph]. Kharkiv, Pidruchnik NTU “HPI” Publ., 2015, 148 p. (In Russ.).
4. Lenets A. V., Ovsienko T. V. Frazeologicheskaya reprezentatsiya lingvokulturnykh konstant “femininnost’/ maskulinnost’” (na materiale nemetskogo yazyka) [Phraseological representation of linguocultural constants “maskulinity / femininity” (in the framework of the German language)]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki* = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics, 2018, no. 1 (29), pp. 62–68. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskaya-reprezentatsiya-lingvokulturnykh-konstant-femininnost-maskulinnost-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (accessed 16.11.2021). (In Russ.).
5. Maltsev M. A. Paradigmaticheskie otnosheniya frazeologicheskikh somatizmov (na materiale nemetskogo yazyka) [Paradigmatic relations of phraseological somatisms (on the material of the German language)]. *Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet* = Moscow Region State University, 2021, pp. 93–97. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44908558> (accessed 15.11.2021). (In Russ.).
6. Tetakayeva L. M., Abdulaeva R. N. Somaticheskie frazeologizmy, kharakterizuyushchie neverbal'noe obshchenie [Somatic phraseological units characterizing nonverbal communication]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya, 2020, no. 6 (85), pp. 454–456. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/somaticheskie-frazeologizmy-harakterizuyushchie-neverbalnoe-obshchenie> (accessed 15.11.2021). (In Russ.).

7. Trofimova U. M. Kategoriya gendernosti v strukture leksicheskogo klassa somatizmov [Gender and words describing human body parts]. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika* = Ecology of Language and Communicative Practice, 2017, no. 4, pp. 116–125. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-gendernosti-v-strukture-leksicheskogo-klassa-somatizmov> (accessed 15.11.2021). (In Russ.).
8. Ulyanova O. B. Semanticheskii potentsial somatizmov v diakhronii [Semantic potential of body part names in diachrony]. *Vestnik TGPU* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2018, no. 5 (194), pp. 51–57. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskii-potentsial-somatizmov-v-diaxronii> (accessed 15.11.2021). (In Russ.).
9. Pizani V. Etimologiya: istoriya, problemy, metod [Etymology: history, problems, method]. Transl. from Italian by D. E. Rozental, ed. by V. I. Abazov, Moscow, URSS Publ., 2009, 186 p. (In Russ.).
10. Bloomfield M. On assimilation and adaptation in congeneric classes of words. *The American Journal of Philology*, 1895, vol. 16, no. 4, p. 409–434. (In Eng.).

The article was submitted 24.11.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 27.01.2022.

About the author

Tatiana F. Sheshkina

Senior Lecturer, Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Yessentuki (7 Valley of Roses St., Essentuki 357600, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-5898>, no. (928) 352-63-42, sheshkinatiana@mail.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81-112.2

DOI 10.30914/2072-6783-2022-16-1-128-134

ПРОБЛЕМАТИКА ОПИСАНИЯ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ГРАММАТИКЕ ЖАНА МАССЕ (1606)

А. Ю. Щербинин

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
г. Белгород, Российская Федерация

Аннотация. Введение. В статье освещается специфика описания категории времени во французской грамматике Жана Массе (1606). Анализ этой элементарной грамматики с точки зрения принципов описания категории времени продиктован неоднозначностью ее трактовки в ранних грамматиках французского языка. **Цель** данной статьи состоит в рассмотрении следующих аспектов описания категории времени в грамматике Массе: метаязык описания французского глагола, его категориального уровня и его временной системы, отражение нормы и узуса при описании категории времени, специфика экзemplификации при описании временных форм французского глагола. **Материалы и методы.** В качестве материала исследования выступила французская грамматика Жана Массе (1606). Выбор данной грамматики для анализа обусловлен ее жанром как элементарного учебного пособия, который требует более подробного рассмотрения в исследованиях по историографии лингвистики. При проведении исследования в качестве ключевого применялся метод комплексного изучения триады «система – норма – узус». Широкое применение получил интерпретирующий метод, используемый для выявления основных идей, касающихся категории времени французского глагола, через содержание источника. **Результаты исследования.** В ходе исследования выявлено, что в описании категории времени в грамматике Массе нормативный и узуальный аспекты получили широкое отражение. При трактовке данной категории ведущими принципами выступали принципы аналогии и языкового релятивизма. **Заключение.** Принципы описания категории времени в грамматике Ж. Массе обусловлены ее принадлежностью к жанру элементарных учебных пособий. Результаты исследования вносят вклад в изучение категориального уровня описания во французских грамматиках на рубеже XVI–XVII веков.

Ключевые слова: ранние грамматики французского языка, Жан Массе, глагол, грамматическая категория времени, система, норма, узус, экзemplификация, принцип аналогии, принцип языкового релятивизма

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Щербинин А. Ю. Проблематика описания категории времени во французской грамматике Жана Массе (1606) // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-128-134>

SPECIFICITY OF THE DESCRIPTION OF THE TENSE CATEGORY IN JEAN MASSET'S FRENCH GRAMMAR (1606)

A. Yu. Shcherbinin

Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

Abstract. Introduction. This article focuses on the specificity of the tense category description of the French language in Jean Masset's elementary grammar (1606). The article aims to examine the grammatical category of tense as one of the canonic categories that were ambiguously presented in the early descriptions of the French language. **Purpose.** The purpose of this article is to analyze the following aspects of the tense category description in the studied grammar: the specificity of the description of the French verb and its tense system, the reflection of the language norm and usage in the description of this category, the implementation of the exemplification principle regarding this category. **Materials and methods.** Jean Masset's French grammar (1606) acted as the research material. The choice of this grammar is due to its genre of an elementary textbook which requires more detailed consideration in studies on Historiography of Linguistics. The method of comprehensive study of the triad "system – norm – usage" was used as the key one in this research. The interpretive method aimed at the identification of the main ideas concerning the category of the French verb tense through the content of the source has been widely applied. **Research results.** As a result, the aspects of the language norm and usage regarding the tense category are of great importance in Masset's grammar. The article shows that the grammar author followed the principles of analogy and linguistic relativity when describing this category.

Conclusion. The principles of the tense category description in Masset's grammar are due to its belonging to the genre of elementary textbooks. The results of the research contribute to the study of the categorical level of description in French grammar textbooks at the turn of the XVI–XVII centuries.

Keywords: first French grammars, Jean Masset, verb, grammatical category of tense, system, language norm, language usage, exemplification, principle of analogy, principle of linguistic relativity

The author declares no conflict of interests.

For citation: Shcherbinin A. Yu. Specificity of the description of the tense category in Jean Masset's French grammar (1606). *Vestnik of the Mari State University*. 2022, vol. 16, no. 1, pp. 128–134. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2022-16-1-128-134>

Введение

Французская грамматическая традиция, начало которой относится к XVI в., является одной из наиболее авторитетных традиций Западной Европы. Ее расцвету способствовали становление французского национального государства и обусловленное им формирование французского национального самосознания. Такие ученые, как Л. Кукенхайм, Ж.-К. Шевалье, Е. Н. Михайлова, У. Эйрс-Беннет, отмечают, что в течение XVI в. наряду с подробными описаниями французского языка также издавались и элементарные грамматики, которым свойственны такие черты, как отсутствие строгой системности в изложении материала и всестороннего освещения французского языка [9; 6; 2; 4].

К числу элементарных грамматик конца XVI в. относится пособие Жана Массе «Exact et Tres-facile Acheminement a la Langue Francoise (Точный и очень легкий путь к французскому языку)». Его название уже позволяет отнести это сочинение к жанру элементарных пособий. Соответствие изучаемой грамматики этому жанру также проявляется в небольшом объеме, который составляет 32 страницы. Впервые это пособие было опубликовано в 1606 г., второе издание вышло в свет в 1625 году. Как отмечает Ж.-К. Шевалье, несмотря на то, что время публикации этой грамматики приходится на начало XVII в., ее с полным правом следует относить к трудам эпохи Возрождения. Это видно по тому, что принципы описания французского языка, которым следовал Массе, отражают традицию XVI в., зафиксированную в грамматиках других авторов данной эпохи, яркими представителями которой были Л. Мегре, Р. Этьен, А. Этьен, Ж. Гарнье, А. Коши и другие [6, р. 418]. Текст грамматики содержит примеры на немецком языке, что объясняется ее предназначением для носителей немецкого языка, же-

лавших изучить французский, о чем Массе упоминает во введении: «...*si tant estoit que ce mien petit seruice ... peult croistre iusques à desborder sur toute la genereuse natiō Germaine ... ouis d'elle sur toutes les autres, ie receuoy vn indicible contētemēt en mon ame ... de profiter au public...* (Если мое небольшое сочинение сможет обрести такую популярность, что дойдет до великодушного немецкого народа, а от него и до всех остальных, в моей душе наступит радость, которая состоит в том, чтобы приносить пользу людям)»¹. В качестве языка-инструмента этой грамматики выступает французский. Примечательно, что каждая страница пособия, за исключением введения, разделена на две колонки, в одной из которых текст представлен на латинском языке, а в другой – на французском. Такого рода подача материала отражает желание автора сделать свою грамматику понятной максимально широкой аудитории: как известно, языком изложения большинства грамматик того времени оставалась латынь.

Как и другие грамматисты того времени, Ж. Массе опирался на греко-латинский канон грамматического описания. Положения данного канона были выработаны для языков, относящихся к флективному типу, то есть они не могли быть в полной мере применены к описанию французского языка, который стал аналитическим к XVI веку. Это привело к неоднозначной трактовке многих языковых явлений в текстах французских грамматик. К числу таких явлений относится категория времени, для выражения которой во французском языке на рубеже XVI–XVII вв. в большей степени использовались аналитические формы.

¹ Masset J. *Exact et Tres-facile Acheminement a la Langue Francoise*. Paris: David Doucevr, 1606. Нумерация страниц отсутствует во введении к данной грамматике.

Актуальность, цель и методы исследования

Актуальность данного исследования определяется необходимостью дальнейшего изучения французской грамматической традиции XVI–XVII вв., в том числе отраженной в элементарных учебных пособиях, которые представляют интерес для историографических исследований с точки зрения строгих принципов отбора авторами грамматик материала для сжатой подачи сведений о французском языке. Кроме того, актуальность этого исследования состоит в обращении к изучению языковых явлений, получивших неоднозначное описание во французских грамматиках исследуемого периода, среди которых важное место занимает категория времени.

Цель данного исследования состоит в изучении принципов описания категории времени в грамматике Ж. Массе. Рассматриваются следующие аспекты: специфика описания французского глагола и его временной системы в данной грамматике; отражение нормы и узуса при описании категории времени; реализация принципа экзemplификации применительно к данной категории.

Для решения поставленных задач, кроме лингвистических методов анализа, к числу которых относятся дескриптивный, парадигматический, сравнительно-сопоставительный и лексико-грамматический, в данном исследовании применялся интерпретирующий метод, который состоит в выявлении лингвистических идей, имплицитно представленных в грамматиках изучаемого периода. Анализ принципов описания категории времени базируется на предложенной Е. Н. Михайловой¹ методике историко-лингвистического исследования, в основе которой лежит комплексное рассмотрение триады «система – норма – узус» применительно к принципам грамматического описания.

Результаты исследования

В соответствии с греко-латинским канонem, грамматическое описание части речи должно содержать раскрытие ее термина, инвентарь собственных ей грамматических категорий, характерные для них правила, демонстрирующие их примеры и замечания об употреблении этой части речи в языке. В грамматике Массе определе-

ние глагола отсутствует, и, как отмечает С. Ору, во французских грамматиках исследуемого периода явление, при котором их авторы не дают определений к частям речи, заметно достаточно часто [3]. Кроме того, как пишут С. Ору, Е. Н. Михайлова, Б. Коломба, для элементарных учебных пособий большое значение имеет сжатая подача материала [3; 2; 8]. Именно поэтому в них отсутствуют объяснения к частям речи, что также находит свое проявление в изучаемой грамматике – Массе представил наиболее важные сведения о языке, в частности, о такой его части, как глагол.

Вместо определения глагола в грамматике перечислены его основные свойства, к которым относятся лицо (личные и безличные глаголы), число и залог (активные и пассивные глаголы): «*Les verbes font ou personnels, <...> ou impersonnels: dont les vns font actifs, comme, **il faut, il fait, il semble, il est**: <...> Les autres passifs, auxquels nous preposons **on** au lieu de **il**...* (Глаголы бывают либо личными, либо безличными, среди которых есть активные, например, **il faut, il fait, il semble, il est**, и пассивные, которые мы сопровождаем местоимением **on**, вместо **il**)»². Наиболее подробное освещение получают категории времени и наклонения как самые важные и значимые признаки французского глагола.

Следование принципу языкового релятивизма проявляется в данной грамматике в том, что в ней отражено сопоставление двух временных систем – французского и латинского языков. Временам французского глагола соответствуют латинские времена с аналогичным значением (Preterit parfait = Perfectum, Preterit plusque-parfait = Plusquam perfectum). Таким образом, Массе показывает наличие общих черт во французской и латинской временных системах. Ж.-К. Шевалье отмечает, что поиск и отражение авторами грамматик XVI в. общих черт в этих языках делало грамматики посредниками между различными культурами, которые находят свое проявление именно в языке [6, p. 211–212]. Если в грамматике приведена парадигма спряжения глагола во времени, которое отсутствует в латинском языке, на противоположной стороне страницы дан пропуск, что видно в следующей таблице:

¹ Михайлова Е. Н. Грамматическая традиция французского возрождения: Класс имен: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.05. СПб., 2000. 286 с.

² Masset J. Exact et Tres-facile Acheminement a la Langve Francoise. Paris: David Dovcevr, 1606. P. 11.

Таблица / Table

Сопоставление французских и латинских временных форм в грамматике Массе / Comparison of the French and Latin tense forms in Masset's grammar

Французский текст / French text	Латинский перевод / Latin translation
<i>Præt. supp. tresp.</i>	<i>Præt. supp. Perfectis</i> ¹
Volontiers <i>J'auroys eu veu, &c.</i>	Lubenter –
<i>Parfait</i>	<i>Perfectiff</i> ²
<i>Je fuis allé, &c.</i>	–

Данное явление наблюдается в парадигмах спряжения сложных и сверхсложных форм, которые получили отражение в этой грамматике. Такие ученые, как Ж.-К. Шевалье, С. Ору, Б. Коломба, А. Д. Вильяльба отмечают, что наблюдения французских грамматистов за формами и значениями слов привели к необходимости глубокого осмысления выявленных фактов родного языка [6; 3; 8; 11]. По данным выполненного анализа, Массе по-своему отражает аналитизм французской системы времен, противопоставленный флективной природе латинского глагола.

Описывая французскую временную систему, Массе сопоставляет ее с немецкой, например: «*Les Allemaus ont leur ich hab, & ich bin: fuyuant lesquels, ils vferont des nostres, l'ay, & Je fuis, esdits preterits* (В немецком языке для выражения претерита используются *ich hab, & ich bin, которые соответствуют нашим l'ay, & Je fuis*)»³. Сопоставление временных систем данных языков было призвано помочь носителям немецкого языка легче понимать систему времен французского глагола. Анализируя французские грамматики XVI в., предназначенные для иностранцев, Б. Коломба обратил внимание на то, что латинский язык выбирался грамматистами в качестве общего языка, используемого для обучения любым наукам, в том числе и грамматики [7]. Латиноязычный текст на одной из сторон страницы в грамматике Массе является посредником между адресатом грамматики и автором.

При описании категории времени для Массе большое значение имеет узус. Каждое время в

каждом из наклонений подробно описано в грамматике с точки зрения их функций, того, что эти времена выражают. Кроме того, практически каждое правило сопровождается примером: «*Pour le future [de l'optatif] il reçoit tousiours, Dieu veuille que, fi d'auanture il ne dependoit d'un autre discours, commencé par l'indicatif, comme, il veut que i'aille parler à luy, &c* (Будущее время [оптатива] всегда предваряется фразой *Dieu veuille que* или другой фразой с глаголом в изъявительном наклонении, например, *il veut que i'aille parler à luy, &c*)»⁴. Элементарный тип грамматики подразумевает краткую подачу наиболее важной информации о языке. В описании глагола в изучаемой грамматике внимание акцентируется на узусе, поскольку ее адресатами были иностранцы. Для носителей иностранных языков узуальный аспект играет важную роль в описании языка, так как он позволяет легче понять специфику его различных явлений. В данном случае акцент на функциях времен в их описании и большое количество примеров позволяют получить представление о временной системе французского глагола.

Анализ сочинения Массе показал, что норма в употреблении временных форм представлена в нем имплицитно. При малом объеме грамматики в ней получила отражение вариативность временных форм. Наиболее заметно она проявляется в парадигмах спряжения, например: «*Je craigny ou craigneu*» или «*Je party ou partey*»⁵. Это показывает стремление Массе продемонстрировать богатство французского языка, в частности, наличие в нем нескольких вариантов отдельных временных форм. Такие ученые, как Р. А. Будагов и Н. Ример, отмечают, что отражение вариативности французского языка в грамматиках XVI в. связано с желанием их авторов обогатить язык и защитить его от латинского влияния [1, с. 357–358; 10, р. 134–135]. Несмотря на ограничения по объему грамматики Массе, свое отражение в ней получило стремление автора к прославлению родного языка. Это проявляется в том, что в исследуемом пособии автором продемонстрировано разнообразие вариантов для языковых форм, в частности, тех, которые выражают категорию времени.

¹ Masset J. Exact et Tres-facile Acheminement a la Langve Francoise. Paris: David Dovecevr, 1606. P. 19.

² Ibidem. P. 23.

³ Ibidem. P. 11.

⁴ Masset J. Exact et Tres-facile Acheminement a la Langve Francoise. Paris: David Dovecevr, 1606. P. 13.

⁵ Ibidem. P. 20-21

При анализе особенностей экзemplификации в описании категории времени в данной грамматике необходимо учитывать несколько факторов. Важное значение имеет ее тип. Как отмечает М. Э. Кистерева¹, для элементарных учебных пособий характерна диспропорция в соотношении «правило – пример» в пользу примера. В изучаемой грамматике каждое правило, касающееся системы времен глагола, сопровождается примерами в виде отдельных форм, кратких и полных предложений, небольших текстов. При этом по объему правила соответствуют подкрепляющим их примерам, что говорит о равном соотношении между ними в описании категории времени. Это свидетельствует о стремлении Массе не только дать правила употребления каждой временной формы в родном языке, но и отразить их специфику в речи.

Важную роль при анализе экзemplификации играет язык примеров. В грамматике Массе примеры временных форм представлены на трех языках – на французском, латинском и немецком. Французский язык выступает одновременно в качестве языка-объекта и языка-инструмента данной грамматики. Примеры на латинском языке позволяют адресату увидеть различия между временными системами двух языков – латинского и французского. Это явление позволяет отнести грамматику Массе не только к элементарному, но и к сопоставительному типу. Как отмечает Е. Н. Михайлова, для грамматик XVI в. свойственно сочетание нескольких типов описания языка, что показывает открытость и подвижность французской традиции этого периода. [2, с. 31]. Латиноязычный текст грамматики Массе демонстрирует приверженность ее автора греко-латинскому канону грамматического описания, что проявляется не только в двуязычности грамматики, но и в представлении примеров на латинском языке. Наконец, примеры на немецком языке приводятся в грамматике с учетом ее предназначения для носителей немецкого языка, желавших изучить французский.

Подраздел, содержащий парадигмы спряжения, демонстрирует активное следование автором принципу аналогии. Полные парадигмы представлены только в начале этого подраздела, например:

Imparfait

Je chantoy, tu chantoyes, il chantoit
Nous chantions, vous chantiez, ils chantoient

Aoriste.

Je chantay, tu chantas, il chanta
*Nous chantâmes, vous chantastes, ils chanterent*².

Большая часть этого подраздела представлена сжатыми парадигмами. Например:

Imparf.

Je craignoy, &c

Perf.

*J'ay craint, &c*³.

Таким образом Массе не только удалось лаконично представить информацию о правилах спряжения французского глагола, но и отразить общие черты в образовании глагольных форм. Элементарная грамматика предполагает сжатое представление информации за счет поиска общих закономерностей в языке. Следование принципу аналогии освобождает автора изучаемой грамматики от необходимости приводить полные парадигмы спряжения, так как большая часть французских глаголов спрягается по общим правилам.

Заключение

Анализ грамматики Ж. Массе показал, что принципы описания в ней категории времени обусловлены ее принадлежностью к жанру элементарных учебных пособий. Влияние греко-латинского канона грамматического описания в данной грамматике прослеживается в представлении сведений о временной системе французского глагола не только на французском, но и на латинском языке. В качестве основного принципа систематизации сведений о категории времени автором использован принцип аналогии, который позволил представить информацию о временных формах в сжатом виде за счет наличия в языке общих закономерностей их образования. В этой грамматике также заметно следование автором принципу языкового релятивизма, что отражается в примерах временных форм на французском, латинском и немецком языках. Большую роль в описании системы времен французского глагола в данной грамматике играет узус. В правилах внимание акцентируется на функциях временных форм в языке, большое количество примеров дает представление о специфике их употребления в речи.

¹ Кистерева М. Э. Западноевропейские грамматики XV–XVI вв. Роль грамматического примера в становлении новой науки о языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2010. 23 с.

² Masset J. Exact et Tres-facile Acheminement a la Langve Françoise. Paris: David Dovcevr, 1606. P. 17.

³ Ibidem. P. 20.

1. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили. М. : Высшая школа, 1967. 376 с.
2. Михайлова Е. Н. Ренессансные грамматики французского языка: проблема типологии // Эволюция романских языков: от языка народности к языку нации: материалы Международной научной конференции (г. Москва, 26–27 июня 2018 года) / отв. ред. И. В. Скуратов. Московский государственный областной университет, М., 2018. С. 28–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36485096> (дата обращения: 08.10.2021).
3. Auroux S. Histoire des idées linguistiques. Liège : Mardaga, 1992. Vol. 2. Le développement de la grammaire européenne. 399 p.
4. Ayres-Bennett W, Colombat B. L'extension du Grand Corpus des grammaires françaises, des remarques et des traités sur la langue : questions théoriques et méthodologiques // Histoire Épistémologie Langage. 2016. No. 38/2. Pp. 55–71. DOI: <https://doi.org/10.1051/hel/2016380205>
5. Chevalier J.-C. Exemple, théorie, tradition // Méthodes en grammaire française. Paris : Klincksiek, 1976. Pp. 201–207.
6. Chevalier J.-C. La notion de complément chez les grammairiens: Etude de grammaire française (1530–1750): Thèse. Genève: Droz, 1968. 776 p.
7. Colombat B. L'héritage du modèle latin dans les grammaires françaises à la Renaissance // Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 2013. No. 51. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/3710> (дата обращения: 01.10.2021).
8. Colombat B. La grammaire latine en France, à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie. Grenoble: ELLUG (Éditions de l'Université Stendhal), 1999. 724 p. DOI: <https://doi.org/10.4000/history-education.856>
9. Kukenheim L. Esquisse historique de la linguistique française et de ses rapports avec la linguistique générale. Leiden : Univ.pers, 1962. 205 p.
10. Riemer N. Prescription, description and 'artefactualism' in Renaissance vernacular grammar: the French case // Histoire Épistémologie Langage. 2017. No. 39/2. P. 131–151. DOI: <https://doi.org/10.1051/hel/2017390207>
11. Villalba A. D. Les options de catégorisation du participe des temps composés dans les grammaires des langues romanes (XVe–XVIIIe siècles) // Histoire Épistémologie Langage. 2020. No. 42/1. P. 135–154. DOI: <https://doi.org/10.1051/hel/2020011>

Статья поступила в редакцию 23.10.2021 г.; одобрена после рецензирования 15.12.2021 г.; принята к публикации 29.12.2021 г.

Об авторе

Щербинин Андрей Юрьевич

аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3295-834X>, 1057096@bsu.edu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

1. Budagov R. A. Literaturnye yazyki i yazykovye stili [Standard languages and language styles]. M., Vysshaya shkola Publ., 1967, 376 p. (In Russ.).
2. Mikhailova E. N. Renessansnye grammatiki frantsuzskogo yazyka: problema tipologii [The Renaissance Grammars of the French Language: the problem of the typology]. *Evolutsiya romanskikh yazykov: ot yazyka narodnosti k yazyku natsii: materialy Mezhdunaridnoi nauchnoi konferentsii (Moskva, 26-27 iyunya 2018 goda)* = The evolution of the Romance language: from the language of the nationality to the language of the nation: the materials of the International scientific conference (Moscow, July 26–27, 2018). Ed. by I. V. Skuratov, M., MSRU Publ., 2018, pp. 28–31. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36485096> (accessed 08.10.2021). (In Russ.).
3. Auroux S. Histoire des idées linguistiques. Liège: Mardaga, 1992, vol. 2. Le développement de la grammaire européenne, 399 p. (In French).
4. Ayres-Bennett W, Colombat B. L'extension du Grand Corpus des grammaires françaises, des remarques et des traités sur la langue: questions théoriques et méthodologiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 2016, no. 38/2, pp. 55–71. (In French).
5. Chevalier J.-C. Exemple, théorie, tradition. *Méthodes en grammaire française*. Paris, Klincksiek, 1976, pp. 201–207. (In French). DOI: <https://doi.org/10.1051/hel/2016380205>
6. Chevalier J.-C. La notion de complément chez les grammairiens: Etude de grammaire française (1530–1750): Thèse. Genève: Droz, 1968, 776 p. (In French).
7. Colombat B. L'héritage du modèle latin dans les grammaires françaises à la Renaissance. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2013, no. 51. Available at: <http://journals.openedition.org/dhfiles/3710> (accessed 1.10.2021). (In French).
8. Colombat B. La grammaire latine en France, à la Renaissance et à l'Âge classique. Théories et pédagogie. Grenoble: ELLUG (Éditions de l'Université Stendhal), 1999, 724 p. (In French). DOI: <https://doi.org/10.4000/history-education.856>

9. Kukenheim L. Esquisse historique de la linguistique française et de ses rapports avec la linguistique générale. Leiden, Univ.pers, 1962, 205 p. (In French).

10. Riemer N. Prescription, description and ‘artefactualism’ in Renaissance vernacular grammar: the French case. *Histoire Épistémologie Langage*, 2017, no. 39/2, pp. 131–151. (In Eng.). DOI: <https://doi.org/10.1051/hel/2017390207>

11. Villalba A. D. Les options de catégorisation du participe des temps composés dans les grammaires des langues romanes (XVe–XVIIIe siècles). *Histoire Épistémologie Langage*, 2020, no. 42/1, pp. 135–154. (In French) DOI: <https://doi.org/10.1051/hel/2020011>

The article was submitted 23.10.2021; approved after reviewing 15.12.2021; accepted for publication 29.12.2021.

About the author

Andrei Yu. Shcherbinin

Postgraduate Student, Belgorod State University (85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation),

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3295-834X>, 1057096@bsu.edu.ru

The author has read and approved the final manuscript.



НАУЧНАЯ ХРОНИКА

SCIENTIFIC CHRONICLE

90 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ДМИТРИЯ ЕГОРОВИЧА КАЗАНЦЕВА

90 YEARS SINCE THE BIRTH OF DMITRY EGOROVICH KAZANTSEV

В 2022 году марийское научно-педагогическое сообщество отмечает 90-летие со дня рождения известного советского и российского лингвиста-финно-угроведа, доктора филологических наук (1989), профессора (1992), заслуженного деятеля науки Марийской ССР (1991), заслуженного работника высшей школы РФ (2012), отличника народного просвещения (1981), Почетного работника высшего профессионального образования РФ (2011) Дмитрия Егоровича Казанцева.

Родился он 20 февраля 1932 года в деревне Мустаево Сернурского района Марийской АССР. В 1947 году окончил Мустаевскую неполную среднюю школу, затем в 1948 году без вступительных экзаменов был зачислен на первый курс Сернурского педагогического училища. После окончания училища с отличием в 1952–1953 учебном году работал учителем в Нижнекугунерской неполной средней школе Сернурского района. В 1953 году Д. Е. Казанцева без вступительных экзаменов приняли на марийское отделение историко-филологического факультета Марийского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской, после окончания которого в 1958 году он работал учителем русского языка и литературы, марийского языка и литературы в Сернурской средней школе. С 1959 по 1961 год Д. Е. Казанцев – аспирант при кафедре марийского языка и литературы МГПИ им. Н. К. Крупской. С 1961 по 1972 год работал в Марийском научно-исследовательском институте языка, литературы и истории им. В. М. Васильева: сначала в должности младшего научного сотруд-

ника, старшего научного сотрудника и заведующего сектором языка. С 1 октября 1972 года Дмитрий Егорович начал заниматься преподавательской деятельностью в Марийском государственном педагогическом институте им. Н. К. Крупской. В 1975–1979 годах – проректор по заочному обучению, в 1982–1985 годах – заведующий кафедрой русского языка, с апреля 1992 года по 2007 год – заведующий кафедрой общего и сравнительного языкознания. В Марийском государственном университете после объединения его с пединститутом проработал до сентября 2012 года преподавателем лингвистических дисциплин.

Начало научной деятельности Дмитрия Егоровича связано с городом Тарту (Эстония) – в 1965 году защитил в Тартуском университете кандидатскую диссертацию на тему «Фонетические особенности йошкар-олинского говора марийского языка». Научный руководитель – кандидат филологических наук, профессор Н. Т. Пенгитов. При исследовании в центре внимания Д. Е. Казанцева находилось решение следующих задач: 1) установить состав фонем йошкар-олинского говора марийского языка; 2) выявить специфику в их употреблении; 3) описать основные изменения звуков в речевом потоке. Уже в этой работе проявились лучшие стороны научной деятельности Д. Е. Казанцева: глубокое внимание к специфике объекта исследования, всесторонний анализ диалектных фактов, критическое отношение к научным предположениям и другое. В начале 1960-х и после защиты диссертации научные интересы Д. Е. Казанцева были связаны с фонетикой

марийского языка: «Состав гласных фонем йошкар-олинского говора марийского языка» (1961), «К истории некоторых согласных звуков в йошкар-олинском говоре марийского языка», «Редуцированные гласные в йошкар-олинском говоре марийского языка» (1964), «О некоторых фонетических изменениях в марийском языке» (1967), «К истории глухих смычных и звонких слабосмычных согласных в марийском языке» (1976) и многие другие.

Классические процедуры сравнительно-исторического языкознания и приемы ареальной лингвистики нашли свое последовательное применение в его монографии «Истоки финно-угорского родства» (1979). В данной работе, получившей высокую оценку как у нас в стране, так и за рубежом, исследуются древнейшие периоды жизни финно-угорских народов.

Важным этапом в научной деятельности Д. Е. Казанцева является выход в 1985 году монографии «Формирование диалектов марийского языка. (В связи с происхождением марийцев)», в которой, используя материалы смежных с языкознанием наук – археологии, этнографии и истории, обосновал свой вывод об основных вехах развития марийского языка и его местных разновидностей со II–III вв. до XVIII века. Это фундаментальное исследование легло в основу его докторской диссертации «Историческая диалектология марийского языка (Образование диалектов и сравнительно-историческое описание их фонетики)», успешно защищенной в 1989 году в Тартуском университете (Эстония).

Другую линию научной деятельности Дмитрия Егоровича представляют исследования в области лексикологии и этимологии. Еще в годы работы в МарНИИ он изучал историческое развитие лексики марийского языка. Его основные понятия по этому вопросу изложены в книге «Современный марийский язык. Лексикология» (1972), написанной в соавторстве с Г. С. Патрушевым. В ней впервые в марийском языкознании рассмотрена лексика современного марийского языка с точки зрения ее исторического развития, сферы употребления, активностью и пассивностью использования. Этимологическим изысканиям посвящены статьи «Этимологии некоторых марийских слов» (1965), «Об иранских заимствованиях в финно-угорских языках» (1986), «К вопросу о месте и времени проникновения иранских слов в древнемарийский язык» (1980) и другие.

В конце 1990-х годов Д. Е. Казанцев начал исследования историко-типологических проблем языка. В 2010 году увидела свет его монография «Типологии и универсалии языков. История и современное состояние. Ч. I. Синхрония», посвященная 200-летию типологии языков. Этим исследованием Д. Е. Казанцев внес значительный вклад в общую науку о языке.

Среди трудов Д. Е. Казанцева особое место занимает книга «Республика Марий Эл. Сернурский район: прошлое и настоящее. Историко-лингвистический очерк» (1999), которая посвящена 250-летию поселка Сернур. В ней рассказывается об истории освоения территории Сернурского района марийцами и русским населением; анализируется процесс формирования местных диалектов марийского и русского языков и характеризуется ряд их фонетических, лексических и грамматических особенностей; рассматриваются модели образования географических названий и дается классификация местной и русской топонимии; описывается специфика этнических, культурно-бытовых взаимоотношений марийского и русского народов.

Д. Е. Казанцев завоевал научный авторитет не только в финно-угорском мире, но и среди тюркологов. В журнале «Советское финно-угроведение» (1966) он отозвался об исследовании чувашского языковеда М. Р. Федотова «Исторические связи чувашского языка с языками финно-угров Поволжья и Перми» (Чебоксары, 1965). Рецензия была встречена мариеведами, чувашеведами и пермистами восторженно. Впоследствии Д. Е. Казанцев стал членом диссертационного совета при Марийском, Чувашском и Удмуртском университетах.

Сохранился у Д. Е. Казанцева на протяжении его научной и преподавательской деятельности и преимущественный интерес к особенностям русских говоров, распространенных на территории Марийского края, и их контактам с диалектами марийского языка. Как профессор кафедры русского языка, а затем общего и сравнительного языкознания МГПИ, он издал в 2003 году книгу «Русские говоры Республики Марий Эл». Она написана на основе материалов, собранных студентами Марийского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской во время ежегодно проводимой диалектологической практики. В ней дано системное описание фонетических, морфологических, синтаксических и лексических особенностей

русских говоров. Несомненный интерес в этом пособии представляют марийские заимствования в диалектной лексике. Вопросы заимствования в марийском языке отражены в ряде статей: «К истории некоторых русских заимствований в марийском языке» (2007), «Косвенные русские заимствования в марийском языке» (2007, в соавт.).

Кроме того, Д. Е. Казанцев интересовался проблемами обозначения множественности и написал несколько работ по данному вопросу: «К истории суффикса множественного числа – *шамыч* в марийском языке» (2007), «К вопросу о происхождении суффиксов – *влӓк* и *влӓ* в марийском языке» (2008), «К истории суффикса – *мыт* (*-мӓит*) в марийском языке» (2008) и другие. Д. Е. Казанцев также обращался к проблеме двуязычия в Республике Марий Эл, опубликовав несколько статей («Двуязычие в РМЭ: современное состояние и проблемы» (1993), «Место марийского языка в условиях билингвизма» (1995).

Находясь на заслуженном отдыхе, Дмитрий Егорович продолжал заниматься наукой. Несколько научно-исследовательских статей посвятил актуальным проблемам марийского языка: «Диакронические универсалии в области словообразования» (2012), «Некоторые мысли о суффиксах множественного числа в марийском языке» (2013), «К теории словосложения» (2014) и другие.

В 2021 году, будучи в преклонном возрасте, написал свою очередную книгу – «Картина мира в языке: книга для любителей астрономии и лингвистики», в которой Д. Е. Казанцев обобщил представление специалистов по астрономии о космосе, также сосредоточил внимание на спо-

собе образования названий небесных тел, на их роли в процессе обогащения словарного состава языков разных систем (русский, прибалтийско-финские (финский, эстонский), волжские (мокша, эрзя, марийский), пермские (коми, удмуртский), поволжские тюркские (чувашский, татарский, башкирский). Такой подход взаимно обогащает и объединяет обе науки, весьма отдаленные друг от друга по материалам и методологии их исследования.

Д. Е. Казанцевым написано более 80 исследовательских работ, среди них восемь – отдельными книгами. Участвовал в работе четырех международных конгрессов, нескольких всесоюзных и зональных конференций по вопросам финно-угроведения.

Марийское языкознание за годы научной деятельности Д. Е. Казанцева поднялось на более высокий теоретический и международный уровень. Своими глубокими научными изысканиями прославил марийскую науку в глазах мирового финно-угроведения.

Дмитрий Егорович Казанцев оставил в марийской и всей финно-угорской науке глубокий след как талантливый исследователь, имеющий необычайно широкий диапазон в разнообразных отраслях языкознания, одинаково компетентно и оригинально решающий многие вопросы финно-угроведения и марийского языкознания, внесший немало нового и важного. В отечественном языкознании его имя занимает особое место.

Д. Е. Казанцев скончался 20 июня 2021 года.

Пекшеева Эльвира Ивановна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник,

Марийский научно-исследовательский институт языка,

литературы и истории им. В. М. Васильева

(424036, Российская Федерация, г. Йошкар-Ола, ул. Красноармейская, д. 44),

peksheevaelya@rambler.ru

Elvira I. Peksheeva

Ph. D. (Philology), Leading Researcher,

Mari Research Institute of Language, Literature and History named after V. M. Vasilyev

(44 Krasnoarmeiskaya St., Yoshkar-Ola 424036, Russian Federation),

peksheevaelya@rambler.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 пристатейном 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.
- 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.

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

