

Вестник 2024

Балтийского федерального
университета
им. И. Канта

Серия

Филология, педагогика,
психология

№ 2

ISSN 2500-039X

БФУ БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНИЛА КАНТА

IKVBU IMMANUEL KANT
BAL TIC FEDERAL
UNIVERSITY

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
ПСИХОЛОГИЯ

№2

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2024

Редакционная коллегия

И. Н. Симаева, д-р психол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (главный редактор);
С. С. Ваулина, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (зам. главного редактора);
М. Н. Коннова, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (зам. главного редактора);
О. В. Александрова, д-р филол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова; *Н. Г. Бабенко*,
 д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *Л. В. Байбородова*, д-р пед. наук, проф.,
 ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; *В. П. Бездухов*, д-р пед. наук, чл.-кор. РАО, проф., СГСПУ;
Л. М. Бондарева, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *А. О. Бударина*, д-р пед. наук,
 доц., БФУ им. И. Канта; *И. В. Вачков*, д-р психол. наук, проф., Московский государственный
 психолого-педагогический университет; *А. А. Горелов*, д-р пед. наук, проф., СПбУ МВД;
У. Гравитис, д-р пед. наук, проф., Латвийская академия спортивной педагогики;
Ю. В. Доманский, д-р филол. наук, проф., РГГУ; *С. П. Евсеев*, д-р пед. наук,
 проф., НГУ физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта; *В. И. Заботкина*,
 д-р филол. наук, проф., РГГУ; *И. Ю. Иеронова*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
А. В. Кузнецова, д-р филол. наук, проф., ЮФУ; *Л. В. Куликов*, д-р психол. наук, проф.,
 СПбГУ; *В. К. Пельменев*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *А. М. Поликарпов*,
 д-р филол. наук, проф., САФУ им. М. В. Ломоносова; *А. А. Реан*, д-р пед. наук, акад. РАО,
 МПГУ; *И. В. Реверчук*, д-р мед. наук, проф., Самаркандский государственный медицинский
 университет; *И. Д. Рудинский*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *Н. В. Самсонова*,
 д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *С. В. Свиридов*, канд. филол. наук, доц.,
 БФУ им. И. Канта (ответственный редактор); *О. Р. Темиришина*, д-р филол. наук, проф.,
 Московский университет им. А. С. Грибоедова; *В. В. Хитрюк*, д-р пед. наук, проф.,
 Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка; *Н. С. Цветова*,
 д-р филол. наук, проф., СПбГУ; *Т. А. Шарыпина*, д-р филол. наук, проф.,
 НГУ им. Н. И. Лобачевского; *Ю. М. Шемчук*, д-р филол. наук, проф., МГЛУ; *К. Г. Языков*,
 д-р мед. наук, проф., Сибирский государственный медицинский университет

Учредитель

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

Редакция

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Издатель

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Типография

236001, Россия, Калининград, ул. Гайдара, 6

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
 информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС 77-68537 от 31 января 2017 г.

Тираж 300 экз.

Дата выхода в свет 26.07.2024 г.



© БФУ им. И. Канта, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

<i>Яковлев А. А.</i> Вопросы языкознания через призму университетских учебников	5
<i>Беспалова Е. А.</i> Семантика фразеологизмов с терминами прямого родства в современных медиатекстах	18
<i>Чулкова Н. Г.</i> Новый взгляд на опосредованный перевод: разграничение открытого и скрытого вариантов перевода	33

Литературоведение

<i>Нильсен Е. А., Кудрявцева А. А.</i> Репрезентация когнитивной модели НАРЦИССИЗМ в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея»	41
<i>Кирилэ Б.-Е.</i> Реклама обэриутов	56
<i>Жилина Н. П., Лю Лэ.</i> Семантика образа пчелы в лирике Валерия Перелешина (книга стихов «В пути»)	68
<i>Доманский Ю. В.</i> «Я-то знал, кто они»: красная лошадь и белый пудель в «Латвийской балладе» Виктора Сосноры	74
<i>Ануфриева Ю. О.</i> Выбор читателей и писателей российского фанфикшена	84

Педагогика и психология

<i>Шаталова Н. Е., Дымова Е. Н.</i> Самопринятие и социальная поддержка младших школьников с разным уровнем стресса	97
<i>Егоров К. Б., Захарова В. А.</i> Подготовка учителя к формированию функциональной грамотности в начальной школе: проблема индивидуализации	110
<i>Зель А. В., Потменская Е. В.</i> Потенциал образовательного процесса университетского колледжа в формировании культуры безопасности жизнедеятельности	126

CONTENTS

Linguistics

4	<i>Yakovlev A. A.</i> Problems of linguistics as presented in university textbooks 5
	<i>Bespalova E. A.</i> Semantics of phraseological units featuring direct kinship terms in modern media texts 18
	<i>Chulkova N. G.</i> Intermediate translation reconsidered: distinguishing open and hidden translation variants 33

Literary studies

	<i>Nilsen E. A., Kudryavtseva A. A.</i> The cognitive model of 'NARCISSISM' as represented in Oscar Wilde's novel <i>The Picture of Dorian Gray</i> 41
	<i>Chirila B.-E.</i> Advertising by OBERIU poets 56
	<i>Zhilina N. P., Liu Le.</i> Semantics of the image of the bee in Valery Pereleshin's lyrics: the book of poems <i>On the Way</i> 68
	<i>Domanskii Yu. V.</i> 'I did know who they were': The red horse and the white poodle in Viktor Sosnora's <i>The Latvian Ballad</i> 74
	<i>Anufrieva Yu. O.</i> The choices of readers and writers in Russian fanfiction 84

Pedagogy and psychology

	<i>Shatalova N. E., Dymova E. N.</i> Self-acceptance and social support of younger students with different levels of stress 97
	<i>Egorov K. B., Zakharova V. A.</i> Teacher training for the formation of functional literacy in primary school: the problem of individualisation 110
	<i>Zel A. V., Potmenskaya E. V.</i> Unlocking the potential of the educational process at university colleges for cultivating a culture of life safety 126

А. А. Яковлев

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ УНИВЕРСИТЕТСКИХ УЧЕБНИКОВ

Северо-Западный институт управления РАНХиГС,
Санкт-Петербург, Россия
Поступила в редакцию 29.05.2023 г.
Принята к публикации 04.09.2023 г.
doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-1

5

Для цитирования: Яковлев А. А. Вопросы языкознания через призму университетских учебников // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 5–17. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-1.

Осуществлен анализ университетских учебников по введению в языкознание. Наиболее часто повторяющиеся темы учебников достаточно полно отражают основную проблематику языкознания, однако многие пособия ограничиваются системно-структурным подходом к языку и игнорируют или дают поверхностно проблемы языкознания, ставшие приоритетными к концу XX – началу XXI в. Самыми распространенными являются следующие темы: сущность языка, языковые уровни, язык как система знаков, происхождение языка, язык и общество, системы письма, языки мира, законы развития языка. Каждая из этих тем представлена более чем в трети проанализированных учебников. Кроме того, в разных учебниках в той или иной мере рассмотрены темы: прикладные проблемы языкознания, методы языкознания, речь и коммуникация, язык и мышление, история языкознания, языкознание среди других наук, сравнительно-исторический метод. При этом последовательность тем не обосновывается ни в одном учебнике. Почти нигде не даны вопросы и задания на закрепление материала. Включение лингвистических задач в вводный курс языкознания также не нашло отражения в учебниках по этой дисциплине. Подавляющее большинство пособий не подразумевают никакой иной активности студента, кроме чтения материала, его запоминания и воспроизведения на семинаре или экзамене. Эти и другие проблемные места курса «Введение в языкознание» являются следствием того, что его содержание и методы преподавания практически не обсуждаются в научной периодике. Такое обсуждение общих, а не частных вопросов содержания и преподавания курса «Введение в языкознание» насущно для его эффективного преподавания в современных условиях, а также для объединения преподавателей, читающих этот курс, в единое сообщество с общими проблемами и целями.

Ключевые слова: введение в языкознание, основы языкознания, общее языкознание, учебники



К постановке вопроса

Семьдесят лет назад, в 1952–1954 гг., на страницах журнала «Вопросы языкознания» проходила дискуссия о содержании университетского курса «Введение в языкознание», которая была обусловлена не столько научными, сколько политическими процессами, связанными с низвержением так называемого «Нового учения о языке» Н. Я. Марра. Несмотря на все это, дискуссия была весьма оживленной, продуктивной и единственной в своем роде. С тех пор, насколько нам известно, вопросы содержания и структуры университетского курса «Введение в языкознание», или «Основы языкознания», широко не обсуждались.

6

Относящиеся к данной проблематике современные работы, крайне редко появляющиеся в научной периодике, посвящены в основном частным методическим вопросам названного курса (см., например: [1; 11; 20; 39; 40; 41]). Глобально же вопрос о содержании курса не ставится. Поэтому актуальной представляется задача проанализировать имеющиеся на сегодняшний день учебники и учебные пособия на предмет тех тем, проблем и вопросов, которые их авторы считают целесообразным включить в курс. Если иначе сформулировать эту задачу, то настоящая статья является поиском ответов на вопрос: насколько разнообразно содержание учебников по введению в языкознание и каким образом оно отражает предметное поле науки о языке?

Мы стремились не охватить абсолютно все имеющиеся на сегодняшний день пособия, а на основе анализа некоторых из них выявить общие тенденции, позволяющие показать, что можно найти в усредненном университетском учебнике. Было проанализировано 32 учебника разных годов и, что не менее важно, эпох в истории отечественного языкознания. Предварительный анализ показал, что все учебники можно сопоставить по содержанию и по структуре. К более подробному изложению результатов анализа мы и переходим.

Ниже в статье мы будем говорить о любом вводном общелингвистическом университетском курсе, независимо от того, называется он «Введение...», или «Основы...», или как-то еще. Кроме того, мы рассматриваем как собственно учебники, так и учебные пособия, курсы лекций и т. д., поскольку нам важнее не жанровая принадлежность издания, а содержание. Слова *учебник* и *пособие* мы будем употреблять как синонимы во избежание тавтологий (да простят нас авторы!).

Содержание учебника

В данном разделе статьи нас не будет интересовать то, каким образом изложены те или иные темы и проблемы, мы сконцентрируемся лишь на их наличии в разных учебниках. Во всех проанализированных учебниках можно выделить 15 повторяющихся тем, которые изложены достаточно подробно — на уровне главы или раздела. Если какая-то тема занимает лишь часть главы или лекции (то есть представлена в качестве параграфа или пункта), мы ее не учитывали. При этом мы проводили в данном случае именно содержательный анализ: нас интересовало не наименование главы, или раздела, или лекции в оглавлении, а та реаль-



ная проблематика, которая излагается в том или ином случае, как, например, в учебнике [22], где в главе под названием «Языковой механизм» речь идет о языковых уровнях и языке как системе знаков.

Среди 15 повторяющихся тем выделяются 8, каждая из которых представлена более чем в трети учебников. Их можно обобщить в виде таблицы.

Наиболее распространенные темы в учебниках по языкознанию

Учебник	Сущность языка	Языковые уровни	Язык как система знаков	Происхождение языка	Язык и общество	Письмо	Языки мира	Развитие языка
Базылев, 2007	+	–	–	–	–	+	+	–
Баранникова, 1973	–	+	–	+	+	–	+	–
Бельдиян, Хромов, 2010	–	+	+	–	–	+	+	–
Березин, Головин, 1979	+	+	+	–	+	–	+	+
Бондаренко, 2007	–	+	+	–	–	–	–	–
Будагов, 2003	–	+	–	+	–	–	+	–
Вендина, 2001	–	+	–	–	+	+	+	–
Ганеев, 2014	–	+	–	+	+	+	+	–
Гируцкий, 2003	+	+	–	+	–	+	+	+
Головин, 1977	+	+	–	+	–	+	+	+
Гречко, 2003	+	+	+	+	+	–	–	+
Даниленко, 2010	–	+	+	+	+	+	+	–
Зеленецкий, 2009	–	+	+	–	–	–	+	–
Иванова, 2006	–	+	+	–	+	–	–	+
Иванова, Шустрова, 1995	+	+	+	+	+	+	+	–
Касевич, 2011	–	+	–	–	–	–	+	–
Кибрик и др., 2019	+	+	–	–	+	+	+	–
Кодухов, 1974	–	+	+	–	+	–	–	–



Окончание табл.

Учебник	Сущность языка	Языковые уровни	Язык как система знаков	Происхождение языка	Язык и общество	Письмо	Языки мира	Развитие языка
Крылова, 2014	+	+	–	+	–	+	+	+
Куликова, Салмина, 2013	–	+	+	–	+	+	+	+
Маслов, 1987	+	+	–	–	–	+		+
Немченко, 2008	+	+	+	+	–	+	+	+
Реформатский, 2000	+	+	–	–	–	+	+	+
Рождественский, 1990	–	+	+	–	+	–	–	+
Степанов, 1975	+	+	+	–	+	–	–	–
Супрун, 1971	+	+	+	–	–	–	–	+
Фигуровский, 1969	+	+	–	+	+	+	+	+
Хромов, Жданова, 2011	+	+	–	–	+	–	+	–
Шайкевич, 2005	–	+	–	–	+	+	+	–
Широков, 2003	+	+	–	–	–	–	+	–

8

Поясним наименование тем в таблице. «Сущность языка» – это общие сведения о природе языка как особого явления человеческой культуры. «Язык как система знаков» включает в себя сведения о знаковых системах, сущности знаков. «Письмо» рассматривает основы теории письма, сведения о возникновении письменности, типах алфавитов и т. п. «Языки мира» – это любая классификация языков или сведения о языковом разнообразии. «Развитие языка» – сведения о закономерностях изменения и развития языков.

Коль скоро большинство авторов так или иначе останавливаются на названных темах, они составляют своего рода тематический базис курса, тот необходимый минимум вопросов, без которых невозможно становление специалиста по языку, а также усвоение других проблем языкознания.

Как было отмечено, помимо указанных 8 тем в проанализированных учебниках повторяются также и другие, которые по их содержанию можно обозначить следующим образом:



- прикладные проблемы языкознания: [2; 4; 5; 12; 34; 38; 43];
- методы языкознания: [2; 12; 17; 23; 26; 43];
- язык, речь, коммуникация (сведения о различии языка и речи, о языке как средстве речевого общения): [4; 12; 14; 23; 25; 31; 43];
- язык и мышление: [5; 12; 14; 18; 19; 23; 26; 29; 34; 38; 43];
- история языкознания: [5; 12–14; 17; 19; 23; 26];
- языкознание среди других наук: [2; 4; 5; 13; 16; 19; 24; 43];
- сравнительно-исторический метод: [5; 7; 12; 19; 22; 26; 30; 34; 42].

Помимо этого, в некоторых учебниках даются сведения по теории текста [4; 38; 43], а также по проблемам диалектов, литературной нормы и стилей [5; 9; 29].

Отдельно стоит рассмотреть три учебника, которые не вошли в таблицу. В [10; 45] представлены все названные темы, кроме происхождения языка, письма, методов языкознания, истории языкознания, сравнительно-исторического языкознания. В [20] представлены все указанные темы и многие другие (семитские системы письма, предикативность, внутренняя форма слова и т. д.).

Примечательно, что обозначенные темы были в той или иной степени актуальными на всех этапах развития языкознания. Хотя в истории языкознания входящая в эти темы проблематика то занимала центральное место, то оттеснялась несколько на периферию, она никогда не исключалась вовсе из предметного поля науки о языке. В этом отношении очевиден вывод: авторы всех учебников стремятся дать студенту базисные, фундаментальные лингвистические знания.

Имеется еще одна важная особенность всех рассмотренных учебников, для прояснения которой необходимо вспомнить слова И. А. Бодуэна де Куртенэ: «“Введение в языковедение” как подготовительная дисциплина для занятий лингвистическими вопросами должно преследовать две задачи:

- 1) приучить осознавать языковое мышление и наблюдать его обнаруживание и воспринимание;
- 2) ознакомить с методами и задачами языковедного (лингвистического) мышления и вообще насадить его основные элементы в головах слушателей или же читателей» [6, с. 289].

В ряде учебников студенту сообщаются сведения о языковых категориях. Таковы учебники [3; 4; 7; 9; 13; 16–18; 31; 33; 42; 43; 46]. Лишь два учебника основаны на сведениях о языковедческих категориях: [2; 19]. Можно условно сказать, что первые – это учебники о языке, вторые – о языкознании. При этом ряд учебников предоставляют сведения и о языковых, и о языковедческих категориях: [5; 10; 12; 14; 21–27; 36; 38; 45].

На наш взгляд, однако, задача курса не в том, чтобы студент умел отличать одни категории от других: так, например, наше исследование показало, что многие лингвистические термины не лишаются обыденного компонента в сознании студентов лингвистических направлений [47]. Гораздо важнее, чтобы студент понимал закономерные соотношения между определенными языковедческими категориями и соответствующими им (лежащими в их основе) языковыми категориями. Но эксплицитно такое соотношение не выражается ни в одном из учебников.



Кроме того, с научными категориями тесно связаны научные понятия и их определения. Отсюда следует важная задача выработки некоторого минимума определений понятий языкознания (терминологического минимума), который должен быть известен студенту для наиболее полного усвоения хотя бы названных выше тем. Однако лишь в редких случаях авторы уделяют специальное внимание терминам и их определениям: в учебнике [19] имеется краткий словарь лингвистических терминов, приведенный в конце учебника, в учебнике [27] определения понятий даются в конце каждой главы.

В этом отношении характерно, что авторы учебников, как правило, не приводят точных, словарных определений терминов, а предлагают собственную интерпретацию, трактовку. Нет ничего плохого в том, что студент не зазубривает определение из терминологического словаря, а старается понять суть определяемого понятия, хотя бы и через не вполне точное определение. Для усвоения учащимися содержания того или иного термина его пояснение и интерпретация необходимы, но полное отсутствие в учебнике точных определений, на наш взгляд, создает иллюзию их отсутствия и в науке о языке.

В предисловии к своему пособию Р. А. Будагов пишет: «Есть два типа учебных пособий по языкознанию. В одних говорится понемногу почти о всех сторонах изучаемого предмета, в других сосредоточивается внимание на типичных и существенных факторах и тенденциях языка, но зато они изучаются не бегло, а более пристально, во всем их сложном многообразии: с точки зрения генезиса, развития, функционирования, стилистического использования и т. д.» [9, с. 8]. В свете всего сказанного выше мы не можем согласиться с этим утверждением. Такого противопоставления нет: в большинстве учебников часть вопросов языкознания освещается чрезвычайно подробно, часть — лишь затрагивается, рассматривается мимоходом, а часть — игнорируется. Такая диспропорция сама по себе не есть недостаток: невозможно в одном учебнике по введению в научную дисциплину объять всю ее проблематику. Проблема нам видится в другом, а именно в отсутствии обоснования, почему одни вопросы следует освещать подробно, другие — поверхностно, третьи — игнорировать.

Структура учебника

В ходе упомянутой выше дискуссии по вопросам преподавания языкознания в вузах А. А. Реформатский привел такую структуру учебника, которую сам он назвал «рамочной конструкцией курса» [32, с. 61–62]. Под этим подразумевается «такое расположение материала, когда общие вопросы открывают и замыкают курс, а специальные — находятся в середине» [32, с. 61]. Специальные вопросы здесь — это основы системно-структурного подхода к языку. Для простоты дальнейшего изложения назовем эту часть курса «языковые уровни».

А. А. Реформатский не уточняет, какие общие вопросы (и почему именно они) должны предшествовать языковым уровням, а какие — следовать за ними. Такой подход не лишен недостатков, на которые ряд авторов указывали в ту же эпоху [15, с. 96–97; 35, с. 100]. Но эти возраже-



ния являются чисто теоретическими или основанными на субъективном опыте авторов. По сей день нет экспериментальных психолого-педагогических исследований качества усвоения тех или иных идей, положений, понятий языкознания в зависимости от их места в курсе.

Таким образом, в учебнике, основанном на такой рамочной конструкции курса, сначала даются некоторые общие идеи о языке вообще как о знаковой системе, затем подробно разбираются языковые уровни (фонетика, лексика, грамматика), затем снова даются некоторые общие положения либо о языке и обществе (например, диалекты, литературная норма, соотношение языка и мышления и т. п.), либо о классификации языков, либо о языкознании как науке (разделы, методы, история языкознания и т. п.). Структуру учебника, основанную на рамочной конструкции курса, для удобства будем называть **классической**.

Классическая структура учебника характерна далеко не только для учебников прошлого столетия, но и для многих современных: [3; 4; 7; 9; 13; 16; 17; 22; 24; 27; 30; 33; 42; 44; 46]. Следует, однако, сделать оговорку насчет последнего из приведенных учебников: больше половины его объема посвящено особенностям языковых семей, и лишь малая часть (200 страниц из 700) построена в точном соответствии с классической структурой.

Структуру учебника, отличающуюся от рамочной конструкции, по А. А. Реформатскому, будем называть **неклассической**. Она характерна для следующих учебников: [2; 12; 14; 18; 19; 23; 26; 36; 38; 43].

Вместе с тем имеются пособия, в которых классическая структура не отменяется, а лишь некоторым образом модифицируется, обычно являясь одним из разделов и не занимая большую часть объема: [5; 25; 29; 31]. Подобную структуру можно назвать **смешанной**.

Как и выше, стоит отдельно сказать об учебниках [10; 45]. Их можно рассматривать как две части одного пособия, и в таком случае в основе учебника лежит смешанная структура, поскольку разбор языковых уровней прерывается изложением классификации языков и характеристикой места языкознания среди других наук. Иначе говоря, общие сведения о языке, которые, по идее А. А. Реформатского, должны замыкать курс, расположены в рассматриваемом случае в середине курса, замыкая первую его часть.

Также отдельного рассмотрения требует пособие [21], которое не является учебником в собственном смысле слова, а представляет собой краткое, почти схематическое изложение ответов на предполагаемые экзаменационные вопросы. Оно хорошо подходит в качестве инструмента скорее не обучения, а закрепления и систематизации уже полученных знаний. По структуре, лежащей в основе данного пособия, его можно отнести к неклассическим.

В целом видно, что многие авторы до сих пор считают целесообразным хотя бы частично располагать материал в соответствии традиционным системно-структурным взглядом на язык. В этом факте следует видеть не ретроградность преподавания основ языкознания в российских университетах, а соответствие логики изложения логике и истории языкознания. Однако авторы таких учебников совершенно обходят вниманием проблемы и отрасли языкознания, появившиеся во второй



половине XX в., что с определенной точки зрения тоже вполне логично и объяснимо: без базиса знаний о знаковой природе языка и языковых уровнях твердые знания о сравнительно новых отраслях языкознания невозможны, а коль скоро курс носит вводный характер, то и должен быть нацелен на формирование необходимых базовых знаний.

Интересно при этом, что ни в одном учебнике не дано обоснование структуры курса. А. А. Реформатский считал (но без каких-либо аргументов), что изложение уровней языка следует начинать с лексики, от которой переходить к фонетике, а затем к грамматике [32, с. 61], но во многих учебниках эта последовательность нарушается (как правило, изложение начинается с фонетического уровня). С другой стороны, в учебниках, основанных на неклассической структуре, тоже нет ее обоснования.

Так, например, учебник [14] открывается темами «Происхождение языка», «Язык и мышление», «Язык и речь», после которых рассматриваются языковые уровни и другие темы. В учебнике [36] изложение начинается с языковых уровней, после чего идут довольно обширные темы «Язык и общество» и «Язык как объект теории». Учебник [27] открывают темы «Языкознание как наука о языке», «Сущность, природа языка», «Происхождение и развитие языка», далее характеризуются языковые уровни (в последовательности: фонетика, письмо, лексика, грамматика), а завершает учебник тема «Классификация языков». Даже учебники, построенные по классической структуре и охватывающие только языковые уровни, не проявляют единообразия в последовательности тем.

В связи с этим обратим внимание, что в рамках дискуссии, о которой говорились в начале статьи, только Ф. Ф. Кузьмин, подводя ее итоги, четко сформулировал мысль о том, что курс «Введение в языкознание» должен быть дифференцированным. К нему нужно подходить по-разному, если это единственный в учебном плане лингвистический предмет, если это единственный общелингвистический предмет и если это не единственный общелингвистический предмет [28, с. 100–101]. Задача создания учебников на основе такого дифференцированного подхода не потеряла своей актуальности до сих пор.

Проведенный анализ учебников с очевидностью показывает отсутствие их дифференциации: филологов, переводчиков, учителей и других специалистов учат по одним и тем же учебникам. Никак и нигде не оговаривается, какая структура в наибольшей степени подходит для каждого из этих направлений подготовки будущих специалистов.

Если смотреть на учебник как на инструмент работы преподавателя, то этому последнему приходится самостоятельно и субъективно, методом проб и ошибок решать, какая структура учебника наиболее целесообразна, удобна и эффективна для его работы.

Некоторые выводы

За последние десятилетия языкознание прошло долгий путь, в результате чего его предметная область значительно расширилась: сегодня предметом языкознания является совсем не «язык в самом себе и для самого себя», а высказывания типа «это не языкознание, потому что это



не язык» суть выражение либо наивности, либо заблуждения. Но такие направления, как теория функциональной грамматики, теория текста, теория жанров, психолингвистика, коммуникативная, компьютерная, когнитивная лингвистика и т. д., не представлены почти ни в одном университетском учебнике.

Разумеется, вводный университетский курс не может и не должен вмещать в себя всю актуальную на данный момент проблематику языкознания, но нельзя не констатировать тот факт, что в большинстве проанализированных нами учебников представлено, так сказать, «застывшее ядро» вопросов языкознания, оформившееся к 60-м гг. прошлого века.

Университетский учебник не может просто разрастаться соразмерно развитию старых и возникновению новых теорий, но должен каким-то образом охватывать все **основные** проблемы науки о языке. «Сама идея научного мышления требует поиска не только специфического, но и повторяющегося, инвариантного содержания в исторически меняющихся способах построения теории. Как бы ни трансформировалось прошлое в настоящем, их генетическая связь всегда приводит к воспроизведению в сжатом виде на современных стадиях развития основных черт и особенностей их предшествующей истории» [37, с. 170].

В этой связи правомерен вопрос: не правильнее ли строить учебник не по тематическому или хронологическому принципу, а по «проблемному принципу» — излагать те основные проблемы, которые занимали и занимают языковедов разных поколений и школ? Например, проблема языка и мышления по-разному рассматривается А. А. Потемной, Г. Паулем, Н. Хомским, в психолингвистике, нейролингвистике и т. д. Проблема связи языка и общества находит разное отражение в социолингвистике, сравнительно-историческом языкознании, в коммуникативной лингвистике, в трудах Э. Сепира, У. Вайнрайха, Е. Д. Поливанова, А. М. Селищева и др. Какие-то проблемы и связанные с ними предметные области в разные периоды развития языкознания занимали центральное или, напротив, периферийное место, что связано с успехами самого языкознания и смежных наук. Сущностная, «центральная» часть той или иной проблемы языкознания остается неизменной (хотя и формулируемой по-разному), а значит, если пользоваться терминологией А. В. Бондарко [8, с. 108–109], есть возможность и необходимость показать ее смысл и интерпретационный компонент — то, что в ней остается неизменным, и то, что в ней рассматривается и решается с позиций разных направлений и школ языкознания.

Содержание учебника не должно быть максимально разнообразным, но основная проблематика и метод ее изложения должны способствовать тому, чтобы студент в будущем смог на основе полученных знаний и умений самостоятельно решать новые, не рассмотренные в учебнике теоретические и прикладные задачи.

Все указанные выше минусы проанализированных учебников (необоснованность выбора тем и их последовательности, отсутствие дифференцированных учебников для разных направлений подготовки и т. д.)



являются, на наш взгляд, прямым следствием того, что в течение многих лет эти и другие вопросы преподавания курса «Введение в языкознание» не обсуждались в научной печати.

Выработка некоторого минимума тем или проблем языкознания, а также дополнение этого минимума какими-то темами и проблемами в зависимости от «направленности» и дифференциации учебника (для какого направления подготовки он предназначен в первую очередь) должны стать результатом и вместе с тем началом широкого обсуждения этого сложного, но, как мы считаем, не безнадежного вопроса. В противном случае каждый преподаватель так и продолжит просто подбирать или создавать учебник под себя, ориентируясь только на свой субъективный опыт, а его коллеги будут такими же разрозненными одиночками, но не членами единого сообщества, объединенного общими проблемами и целями.

Список литературы

1. *Авдеева О.И.* Работа над терминологическим материалом в процессе обучения дисциплинам высшей школы (на примере курса «Введение в языкознание») // *Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : материалы II Всерос. науч.-практ. конф.* М. : Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 108 – 115.
2. *Базылев В.Н.* *Общее языкознание : учеб. пособие.* М. : Гардарики, 2007.
3. *Баранникова Л.И.* *Введение в языкознание.* Саратов : Изд-во Саратовск. ун-та, 1973.
4. *Бельдиян В.М., Хромов С.С.* *Языкознание : учеб.-практ. пособие.* М. : Изд-во центр ЕАОИ, 2010.
5. *Березин Ф.М., Головин Б.Н.* *Общее языкознание : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов.* М. : Просвещение, 1979.
6. *Бодуэн де Куртэнэ И.А.* *Избр. тр. по общему языкознанию : в 2 т.* М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. Т. 2.
7. *Бондаренко М.А.* *Введение в языкознание. Курс лекций.* Тула : Изд-во Тульск. гос. ун-та, 2007.
8. *Бондарко А.В.* *Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка.* М. : Языки славянской культуры, 2002.
9. *Будагов Р.А.* *Введение в науку о языке : учеб. пособие.* М. : Добросвет-2000, 2003.
10. *Булаховский Л.А.* *Введение в языкознание.* Ч. 2. М. : Учпедгиз, 1954.
11. *Ваганов А.В.* *Анализ поэтического текста при изучении фонетики в курсе «Введение в языкознание» // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова.* 2012. №2. С. 8 – 12.
12. *Введение в науку о языке / А.Е. Кибрик, О.В. Федорова, С.Г. Татевосов [и др.] ; под ред. О.В. Федоровой, С.Г. Татевосова.* М. : Буки Веди, 2019.
13. *Вендина Т.И.* *Введение в языкознание : учеб. пособие для педагогических вузов.* М. : Высш. шк., 2002.
14. *Ганеев Б.Т.* *Язык : учеб. пособие по языкознанию.* Уфа : Изд-во Баш. гос. пед. ун-та, 2014.
15. *Гепнер Ю.Р.* *О преподавании курса «Введение в языкознание» // Вопросы языкознания.* 1953. №1. С. 94 – 99.



16. Гируцкий А. А. Введение в языкознание : учеб. пособие. 2-е изд., стер. Минск : ТетраСистемс, 2003.
17. Головин Б. Н. Введение в языкознание : учеб. пособие для филол. спец ун-тов и пед. ин-тов. 3-е изд., испр. М. : Высш. шк., 1977.
18. Гречко В. А. Теория языкознания : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2003.
19. Даниленко В. П. Введение в языкознание: курс лекций. М. : Флинта : Наука, 2010.
20. Довгаль А. В. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в языкознание» // Итоги научных исследований ученых МГУ им. А. А. Кулешова : сб. науч. ст. / под ред. Е. К. Сычовой. Могилев : Изд-во МГУ им. А. А. Кулешова, 2018. С. 62–63.
21. Заскока С. А. Введение в языкознание : конспект лекций. М. : Приор-издат, 2009.
22. Зеленецкий А. Л. Введение в общее и частное языкознание. Наиболее трудные темы курса. М. : Восточная книга, 2009.
23. Иванова Л. П. Курс лекций по общему языкознанию : науч. пособие. Киев : Освита України, 2006.
24. Иванова И. Н., Шустрова Л. В. Основы языкознания. М. : ИЦ «Аз», 1995.
25. Касевич В. Б. Введение в языкознание : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : ИЦ «Академия», 2011.
26. Кодухов В. И. Общее языкознание : учебник для студентов филол. специальностей ун-тов и пед ин-тов. М. : Высш. шк., 1974.
27. Крылова М. Н. Введение в языкознание для бакалавров : учеб. пособие. Саратов : Вузовское образование, 2014.
28. Кузьмин Ф. Ф. К итогам обсуждения курса «Введение в языкознание» // Вопросы языкознания. 1954. №1. С. 97–109.
29. Куликова И. С., Салмина Д. В. Введение в языкознание : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2013.
30. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учебник для филол. спец. вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1987.
31. Немченко В. Н. Введение в языкознание : учебник для вузов. М. : Дрофа, 2008.
32. Реформатский А. А. Курс «Введение в языкознание» на филологических факультетах университетов и на литературных факультетах педагогических институтов // Вопросы языкознания. 1952. №4. С. 59–69.
33. Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 2000.
34. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. М. : Высш. шк., 1990.
35. Слюсарева Н. А., Шендельс Е. И. К обсуждению курса «Введение в языкознание» // Вопросы языкознания. 1953. №1. С. 100–103.
36. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания : учеб. пособие для студ. филол. спец. пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1975.
37. Стёпин В. С. Философия и методология науки. М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2015.
38. Супрун А. Е. Лекции по языкознанию. Минск : Изд-во БГУ, 1971.



39. Суханова И. Ю. Анализ вузовской программы по языкознанию (на примере раздела «Фонетика») // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. № 6-2. С. 62–69.
40. Теплова И. И. Образовательное значение курса «Введение в языкознание» для студентов, занимающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4-2. С. 749–751.
41. Трушкова Ю. В. Особенности постановки учебных заданий по курсу «Введение в языкознание» // Вестник МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2008. № 1. С. 79–87.
42. Фигуровский И. А. Введение в общее языкознание : курс лекций. М. : Просвещение, 1969.
43. Хромов С. С., Жданова Е. В. Общее языкознание: лекции. М. : ИЦ ЕАОИ, 2011.
44. Широков О. С. Языковедение: введение в науку о языках / под ред. А. А. Волкова. М. : Добросвет, 2003.
45. Чикобава А. С. Введение в языкознание. Ч. 1. М. : Учпедгиз, 1953.
46. Шайкевич А. Я. Введение в лингвистику : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. ф-тов высш. учеб. заведений. М. : ИЦ «Академия», 2005.
47. Яковлев А. А. Значения терминов как отражение научной и обыденной картин мира в сознании студента // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 30–40.

Об авторе

Андрей Александрович Яковлев — канд. филол. наук, доц., Северо-Западный институт управления РАНХиГС, Россия.

E-mail: mr.koloboque@gmail.com

A. A. Yakovlev

PROBLEMS OF LINGUISTICS AS PRESENTED IN UNIVERSITY TEXTBOOKS

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
St. Petersburg, Russia

Received 29 May 2023

Accepted 04 September 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-1

To cite this article: Yakovlev A. A. 2024, Problems of linguistics as presented in university textbooks, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, № 2. P. 5–17. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-1.

This article analyses university textbooks on introduction to linguistics. The most commonplace textbook topics present a comprehensive overview of the main problems of linguistics. Yet, many confine themselves to a system-structural approach to language, neglecting or



superficially addressing linguistic issues that became a priority at the turn of the 21st century. The topics most frequently covered include the essence of language, language levels, language as a system of signs, the origin of language, language and society, writing systems, languages of the world and the laws of language development, each explored in more than a third of the analysed textbooks. In addition, the following topics are occasionally raised: applied problems of linguistics, linguistic methods, speech and communication, language and thinking, history of linguistics, linguistics among other sciences and the comparative historical method. None of the textbooks, however, provide a rationale for introducing the topics in the selected order. Questions and assignments aiding in consolidating the knowledge are an uncommon occurrence, as are linguistic tasks. Most textbooks expect students to merely read, memorise and reformulate the material for seminars or exams without engaging in other activities. These and other problems of the course Introduction to Linguistics stem from a notable lack of discussion of its content and teaching methods in scientific periodicals. Discussing the general, rather than specific, issues related to the content and teaching of the course is essential for teaching it effectively in current conditions. This approach would also help unify educators teaching this course into a cohesive community with shared challenges and goals.

Keywords: introduction to linguistics, basics of linguistics, general linguistics, textbooks

The author

Dr Andrey A. Yakovlev, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia.

E-mail: mr.koloboque@gmail.com

Е. А. Беспалова

**СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ТЕРМИНАМИ
ПРЯМОГО РОДСТВА В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТАХ**

Юго-Западный государственный университет, Курск, Россия

Поступила в редакцию 18.02.2023 г.

Принята к публикации 10.07.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-2

18

Для цитирования: Беспалова Е. А. Семантика фразеологизмов с терминами прямого родства в современных медиатекстах // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 2. С. 18 – 32. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-2.

Особенности употребления в медиатекстах фразеологических единиц, включающих в свой состав компоненты – родственные наименования, анализируются с целью выявления взаимосвязи семантики термина родства и целостного фразеологического значения, а также описания возможных семантических сдвигов в понимании фразеологизмов данной группы носителями современного русского языка. Эмпирической базой исследования служат материалы газетного корпуса Национального корпуса русского языка. Автор исходит из широкого понимания фразеологии, включая в предмет рассмотрения фразеологические выражения и устойчивые наименования. В исследовании применяются методы сплошной выборки, наблюдения, лексикографического, лексико-семантического и контекстуального анализа, систематизации и классификации языкового материала.

Показано, что современная медиаречь раскрывает семантический потенциал фразеологизмов с терминами родства, позволяет эксплицировать заложенные в них культурные смыслы, демонстрирует некоторые тенденции в их употреблении, в том числе индивидуальное понимание таких единиц носителями языка. Сопоставление словарных дефиниций и контекстов употребления позволило выделить четыре типа связи значения родственного наименования с целостным фразеологическим значением: сохранение семантики кровного родства в значении фразеологизма; обусловленность фразеологической семантики переносным значением компонента; приращение смысла устойчивого сочетания; развитие образного фразеологического значения, в котором напрямую не отражается семантика родства. Выявлена тенденция превалирования в медиатекстах фразеологизмов с компонентами прямого родства по мужской линии.

Ключевые слова: фразеологическая единица, термины родства, фразеологическое значение, семантика, медиатекст

Введение

Обозначения родства в любом языке, в том числе русском, относятся к древнейшей лексической группе, отражая «специфику национального пути, своеобразие языка... характеризуют и менталитет» [4, с. 29].



Родство представляет собой кровную связь, которая существует «между людьми, происходящими друг от друга или от одного общего предка» [7, с. 22].

На основе родственных связей выстраиваются ролевые отношения в семье, с течением времени претерпевающие изменения — от господствующей роли женщины через лидирующее положение мужчины к современному способу ведения хозяйства на равных. Терминология родства именует «подсистемы, выражающие разноуровневую систему ролей в социосфере» [16, с. 115].

Наименования родства входят в состав большого количества фразеологических оборотов, которые выступают важным элементом когнитивной базы современных носителей языка [1, с. 29], отражая представления о родственной иерархии и ролевых моделях в семье, что обуславливает актуальность изучения таких единиц с целью аккумуляции данных о механизмах оперирования культурными смыслами.

Фразеологические единицы (далее — ФЕ) способны сохранять семантику родства, заложенную в их опорном компоненте. В другом случае развивается оторванное от термина родства значение на основе метафор и аллюзий [20, р. 321], составляющих образное основание оборота. Анализ контекстов употребления ФЕ в современной медиаречи дает возможность проследить способы актуализации значений устойчивых сочетаний, их связь с семантикой родства, содержащейся в родственных наименованиях. Контекст раскрывает семантический потенциал, заложенный в образе фразеологизма, позволяет «выдвигать на передний план различную информацию, которая отражает периферию лексического значения» [14, с. 141].

Эмпирическим материалом исследования послужили тексты, входящие в газетный корпус Национального корпуса русского языка, — публикации российских СМИ за три последних десятилетия [5].

Цель данной работы — описать и уточнить семантику фразеологических единиц с компонентами — терминами родства, развивающуюся в процессе их употребления в современных медиатекстах.

Для многих обозначений родства характерна полисемия, «выводящая» такие языковые единицы «за рамки лексико-семантической группы названий терминов отношений» [6, с. 15]. Употребление родственных наименований в переносном значении «при метафоризации и вхождении в состав фразеологических единиц... создает новые возможности семантического развития данных наименований» [9, с. 128]. Становясь компонентом ФЕ, такой элемент вносит во фразеологическое значение сему, изначально не связанную с кровным родством: так, одно из значений многозначного слова *отец* — обозначение лиц духовного звания, что напрямую отражается в значении устойчивых сочетаний, называющих таких лиц (*духовный отец*, *крестный отец*); другое значение лексемы *отец* 'предшествующее поколение, предки' [13] также выражено в значениях оборотов *отцы и деды*, *отцы и дети*.

Значение ФЕ с наименованиями прямого родства рассмотрим на примере тех оборотов, которые встречаются в современных медиатекстах (некоторые ФЕ, входящие во фразеологические словари, в газетном корпусе не отмечены, то есть выходят из активного запаса языка, поэтому не



являются предметом рассмотрения: *вражий сын, курицын сын, сын природы, сын природы, сын эскулапа, хамов сын, сударь-батюшка, Евина внучка [дочка]* и др. Помимо этого, не рассматриваются подробно ФЕ, употребление которых в газетных текстах не требует пояснения, так как не отличается от общепринятого: *отец небесный, сын человеческий, сыны Израилевы, духовная дочь, маменькина дочка, к чертовой матери.*

Результаты и обсуждение

От терминов прямого родства (*отец, мать, сын, дочь, дед, бабушка, прадед*) образовано значительное количество ФЕ, при этом семантика обозначения родства в структуре целостного значения устойчивого сочетания меняется. Такие ФЕ могут быть проанализированы в составе соотносительных пар, то есть оппозиций по признаку пола на уровне одного поколения.

Термины родства соотносительной пары «отец – мать» выступают опорными компонентами значительного количества фразеологических оборотов.

Компонент *отец* является многозначным, сема кровного родства отражена только в его 1-м значении: 'мужчина по отношению к своим детям' (в этом же значении употребляется синонимичный компонент *папа*); кроме этого, в значениях фразеологических оборотов отражаются значения 'предшествующее поколение, предки'; 'родоначальник, основоположник чего-л.'; обозначение лиц духовного звания [13]. Он входит в состав ФЕ *крестный отец, отец семейства, святой отец, духовный отец, отец небесный, воскресный папа*. Наиболее частотен из них оборот *крестный отец*, отмеченный в газетном корпусе свыше 1100 раз.

ФЕ *крестный отец* '1) восприемник по отношению к крестимому; 2) духовный наставник кого-либо' [17, с. 419] отражает отношения духовного родства, которое на Руси «считалось даже сильнее кровного» [10]. К этой же сфере относятся и ФЕ *святой отец, духовный отец, отец небесный*.

В первом значении ФЕ употребляется в медиатекстах в основном в контекстах, где речь идет о крестных отцах детей высокопоставленных лиц и знаменитостей: «Актер... стал крестным отцом маленькой девочки» (NEWSru.com, 2020.09).

В медиаречи встречаются контексты, в которых названные два значения связаны и дополнены семой 'человек, который ввел («крестил») в профессию, сферу деятельности; наставник': «крестный отец в кино» (Известия, 2017.11); «крестный отец Меркель, приведший ее в большую политику, Гельмут Коль» (Известия, 2018.01); «"крестный отец" на эстраде» (Парламентская газета, 2014.07); «крестный отец в театре» (Ведомости, 2011.08). Употребляется ФЕ и в значении 'покровитель': «Великого русского художника-мариниста, мецената... можно по праву считать крестным отцом Феодосии» (Парламентская газета, 2021.07).

Семантика выражения может меняться и более кардинально: так, в газетном корпусе находим множество примеров употребления ФЕ в значении 'основатель, создатель': «крестный отец теории аукционов» (Ведомости, 2020.10); «крестный отец панк-рока» (Известия, 2019.12); «крестный



отец атомной бомбы» (Парламентская газета, 2019.12); «*крестный отец русского интернета*» (Известия, 2017.07); «*крестный отец Каннского кинофестиваля*» (Известия, 2017.06); «*крестный отец геоэкономики*» (Ведомости, 2015.04); «*крестный отец экстази*» (Vesti.ru, 2014.06); «*крестный отец соула*» (Lenta.ru, 2012.10); «*крестный отец куклы Барби*» (Lenta.ru, 2011.07); «*крестный отец русского шансона*» (Коммерсант, 2003.12) и т. д.

Значительное влияние на бытование ФЕ оказало появление книги и фильма «Крестный отец», в которых так назван глава мафии; упоминания самого фильма многочисленны: «*посоветовал посмотреть “Крестного отца”*» (РИА Новости, 2019.03). При этом выражение оторвалось от исторической итальянской почвы («*крестный отец сицилийской мафии*» (РИА Новости, 2017.06)) и используется по отношению к любым регионам: «*крестный отец Новгородской области*» (Коммерсант, 2013.03); «*крестный отец балканской табачной мафии*» (Коммерсант, 2008.05). Этимологическая связь с фильмом подчеркивается и буквализируется в контексте, связанном с кинематографом: «*Коппола... остается крестным отцом Голливуда*» (Коммерсант, 2011.08).

Употребление в медиаречи ФЕ *святой отец* подчеркивает тенденцию расширения значения оборота: «*распространившееся сейчас обращение к священникам “святой отец”*» (Красное Прикамье, 2016), что рассматривается РПЦ как неточность, поскольку так было принято назвать только святых: «*В воскресенье – память святых отцов Первого Вселенского Собора*» (Независимая газета, 1997.06). Однако значение 'наименование лица духовного звания, священнослужителя' [17, с. 419] закрепляется в словарях, что «узаконивает» его широкое распространение в светском обществе: «*подрались прихожанки, затем в потасовку включились и святые отцы*» (Vesti.ru, 2020.03).

ФЕ *духовный отец* встречается в газетном корпусе в стандартном фразеологическом значении 'священник, принимающий исповедь; духовник' [17, с. 419]: «*духовный отец Александр Мень*» (Vesti.ru, 2020.05). Но чаще наблюдаем трансформацию данного значения, граничащую с его буквализацией («*Идеолог Б-кино... духовный отец Тарантино, Корман*» (Известия, 2001.06)), а также развитие значения 'идеолог, родоначальник': «*духовный отец перестройки... Яковлев*» (Коммерсант, 2008.04).

Активно используется в медиатекстах и устойчивое выражение *отец семейства* (в газетном корпусе выявлено около 400 контекстов), значение которого 'мужчина, имеющий семью, детей; глава семьи' [17, с. 419] во многом совпадает с прямым значением термина родства *отец*. Наиболее характерный прием в его употреблении — расширение компонентного состава ФЕ для конкретизации семантики: «*отец большого семейства*» (Известия, 2015.09); «*добропорядочный отец семейства*» (Известия, 2015.04); «*пьяный отец семейства*» (Vesti.ru, 2014.12); «*деспотичный отец семейства*» (Lenta.ru, 2013.08); «*многодетный отец замечательного семейства*» (Коммерсант, 2010.11); «*58-летний отец соседского семейства*» (Vesti.ru, 2009.07) (частотно употребление с указанием возраста); «*почтенный отец семейства*» (Аргументы и факты, 2005.03) (частотно с компонентом *почтенный*); «*отец кошачьего семейства*» (Известия, 2020.01) и др. Отмечаем и пример расширения семантики сочетания за счет развития метафоры, когда



речь идет о президенте и его министрах: «Президент оказался в положении отца семейства, который, видя чумазых детей, спрашивает себя: “Этих помыть или новых сделать?”» (Vesti.ru, 2013.05).

Разговорный синоним *отца* – *папа* – выступает опорным компонентом устойчивого сочетания *воскресный папа*, вероятно обязанного своим появлением названию советского фильма 1985 г. Часть контекстов его употребления в газетных текстах отсылают к данному фильму, однако большинство из них демонстрируют самостоятельное фразеологическое значение – ‘папа, который видится с ребенком по выходным’ («Владимир Семенович был хорошим и внимательным, хоть и “воскресным папой”» (Vesti.ru, 2020.07)), в том числе его буквализацию («Он был “воскресным” папой или “пятничным”?» (Аргументы и факты, 2005.07)).

От однокоренного к *отцу* компонента *праотец*, называющего родоначальника, образуется ФЕ *отправиться к праотцам*, встречающаяся в медиаречи. Ее образ соотносится «с представлением о встрече с предками как о продолжении семейных отношений после смерти» [18, с. 302] и служит ироническим обозначением смерти: «Захотелось, чтобы почти все они поскорее отправились к праотцам» (Vesti.ru, 2013.09).

Второй элемент оппозиции «отец – мать», относящейся к тематической группе кровного родства, – *мать* (и его дериваты *матушка* и *мамин*) – образует большее количество фразеологических оборотов среди отмеченных в медиатекстах, однако употребление данных ФЕ менее частотно по сравнению с ФЕ, образованными от компонента *отец*. К ним относятся устойчивые сочетания *в чем мать родила* (наиболее частотно – 75 вхождений в газетном корпусе), *показать кузькину мать*, *крестная мать*, *мать честная!*, *по матушке*, *твою мать*, *к чертовой матери*, *мать-сыра земля*, *впитать с молоком матери*, *держаться за мамину юбку*. Сам компонент *мать* многозначен, значение кровного родства людей отражено в прямом значении ‘женщина по отношению к рожденным ею детям’ [13].

ФЕ *в чем мать родила* встречается в медиатекстах при описании как человека («появиться в студии в чем мать родила она все же не решилась» (Vesti.ru, 2013.11)), так и целой страны, что расширяет узусное обозначение нагого или оставшегося без имущества человека до обобщенного значения ‘остаться ни с чем’ («Грезили, пока не остались в чем мать родила на евразийском континенте... Пока не спустили... что только можно было спустить: экономику, науку, культуру» (Известия, 2015.02)).

В значении выражения *показать кузькину мать* отражаются отрицательные коннотации, связанные с именем Кузьма, которое «в русских пословицах и поговорках имеет отрицательную характеристику. Кузьма злой, мстительный, драчливый» [2, с. 422]. Мать его «вела себя так, что на глаза ей лучше было не попадаться. Обещание устроить встречу с ней, показать ее разгневанной не сулило ничего хорошего» [15, с. 154]. В связи с этим уже после фразеологизации за грубо-просторечным выражением *показать кузькину мать* закрепилось значение угрозы, которое и отражается в медиатекстах: «Ее задача – выбить Иноземцева из зоны комфорта. Показать ему кузькину мать». (Коммерсант, 2020.07). При этом показательно, что во многих контекстах актуализируется прецедентная ситуация, связанная с выступлением Н. С. Хрущева на заседании Генеральной Ассам-



блеи ООН («стучал по трибуне кулаком и грозил показать Западу кузькину мать») (Vesti.ru, 2010.10) и последующими действиями в этом направлении («Никита Сергеевич показал европейцам “кузькину мать”, превысив их рекорд почти в два раза» (Парламентская газета, 2019.11) — о троллейбусной линии Ялта — Алушта). Отмечаем и пример буквализации выражения, связанный с создательницей мультфильма: «журналистам показали “кузькину мать” — кинорежиссера Аиду Зябликову, это она придумала доменка Кузю» (Vesti.ru, 2007.08).

В классификации фразеологических родственных номинаций ФЕ *крестная мать* (как и *крестный отец*) относится к группе «близкое некровное родство» [9, с. 130], здесь родство проявляется на духовном уровне. Помимо узусного употребления («Подруга жены и крестная мать старшего ребенка знала об их плане» (Lenta.ru, 2020.07)), в медиаречи находим несколько вариантов трансформации значения выражения. (1) В его употреблении отражается традиция крещения судна, участвовать в которой с начала XIX в. в Европе и Америке начали знаменитые женщины — *крестные матери* кораблей, что было позже заимствовано Россией: «“Крестной матерью” нового судна стала... Валентина Матвиенко. По традиции “крестная мать” является одним из главных действующих лиц церемонии именнаяречения» (Ведомости, 2017.06). (2) В ряде контекстов наблюдаем расширение значения ФЕ по аналогии с *крестным отцом мафии*: «Под Неаполем арестовали крестную мать мафиозного клана» (Lenta.ru, 2012.06). (3) Также аналогично одному из значений ФЕ *крестный отец* актуализируется значение ‘покровительница’: «Организаторы Римского кинофестиваля наградят Софи Лорен, “крестную мать” этого мероприятия, своим почетным призом за вклад в кино» (Lenta.ru, 2007.10).

В газетном корпусе находим примеры стандартного употребления ФЕ *мать честная!* («Мать честная, да что же это делается» (Коммерсант, 2012.08)), а также его обыгрывание за счет сочетания буквализации и возможности прочтения как омографа («Мать честная: дети и роли Анджелины Джоли. Звезда Голливуда не забывает о благотворительности» (Известия, 2020.06)).

ФЕ *по матушке*, то есть ‘матерно, нецензурно’, этимологически связана с *матерью* (*матерная* брань — ругательство по матери), но во фразеологическом значении никакого указания на родство не содержит («вылезают три афроамериканца и оскорбляют вас по матушке» (Vesti.ru, 2007.04)), что касается и расширенного компонентного состава («чуть мягче, чем по матушке» (Lenta.ru, 2013.03); «послала... по испанской матушке» (Аргументы и факты, 2001.10)).

В традиционном фольклорном образе *мать-сыра земля* сохраняются «следы древнейших мифологических связей и представлений о земле как женском производящем начале» [13]. В медиатекстах такое обозначение земли встречается как с целью поэтизации речи («Мать — сыра земля, родимая, от тебя берем, тебе отдаем» (Аргументы и факты, 2002.02)), так и без нее («Сотовый телефон, который медленно поглощает мать сыра земля» (Коммерсант, 2011.11)).

В основе образа фразеологизма *впитать с молоком матери* лежит древнейшее представление «о питании как о естественном усвоении организмом человека чего-л.», библейское представление «о пище ду-



ховной и пище физической», «метафорическое уподобление духовного воспитания вскармливанию грудных младенцев молоком» [8]. Положительную коннотацию правильности, первоначальности действия вносит термин родства *матери*, хотя он и не является в структуре фразеологизма опорным: «*Кабардинский язык... можно только выпитать с молоком матери*» (Рассвет, 2020).

ФЕ *держаться за мамину юбку* содержит дериват термина родства, также выступающий зависимым компонентом фразеологизма, но именно он указывает «на несамостоятельность, инфантильность характеризуемого лица» [19, с. 350]: «*Там нужно было либо дома сидеть и держаться за мамину юбку, либо выходить в люди и менять свое мировоззрение*» (Аргументы и факты, 2003.04).

Термины прямого родства по нисходящей линии соотносительной пары *сын – дочь* также входят в состав многих устойчивых сочетаний, отмеченных в газетном корпусе, при этом преобладают ФЕ с компонентом *сын* (*блудный сын, сукин сын, маменькин сынок, сын полка, духовный сын, сын своего времени*).

Среди ФЕ с опорным компонентом *сын* наиболее частотен оборот *сукин <ты> сын*, он встречается около 200 раз: «*Президента США Барака Обаму он обозвал сукиным сыном*» (Vesti.ru, 2016.12). Характерный прием в использовании данной ФЕ – апелляция к прецедентным выражениям. Среди таких контекстов можно отметить три группы употреблений: (1) многочисленные отсылки к высказыванию, которое обычно приписывают президенту США: «*в соответствии с афоризмом Франклина Рузвельта: “Сомоса, конечно, сукин сын, но он наш сукин сын”*» (Независимая газета, 1997.08); (2) обращение к известной фразе А. С. Пушкина – как с актуализацией прецедентной ситуации («*Александр Сергеевич после завершения трагедии “Борис Годунов” “перечел её вслух, бил в ладоши и кричал: “Ай да Пушкин, ай да сукин сын!”*» (Известия, 2003.01)), так и просто построение фразы по данной модели («*Ай да Козьмо, ай да сукин сын!*» (Известия, 2003.12)); (3) отсылка к фильму Л. А. Филатова «*Сукины дети*» и связанной с ним прецедентной ситуации протеста («*В какой момент произошло превращение в такого сукиного сына Андрея Звягинцева, в данном случае использую терминологию Филатова и вообще термина “сукины дети”, в режиссера?»* (Коммерсант, 2012.07)).

ФЕ *блудный сын* (170 употреблений) имеет библейское происхождение; языковые единицы такой этимологии «придают контексту образность, метафоричность, насыщенность, выполняют оценочно-экспрессивную функцию» [3, с. 17]. Прецедентный библейский сюжет актуализируется во многих контекстах: «*по главе Евангелия от Луки, из которой взят сюжет о блудном сыне*» (Ведомости, 2019.05).

В историко-этимологическом словаре «Русская фразеология» зафиксированы два значения ФЕ, каждое из которых находит отражение в газетных текстах: 1) 'о том, кто покинул свой дом, а затем вернулся' («*все это время блудный сын нечасто звонил родителям*» (Vesti.ru, 2013.11)); 2) 'о том, кто раскаялся в чем-л. после постигших его неудач' [2, с. 682] («*Блудного сына зал встретил овацией. Однако Сергей Владиленич не спешил каяться*» (Аргументы и факты, 1999.06)). Толкование же из Малого академического словаря ('о человеке, покинувшем какое-л. содружество,



коллектив, привычные занятия и т.д. в поисках новых, иных занятий, новой среды и т.п., а впоследствии вернувшись к прежнему' [13]) соответствует пониманию оборота, встречающемуся в медиаречи наиболее часто («*выход Аршавина (все чаще его называют в Петербурге блудным сыном) на поле*» (Коммерсант, 2013.07)).

Ключевой момент притчи о блудном сыне — его возвращение к отцу — стал символическим образом, запечатленным во многих произведениях искусства. Этот сюжет отражен в варианте ФЕ *блудный сын* — *возвращение блудного сына*. В медиатекстах многократно отмечены случаи апелляции к одноименной картине Рембрандта («*повесили картину Рембрандта "Возвращение блудного сына"*» (Коммерсант, 2020.10)), в том числе с использованием ее усеченного названия («*влюбленный в творчество автора "Блудного сына"*» (Известия, 2018.03)). Символическое расположение героев на картине можно рассматривать как пример «культурной идиомы» [11, с. 7] (к примеру, оно было использовано А. Тарковским в финале «Соляриса»), находящей отражение в медиаречи: «*Я сам в позе блудного сына. Это мой отец...*» (Vesti.ru, 2011.03).

Характерный способ использования ФЕ *блудный сын* в медиаречи — «замещение субстантива языковыми единицами из социальной, политической, экономической или культурной сфер» [3, с. 14]: «*блудный турецкий союзник*» (Коммерсант, 2020.12); «*блудный Михо Саакашвили*» (Lenta.ru, 2020.11); «*возвращение блудного олигарха*» (Известия, 2017.05) и т.п. Этот же прием находим в названии мультфильма «Возвращение блудного попугая», многократно упоминаемого в текстах СМИ.

Кроме того, авторы газетных текстов используют игру слов, основанную на сходстве фонетического облика лексем («*Возмущение блудного сына*» (Коммерсант, 2006.12)) и оксюморонной сочетаемости компонентов высказывания («*блудный сын отец Владимир появился в новом качестве*» (Известия, 1997.10)).

Частотный в медиаречи фразеологизм *маменькин сынок* (более 100 вхождений) обязан своим появлением комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» [12]: «*Имя маменькиного сынка Митрофанушки (Митрофан — по-гречески "проявление матери") стало нарицательным*» (Парламентская газета, 2019.10). В форме множественного числа выражение встречается при упоминании фильма Ф. Феллини («*неувядающая классика — картина "Маменькины сынки" Федерико Феллини*» (Lenta.ru, 2001.02)); такая форма позволяет указать на масштаб явления, подчеркнуть его массовость.

Фразеологический оборот *сын полка* этимологически связан с повестью В. Катаева, и в некоторых контекстах содержится указание на первоисточник: «*отказались выдать в библиотеке "Сына полка" Валентина Катаева, промаркированного "16+"*» (Парламентская газета, 2021.05). В медиатекстах находим примеры, в которых актуализируется значение, отмеченное в словарях, — «мальчик-подросток, обычно потерявший родителей, во время войны взятый в действующую часть» [17, с. 632] («*Мы отчаянно завидовали ребятам, пришедшим в наш детский дом с фронта, — сынам полка, носившим на груди медали*» (Аргументы и факты, 2007.09)). Но активнее ФЕ используется в новом, современном значении, не связанном с событиями войны, — «воспитание в среде военных»: «*жил в детском доме, пока его не взяли на воспитание в Тульское артиллерийское училище.*



С тех пор он – сын полка» (Vesti.ru, 2003.07). Более того, газетный корпус показывает, что решение о таком воспитании принимается на государственном уровне: «“Трудных” подростков будут посвящать в “сыны полка”... министр обороны России Сергей Иванов подписал указ о возрождении в российской армии института “сынов полка”» (Lenta.ru, 2006.10). Данная ФЕ используется также в более широком значении – для обозначения среды, которая воспитала кого-либо («Он был сыном актерского полка» (Известия, 1997.11)); в одном из контекстов можно предположить контаминацию ФЕ с сочетанием *в нашем полку прибыло* («21 ребенок родился в прошлом театральном сезоне: 12 дочерей и 9 сыновей полка» (Известия, 2016.09)). В последних двух примерах наблюдаем также расширение компонентного состава ФЕ, встречающееся и в других контекстах.

ФЕ *духовный сын*, как и *духовный отец*, относится к сфере некровного родства: «отец Иоанн обращался... с просьбой о свидании со своим духовным сыном» (Vesti.ru, 2003.10). Чаще значение ФЕ расширяется до обозначения наследника в какой-либо сфере деятельности, например политики («М. Каддафи действительно считает себя духовным сыном Насера» (Аргументы и факты, 1989.09)) или кинематографа («Его объявили духовным сыном Кокто и Годара» (Коммерсант, 2002.02)).

ФЕ литературного происхождения *сын [сыновья] лейтенанта Шмидта* ‘о мошенниках, выдающих себя не за тех, кто они есть на самом деле’ [2, с. 682] встречается в газетном корпусе при апелляции к источнику («В “Золотом теленке” Ильфа и Петрова несколько жуликов – сынов лейтенанта Шмидта – собираются на Сухаревской площади» (Аргументы и факты, 2005.09)), а также без его упоминания («Вряд ли... аферист Евстафьев представлялся сыном лейтенанта Шмидта» (Аргументы и факты, 2005.08)), в том числе и с конкретизацией семантики за счет расширения компонентного состава («Нигерийский сын лейтенанта Шмидта хотел надуть Вологодскую область» (Lenta.ru, 2001.05)).

Рольевые отношения через поколение представлены лексемами *дед / дедушка – бабушка, внук – внучка*; в медиатекстах отмечены только примеры употребления ФЕ, образованных от компонентов первой оппозиции; ФЕ с компонентами *внук, внучка* узко представлены в русской фразеологии в целом и отсутствуют в медиатекстах. Необходимо отметить, что в ряде устойчивых сочетаний с компонентами *дед, бабушка* актуализируются семы, указывающие не на родство, а на возраст (*дед = старик*) и сферу «деятельности» (*бабка = гадалка*).

Сверхчастотное устойчивое сочетание *дед Мороз* встречается в газетных текстах свыше 5600 раз. Оно употребляется для обозначения сказочного персонажа («картинки на аватарки, изображающие Деда Мороза и другие традиционные новогодние символы» (Парламентская газета, 2021.12)), реального лица, работающего дедом Морозом («Калужский Дед Мороз рассказал о пожеланиях взрослых на Новый год» (Известия, 2020.12)), в названии предприятий, связанных со сферой новогоднего праздника («гендиректор АО “Дед Мороз” – туристического предприятия» (Lenta.ru, 2020.12)), а также в качестве наименования различных акций и программ («Акция “Полицейский Дед Мороз”» (Vesti.ru, 2020.12); «Безопасный Дед Мороз» – об аниматоре со справкой на антитела (Коммерсант, 2020.12)); «клоунский номер “Письмо к Деду Морозу”» (Vesti.ru, 2020.12); «акция “Читающий Дед Мороз”» (Vesti.ru, 2020.11)).



Выражение *дед Мазай* ассоциируется в сознании носителей языка с произведением Н. А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы», на что указывается по многих контекстах: «*Мало и зайцев-русаков, которых Некрасов воспел в стихотворении про деда Мазая*» (Vesti.ru, 2013.04). Данное сочетание фиксируется во фразеологических словарях как устойчивое («о человеке, гуманно относящемся к животным» [2, с. 178]) и в таком значении бытует в медиаречи, в том числе как апеллиатив, что свидетельствует о его абстрагировании от героя: «*снующие на уровне чердаков деды мазай из МЧС*» (Коммерсант, 2002.07); при этом семантика оборота может расширяться до «спасателя»: «*дед Мазай, в лице строителей, спасает... подъемный кран*» (Vesti.ru, 2010.03).

Еще один фразеологический оборот литературного происхождения *на деревню дедушке* «неизвестно куда, наобум» [2, с. 188] встречается в газетном корпусе как в названном значении («*вид мошенничества – это предложение школьникам послать “на деревню дедушке” какие-то деньги непонятно кому*» (Vesti.ru, 2009.05)), так и с элементом переосмысления, буквализации («*На деревню дедушке больше не носят письма. Жители нескольких сел Ивановской области оказались фактически в информационной блокаде. Там закрыли почтовые отделения*» (Vesti.ru, 2004.08)). Но чаще наблюдается актуализация прецедентного текста за счет упоминания автора и героя рассказа («*Чеховский Ванька Жуков писал на деревню дедушке*» (Общая газета, 1998.12)) или приведения цитаты из текста («*кому угодно напишешь, а не только на деревню дедушке, любезному Константину Макаровичу*» (Известия, 2003.03)).

ФЕ *бабушка надвое сказала*, связанный с ритуалом гадания и представляющий собой усеченный вариант поговорки *бабушка гадала, да надвое сказала* [2, с. 38], встречается в медиаречи как в узусной форме («*будет ли эта монархия конституционной, еще бабушка надвое сказала*» (Коммерсант, 2020.10)), так и в преобразованной («*вынуждены переводить фразу о “бабушке”, что “надвое сказала”*» (Vesti.ru, 2015.12)).

К этому же ритуалу гадания восходит ФЕ *к бабке не ходи*, употребляющаяся в медиатекстах в узусном значении: «*“К бабке не ходи” – следующий год будет сложным*» (NEWSru.com, 2008.11). Отмечен пример формального преобразования сочетания: «*появится он как раз после истечения тех самых двадцати дней – к бабке не ходить*» (Парламентская газета, 2016.02).

К группе ФЕ с компонентами — терминами прямого кровного родства относятся и устойчивые сочетания, включающие парные обозначения родства: *отцы и дети, отцы и деды, деды и прадеды*.

ФЕ *отцы и дети* происходит от названия романа И. С. Тургенева; во многих контекстах упоминается само произведение («*Помните Павла Петровича в “Отцах и детях”?*» (Коммерсант, 2020.07)) или же его экранизации и спектакли по роману («*“Судьба барабаничника”, “Отцы и дети” и другие*» (Парламентская газета, 2021.02)). Во фразеологическом значении оборота содержится указание на конфликт старшего и младшего поколений: «*сериал о конфликте отцов и детей*» (Ведомости, 2021.12). В медиатекстах находим примеры расширения значения — обозначение двух поколений без акцента на конфликтной ситуации («*В роли “отцов и детей” в Риме выступают Андрей и Авдотья Смирновы*» (Vesti.ru, 2006.12)) и буквализацию значения («*предложение о создании в стране системы кризисных центров для отцов и детей*» (Парламентская газета, 2020.05)).



Устойчивое сочетание *отцы и деды* фиксируется в Малом академическом словаре как синоним ФЕ *деды и прадеды* 'предки' [13]: «сохранить все, что завоевано нашими отцами и дедами за тысячелетия» (Парламентская газета, 2020.09). Значение выражения приближается к буквальному во многих контекстах, где речь идет о Великой Отечественной войне, в таком случае актуализируется сема прямого родства: «мы можем передать своим уже внукам реликвии Победы и фронтовые письма наших отцов и дедов» (Гжатский вестник, 2019). Формальное преобразование сочетания наблюдаем при его использовании в форме единственного числа: «Засурский... считается... отцом и дедом для целых поколений советских и российских журналистов» (Ведомости, 2021.08).

Синонимичное сочетание *деды и прадеды* в значении 'предки' употребляется редко: «желание обитателей консервативного американского Юга жить так, как завещали им деды и прадеды» (Известия, 2015.09). Так же, как и в случае с ФЕ *отцы и деды*, отмечаем примеры буквализации значения и указания на родственные отношения в контекстах, связанных с военным прошлым («это наши родственники, члены наших семей, деды и прадеды, большинства из которых уже нет в живых» (Парламентская газета, 2021.05)); такая семантика выражения сохраняется и при расширении компонентного состава («пришло несколько сотен писем от людей, чьи деды и прадеды, бабушки и прабабушки пережили те годы» (РИА Новости, 2020.06)).

В качестве специфического приема использования ФЕ *отцы и деды* и *деды и прадеды* можно отметить их контаминацию, примеров которой находим в газетных текстах множество: «Отцы, деды и прадеды наши жили с ощущением, что за всех нас... молится один папа» (Коммерсант, 2020.09).

Выводы

В современной медиаречи раскрывается семантический потенциал фразеологических единиц с компонентами — родственными наименованиями, актуализируются как основные, узусные значения, так и периферийные, кроме того, отмечены случаи расширения фразеологического значения. Медиатексты позволяют эксплицировать культурные смыслы, заложенные во фразеологизмах с терминами родства, и передавать индивидуальное понимание устойчивых сочетаний носителями языка.

Сопоставив словарные дефиниции и фразеопотребления в медиатекстах, мы выделили основные типы связи значений компонентов — терминов прямого родства с целостным фразеологическим значением:

1) сохранение семантики термина родства и его отражение в общем значении ФЕ: *отец семейства, воскресный папа*;

2) развитие смыслов многозначных терминов родства, не связанных с прямым кровным родством, то есть обусловленность фразеологического значения переносным значением компонента — термина родства:

— *отец* 'родоначальник ч.-л., основоположник ч.-л.' [13] — *крестный отец* 'основатель, создатель'; *отец* 'предшествующее поколение, предки' [13] — *отцы и деды, отцы и дети*;

— *сын* 'лицо мужского пола по отношению к своему духовнику или лицу духовного звания' [13] — *духовный сын*;



3) приращение смысла ФЕ:

– *крестный отец* и *крестная мать* ‘глава мафии’, *крестный отец* в значении ‘идеолог’;

– *сын полка* – для обозначения воспитания в среде военных; для широкого обозначения среды, которая воспитала кого-л.;

– *дед Мазай* – ‘спасатель’;

4) развитие фразеологического значения, не связанного с терминологией родства: *в чем мать родила*, *показать кузькину мать*, *к чертовой матери*, *блудный сын*, *впитать с молоком матери*, *держаться за мамину юбку*, *на деревню дедушке*, *бабушка надвое сказала*, *к бабке не ходи*.

В газетном корпусе более частотны ФЕ с компонентами – терминами прямого родства по мужской линии, чем по женской; они позволяют обнаружить многообразие семантики, заложенной в номинации лиц мужского пола, раскрывают потенциал смысловой трансформации ФЕ с наименованием родства, а также косвенно свидетельствуют об отношении русского социума к положению мужчин в семье, их приоритетной роли.

Анализ употребления ФЕ с родственными наименованиями позволяет сделать ряд частных выводов.

Большая часть ФЕ с компонентом *отец* относится к сфере духовного родства; активно употребляются ФЕ, отражающие прямое значение кровного родства (*отец семейства*, *воскресный папа*). Значение компонента *мать* во многих ФЕ прослеживается только на этимологическом уровне, не отражаясь на целостном значении оборота.

ФЕ *крестный отец* и *крестная мать*, содержащие термины родства одной соотносительной пары, в медиатекстах развивают два аналогичных значения: (1) ‘глава мафии’; (2) ‘покровитель / покровительница’.

Наличие грубо-просторечных фразеологизмов с компонентом *мать* (*по матери*, *по матушке*, *твою мать*, *к чертовой матери*) и отсутствие аналогичных конструкций с компонентом *отец* могут быть рассмотрены как проявление гендерных стереотипов.

Из компонентов оппозиции *сын* – *дочь* более активны ФЕ с компонентом *сын*.

Примеры контекстного употребления ФЕ *сын полка* свидетельствуют о новых российских условиях бытования денотата.

Исследование особенностей употребления устойчивых сочетаний с компонентами – родственными наименованиями свидетельствует об их актуальности в речи современных носителей русского языка, значимости в языковой картине мира, богатом потенциале трансформации в конкретной речевой ситуации, развитии новых фразеологических значений, что в целом позволяет расширить представления о механизмах оперирования языковым значением.

Список литературы и источников

1. Беспалова Е. А. Фразеологизмы мифологического происхождения с компонентом – прецедентным именем: особенности строения и употребления (на примере газетных текстов) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. №69. С. 29–46. doi: 10.17223/19986645/69/2.



2. Бирих А. К., Мокшенин В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005.
3. Богданович Г. Ю., Нахимов Е. А., Сегал Н. А. Библиейские мотивы как источник формирования медийного образа Крыма // Язык и культура. 2019. №47. С. 8–20. doi: 10.17223/19996195/47/1.
4. Бхатти Н. В., Харитонов Е. Ю. Сравнительно-типологический анализ терминов родства в индоевропейских языках (на примере английского, немецкого, русского и урду) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. №2. С. 29–38. doi: <https://doi.org/10.17308/lic.2020.2/2830>.
5. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-paper.html> (дата обращения: 17.02.2023).
6. Громова Н. В. Презентация терминов кровного родства с некодифицированным значением в тезаурусах английской субстандартной лексики // Филологические науки в МГИМО. 2019. №1 (17). С. 13–18. doi: 10.24833/2410-2423-2019-1-17-13-18.
7. Гусева А. Е., Левченко М. Н., Шимко Е. А. Лексико-семантическая репрезентация лингвокультурного концепта «Семейные отношения» в немецкой и русской языковой картине мира в аспекте этнолингвистики : монография. М., 2022.
8. Ковшиова М. Л. Впитать с молоком матери // Большой фразеологический словарь русского языка / под ред. Е. Н. Телия. 2006. URL: <https://phrase-dictionary.academic.ru/380/> (дата обращения: 17.02.2023).
9. Корина Н. Б. Родственные наименования в славянской фразеологии // Вестник славянских культур. 2015. №4 (38). С. 128–138.
10. Листова Т. А. Крестные отец и мать, кум и кума // Энциклопедия «Русская цивилизация». URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/russian_history/10483/ (дата обращения: 17.02.2023).
11. Локшин Б. «Жертвоприношение», или как проснуться от кошмара // Искусство кино. 2022. №9/10. С. 5–14.
12. Маменькин сынок // Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М., 2003. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/1437/ (дата обращения: 17.02.2023).
13. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981–1984. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/14/ma235403.htm> (дата обращения: 17.02.2023).
14. Петров А. В., Лаук Н. Г. Семантика предложений тождества (на материале тематической группы «Родственные отношения») // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Филологические науки. 2022. Т. 8, №1. С. 139–148.
15. Сергеев В. Н. Из биографии Кузьки // Русская речь. 1973. №4. С. 153–154.
16. Текатаева Л. М., Шахмирова С. В., Абдулаева Р. Н., Алиев З. Г. Отражение терминов родства в лезгинских фразеологических единицах // Глобальный научный потенциал. 2022. №9 (138). С. 115–119.
17. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост. А. И. Федоров. М., 2001.
18. Шимко Е. А. Этнолингвистическая репрезентация терминов прямого кровного родства по мужской восходящей линии во фразеосистемах немецкого и русского языков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №8. С. 300–306.



19. Шимко Е. А. Этнолингвистическая составляющая идиом с ключевыми лексемами «die Mutter» и «мать» в рамках сопоставительного аспекта // Мир науки, культуры, образования. 2015. №3 (52). С. 348–354.

20. Shkurko V. Ju., Mardieva L. A., Shchuklina T. Yu., Chudinov A. P. Poster Images in a New Linguistic and Extralinguistic Context // Amazonia Investiga. Florencia, Colombia. 2018. Vol. 7, №12. P. 320–324.

Об авторе

Екатерина Анатольевна Беспалова — канд. филол. наук, доц., Юго-Западный государственный университет, Россия.

E-mail: kbespalova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7218-0635>

E. A. Bespalova

SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS FEATURING DIRECT KINSHIP TERMS IN MODERN MEDIA TEXTS

Southwest State University, Kursk, Russia

Received 18 February 2023

Accepted 10 July 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-2

To cite this article: Bespalova E. A. 2024, Semantics of phraseological units featuring direct kinship terms in modern media texts, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 18–32. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-2.

This article analyses how media texts utilise phraseological units featuring family relationship vocabulary, aiming to identify the relationship between the semantics of kinship terms and the overall phraseological meaning while describing possible semantic shifts in the understanding of these phraseological units by modern Russian native speakers. Empirically, the study draws on the newspaper corpus of the National Corpus of the Russian Language. A broad understanding of phraseology is adopted, encompassing phraseological expressions and fixed naming units. Continuous sampling methods were employed, along with observation, lexicographic, lexico-semantic and contextual analysis, systematisation and classification of linguistic material.

The analysis demonstrates that contemporary media language unveils the semantic richness of phraseological units containing kinship terms, elucidates the cultural connotations embedded within them and highlights usage trends, including individual variations in how native speakers interpret such expressions. A comparison of dictionary definitions and usage contexts made it possible to identify four types of connections between the meaning of a family relationship term and the idiomatic meaning of a phraseological unit: the preservation of the semantics of consanguinity in the meaning of the phraseological unit; the dependence of phraseological semantics on the figurative meaning of the kinship component; the augmentation of the mean-



ing of the fixed expression; the development of a figurative phraseological meaning that does not directly reflect kinship semantics. It is demonstrated that media texts favour phraseological units that express direct kinship through patrilineal units.

Keywords: phraseological unit, kinship terms, phraseological meaning, semantics, media text

The author

Dr Ekaterina A. Bespalova, Associate Professor, Southwest State University, Russia.

E-mail: kbespalova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7218-0635>

Н.Г. Чулкова

**НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОПОСРЕДОВАННЫЙ ПЕРЕВОД:
РАЗГРАНИЧЕНИЕ ОТКРЫТОГО
И СКРЫТОГО ВАРИАНТОВ ПЕРЕВОДА**

Московская международная академия, Москва, Россия

Поступила в редакцию 27.06.2023 г.

Принята к публикации 08.10.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-3

Для цитирования: Чулкова Н. Г. Новый взгляд на опосредованный перевод: разграничение открытого и скрытого вариантов перевода // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 2. С. 33–40. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-3.

Осмысляется проблема неясности терминологического аппарата, связанного с явлением опосредованного перевода. Разграничиваются понятия «опосредованный перевод», «непрямой перевод», «ретранслированный перевод» и «опорный перевод». В рамках статьи опосредованный перевод впервые рассмотрен с точки зрения наличия результата перевода с lingua franca, на основе чего выделены открытый и скрытый варианты опосредованного перевода. Продемонстрировано положительное и отрицательное влияние опосредованного перевода на культуру и язык оригинала, а также доминирующая позиция языка и культуры, выполняющих функцию посредника.

Ключевые слова: опосредованный перевод, непрямой перевод, ретранслированный перевод, опорный перевод, культура-посредник, язык-посредник

Введение

Тема опосредованного перевода начала привлекать исследователей не так давно [25, р. 21; 28, р. 1], поэтому и связанный с ней терминологический аппарат несовершенен [29, р. 114], а область вопросов рассмотрена фрагментарно.

Согласно определению З.Г. Прошиной, **опосредованный перевод** — это «процесс неоднократной адаптации исходного текста (слова)... в графическом, фонетическом и структурно-семантическом отношениях в переводных языках, из которых хотя бы один... выступает в качестве lingua franca» [4, с. 28; 5, с. 301]. Соответственно, в своей работе мы будем отталкиваться от положения, что в опосредованном переводе участвуют как минимум три языка, то есть мы исключаем обратный перевод (Ая>Вя>Ая), повторный перевод (Ая>Вя>Вя) и модернизированный перевод (Ая>Ая>Вя) [29, р. 120].



Не стоит путать опосредованный перевод с созданием вторичных текстов. Главная цель таких текстов — подражание (манере писателя или произведению, функциональному стилю или литературному направлению) [2, с. 3, 13]. Вторичный текст не идентичен протослову [2, с. 13], поэтому «он по-иному воспринимается читателем, оказывает иное эстетическое воздействие» [2, с. 9], что, в свою очередь, противоречит основной функции перевода.

Кроме того, опосредованный перевод следует отличать от таких явлений, как гибридная мифология. Тексты этого типа насыщены аллюзиями, отсылками к культурам, в результате чего возникает иная мифологическая реальность. Предполагается, что целевая аудитория знакома с культурами, которые повлияли на создание такого симбиоза [8, р. 29]. В качестве примера можно привести «Pramithas» — перевод греческой мифологии на непальский язык, автором / переводчиком которого стал непальский поэт Лакшмипрасад Девкота (2007). В этом тексте оказались совмещены ведийская, непальская и греко-римская культуры [8, р. 29].

На основе определения З.Г. Прошиной [4] мы выделяем два вида опосредованного перевода: открытый и скрытый. Оговоримся, что данные виды перевода отличаются от зарубежных «overt» и «covert», которые представляют собой указанный (или подтвержденный) ретранслированный перевод и его противоположность [12; 19].

Открытый опосредованный перевод

Открытый опосредованный перевод подразумевает передачу содержания с одного языка (Ая) на другой (Вя) с последующим переводом на третий (Ся), схематично это можно представить как Ая > Вя, Вя > Ся, где язык Ая — исходный язык, Вя сначала выступает как целевой язык, а потом становится исходным для целевого языка Ся. Необходимо отметить, что в ситуации открытого опосредованного перевода должен быть результат, то есть непосредственное присутствие Вя.

В отечественной теории перевода передача текста с языка-посредника (Вя > Ся) называется непрямым, косвенным или вторичным переводом [3, с. 94; 5, с. 300–301]. Однако мы обратимся к типам открытого опосредованного перевода, выделенным датским ученым К. Доллерупом. Согласно его теории, такой перевод (Вя > Ся) может быть:

— **ретранслированным**, в котором перевод с Вя ориентирован на аудиторию;

— **непрямым**, в котором Вя не предусмотрен для потребителя [13, р. 18, 24].

Ретранслированный перевод отличает от непрямого неограниченность языков Ся, так как текст Вя сам рассматривается как оригинал [21, р. 35]. Примером ретранслированного варианта со ссылкой на переводчика Вя может быть перевод «Приключений Алисы в Стране чудес» Л. Кэрролла на коми язык («Алисакод Шемӧсмуын Лоӧмторъяс», 2018), где за основу был взят перевод на русский язык, выполненный Н.М. Демуровой (1990) [7, с. 88].

Вариантом непрямого перевода может служить машинный перевод, который во многих языковых парах выполняется через стержневой ан-



глийский язык, как, например, в GoogleTranslate, Reverso, BingTranslate и WordLingo [6; 17, p. 22]. Здесь английский язык-посредник выступает лишь во вспомогательной роли, но сам текст, то есть результат перевода, все равно присутствует.

К. Доллеруп выделяет также **опорный перевод**, выполненный на Вя, к которому обращается переводчик во время работы над переводом того же произведения с Ая, но уже на другой язык Ся [13, p. 18, 24–25]. Опорный перевод ориентирован на процесс, а не результат [30, p. 617]: такая деятельность способна помочь переводчику найти решение проблем, возникших у него во время работы над текстом. Отметим, что такие опорные переводы не ограничиваются ни количеством текстов на одном языке, ни общим количеством языков перевода [25, p. 28–29]. Однако этот тип перевода возможен лишь в том случае, если переводчик знает, что он совершает перевод не с языка-оригинала. Примером подобной работы может служить практика Толедской школы переводчиков. Стоит акцентировать внимание на том, что такая деятельность помогает сохранить или даже восстановить культурно-семантические единицы, утраченные при переводе на Вя или при составлении текста на Ая про третью культуру. Так, например, при написании трехязычного текста альбома «Народное искусство Коми. Коми йӧзкостса искусство» (1992) был осуществлен перевод в парах русский – английский и русский – коми, что привело к утрате собственно коми названий, поскольку заимствовались названия из русского языка (например, коми лингвокультурема *дукӧс* на русском языке через парафраз стала лексемой *zipun*, которая была транслитерирована с экспликацией на английский язык как *zipun coat*).

В случае немашинного перевода становится очевидным факт, что трансформации подвергается не только язык (в нашем случае Ая и Вя), но и культура, сопутствующая каждому языку (Ак и Вк), то есть Ак > Вк > Ск. В данном случае культура А рассматривается через призму культуры В, в соответствии с чем у носителей культуры С создается третья культура мира А.

Итак, обратим внимание на ведущую роль языка и культуры В и интерпретацию, сделанную их носителем [22, p. 149; 24, p. 31–32]. Такой язык способен стать доминирующим и, как следствие, привести к «изменению сил» в языковой картине мира, культура же, в свою очередь, – к асимметрии культурного обмена. Национальная литература зачастую переводится посредством только одного (в редких случаях двух) языков-посредников (см.: [21]), что, безусловно, оказывает влияние на восприятие таких произведений на мировой арене через культуру-посредник. Следует также учитывать сдерживающую силу языка-посредника, имеющую религиозные и политические основания, которая, например, отличала русский язык в советский период [1, с. 534; 15, p. 346; 21, p. 33; 26, p. 5].

О смешении культур (двух и более) при опосредованном и вторичном переводе пишет в своей работе Х. Эйксела, отмечая «неравенство» культур и одностороннее влияние англо-саксонской культуры [10, p. 52, 55].



Помимо Х. Эйкселы, о доминировании культуры при переводе и знакомстве с чужой культурой через призму англо-американской рассуждает и З.Г. Прошина [4, с. 31].

Опосредованным переводом мифов коренного населения Австралии был заинтересован Э. Пим. Он обратил внимание на то, что мифы не только собирались европейскими этнологами и, соответственно, записывались на европейских языках, но и были адаптированы. Оригинальные концепты также подвергались влиянию христианства [27, р. 4]. Такой подход к переводу способствовал неверному восприятию речи коренных жителей и даже неверному толкованию смыслов, то есть «навязывал им нашу логику» [27, р. 4].

Можно предположить, что подобная адаптация текста способна привести к сокращению сначала лингвокультурем культуры А, а затем и культурем, за ними скрывающихся. Как следствие, такое сокращение ведет к забвению фольклора и мифологии, что в дальнейшем влечет за собой нарушение национальной идентификации [14, р. 9; 18, р. 291].

Вместе с тем следует отметить посредническую функцию промежуточного языка, например русского, реализацией которой становится предоставление возможности знакомства с литературой малых и коренных народов [1; 23]. В XX в. через русский язык происходило знакомство читателя с многонациональной литературой СССР [1, с. 534–535], а посредством французского языка — ознакомление арабских стран с мировой литературой (испанской, немецкой и русской). При этом в последнем случае переводы осуществлялись без какой-либо ссылки на оригинал [11, р. 127–128].

Б.Р. Адхикари в статье, посвященной опыту составления словаря «Trilingual Dictionary of the Magar Language: Magar, Nepali and English», вышедшего в 2011 г., сообщает, что он и другие авторы использовали опосредованный перевод, но уже через непальский язык. Такой вариант перевода был обоснован целями составления словаря: сохранением языка магар и признанием его международным сообществом [9, р. 27].

Создание же словаря ориентализмов (восточноазиатские языки > английский > русский) призвано облегчить перевод заимствований и определить корреляцию англоязычных и русскоязычных форм [4, с. 31].

В результате становится очевидной ограниченность языка-посредника: он не может передать все культурные аспекты, что, в свою очередь, приводит к неполноте передачи содержания на целевом языке. Ся или частичному толкованию [9, р. 27–28; 11, р. 129; 23, р. 359, 362]. Так, Б. Плющ отмечает стандартизацию при переводе с украинского на английский язык-посредник и последующую демегафоризацию при переводе с языка-посредника на немецкий язык [26, р. 6]. Кроме того, происходят утрата аллюзий и непередача реалий в прямом переводе, в то время как при ретранслированном переводе благодаря наличию опорного перевода советские реалии вновь появляются в тексте [26, р. 6].

З.Г. Прошина также указывает, что основная проблема такого опосредованного перевода заключается в образовании ориентализмов по англоязычной модели, что в сочетании с традицией востоковедов приводит к возникновению дублетов [4, с. 28].



Более того, в ситуации, когда перевод выполняется не с оригинального текста, а с перевода, увеличивается риск потенциальных ошибок [13, р. 24]. Это отмечает А. Аль-Шуннак в исследовании синтаксических, семантических и стилистических отклонений от текста-оригинала в результате перевода с языка-посредника, проведенном на материале переводов рассказа Дорис Лессинг «The Black Madonna» по схеме: английский > арабский > французский > английский [11, р. 125].

Скрытый опосредованный перевод

Согласно общему определению, опосредованный перевод — это «перевод перевода» [16, р. 413]. Однако встречается и другой вариант, когда язык В не участвует в процессе, то есть носитель языка и культуры В совершает перевод с языка и культуры А на язык и культуру С.

Такой тип перевода можно встретить в двух вариантах:

1. Культуры А, В и С сосуществуют опосредованно, без какой-либо доминанты. В таком случае носитель промежуточной культуры догадывается о ее влиянии, и подмена понятий маловероятна.

2. При скрытом опосредованном переводе второго варианта выделяются три вида культур: ядерная, периферийная и внешняя [9, р. 28–29]. Данные зоны существуют только в том случае, если культуры оригинала и посредника или посредника и целевой аудитории связаны между собой на национальном, региональном или историческом уровнях. Соответственно, внешняя культура стоит геополитически обособленно и не оказывает скрытого воздействия на переводчика.

Человек, будучи носителем периферийной культуры, не всегда догадывается о своей подверженности ее влиянию. Результат такого перевода может содержать непреднамеренные ошибки, которые даже при дополнительной проверке будут скрыты от переводчика. Искажение же исходного сообщения очевидным образом ведет к нарушению межкультурной коммуникации [20, р. 64]. Б.Р. Адхикари пишет, что при составлении трехязычного словаря прибегал к дополнительной помощи информаторов, поскольку осознавал, что, владея языком магар, но будучи носителем непальских языка и культуры как периферийных, интерпретировал магарские слова именно на основе своей родной культуры [9].

Переводчику необходимо совершенствовать знания не только о культуре, связанной с языком работы, но и о своей культуре, чтобы иметь возможность предупредить ее влияние на интерпретацию исходных текстов [20, р. 66]. Вместе с тем известны случаи «насильного» перекрытия культуры в процессе перевода. Так, например, в середине 1930-х гг. переводы на украинский язык русифицировались. Это коснулось стилистики, грамматики, лексики, а также культурных понятий [21, р. 35–36].

Выводы

Опосредованный перевод представляет собой сложное явление, границы которого пока не очерчены. Мы изучили проблему терминологического аппарата и существующие виды опосредованного перевода и, несмотря на разногласия в области терминологии, впервые сформировали типологию опосредованного перевода на основании наличия



промежуточного текста как некоего результата перевода. Это позволило разграничить открытый и скрытый типы опосредованного перевода. Скрытый опосредованный перевод не имеет «срединного» текста, он в большей степени, чем открытый опосредованный перевод, уязвим для интерпретации переводчиком исходного текста с точки зрения своих языка и культуры, поскольку их влияние остается незаметным.

Дополнив типологию примерами из различных языков и культур, мы пришли к выводу, что данная тема актуальна для многих стран, которые либо ранее являлись составной частью другой страны, либо входят в регион с доминантной культурой и языком, для малоизученных языков и для всего мира в эпоху глобализации.

Влияние опосредованного перевода на культуру парадоксально. С одной стороны, его основная цель — сохранение языка и культуры малых народов, знакомство с национальной литературой другого народа и т. д. С другой стороны, «прохождение» исходных языка и культуры через призму другого языка в процессе перевода ведет к постепенной утрате переводимыми текстами культурного своеобразия.

Список литературы

1. Аккалиева А. Ф., Аманбекова М. Б. Роль языка-посредника в художественном переводе // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2022. Т. 19, №3. С. 533–539.
2. Вербницкая М. В. Теория вторичных текстов (на материале совр. англ. языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.
3. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2003.
4. Прошина З. Г. Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии (проблемы опосредованного перевода) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Владивосток, 2002.
5. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. М., 2013.
6. Тихомирова Е. Ю. С родного на чужой и обратно: тестируем 7 онлайн-переводчиков // TranslationDirectory.com : [сайт]. URL: <http://www.translationdirectory.com/articles/article2407.php> (дата обращения: 20.06.2023).
7. Цыганов Е. А., Фет В. Сказка про Алису на коми языке // Родной язык. 2019. №2. С. 87–100.
8. Adhikari B. R. Mythology and Transcreation: A Case of Devkota's Pramithas // Journal of Nepalese Literature, Art and Culture. 2013. №8 (1). P. 19–32.
9. Adhikari B. R. Preservation and promotion of Indigenous language through translation // Journal of Nepalese Literature, Art and Culture. 2012. №7 (1-2). P. 24–34.
10. Aixela J. Culture-Specific Items in Translation // Translation, Power, Subversion. Clevedon, 1996. P. 52–78.
11. Al Shunnaq A. Aspects of Translating through Intermediate Languages // Studies in Translation. 2019. Vol. 5, №1. P. 123–150.
12. Allwood A. (Semi)peripheries in contact — Indirect translation of novels into Swedish 2000–2015 // Stridon. Journal of Studies in Translation and Interpreting. 2021. Vol. 1, №1. P. 57–77.



13. *Dollerup C.* “Relay” and “Support” translations // Translation in context. Selected contributions from the EST Congress (Granada, 1998). John Benjamins Publishing Company, 2000. P. 17–26.
14. *Frog, Lukin K.* Reflections on Texts and Practices in Mythology, Religion, and Research: An Introduction // Between Text and Practice: Mythology, Religion and Research. 2015. №10. P. 6–16.
15. *Gambier Y.* Impact of technology on Translation and Translation Studies // Russian Journal of Linguistics. 2019. №23 (2). P. 344–361.
16. *Gambier Y.* La retraduction, retour et détour // Meta. 1994. Vol. 39, №3. P. 413–417.
17. *Güércio B.* What’s in a name? Indirect translation // Counterpoint. 2022. №8. P. 21–23.
18. *Hamayon R.* Shamanism and the hunters of the Siberian forest: soul, life force, spirit // The Handbook of Contemporary Animism. Routledge, 2013. P. 284–293.
19. *Ivaska L.* Identifying (indirect) translations and their source languages in the Finnish National Bibliography Fennica // Electronic Journal of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies. 2020. Vol. 13. P. 75–88.
20. *Kim Y.-S.* The Meaning and Role of “Intermediate” Culture // Korean Missions Quarterly. English Edition. 2022. №3. P. 49–74.
21. *Kolomijets L.* The Psycholinguistic Factors of Indirect Translation in Ukrainian Literary and Religious Contexts // East European Journal of Psycholinguistics. 2019. №6 (2). P. 32–49.
22. *Larson M. L.* Meaning-based translation. Lanham, 1998.
23. *Li Y., Latfullina L., Nagumanova E., Khabibullina A.* The Translator as a Mediator in the Dialogue of Literatures // Journal of History Culture and Art Research. 2017. №6 (5). P. 357–363.
24. *Mansour M. H.* Domestication and foreignization in translating culture-specific references of an English text into Arabic // International Journal of English Language & Translation Studies. 2014. №2 (2). P. 23–36.
25. *Pięta H.* Indirect translation: Main trends in practice and research // Слово.ру: балтийский акцент. 2019. Т. 10, №1. С. 21–36.
26. *Pliushch B.* Indirect translation: the case of Ukrainian literature // Wschodnio-europejskie Czasopismo Naukowe east European Scientific Journal. 2016. Vol. 8. P. 5–8.
27. *Pyт A.* On the Translatability of Australian Myth. 1998. URL: <https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/australia/myth.html> (дата обращения: 05.05.2023).
28. *Ringmar M.* Roundabout Routes. Some remarks on indirect translations // Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2006. Katholieke Universiteit Leuven, 2007. P. 1–17.
29. *Rosa A. A., Pięta H., Maia R. B.* Theoretical, methodological and terminological issues regarding indirect translation: An overview // Translation Studies. 2017. Vol. 10, №2. P. 113–132.
30. *Washbourne K.* Nonlinear Narratives: Paths of Indirect and Relay Translation // Meta. 2013. №58 (3). P. 607–625.

Об авторе

Надежда Геннадьевна Чулкова – магистрант, Московская международная академия, Россия.

E-mail: Nadurally@gmail.com



N. G. Chulkova

**INTERMEDIATE TRANSLATION RECONSIDERED:
DISTINGUISHING OPEN AND HIDDEN TRANSLATION VARIANTS**

Moscow International Academy, Moscow, Russia

Received 27 June 2023

Accepted 08 October 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-3

40

To cite this article: Chulkova N.G. 2024, Intermediate translation reconsidered: distinguishing open and hidden translation variants, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 33–40. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-3.

This article delves into the ambiguous terminology surrounding intermediate translation, defining terms like intermediate translation, indirect translation, relay translation and support translation. Distinguishing between open and hidden variants of intermediate translation, the study is the first to examine intermediate translation from the perspective of translation output using a lingua franca as the source language. Additionally, it discusses the positive and negative effects of intermediate translation on the source culture and language, emphasising the dominant influence of the mediating language and intermediate culture.

Keywords: intermediate translation, indirect translation, relay translation, support translation, intermediate culture, mediating language

The author

Nadezhda G. Chulkova, Master's Student, Moscow International Academy, Russia.

E-mail: Nadurally@gmail.com

УДК 811.111

Е. А. Нильсен, А. А. Кудрявцева

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ НАРЦИССИЗМ
В РОМАНЕ ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»**

Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия

Поступила в редакцию 18.09.2023 г.

Принята к публикации 23.11.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-4

41

Для цитирования: *Нильсен Е. А., Кудрявцева А. А.* Репрезентация когнитивной модели НАРЦИССИЗМ в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 2. С. 41 – 55. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-4.

Исследование направлено на выявление и описание лингвистических особенностей экспликации когнитивной модели НАРЦИССИЗМ в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». Методология исследования опирается на теорию когнитивной выделенности, позволяющую выявить в ходе анализа вербализации рассматриваемой когнитивной модели такие элементы, как траектор и ориентир, описать процессы фокусирования и дефокусирования и на их основе выделить наиболее салиентные характеристики героев романа, составляющих ближайшее окружение нарцисса. В результате проведенного исследования на материале рассматриваемого произведения описана трехуровневая когнитивная модель НАРЦИССИЗМ. Показано, что на базовом уровне в модели выделяются два блока: «Отношение нарцисса к миру» и «Отношение мира к нарциссу и к себе через восприятие нарцисса». На субординатном уровне «Отношение нарцисса к миру» подразделяется на «Отношение нарцисса к себе» и «Отношение нарцисса к окружающим», а «Отношение мира к нарциссу и к себе через восприятие нарцисса» – на «Отношение мира к нарциссу» и «Отношение мира к себе». Также описаны основные выразительные средства и стилистические приемы, репрезентирующие когнитивную модель НАРЦИССИЗМ в тексте.

Ключевые слова: нарциссизм, Оскар Уайльд, когнитивная модель, траектор, ориентир

Введение

Настоящее исследование выполнено в русле когнитивной лингвистики — одного из ведущих современных научных направлений, которое позволяет выявлять ментальные модели, стоящие за языковой экспли-



кацией понятий и концептов. Этим обусловлена актуальность работы. Ее целью стало изучение оязыковления когнитивной модели НАРЦИС-СИЗМ в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея».

В основе всех когнитивных исследований заложен принцип антропоцентризма. Человек является некой отправной точкой в изучении языка. Это творец, не только порождающий высказывание, но и по-своему моделирующий окружающий его мир и отражающий свое мировидение в речи.

Человек обладает системным мышлением, которое выражается в установлении связей, выявлении закономерностей, прогнозировании развития событий. Человеческое сознание структурировано, а следовательно, структурирован и язык, которым пользуется человек [1; 2]. Структуры языка рассматриваются с позиций антропоцентризма как некие подобию человеческих действий, то есть мы переносим наши отношения на отношения между объектами действительности [3]. Человек активно конструирует когнитивные модели в своем сознании, исходя из своего восприятия, общего социокультурного знания, индивидуального опыта и на основе уже существующих моделей [4].

Понятие «конструирование», введенное Р. Лэнкером, означает отношение между языковой личностью и ситуацией, которую она описывает [12]. Иными словами, конструирование — это термин, обобщающий процессы репрезентации объекта или ситуации в языке. Один и тот же объект или ситуация могут быть описаны с помощью различных языковых средств в зависимости от того, какие свойства объекта находятся в фокусе внимания продуцента высказывания. Конструируя образ объекта, человек может делать это с различной степенью точности,ставляя акценты на значимых для него свойствах, то есть выделяя их [5, с. 29–30; 14; 16].

Понятие выделенности (салиентности) было предложено М. Силверстайном. Выделенность может быть по своей природе: 1) когнитивной, когда говорящий осознанно отбирает и помещает в фокус внимания какой-либо аспект информации об объекте; 2) онтологической, когда человек неосознанно выделяет какие-либо свойства объекта, так как они сами по себе привлекают внимание (например, яркие цвета); 3) онома-сиологической, связанной с определенной степенью закрепленности тех или иных концептов в языке.

Выделенность — неизбежное проявление способности человеческого сознания фокусировать внимание на существенных характеристиках на фоне «затемнения» других, несущественных для субъекта познания.

Эти когнитивные способности человека выделять значимые для него элементы окружающего мира, подвергать одни объекты фокусированию, другие — дефокусированию, выявлять траектор и ориентир необходимы для построения когнитивных моделей, которыми оперирует человек в процессе познания окружающего мира.

Для описания когнитивной модели очень важно обратить особое внимание на такие элементы конструируемой ситуации, как траектор и ориентир [11; 13]. Траектор — это первый фокусируемый элемент профилируемого отношения, то есть перемещающаяся в пространстве сцены (ситуации) сущность, характеризующаяся относительно ориентира,



второго фокусируемого элемента профилируемого отношения [7, с. 61]. Траектор представляет собой подвижный элемент, более выделенную сущность, которая оказывается в первичном фокусе внимания. Ориентир — это сущность, относительно которой характеризуется траектор, менее выделенная, находящаяся во вторичном фокусе внимания [15]. Иными словами, «ориентир — это фоновая сущность, локализирующая фигуру-траектор» [5, с. 43].

Когнитивная модель НАРЦИССИЗМ

К рассмотрению предлагается когнитивная модель НАРЦИССИЗМ (рис.) [6].

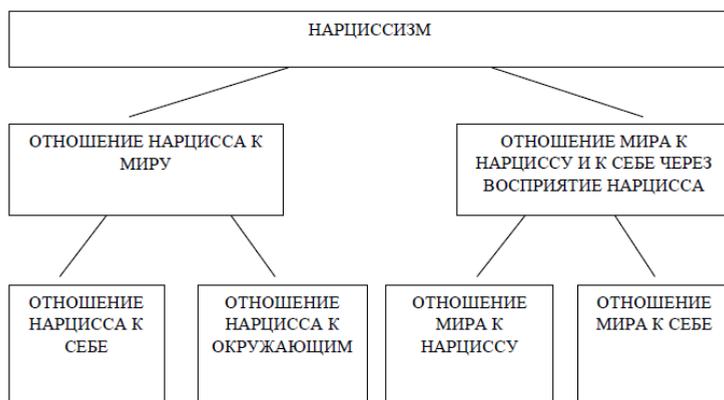


Рис. Когнитивная модель НАРЦИССИЗМ

НАРЦИССИЗМ — трехуровневая когнитивная модель, представленная двумя обширными блоками на базовом уровне: «Отношение нарцисса к миру» и «Отношение мира к нарциссу и к себе через восприятие нарцисса». На субординатном уровне они подразделяются на меньшие блоки, уточняющие содержание каждого из базовых: «Отношение нарцисса к себе», «Отношение нарцисса к окружающим», «Отношение мира к нарциссу», «Отношение мира к себе». На суперординатном уровне располагается понятие НАРЦИССИЗМ, включающее все элементы рассматриваемой модели.

Рассмотрим данную когнитивную модель на материале творчества английского писателя Оскара Уайльда. Будучи представителем эстетизма в английской литературе XIX — XX вв., О. Уайльд всегда интересовался темами поведения человека в обществе и проявления человеческих пороков. Нарциссизм как черта характера, заключающаяся в чрезмерном самолюбовании, всегда осуждался обществом (см., например, определение нарцисса, данное в словаре Ушакова: «самовлюбленный, любующийся собою человек» [8]). Однако так ли однозначно О. Уайльд расценивает поведение нарциссов? Чтобы найти ответ на этот вопрос, проанализируем репрезентацию когнитивной модели НАРЦИССИЗМ в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» [17].



Главный герой романа — Дориан Грей, провинциальный юноша, который прибывает в Лондон, чтобы вступить в права наследства. Читатель романа сталкивается с проявлениями нарциссизма с самого начала, с момента знакомства Дориана с двумя ключевыми фигурами: художником Бейзилем Холвардом и лордом Генри Уоттоном. Оба восхищаются природной красотой молодого человека, однако относятся к нему совершенно по-разному. Восхищена Дорианом и влюбленная в него актриса Сибилла Вейн.

Таким образом, можно говорить о том, что в данном произведении Дориан Грей — это нарцисс, самыми яркими представителями окружающего его мира являются Бейзил Холвард, лорд Генри и Сибилла Вейн. Представляется возможным построить на материале романа сложную, многогранную и в некоторой степени неоднозначную модель НАРЦИССИЗМ, при выстраивании элементов которой можно наблюдать постоянное смещение фокуса внимания, смену мест траектора и ориентира.

1. «Отношение нарцисса к миру»

Рассмотрим часть когнитивной модели НАРЦИССИЗМ, репрезентирующую отношение нарцисса к миру. Следует начать с отношения Дориана к самому себе. В данном случае траектором будет Дориан, а ориентиром — окружение героя: Бейзил, лорд Генри, Сибилла Вейн. Личность самого Дориана в этом случае находится в первичном фокусе внимания, а его друзья — во вторичном. Позируя для Бейзила Холварда, Дориан находится в центре внимания, но при этом чувствует себя мучеником:

Dorian Gray stepped up on the dais, with the air of a young Greek martyr, and made a little moue of discontent to Lord Henry... [17].

В этом контексте автор не только создает образ героя-мученика, но и намекает читателю на связь, существующую между Дорианом и Нарциссом — прекрасным юношей из греческой мифологии (*young Greek*). Очевидно, что Дориан ассоциируется с Нарциссом благодаря своей потрясающей внешней красоте. Но что же связывает его с мучеником? Согласно словарю, мученик (*martyr*) — ‘someone who dies for their beliefs’ [9], то есть человек, погибающий за свои убеждения (религиозные или иные). Из контекста напрашивается вывод, что Дориан считает себя мучеником, которого убивают за его веру и веру других в его красоту. Парадокс заключается в том, что мучеником выступает как сам Дориан, так и его портрет. Дориана как личность разрушает и убивает восхищенное его красотой окружение, хотя внешне герой остается неизменным. Его портрет, наоборот, меняется внешне, он становится мучеником, страдающим за поступки своего прототипа. Интересно отметить, что греческий герой Нарцисс при такой трактовке также выступает в роли мученика, погибающего за веру в свою красоту.

Когда работа над портретом Дориана Грея завершена, реакция главного героя «продолжает» идею мученичества. В отличие от героя гре-



чекской мифологии Нарцисса, который любовался своим отражением в ручье, что приносило ему удовольствие, Дориан завидует картине и испытывает исключительно негативные эмоции:

"How sad it is!" murmured Dorian Gray, with his eyes still fixed upon his own portrait. "How sad it is! I shall grow old, and horrible, and dreadful. But this picture will remain always young. It will never be older than this particular day of June... If it were only the other way! If it were I who was to be always young, and the picture that was to grow old! For that – for that – I would give everything! Yes, there is nothing in the whole world I would not give! I would give my soul for that!" [17].

Главному герою жаль, что он со временем будет становиться старше, а на картине навсегда останется запечатленным молодым. Нет ничего такого, что бы он не отдал ради молодости, он отдал бы даже свою душу за вечную молодость и красоту. В роли ориентира в этом контексте выступает картина, портрет Дориана Грея, именно с ней герой себя сравнивает, выступая в роли траектора. Через восприятие картины юноша выражает отношение к самому себе (сочувствие к себе и желание оставаться физически неизменным). Он становится фигурой, а картина – фоном, позволяющим ему более отчетливо представить себе то, что ожидает его в будущем.

Интенсивность чувств героя, его эмоциональный настрой автор передает при помощи повторов отдельных лексических единиц (*old, young, give*) и предложения (*How sad it is!*). Важно отметить наличие в тексте антитезы (*old – young*), подчеркивающей контраст между Дорианом и портретом, их столь различной судьбой.

Далее автор развивает эту двоякость, противоречивость, свойственную ощущениям главного героя, вызываемым картиной. Юноша признается, что влюблен в свой портрет:

I am in love with it [picture], Basil. It is part of myself. I feel that [17].

Гипербола присутствует как в описании чувств Дориана по отношению к картине (*I am in love with it*), так и в его восприятии портрета как неотъемлемой части его личности (*It is part of myself*).

Обратимся к экспликации части рассматриваемой когнитивной модели, репрезентирующей «отношение нарцисса к окружающим».

Будучи центральной фигурой в романе, Дориан Грей по-разному демонстрирует свое отношение к другим персонажам. В этом случае в первичном фокусе внимания оказываются друзья главного героя, а его собственная личность подвергается дефокусировке. Таким образом, Дориан выступает в роли ориентира, а его окружение превращается в траектор. Траектор и ориентир меняются местами.

Проанализируем экспликацию отношения Дориана к Бейзилу Холварду. Встреча читателя с Дорианом происходит в студии художника. Юноша сидит за фортепьяно, перелистывая ноты произведения Шумана. Вместо слов приветствия он говорит:

"You must lend me these [pages of a volume of Schumann's Forest Scenes], Basil," he cried. "I want to learn them. They are perfectly charming" [17].



Употребление модального глагола *must* с семантикой обязательства в сочетании со словами автора *he cried* (*cry* — ‘to say something loudly in an excited or anguished tone of voice’ [10]), усиливающим и эффект производимого на художника психологического давления, а также заявление юноши *I want* (*want* — ‘to have a desire to possess or do (something); wish for’ [10]) указывают на неуважительное отношение Дориана к Бейзилу. Глаголы *cry* и *want* обладают семантикой, репрезентирующей ультимативную форму выражения желаний и намерений Дориана, обращенных к мастеру. Эффект, производимый на читателя такого рода лексическими единицами, усиливается благодаря противопоставлению их лексике совсем другого характера, передающей отношение юноши к музыке и расположенной в следующем предложении. Дориан использует слово *charming*, которое означает ‘very pleasant or attractive’ [10], усиленное наречием *perfectly*, и обладает положительными коннотациями, вызывая позитивные эмоции.

Противоречивое, но все же совершенно неуважительное отношение Дориана к Бейзилу выражается и в словах главного героя, обращенных к лорду Генри:

Oh, Basil is the best of fellows, but he seems to me to be just a bit of a Philistine. Since I have known you, Harry, I have discovered that [17].

Дориан считает Бейзила прекрасным парнем, но при этом характеризует его как филистимлянина. Очевидно, что такая номинация несовместима с представлениями о людях искусства, соответственно, главный герой фактически отрицает, что Бейзил может претендовать на звание творческой личности, быть художником. Отметим, что в приведенном выше контексте Бейзил является траектором, а лорд Генри — ориентиром, на фоне которого фигура — художник — приобретает в глазах Дориана новые свойства и трансформируется (*Since I have known you, Harry, I have discovered that*).

В следующем отрывке из анализируемого романа лорд Генри превращается в траектор, а роль ориентира играет Дориан; в этой ситуации главный герой дает оценку личности Генри Уоттона, исходя из его роли в своей жизни:

You filled me with a wild desire to know everything about life. For days after I met you, something seemed to throb in my veins [17].

Метафоры *filled with a wild desire* и *something seemed to throb in my veins* показывают читателю значимость влияния лорда Генри на изменения, происходящие в отношении Дориана к жизни. Молодой человек как бы сравнивает себя с сосудом, который лорд Генри наполнил необузданным (*wild*) желанием узнать о жизни все, все попробовать. Юноша почувствовал, как кровь пульсирует в его венах. Таким образом, наиболее салиентные признаки фигуры — лорда Генри — становятся «более выпуклыми», «высвечиваются» на фоне оценивающего его юноши, превратившегося в ориентир при траекторе — лорде Генри.

Еще одним важным человеком из окружения главного героя является Сибилла Вейн, отношение к которой со стороны Дориана Грея претер-



певаёт сильные изменения в течение небольшого отрезка времени. В начале их знакомства юноша был очарован и влюблен, о чем непрерывно рассказывает лорду Генри:

I get hungry for her presence... [17].

Употребление в данном контексте метафоры подчеркивает, как сильно желание Дориана находиться рядом с актрисой, как он жаждет присутствия своей возлюбленной. Таким образом, личность Сибиллы Вейн попадает в первичный фокус внимания. Ориентиром становятся чувства влюбленного юноши, его отношение к ней:

I love her, and I must make her love me [17].

Интенсивность чувств Дориана подчеркивается с помощью употребления модального глагола *must* и повтора глагола *love*.

Далее читатель видит еще более экспрессивную лексику, свидетельствующую о том, что юноша безумно влюблен и ожидает, что его возлюбленная сведет с ума весь мир, что весь мир будет поклоняться его женщине:

She will make the world as mad as she has made me... I love Sibyl Vane. I want to place her on a pedestal of gold, and to see the world worship the woman who is mine... [17].

Присутствие градации в тексте показывает, как нарастает чувство Дориана: *get hungry for her presence; love; made mad*. Интересно также отметить, что молодой человек здесь называет полное имя возлюбленной — *Sibyl Vane*, как будто делая официальное заявление о своих чувствах к ней.

Очевидно, что образ актрисы, являющийся в этом контексте траектором, воспринимается читателем через призму отношения к ней главного героя, превращающегося в данном случае в ориентир и находящегося во вторичном фокусе внимания.

После неудачно сыгранного актрисой спектакля Дориан резко меняет отношение к ней, о чем незамедлительно ей сообщает:

"You have killed my love", he muttered...

... "Yes, he cried, you have killed my love. You used to stir my imagination. Now you don't even stir my curiosity. You simply produce no effect. I loved you because you were marvelous, because you had genius and intellect, because you realized the dreams of great poets and gave shape and substance to the shadows of art. You have thrown it all away. You are shallow and stupid. My God! how mad I was to love you! What a fool I have been! You are nothing to me now. I will never see you again. I will never think of you. I will never mention your name. You don't know what you were to me, once. Why... Oh, I can't bear to think of it! I wish I had never laid eyes upon you! You have spoiled the romance of my life. How little you can know of love, if you say it mars your art! Without your art you are nothing. I would have made you famous, splendid, magnificent. The world would have worshipped you, and you would have borne my name. What are you now? A third-rate actress with a pretty face" [17].

Отметим, что первым глаголом, характеризующим манеру изложения чувств юноши в данном контексте, является *to mutter* — 'say something in



a low or barely audible voice, especially in *dissatisfaction or irritation*' [10]. Таким образом, можно говорить о том, что главный герой начинает свою речь тихо, почти неслышно, с нотками расстройства и раздражения. Далее он переходит на крик: *cry* — 'shout or scream in fear, pain, or grief' [10], что показывает, как нарастают его негативные эмоции, как велики его горе и боль от потери любви. Повтор фразы, обладающей в высшей степени интенсивными отрицательными коннотациями, — *You have killed my love* — подчеркивает трагизм ситуации. Интенсивность чувств героя репрезентирует и присутствующая в тексте инверсия: *My God! how mad I was to love you! What a fool I have been!*

Автор романа прибегает к антитезе в сочетании с параллельными конструкциями, чтобы показать, как кардинально изменил молодой человек отношение к актрисе: *You used to stir my imagination vs Now you don't even stir my curiosity; ...you were marvelous, because you had genius and intellect... vs You are shallow and stupid; You don't know what you were to me vs You are nothing to me now*. Употребление антонимичной по своим коннотациям лексики иллюстрирует изменение чувств главного героя к Сибилле после спектакля на диаметрально противоположные испытываемым по отношению к ней до того вечера: *marvelous, genius, intellect, famous, splendid, magnificent vs shallow, stupid, a third-rate actress*.

Параллелизм конструкций подчеркивает, что юноша больше не хочет ни видеть девушку, ни думать о ней: *I will never see you again. I will never think of you. I will never mention your name*. Еще одна функция параллельных конструкций в монологе Дориана — показать, как несбыточны были его мечты о возвышении и славе его женщины: *I would have made you famous, splendid, magnificent. The world would have worshipped you, and you would have borne my name*. Риторический вопрос придает еще большую безысходность ситуации: *What are you now? A third-rate actress with a pretty face*.

В этом монологе Дориана перед читателем предстает Сибилла, увиденная через призму чувств главного героя. Она находится в первичном фокусе внимания и выступает в роли фигуры, а отношение к ней молодого человека представляет собой фон, помогающий высветить салиентные черты героини. Это позволяет нам отнести данный контекст к части когнитивной модели НАРЦИССИЗМ, показывающей отношение нарцисса к окружающим.

2. «Отношение мира к нарциссу и к себе через восприятие нарцисса»

Рассмотрим репрезентацию в романе «Портрет Дориана Грея» отношения мира к нарциссу. Каждый из ключевых героев романа, представляющих собой окружающий нарцисса мир, по-своему воспринимает внешность и поведение Дориана. Следовательно, траектором в такого рода контекстах можно считать Дориана Грея, поскольку он будет находиться в первичном фокусе внимания, а в роли ориентира будут выступать персонажи, испытывающие некие чувства к этому нарциссу.

Рассмотрим, как художник Бейзил Холвард рассказывает о своем новом натурщике, Дориане, своему другу лорду Генри:



*He is all my art to me now...
 Harry! If you only knew what Dorian Gray is to me!
 Dorian Gray is to me simply a motive in art... He is a suggestion, as I have said,
 of a new manner...
 As long as I live, the personality of Dorian Gray will dominate me [17].*

Как и в случае экспликации отношения главного героя к своей возлюбленной, в речи Бейзила мы видим не описание характера или внешности юноши, но репрезентацию его значимости для художника. Молодой человек здесь представлен не как личность, а как неодоушевленное произведение искусства: *He is all my art; Dorian Gray is to me simply a motive in art... He is a suggestion... of a new manner*. Бейзил ощущает, что его натурщик принадлежит ему (*He is all my art*) и в то же время довлеет над ним, обладает неограниченной властью над ним (*As long as I live, the personality of Dorian Gray will dominate me*). Дориан оказывается в этом контексте в первичном фокусе внимания, его салиентные характеристики высвечиваются благодаря описанию отношения к нему со стороны художника, и эти чувства Бейзила, его привязанность к юноше в данном случае становятся фоном для фигуры — главного героя романа.

Вслушав мнение Бейзила Холварда о Дориане Грее и познакомившись с юношей лично, лорд Генри Уоттон создает свое суждение о молодом человеке и тем самым выступает в роли следующего ориентира. Оскар Уайльд описывает отношение лорда Генри к молодому человеку с помощью развернутой концептуальной метафоры «разговор — игра на музыкальном инструменте», подкреплённой в тексте такими стилистическими приемами, как образное сравнение, метонимия, повтор, параллелизм:

Talking to him was like playing upon an exquisite violin. He answered to every touch and thrill of the bow... There was something terribly enthralling in the exercise of influence. No other activity was like it. To project one's soul into some gracious form, and let it tarry there for a moment; to hear one's own intellectual views echoed back to one with all the added music of passion and youth; to convey one's temperament into another as though it were a subtle fluid or a strange perfume; there was a real joy in that — perhaps the most satisfying joy... he was a marvelous type, too, this lad... or could be fashioned into a marvelous type, at any rate. <...> There was nothing that one could not do with him. He could be made a Titan or a toy [17].

Отрывок начинается с образного сравнения разговора с Дорианом с изысканной игрой на восхитительной скрипке (*talking to him was like playing up on an exquisite violin*). Душа юноши, как струны скрипки, чутко отвечала на прикосновения смычка, в роли которых выступали высказывания лорда Генри, вызывавшие волнение и трепет в душе молодого человека так же, как движения смычка заставляют дрожать струны скрипки, порождая чарующие звуки музыки. Лорд Генри находил этот процесс захватывающим, он получал неимоверное удовольствие от того, что может влиять на Дориана (*the exercise of influence*). И этот процесс воздействия на неокрепшую душу был совершенно осознанным, целенаправленным, на что читателю указывает семантика существительного



exercise: 'an activity carried out for a specific purpose' [10]. Лорд наслаждался своей властью, придавая душе молодого человека ту форму, которая ему представлялась привлекательной; он упивался возможностью слышать в словах Дориана отголоски своих мыслей и взглядов, пропущенных через призму юношеской страсти; ему нравилось придавать характеру молодого человека черты собственного характера, делать его похожим на себя, делиться с ним своей индивидуальностью, как будто он делился с ним своим парфюмом. Градация *there was a real joy in that – perhaps the most satisfying joy* говорит о том, что эта возможность воздействия на личность Дориана Грея приносила лорду Генри все больше радости и удовлетворения; его желание повлиять на судьбу молодого человека возрастало. Лорд относится к Дориану как к восхитительной вещи, на которой (как на скрипке) или с которой (как с игрушкой) можно играть, как к материалу, из которого можно создать нечто чудесное (*this lad... could be fashioned into a marvelous type*). И «создателю» совершенно все равно, что получится из этого прекрасного «материала»: будет ли это могущественный Титан, божество-гигант из древнегреческой мифологии, способный принимать сложные решения и совершать великие дела, или это будет бездушная игрушка в чужих руках (*He could be made a Titan or a toy*). Для лорда Генри главное – игра.

В этом же ключе описано отношение лорда к юноше далее по тексту. Главный герой романа представляется своему покровителю интересным предметом для исследования: *It [Dorian's love to Sybil] made him [Dorian] a more interesting study* [17].

Далее лорд Генри приходит к выводу, что молодой человек является его творением: *To a large extent the lad was his own creation* [17].

Таким образом, через призму восприятия Дориана лордом Генри мы видим юношу как музыкальный инструмент (скрипка), как предмет изучения, как игрушку и как творение. Все эти ипостаси главного героя можно объединить в одну категорию – несамостоятельная, ведомая личность.

Наконец, перейдем к третьему ориентиру, возлюбленной Дориана Грея – Сибилле Вейн, на фоне которой высвечивается ряд особенностей фигуры – главного героя романа. Сила ее любви к молодому человеку подчеркивается О. Уайльдом с помощью многократного повтора имени, которым она его нарекла – *Prince Charming*: *Prince Charming rules life for us now; Her prince, Prince Charming, was with her; Mother, did you love my father as I love Prince Charming? She was thinking of Prince Charming...; He is called Prince Charming; Prince Charming, my wonderful lover, my god of graces; "Who?" said Jim Vane. "Prince Charming"* [17].

Ее возлюбленный как будто пришел к ней из сказки. Он казался актрисе сказочным принцем, божеством, от которого зависит ее жизнь. Интересно отметить присутствие в тексте перифраза устойчивого выражения «grace of god», превратившегося в слова девушки в «god of graces». Таким образом, «милость божия» – выражение, в котором подчеркивается милость бога, заменяется на «бог милостей». Соответственно, акцент и фокус внимания перемещается на личность самого бога, управляющего ее жизнью, то есть на Дориана.



В своем единственном монологе, обращенном к Дориану, Сибилла признается ему в своей любви:

You came – oh, my beautiful love! – and you freed my soul from prison. You taught me what reality really is. ...you had brought me higher, something of which all art is but a reflection. You had made me understand what love really is. My love! My love! Prince Charming! Prince of life! ...you are more to me than all art can ever be [17].

Этот отрывок полон любви и восхищения, эмоций и чувств, красочную палитру которых писатель передает при помощи обилия стилистических приемов и эмфатических фигур речи: метонимии, метафоры, гиперболы, параллельных конструкций, повторов, восклицаний и т.д. Очевидно, что Сибилла, в отличие от лорда Генри, признает не Дориана чьим-то творением, а наоборот, себя творением Дориана. Именно он высвободил ее душу из тюрьмы и открыл для нее настоящую жизнь, вознес ее к вершинам мироздания, дал понять, что такое любовь. Он стал для нее гораздо важнее, чем ее профессия, ее искусство.

Рассмотрев экспликацию в романе отношения мира к личности нарцисса, обратимся к отношению мира к себе через восприятие нарцисса. В данном случае в роли траектора будут выступать персонажи, которые окружают Дориана, а роль ориентира достается нарциссу. В первичном фокусе внимания оказываются такие герои, как Бейзил, лорд Генри и Сибилла. Эти фигуры приобретают особые черты на фоне личности нарцисса.

Отношение Бейзила Холварда к себе через призму восприятия роли нарцисса в его жизни, в частности, выражается в рассмотренной выше фразе: *He is all my art to me now...* [17]. Сочетание метонимии с гиперболой помогает читателю понять не только то, что натурщик значит для художника, но и то, как художник воспринимает себя. Он видит себя как творца, создающего прекрасные произведения искусства, к которым можно причислить и самого Дориана.

Как было сказано выше, в ходе анализа отрывка, в котором общение с главным героем сравнивалось с игрой на скрипке, лорд Генри тоже видит себя в роли создателя, но несколько другого плана. Он изучает и формирует личность юноши, играя на струнах его души, превращает его в свою игрушку, упивается своей властью над ним. Таким образом, на фоне отношения лорда Генри к молодому человеку высвечиваются салиентные для фигуры лорда характеристики музыканта, исследователя и творца.

Сибилла Вейн, влюбленная в Дориана, совершенно иначе относится юноше и, как следствие этого, к себе самой. Показательна сцена по окончании спектакля с ее участием, когда разочарованный и раздосадованный Дориан обвиняет актрису в том, что она убила в нем любовь. Отвергнутая молодым человеком Сибилла готова пойти на унижение, чтобы удержать любимого:

A low moan broke from her, and she flung herself at his feet, and lay there like a trampled flower... She crouched on the floor like a wounded thing... [17].

На фоне Дориана фигура девушки превращается в растоптанный цветок, раненое существо и даже в вещь, неодушевленный предмет у ног возлюбленного.



Заключение

Анализ оязыковления когнитивной модели НАРЦИССИЗМ в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» позволяет сделать следующие выводы.

Поскольку в центре произведения находится нарцисс Дориан Грей, автору важно показать его взаимоотношения с окружающими, отношение Дориана к миру и своему месту в этом мире, взгляд окружающих на него и на себя в контексте взаимодействия с нарциссом. Таким образом, можно говорить об экспликации в романе когнитивной модели НАРЦИССИЗМ, на базовом уровне представленной блоками «Отношение нарцисса к миру» и «Отношение мира к нарциссу и к себе через восприятие нарцисса».

При экспликации *отношения нарцисса к себе* в роли траектора выступает Дориан Грей, а ориентиров — Бейзил Холвард, лорд Генри Уоттон и портрет. Вектор внимания нарцисса направлен на себя, и его салиентные характеристики высвечиваются на фоне его отношений с окружающим миром. Дориан Грей рассматривает себя относительно других персонажей, включая картину. Данная часть когнитивной модели НАРЦИССИЗМ актуализируется в романе, в частности, с помощью таких стилистических приемов, как метафоры, аллюзия, парадокс, повтор, антитеза, параллельные конструкции и др. Как показывает проведенное исследование, Дориан расценивает себя как мученика, который принимает страдания из-за своей красоты. Это разрушает его личность и убивает как близких ему людей, так и его самого.

При репрезентации *отношения нарцисса к окружающим* ориентиром становится сам Дориан Грей, а траекторами — Бейзил Холвард, лорд Генри Уоттон и Сибилла Вейн. В основном фокусе внимания нарцисса оказываются его друзья и знакомые. Актуализация данной составляющей когнитивной модели НАРЦИССИЗМ реализуется в произведении за счет следующих стилистических средств и приемов: эпитет, метафора, аллюзия, сравнение, повтор, градация, параллельная конструкция, риторический вопрос и др. Благодаря этим приемам вербализуются противоречивое, но по сути своей неуважительное отношение Дориана к Бейзилу, эволюционирующее от любви и восхищения до презрения отношение к Сибилле и значимость влияния лорда Генри на изменения, происходящие в отношении Дориана к жизни.

При передаче *отношения мира к нарциссу* роль ориентира исполняют Бейзил Холвард, лорд Генри Уоттон и Сибилла Вейн, а роль траектора — Дориан Грей. Фокус внимания целиком сконцентрирован на траекторе, нарциссе. Стилистические средства и приемы, помогающие актуализировать эту часть когнитивной модели НАРЦИССИЗМ в произведении, следующие: эпитет, метафора, гипербола, сравнение, метонимия, аллюзия, антитеза, повторы и др. Эти приемы помогают раскрыть отношение к Дориану со стороны его ближайшего окружения: Бейзил видит в нем прекрасное, но неодушевленное произведение искусства, лорд Генри — восхитительную вещь, материал, из которого можно создать нечто чудесное, предмет изучения, свою игрушку, свое творение, а Сибилла — сказочного принца, божество, от которого зависит ее жизнь.



При экспликации *отношения мира к себе* траекторами являются Бейзил Ховард, лорд Генри Уоттон и Сибилла Вейн, чьи салиентные характеристики высвечиваются на фоне ориентира – Дориана Грея, а также отношение других героев романа к юноше. Актуализация этой составляющей когнитивной модели *НАРЦИССИЗМ* была реализована, в частности, за счет метафор и сравнений. О. Уайльд показывает читателю, что Бейзил видит себя создателем прекрасных произведений искусства, к которым он причисляет и Дориана. Лорд Генри воспринимает себя как исследователя человеческой природы и творца, трансформирующего природу человека, в частности Дориана. А Сибилла относится к себе как к творению Дориана и, вызвав его неудовольствие, превращается в растоптанный цветок, раненое существо, в вещь, лежащую у ног возлюбленного.

Таким образом, изучение репрезентации когнитивной модели *НАРЦИССИЗМ* в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» помогает выявить как специфику личности главного героя романа, так и особенности его взаимоотношений со своим ближайшим окружением.

Список литературы

1. Болдырев Н. Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах, категориях // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. №1. С. 5–12.
2. Болдырев Н. Н. Языковая интерпретация и структура сознания // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. 27. С. 25–35.
3. Демьянков В. З. Об антропоцентрическом направлении в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. 27. С. 36–45.
4. Заботкина В. И. Антропоцентризм в репрезентации событий: ментальные модели и дискурс // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. 27. С. 45–50.
5. Ирисханова О. К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М., 2014.
6. Кудрявцева А. А. Роль метафоры в экспликации когнитивной модели «нарциссизм» (на материале романа О. Уайльда «The Picture of Dorian Gray») // Новые направления и концепции в современной науке. Смоленск, 2016. С. 56–62.
7. Нильсен Е. А. Языковая объективация темпорального сознания: опыт диакронической концептологии (на материале английского языка). Петропавловск-Камчатский, 2014.
8. Толковый словарь Ушакова. URL: <https://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 15.08.2023).
9. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 15.08.2023).
10. English Dictionary. URL: <https://www.dictionary.com> (дата обращения: 15.08.2023).
11. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories Reveal About the Mind. Chicago, 1987.
12. Langacker R. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Stanford, 1987.
13. Langacker R. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin ; N. Y., 1991.
14. Lindner S. A Lexico-Semantic Analysis of English Verb-Particle Constructions with UP and OUT. Trier, 1983.
15. Taylor J. R. Cognitive Grammar. Oxford ; N. Y., 2002.



16. Tuggy D. The Transitivity-Related Morphology of Tetelcingo Nahuatl: An Exploration in Space Grammar. San Diego, 1981.

17. Wilde O. The Picture of Dorian Gray // Wikisource : the free online library. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Main_Page (дата обращения: 30.08.2023).

Об авторах

Евгения Александровна Нильсен – д-р филол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Россия.

E-mail: janenilsen@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4424-0706

54

Анна Александровна Кудрявцева – ст. преп., Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Россия.

E-mail: kudryavtseva.anna2009@yandex.ru

ORCID: 0009-0007-2254-6468

E. A. Nilsen, A. A. Kudryavtseva

THE COGNITIVE MODEL OF 'NARCISSISM' AS REPRESENTED IN OSCAR WILDE'S NOVEL *THE PICTURE OF DORIAN GRAY*

St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg, Russia

Received 18 September 2023

Accepted 23 November 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-4

To cite this article: Nilsen E. A., Kudryavtseva A. A. 2024, The cognitive model of 'NARCISSISM' as represented in Oscar Wilde's novel *The Picture of Dorian Gray*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 41 – 55. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-4.

This article aims to describe the linguistic features of explicating the cognitive model of 'NARCISSISM' in Oscar Wilde's novel The Picture of Dorian Gray. Methodologically, the study draws on cognitive salience theory, dealing with elements such as trajectory and landmark when analysing the verbalisation of the model in question. This way, it becomes possible to describe the processes of focusing and defocusing and thus identify the most prominent features of characters in the novel constituting the immediate circle of the narcissist. The research enabled the description of a three-level cognitive model of 'NARCISSISM' derived from Wilde's text. Two blocks are distinguished in the model at the basic level: 'the narcissist's attitude towards the world' and 'the world's attitude towards the narcissist and itself as perceived by the narcissist'. At the subordinate level, the block 'the narcissist's attitude towards the world' is divided into 'the narcissist's attitude towards themselves' and 'the narcissist's attitude towards their associates', and 'the world's attitude towards the narcissist and itself as perceived by the narcissist' falls into 'the world's attitude towards the narcissist' and 'the world's attitude towards itself'. The article also details the primary means of expression and stylistic devices representing the cognitive model of 'NARCISSISM' in the text.

Keywords: narcissism, Oscar Wilde, cognitive model, trajector, landmark



The authors

Prof. Evgeniia Alexandrovna Nilsen, St. Petersburg State University of Economics, Russia.

E-mail: janenilsen@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4424-0706

Anna Alexandrovna Kudryavtseva, Assistant Professor, St. Petersburg State University of Economics, Russia.

E-mail: kudryavtseva.anna2009@yandex.ru

ORCID: 0009-0007-2254-6468

Б.-Е. Кирилэ

РЕКЛАМА ОБЭРИУТОВ

Санкт-Петербургский государственный университет,

Санкт-Петербург, Россия

Поступила в редакцию 17.07.2023 г.

Принята к публикации 29.11.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-5

56

Для цитирования: Кирилэ Б.-Е. Реклама обэриутов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 56 – 67. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-5.

Впервые исследуется «обэриутская реклама», входящая в парадигму «левого искусства» первой четверти XX в. Рассматривается как прагматическая, так и семантическая сторона обэриутской рекламы, включая ее вербальную и визуальную составляющие (плакаты, афиши, зазывальные крики). Реклама выступает в качестве особого речевого акта, нацеленного на изменение восприятия зрителя при помощи таких художественных средств, как игра с буквами, необычные лозунги и др. Ставится цель обнаружить сходства и различия приемов «обэриутской рекламы» и конвенциональной «государственной» рекламы в России 1920-х гг. Показывается, что для своей рекламы обэриуты заимствовали форму как конструктивистской стихотворной рекламы В.В. Маяковского, так и дореволюционных кубофутуристических афиш.

Ключевые слова: реклама, «левое искусство», ОБЭРИУ, Даниил Хармс, реклам-конструктор, Владимир Маяковский

Введение

Несмотря на свой юный возраст, в 1920-е гг. обэриуты были частью литературной жизни Ленинграда. Будучи участниками Ленинградского союза поэтов, они использовали любую возможность для того, чтобы привлечь внимание читателей и зрителей к своему творчеству. Например, для выступления в Кружке друзей камерной музыки была создана реклама, размещенная на здании этого культурно-музыкального учреждения, а для своего «театрализованного вечера» (январь 1928 г.) обэриуты придумали ряд различных способов прорекламировать спектакль «Три левых часа» в Доме печати.

В записной книжке Д.И. Хармса реклама впервые упоминается в 1928 г.: «Интересные вставки рекламного порядка» [25, с. 207]. Запись была сделана незадолго до обэриутского спектакля «Три левых часа», для которого поэт активно искал способы рекламирования. Возможно, именно в этот период появилась идея использовать «живую рекламу»



(пальто с надписями), о которой будет сказано ниже. Фактура рекламы — то есть ее вещное конструирование — представляла собой важный вопрос для обэриутов, поскольку их реклама являлась своеобразным материальным воплощением поэтического слова, в широком смысле — воплощением обэриутской эстетики. Представляется, однако, невозможным анализировать рекламу обэриутов без погружения в исторический контекст рекламы 1920-х гг., так как именно реклама В. В. Маяковского времен НЭПа послужила образцом для аналогичных опытов Д. И. Хармса в период его участия в «Левом фланге» А. В. Туфанова.

В годы НЭПа рекламный плакат отчасти заменил агитационный плакат времен Гражданской войны, заимствуя у него художественные приемы оформления, в том числе и способы воздействия на сознание людей. Можно сказать, что нэповская реклама — это преобразованная форма агитационного плаката, с совершенно новым содержанием, однако имеющая примерно ту же цель. Поскольку Советский Союз больше не нуждался в орудии классового боя, официальная государственная реклама стала способом, с помощью которого государственная торговля пыталась вытеснить частных предпринимателей с рынка.

Несомненно, в нэповские времена реклама воспринималась как *вид производственного искусства*, которое впитало в себя философию *жизнестроения*, характерного для конструктивистов и других левых художественных течений, придерживавшихся лозунга «Искусство сольется с жизнью, искусство проникает в жизнь» [27, с. 12]. Воплощением этого лозунга была *торговая марка* «Реклам-конструктор МАЯКОВСКИЙ-РОДЧЕНКО», чьи рекламные плакаты соединяли две художественные формы — стихотворный текст и изображение. Их плакаты также являются показательным примером другого лозунга левого искусства — «В производство!». По словам Осипа Михайловича Брика, художественное произведение не служит «чистому искусству» и «бесполезной красоте буржуазии», а создает материальную и утилитарную вещь, необходимую для повседневной жизни пролетариата: «Реальность, а не призрак. Вот лозунг грядущего искусства коммуны» [3, с. 1]. Подтверждением высокой значимости рекламы для Новой экономической политики может служить выставка «Реклама и плакат после Октября», состоявшаяся в 1926 г. в Ленинграде. Она была организована с целью «мобилизовать общественную мысль и энергию в целях скорейшего поднятия производительности труда и усилия индустриализации страны» [24, с. 4–5].

Важно подчеркнуть, что реклама обэриутов никогда не была промышленно-торговой, не имела такого утилитарного или «рационального» характера. Поэты обращались к рекламе исключительно для того, чтобы привлечь внимание потенциальных читателей.

Значение рекламы для ОБЭРИУ

По словам Игоря Владимировича Бахтерева, для участников «Левого фланга», затем ОБЭРИУ, была важна публика, поэтому мы предполагаем, что в самом начале художественной деятельности поэты-обэриуты



использовали рекламу в целях распространения своего творчества и достижения признания в литературном Ленинграде, а не для финансового успеха. Будущие обэриуты Д. И. Хармс и А. И. Введенский впервые объединились под эгидой левого искусства в 1925 г., вступив в литературную группу Александра Васильевича Туфанова «Орден заумников DSO», названную затем (с 1926 г.) «Левый фланг». Известно, что большое количество выступлений «Левого фланга» и ОБЭРИУ в период 1926–1931 гг. проходило в таких культурно-просветительских центрах, как Институт истории искусств, Дом печати, Дом искусства, Институт художественной культуры и т. д. (об этом см.: [7; 9; 13]).

Показательным примером такой художественной рекламы является поэтическое выступление поэтов «Левого фланга» в Кружке друзей камерной музыки, находившемся тогда на проспекте 25-го Октября (в настоящее время — Невский проспект), напротив Российской публичной библиотеки, где был вывешен рекламный плакат с текстом:

В кружок друзей
камерной музыки
не ходите января
скажем девять говоря
выступает левый фланг
это тётя и паланг (9 января 1927) [26, с. 64].

Этот стихотворный рекламный плакат был создан с помощью художественных стилистических и семантических приемов, поскольку в нем отмечается не только своеобразная музыкальность стиха, но и бессмыслица («тётя и паланг»). Несомненно, доминирующий стиль рекламы (с преобладанием реклам-стиха) и отчасти реклам-стихи Владимира Маяковского вдохновили Даниила Хармса на выбор поэтических и визуальных средств для этого плаката. Одним из первых теоретиков и популяризаторов рекламного стихотворного жанра был Алексей Кручёных. По его мнению, для того, чтобы реклам-стихи воздействовали на сознание покупателя, они «должны быть остроумны и впечатлять неожиданными словосочетаниями. Эти словосочетания могут быть построены на различной игре словами: образами, значениями, синонимами, рифмами и пр.» [17, с. 9–10]. Хармс не боялся использовать в своей рекламе потешный стиль, и абсурдизация последней строки придает реклам-стиху оттенок некоторой «фривольности» в сравнении с официально-государственной рекламой тех времен.

С плакатом для выступления в Кружке друзей камерной музыки также связан каллиграфический этюд, хранящийся в фонде Я. С. Друскина (ф. 1232) в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки. Вместе с автографом приведенного выше рекламного стихотворения Хармса сохранились варианты данного текста, а также лист, на котором Хармс пытался начертить буквы латинского алфавита [23]. Этот лист доказывает, что юный поэт собирался делать рекламный плакат с применением буквенного или шрифтового монтажа, включающего буквы «В», «Н», «К» и «F» [23, л. 2 об.].



Способы рекламирования спектакля «Три левых часа»

Отдельного внимания заслуживают средства, использованные обэриутами для рекламы спектакля «Три левых часа» (24 января 1928 г.), в частности такие приемы, как «живая реклама», «крикун», «афиша» и «рекламный плакат». Рекламу данного спектакля можно называть *художественно-коммерческой*, так как ее задача состояла в том, чтобы предоставить минимальную информацию о представлении, способную вызвать у адресата не только интерес, но и желание купить билет на спектакль. Это тоже один из *способов воздействия на потенциального зрителя*; артист всегда хочет вовлечь читателя или зрителя в свою игру.

Программа спектакля состояла из трех частей, условно названных «часами». Первый час представлял собой своего рода поэтический «перформанс», где Д. И. Хармс, А. И. Введенский, Н. А. Заболоцкий и К. К. Вагинов читали свои стихотворения на сцене Дома печати, а актер Н. Кропачёв, перед тем как играть в пьесе «Елизавета Бам», «удивлял бормотанием прохожих» на углу проспекта 25-го Октября и улицы имени 3-го Июля (в настоящее время — Садовая улица), в то время как на сцене театра Дома печати соблюдали абсолютную тишину. Во второй части спектакля была представлена пьеса Даниила Хармса «Елизавета Бам», а в третьей демонстрировался фильм К. Б. Минца и А. В. Разумовского «Мясорубка» в сопровождении джазовой музыки [8; 14; 15; 21].

Спектакль обэриутов, объединяя поэзию, театр и кино, несомненно, укладывается в эстетику авангардного искусства, характеризующегося высокой долей театрализации и своеобразным синтезом искусств. В этом смысле Ж. Ф. Жаккар воспринимает спектакль «Три левых часа» как органическое продолжение театральных опытов футуризма и сравнивает его с оперой «Победа над солнцем», созданной А. Е. Кручёных, М. В. Матюшиным и В. В. Матюшиным [8, с. 189]. Кубофутуристы сами не были чужды рекламы и прибегали к оригинальным способам оповещения о своих поэтических чтениях и выставках. Неоднократно в 1910-е гг. газеты и журналы рекламировали поэтические гастроли и выступления кубо-/эгофутуристов, а в сборнике группы «Гилея» (в которую входили В. В. Маяковский, В. В. Каменский, А. Е. Кручёных, Е. Г. Гуро) были помещены рекламные анонсы под заголовком «Футуристы» [16, с. 307]. Более того, кубофутуристы создавали плакаты и афиши для собственных спектаклей. В способах рекламирования, к которым обращались обэриуты, можно обнаружить сходство с «рекламной практикой» русского футуризма 1910-х гг. Так, в качестве «саморекламы» функционировало эксцентричное поведение футуристов. Это можно отнести и к эпатажному облику Д. И. Хармса и его манере поведения.

Одним из приемов рекламирования у обэриутов были **засывальные крики**. По воспоминанию Владимира Ливщица, Д. И. Хармс кричал: «Все на литературный вечер абереутов!..» [5, с. 162] — это мог быть засывальный крик на вечер «Три левых часа» или на другое выступление, состоявшееся в период с 1928 по 1931 г.

О приеме «**живой рекламы**» вспоминает Клементий Минц — обэриут киноотделения: «В один из вечеров на Невском проспекте, по соседству с Хармсом, прогуливался и автор этих строк, в ту пору встре-



тивший еще только свою двадцатую весну. Он гулял в качестве живой рекламы. На нем было надето пальто — треугольник из холста на деревянных распорках, исписанный — вдоль и поперек — надписями» [6, с. 194].

Отметим, что надписи на этом холсте являются цитатами из всех четырех разделов обэриутского манифеста. Видимо, обэриуты действительно намеревались цитировать текст своей декларации для того, чтобы познакомить будущих зрителей не только с содержанием спектакля, но и с самой поэтикой обэриутского творчества, независимо от того, идет ли речь о театре, поэзии, кино или живописи. Важнейшая деталь: к тому моменту декларация уже была написана Н. А. Заболоцким (об этом свидетельствует записная книжка Д. И. Хармса, см.: ЗК 11, л. 19 [25, с. 195]). Приведем примеры «надписей» — точных цитат из манифеста: «Обэриуты — новый отряд революционного искусства!», «Придя в наш театр, забудьте все то, что вы привыкли видеть во всех театрах!», «Мы обэриуты, а не писатели-сезонники! Не поставщики сезонной литературы». Есть также предложения, которые суммируют информацию, содержащуюся в декларации: «Кино — это десятая муза, а не паразит литературы и живописи!», «Мы не паразиты литературы и живописи!» Также встречаются известные тогда и позже (в кругах самиздата) лозунги обэриутов: «Мы вам не пироги!», «Поэзия — это не манная каша!» Отметим, что эти лозунги использовались обэриутами и до успешного вечера в Доме печати, и после.

Другой способ рекламирования, к которому обращались обэриуты, — это **афиша**. В мире театра афиша — первое сообщение режиссера или драматурга публике, и в то же время это первое знакомство зрителя со спектаклем. Остановимся на композиции и контексте создания афиши вечера «Три левых часа».

В некоторых работах [6, с. VII; 8, с. 184; 19, с. 314; 29, с. 205] можно встретить ошибочное мнение о том, что афиша была создана Л. А. Юдиным и В. М. Ермолаевой. Вера Ермолаева была на двенадцать лет старше Д. И. Хармса, ее юность пришлось на самый разгар футуристических гастролей, стиль художницы сформировался под влиянием футуристов, художественных объединений «Союз молодежи» и «Бескровное убийство». После революции она работала научным сотрудником Государственного института художественной культуры (ГИНХУК) и Государственного института истории искусств (ГИИИ) [11; 12; 22]. Кроме того, Веру Ермолаеву и Даниила Хармса объединила совместная работа в Детгизе: поэт создавал художественные произведения для детей (в прозе и в стихах), а художница — рисунки [10, с. 65–80]. Действительно, можно предположить, что В. М. Ермолаева создала такую афишу в виде «цитаты» из начала века, в духе футуристов, но этому утверждению противоречат дневниковые записи Хармса, содержащие план его работы над этой афишей и информацию о ее заказе в типографии Коминтерна:

С Баскаковым надо договориться о фанере, о рекламе (может в «Кр. Веч. Газ.»), о плотнике, о красках, о местах в зале.



Составить текст афиши. Для этого надо выяснить положение с художниками и музыкантами

В [субботу 14 янв.] среду 11 янв. сдать проект афиши Баскакову (ЗК 11, л. 13 [25, с. 190]).

[В Гублите

1). Подать пьесу (сшитую в 4 экз.).

2). Исправить афишу.]

С Баскаковым

[1. Узнать цену билетам.

2. Переговорить об оплате афиши, чтобы не было задержки в типографии.]

С Иткиным

[О включении в календарик вечера с докладом С. Л. Цимбала 4 февр.] (ЗК 11, л. 14 [25, с. 191]).

Согласно данному плану, первоначальная версия афиши должна была быть готова к 11 января, то есть почти за две недели до начала спектакля, однако через день Д. Хармс записал новую задачу: «исправить афишу». К сожалению, в записных книжках Хармса не сохранилось никаких сведений о первоначальном плане или проекте афиши. До нас дошло только воспоминание И. В. Бахтерева об изображении на афише указательного пальца [5, с. 30] (этого рисунка нет в окончательном варианте афиши). Далее, на следующем листе 11-й записной книжки Хармса мы видим план новой афиши:

Афиша.

Сражение двух богатырей – разн. шрифт.

Перевернуть. Кропачёв, [«Зум» в Разумовском, Сергей],

т – положить боком в Диспуте.

<...>

С Баскаковым 17 янв. о расклейке афишь 43 р.

(ЗК 11, л. 14 об. [25, с. 191]).

Анализ композиции обэриутской афиши показывает, что задачи, записанные Д. И. Хармсом в своей дневниковой книжке, были выполнены: «Сражение богатырей» действительно написано разными шрифтами, а буква «Т» из слова «диспут» перевернута (рис. 1). Как видно, Д. И. Хармс отказался от идеи перевернуть часть слова «Зум» в фамилии «Разумовский».

Тем не менее точно не известно, все ли шрифтовые игры были придуманы только Д. И. Хармсом, или И. В. Бахтерев и другие обэриуты тоже приняли участие в этой игре. В воспоминаниях Бахтерева сказано, что в придумывании афиши участвовали Заболоцкий, Хармс, сам Бахтерев и Разумовский. «Вместе с типографщиками мы, к их удивлению, выбирали вышедшие из употребления, однако красивые шрифты, вместе размещали текст, даже вмешивались в дела расклейщиков: по предложению Николая помещали по две афиши рядом – одна как полагается, другая – перевернутая... Чтобы прохожие внимание обращали и задерживались» [2, с. 93].

Фонтанка, 21. **24** ВТОРНИК
1928 г.

ДОМ ПЕЧАТИ

В ПОРЯДКЕ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО УРОВНЯ

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЙ ВЕЧЕР ОБЭРИУТОВ

ТРИ ЛЕВЫХ ЧАСА

ОБЭРИУ—Обединение Реального Искусства.
Литература—ИЗО—КИНО—ТЕАТР.

Первый час. Вступление. Декларация ОБЭРИУ. Декларация Литературной Сеники.
К. К. Вагинов Н. Яковлев
М. Заболоцкий Игорь Бахтерев
Дима Хармс А. Введенский

Второй час. Будет показано театральное представление
ЕЛИЗАВЕТА БАМ Текст Д. М. Хармс
Постановка и декорации М. Бахтерева
Костюмы и гримы П. Бутусова
Актрисы: Кабанова, Барановская, Волкостелова, Гринько, Яковлева

В третий час. Будет показан фильм
«СРАВНЕНИЕ ДВУХ БОГАТЫРЕЙ»
Текст—Михайлов. Постановка—Игорь Бахтерев. Декорации—Игорь Бахтерев.

Третий час. Будет показан фильм
ФИЛЬМ № 1—МЯСОРУБКА
Работы Александра Разумовского и Марины Шенфельд
Кинорежиссер ДЖАЗ
Музыкальное оформление—И. Бахтерев
Сценарий—И. Бахтерев
Постановка—И. Бахтерев
Актрисы: Кабанова, Барановская, Волкостелова, Гринько, Яковлева

ДИСПУТ ведет Обэриут Сергей Цимбал, который будет выдвигать
тезисы: «...то не только кино и живопись»
Говорящий и слушающий

Начало в 7 1/2 час. вечера.
Цена билетов от 40 коп. до 2 руб.
Часы д. в. от 50%

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ИЗДАТЕЛЬСТВО РАССВЕТА»
ЗДАНИЕ РАССВЕТА

Рис. 1. Афиша спектакля «Три левых часа» [2, с. 92]

Рассматривая визуальную композицию обэриутской рекламной афиши, нужно обратиться к теории О.М. Брика. Для него успех рекламы заключается в выборе приемов выразительности с «расчетом на дифференциальные качества», такие как «буквенный монтаж», «трюковая обработка объявления», сочетание словесного и визуального в одной «рекламной рамке». Важно отметить, что эти приемы были «специально рассчитанны[ми] на фиксацию читательского внимания» [4, с. 543]. Нетрудно заметить, что так называемые дифференциальные качества Осипа Брика как приемы выразительности представляют собой реализацию принципа остранения, предполагающего «деавтоматизацию» зрительского восприятия (то есть «вывод вещи из автоматизма восприятия» [28, с. 15]). Несомненно, статья В.Б. Шкловского «Искусство как прием», впервые опубликованная в 1917 г., оказала влияние на рекламную теорию О.М. Брика.

Теории О.М. Брика оказываются связующим звеном между обэриутской афишей и афишами гастролей кубофутуристов по центрально-южным регионам России в 1913—1914 гг. Важно иметь в виду, что Осип Брик в своем теоретизировании о рекламе обращался к уже существующему футуристическому опыту оформления афиш для выступлений. Анализируя использованные кубофутуристами приемы, он придавал им понятийное осмысление («трюковая обработка», «буквенный монтаж» и т.д.).

Говоря о сходстве обэриутской афиши с афишами кубофутуристов, достаточно сравнить их с точки зрения художественно-визуальных



средств. И те, и другие применяют такие визуальные приемы выразительности, как игра с буквами, цветами и со словами (перевернутые буквы, буквы разной величины и ширины в составе одного слова, использование разных цветовых оттенков для начертания букв одного слова, намеренно хаотическое расположение слов на плакате, создающее у зрителя ощущение беспорядка). В этом смысле обэриуты являются продолжателями футуристской «плакатной» эстетики (см., например, рис. 2).



Рис. 2. Афиша кубофутуристов [16, с. 218]

Театральный плакат является еще одним способом коммуникации художника и режиссера с публикой, концептуально он не отличается от афиши. Плакат «целостно, как правило посредством изображения, выражая субъективный художественный образ спектакля через концепцию режиссера, представляет зрителю эстетическую и стилевую направленность театра... В плакате фокусировка внимания с помощью организации изображения становится действенным условием выразительности. Вот поэтому он является активным посредником в диалоге театра и публики» [1, с. 118].

Как уже было сказано выше, существует мнение, что Вера Ермолаева и Лев Юдин создали проект афиши, однако, как мы полагаем, они создали не афишу, а плакат, который обэриуты потом разместили на Невском проспекте, около Аничкова моста. Доказательство этого факта можно найти в нескольких мемуарных текстах (дневники Д. И. Хармса и Л. А. Юдина, воспоминания И. В. Бахтерева и А. В. Разумовского). Даниил Хармс, будучи знаком с К. С. Малевичем, конечно, дружил и с учениками создателя супрематизма — Юдиным и Ермолаевой (нужно также учесть, что они оба участвовали в витебском УНОВИСе и продолжали эту линию «левого искусства» в Ленинграде). Так они оба стали художниками-иллюстраторами детских произведений обэриутов.

И. В. Бахтерев вспоминает, что плакат был сделан участниками ГИНХУКА В. М. Ермолаевой и Л. А. Юдиным по просьбе Н. А. Заболоцкого. Благодаря оригинальному художественному решению этой задачи плакат «постоянно собирал любопытных»:



Причина всеобщего внимания к нему объяснялась не изыском шрифта, а блестящей композиционной находкой. Плакат выглядел небольшой вырезкой из огромного, вернее сказать, исполинского плаката. Естественно, что на такую «вырезку» могли попасть только отдельные буквы-великаны, только отрывки многометровых слов. Они-то и служили фоном для наших печатных афиш, казавшихся крохотными листочками [2, с. 93].

Воспоминания другого участника киноотделения ОБЭРИУ, А. Разумовского, не только подтверждают слова И. В. Бахтерева, но и дают более подробное описание локации плаката:

На Аничкином мосту, с одной стороны, ближе к аптеке, висело большое полотнище, прибитое к фанерной рейке, на котором была афиша и еще написаны разные буквы, — я уже не помню подробнее, так, общее ощущение. Помню только, что расписывали это полотнище художница Ермолаева и ее друг, забыл фамилию, не Левин ли, однофамилец Бориса [5, с. 43].

В своем дневнике, в записи, датированной январем 1928 г., Л. А. Юдин упоминает заказ, который он получил в тот период: «получил маленький заказ *диаграммный* (здесь и далее курсив наш. — Б.-Е.К.). Казалось бы, должен быть доволен, но пока неуверенность в себе пересиливает все остальные чувства. И ведь будет, конечно, сделано неплохо, а начинаешь всегда со страхом» [30, с. 184]. В других записях художник комментирует ход работы над плакатом:

В это воскресенье не поехал из-за плаката Обэриу.

Вот это событие! Впервые моя форма, моя собственная форма, которая была дана не по обязанности, а с любовью, — *вошла в жизнь и оказалась на высите.*

Очень приятно.

Приятно то, что сделали вещь просто, без мук и выдумывания. Опустили руку в карман, вытащили монетку и заплатили.

Белый снег.

Вчера показывал Бахтереву.

<...>

Вещь остается зрительным впечатлением, немного освеженно поданным.

<...>

Приятно работать с В.М. (т.е. Ермолаевой). Она отличный работник. Быстро, спокойно, без шума и драм. Полная противоположность мне.

Мы с ней хорошо сработались и понимаем друг друга с полуслова. Она часто бывает скромна и тактична.

<...>

Сегодня специально по морозу бегал смотреть, как выглядит наш плакат. <...> Отзыв Терентьева: «Культурно и нагло. То, что надо» [30, с. 184—186].

К сожалению, не сохранились изображения или фотографии плаката В.М. Ермолаевой и Л.А. Юдина, но, опираясь на воспоминания И.В. Бахтерева и А.В. Разумовского, а также на высказывание Л.А. Юдина о «диаграммном характере» этого произведения, можно сделать вывод, что этот огромный рекламный плакат был создан в духе супрематизма, не выходя за рамки «левого искусства». Безусловно, на плакат



В. М. Ермолаевой и Л. А. Юдина повлияли плакаты первых лет после Октябрьской революции, когда художники-футуристы могли создавать агитационные изображения с помощью футуристических, даже супрематических приемов, среди которых выделялась абстракция. Более того, сама Ермолаева имела опыт работы в сфере революционного городского убранства, так как среди ее работ были найдены эскизы праздничного оформления города, выполненные в стиле «супрематических композиций» [11, с. 34].

Выводы

Рекламируя свои поэтические или театральные вечера, обэриуты обращались к уже существующему опыту рекламы в России 1920-х гг., заимствуя как дореволюционные приемы оформления кубофутуристических афиш для спектакля «Три левых часа», так и стихотворную форму новаторских, конструктивистских реклам.

В заключение можно отметить, что любой вид рекламы 1920-х гг. (традиционные или новаторские формы) выполняет определенную эстетическую функцию, на которую обэриуты и ориентировались. Более того, они заимствовали девиз Владимира Маяковского о том, что «реклама — это имя вещи» [20, с. 58], то есть она имеет отчетливо выраженную референтивную функцию. Эта функция в обэриутской рекламе может приобрести метазнаковый характер, будучи автореферентивной, что ярко представлено в приеме «живой рекламы» (используются цитаты из декларации обэриутов), в афише (ярко и своеобразно показана программа вечера «Три левых часа», особым образом выделено само название объединения — ОБЭРИУ). Обэриуты старались создать «имя вещи», обращаясь к предыдущему опыту рекламирования своих «учителей» — кубофутуристов и отчасти лефовцев и конструктивистов, заимствуя, однако, только *форму*, а не содержание. Говоря о форме рекламы, мы преимущественно имеем в виду саму ее фактуру. В этом постулате можно обнаружить не только сходство с тремя «фактурами слова» (фактуры начертания, раскраски и чтения), которые сформулировал Алексей Елисеевич Кручёных [18, с. 300], но и их своеобразное применение обэриутами. Для «последних» авангардистов было необходимо, чтобы содержание рекламы соответствовало обэриутской эстетике, включало в себя своеобразную веселую ритмику, игровую композицию букв и бессмыслицу, и, главное, реклама должна была быть в состоянии говорить публике об этой эстетике. Иными словами, реклама была для них возможностью предъявить свое эстетическое кредо зрителям, а также способом предметной материализации поэтического слова.

Список литературы

1. Балкинд Е. Л., Карова И. Д. Театральный плакат как экфрасис в пространстве художественной коммуникации // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. 2019. Т. 5 (71), №1. С. 117–125.
2. Бахтерев И. В. Когда мы были молодыми (Невыдуманый рассказ) // Воспоминания о Н. Заболоцком : сб. М., 1984. С. 57–101.
3. Брик О. М. Дренаж искусству // Искусство Коммуны. 1918. №1 (7 дек.). С. 1.



4. Брик О. М. Искусство объявить // Поэтика и фоностилистика : материалы междунар. науч. конф. «1-е Бриковские чтения: Поэтика и фоностилистика». М., 2010. С. 541 – 544.
5. Глоцер В. Вот какой Хармс! Взгляд современников. М., 2012.
6. Даниил Хармс глазами современников. Воспоминания. Дневники. Письма / под ред. А. Л. Дмитренко и В. Н. Сажина. СПб., 2019.
7. Двинятина Т. М., Крусанов А. В. К истории «Левого фланга» Ленинградского Союза поэтов // Русская литература. 2008. №4. С. 147 – 207.
8. Жаккар Ж.-Ф. Даниил Хармс и конец русского авангарда. СПб., 1995.
9. Жаккар Ж.-Ф., Устинов А. В. Заумник Даниил Хармс: начало пути // Wiener Slawistischer Almanach. 1991. №27. С. 165 – 177.
10. Заинчковская А. «Построить книжку в первом ощущении...» Вера Ермолаева – Даниил Хармс // Столетие Даниила Хармса : материалы междунар. науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения Даниила Хармса. СПб., 2005. С. 65 – 80.
11. Заинчковская (Морочкина) А. Н. Вера Ермолаева. Супрематизм – постсупрематизм – пластический реализм // Беспредметность и абстракция. М., 2011. С. 287 – 302.
12. Заинчковская А. Н. «Напряженность чувства, рождающая вдохновение». Даты жизни и творчества // Вера Ермолаева (1893 – 1937): [выставка произведений] / текст и коммент. А. Заинчковской ; сост. Д. Залялетдинов. М., 2009. С. 9 – 71.
13. Кирилэ Б.-Е. Перформансы в художественной деятельности Даниила Ивановича Хармса // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. 2022. Вып. 2, №3. С. 123 – 133.
14. Киселёв А. О. «Три левых часа» в ленинградском Доме печати – последнее публичное явление русского авангарда. Реконструкция // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2014. №4. С. 57 – 77.
15. Кобринский А. А. Даниил Хармс. М., 2009.
16. Крусанов А. В. Русский авангард: 1907 – 1932 (Исторический обзор) : в 3 т. Т. 1 : Боевое десятилетие. М., 2003.
17. Крученых А. Е. ЛЕФ агитки Маяковского, Асеева, Третьякова. М., 1925.
18. Кручёных А. Е. К истории русского футуризма: Воспоминания и документы. М., 2006.
19. Лоцилов И. Е. Поэтическая книга Николая Заболоцкого «Столбцы» // Заболоцкий Н. А. Столбцы. М., 2020. С. 311 – 374.
20. Маяковский В. В. Агитация и реклама // Маяковский В. В. Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 12 : Статьи, заметки и выступления: (Ноябрь 1917 – 1930). М., 1959. С. 57 – 59.
21. Мейлах М. Б. О «Елизавете Бам» Даниила Хармса (предыстория, история постановки пьесы, текст) // Stanford Slavic Studies. 1987. Vol. 1. P. 163 – 246.
22. Морочкина А. Н. Вера Ермолаева: новые факты творческой биографии // Русский авангард 1910 – 1920-х годов и проблема экспрессионизма. М., 2003. С. 360 – 369.
23. ОР РНБ. Ф. 1232. Оп. 1. Ед. хр. 424.
24. Реклама и плакат после Октября. Л., 1926.
25. Хармс Д. И. Записные книжки. Дневники : в 2 кн. СПб., 2002. Кн. 1.
26. Хармс Д. И. Полн. собр. соч. Т. 1 : Стихотворения, переводы. СПб., 1997.
27. Чужак Н. Ф. Под знаком жизнестроения // ЛЕФ. 1923. №1. С. 12 – 40.



28. Шкловский В. Б. Искусство как прием // Шкловский В. Б. О теории прозы. М., 1983. С. 9–26.

29. Шубинский В. И. Даниил Хармс: Жизнь человека на ветру. СПб., 2008.

30. Юдин Л. А. «Сказать — свое...»: дневники, документы, письма, свидетельства современников. М., 2017.

Об авторе

Бианка-Елена Кирилэ — асп., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия.

E-mail: chirila.bianca95@gmail.com

B.-E. Chirila

ADVERTISING BY OBERIU POETS

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

Received 17 July 2023

Accepted 29 November 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-5

To cite this article: Chirila B.-E. 2024, Advertising by OBERIU poets, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 56–67. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-5.

This article provides the first examination of the advertising efforts by the OBERIU avant-garde collective, integrated into the leftist art paradigm of the first quarter of the 20th century. The study explores the pragmatic and semantic facets of OBERIU advertising, including its verbal and visual components as seen in placards, posters, and slogans. Advertising is presented as a speech act aimed at changing the viewer's perception, using literary devices such as letter play, original slogans, and others. This article sets out to identify differences and similarities between OBERIU advertising and conventional 'state-supported' advertising in Russia in the 1920s. It is shown that OBERIU advertising borrowed the form of Vladimir Mayakovsky's versicular constructivist advertisements and pre-revolutionary cubo-futurist posters.

Keywords: advertising, leftist art, OBERIU, Daniil Kharms, advertising constructor, Vladimir Mayakovsky

The author

Bianca-Elena Chirila — PhD Student, St. Petersburg State University, Russia.

E-mail: chirila.bianca95@gmail.com

Н. П. Жилина, Лю Лэ

**СЕМАНТИКА ОБРАЗА ПЧЕЛЫ
В ЛИРИКЕ ВАЛЕРИЯ ПЕРЕЛЕШИНА (КНИГА СТИХОВ «В ПУТИ»)**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 10.01.2024 г.

Принята к публикации 22.03.2024 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-6

68

Для цитирования: Жилина Н. П., Лю Лэ. Семантика образа пчелы в лирике Валерия Перелешина (книга стихов «В пути») // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 2. С. 68–73. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-6.

Литература «восточной ветви» русского зарубежья исследована в меньшей степени, чем творчество писателей, выехавших после революции 1917 г. на Запад, в связи с чем ее место в русской поэзии XX в. составляет актуальную научную проблему. В. Перелешин – один из центральных представителей китайского «региона» русской литературной диаспоры. В статье рассматривается метафорический образ пчелы, играющий значительную роль в поэтике книги стихов Перелешина «В пути» (1937). Материалом исследования послужили три стихотворения, в которых данный образ занимает центральное место. Осмысление образа пчелы в контексте литературной традиции с учетом мифологических коннотаций позволяет сделать вывод о том, что пчела в книге стихов «В пути» метафорически соотносится с лирическим героем. В этом образе реализовано представление Перелешина о назначении поэта и характере поэтического труда: духовный путь художника слова должен сопровождаться упорной работой, самопожертвованием и в конечном счете смирением перед Высшей волей.

Ключевые слова: Валерий Перелешин, «В пути», русское зарубежье, Китай, пчела, образ

В последние годы значительно возрос интерес к поэтическому наследию русских писателей, переселившихся в Китай в начале XX в. и составивших «восточную ветвь» русской эмиграции. По признанию отечественных и зарубежных ученых, одним из выдающихся ее представителей является Валерий Перелешин (настоящее имя – Валерий Францевич Салатко-Петрище, 1913 – 1992), который с 1920 г. жил в Харбине, где получил образование, возмужал и сформировался как личность. Творчество русских эмигрантов – особый пласт культуры как для России, так и для Китая. Особенно интересны примеры, в которых можно увидеть интенсивное взаимодействие и взаимовлияние двух культур в едином художественном мире, как это случилось у Валерия Перелешина. Он покинул родину в детстве, однако образ России остался в его сердце на всю жизнь, что нашло свое отражение в его поэзии. За время



пребывания в Китае он часто путешествовал по стране и подолгу жил в разных городах, хорошо узнал китайскую культуру, сердечно ее принял и полюбил. В 1952 г. состоялся его вынужденный переезд в Бразилию, но Китай навсегда остался для Перелешина второй родиной, любовь к которой в его душе не исчезала никогда.

Глубокое постижение языка и душевного склада чужого народа позволило молодому поэту не только выполнить прекрасные переводы китайской классики на русский язык, но и создать удивительный, совершенно неповторимый образ Китая в своих стихах. С этим прежде всего связано то внимание к творчеству Перелешина, которое на протяжении многих лет проявляли китайские ученые. Большой интерес к лирике поэта обнаруживали и западные исследователи, однако в основном это были литературно-критическое и биографические материалы. В России изучение его творчества началось только в 2000-е гг. В частности, исследовались идейно-тематическое и жанровое своеобразие, общие закономерности авторской поэтики [9], были рассмотрены религиозно-философские аспекты творчества поэта [7; 8], ряд тематических составляющих его поэзии [3], уделено внимание формальным экспериментам [1], мотиву изгнания [12], символике крыльев [2]. В то же время в литературоведческом исследовании творчества Перелешина есть еще немало лакун. К таковым относится и рассмотрение образной системы, в частности анализ образа пчелы, ставший целью данной статьи.

«Поэзия — это излияние духа нации, самая новаторская волна в море искусства, имеющая свои спады и пики развития» [4, с. 259], — считает известный китайский исследователь Гу Юньпу. Такое «излияние духа нации» отчетливо проявляется в лирике Валерия Перелешина, где не только звучит меланхолическая тоска по родине, но и присутствует глубокая философская мысль. На протяжении всего творчества Перелешина главной его темой была *тема пути*. Книга «В пути» (1937) составлена из стихов, написанных в 1930-е гг. во время пребывания поэта в Харбине, в период юности, когда формировались его убеждения, взгляды на жизнь и предназначение поэта. В этой книге стихотворений привлекают внимание природные, в том числе зооморфные образы, среди которых центральным является образ *пчелы*. «Хорошо знакомые каждому объекты земного мира — животные, птицы, рыбы, насекомые, растения или камни — все они включены в реестр символов. Они, как и сами люди, когда-то считались частью чего-то большего, чем реальная действительность, — особенности их поведения считались выражением законов природы и моральных истин, присущих космическому порядку» [11, с. 7], — справедливо отмечал автор «Словаря символов» Дж. Тресиддер. В мифологическом сознании пчела всегда занимала важное место: как указывают авторы энциклопедии «Мифы народов мира», «отражения образа П[челы] в мифологических представлениях известны уже в эпоху неолита», ее образ присутствует как в языческих, так и в христианских нарративах у самых разных народов и всегда связан со светлым началом: она «участвует в космогонических мифах и преданиях, выступая на стороне бога и против злого духа». Важная особенность пчелы заключается в том, что во многих традициях ее «по ряду признаков объединяют с людьми» [5, с. 355]. Особую роль образ пчелы играет в мировой поэзии: «Высокая степень “организованности” П[челы] и меда (особенно сотового), олицетворяю-



щих начало высшей мудрости, делает П[челу] и мед универсальными символами поэтического слова, шире — самой поэзии (ср. Мед поэзии). В древнегреческой и римской традиции поэты нередко сравнивают себя с П[челой]» [Там же]. Эту метафору, ранее использованную в русской поэзии Вяч. Ивановым и О.Э. Мандельштамом, применяет и В. Перелешин в стихотворении «Мед» (датировано 16.12.1934).

В композиции произведения отчетливо различаются две части, по три строфы в каждой; семантическую основу первой части образует *мотив работы* — усердной, кропотливой и самоотверженной, результатом которой становится драгоценное вещество — мед. Привычный для читателя образ *трудолюбивой рабочей* пчелы («Пчелой трудолюбивой, / Рабочею пчелой...» [6, с. 18]) уже в первой строфе сменяется картиной «жизненной межи» («Летай негорделиво / Над жизненной межой» [6, с. 18]), которая переводит восприятие на иной, философский уровень. Отсюда и выразительные детали, во второй строфе рисующие конкретику труда: «С тычинки свея пылинку, / Припрячь листок с лозы, / Из вороха — соринку, / Солинку — из слезы» [6, с. 18]. Метафорический характер изображения позволяет яснее понять, что обращение (грамматическая форма, характерная для поэзии Перелешина) в данном случае имеет в качестве адресата лирического героя, в чертах которого явственно угадывается сам автор. Именно с этим связан призыв к смирению («Летай негорделиво...»), который в дальнейшем приобретет особое значение для поэта, принявшего решение стать монахом (принял постриг в 1938 г.). Этим же объясняется и сравнение *души* с пчелиными *сотами*: «Запрягивай, как в соты, / В большую грудь свою / Земные все заботы, / Любовь земную всю» [6, с. 18]. Появляющийся во второй части стихотворения образ *меда* продолжает заявленную ранее тему самопожертвования, поскольку все усилия маленькой работницы имели целью чужую радость: «Не для худого тельца, / Не для досужих зим: / Для бедного пришельца / Твой улей полон им» [6, с. 19]. Фигура «бедного пришельца», имеющая, казалось бы, вполне конкретные очертания усталого от долгого пути, страждущего человека, в следующей строфе сменяется изображением совершенно иного плана: «Чтоб путник запылённый / (Не олимпиец ли?) / В амфоре узкодонной / Унёс его с земли» [6, с. 19]. В мифопоэтическом сознании старательная труженица, прочно связанная с землей, принадлежит одновременно и небесному измерению — богам, отсюда образ предполагаемого олимпийца, уносящего добытый неутомимым трудом драгоценный продукт с земли в иное, поднебесное пространство.

Образ пчелы вновь появляется в лирике Перелешина почти через два года — в стихотворении «У порога» (датировано 13.10.1936). В мифологическом сознании *порог* воспринимается как «символическая граница между домом и внешним миром» [10, с. 318], а также имеет семантику границы «между миром живых и миром мертвых» [10, с. 319]. Оба этих значения присутствуют в данном стихотворении. Главным сюжетным событием здесь является устремленность лирического героя к новому дому: «Лирный напев забыт — / Ныне на зов иной / Сердце твое спешит: / Сердцу пора домой» [6, с. 41]. Он покидает поэтическую обитель, несмотря на то что «в пыли любви / Столько других сердец / Молит: “Останови / Свой перелет, беглец!”» [6, с. 41]. Каждый из обозначенных топосов имеет статус особого мира со своими непреложными закона-



ми, и если поэтическое пространство неотделимо от греховных проявлений, то локус монашеской кельи неразрывно связан с представлением о «святом труде» в благотворном «восковом плену»: «Ты говоришь: “Нигде / В мире не отдохну, / Только в святом труде, / В том восковом плену”» [6, с. 42]. В свою очередь, монашеские кельи приобретают черты пчелиных сот, составляющих часть улья, в которых содержится главное богатство — мед. Перемещение лирического героя из одного топоса в другой знаменует отказ от прежних ценностей, подготовленный духовным трудом другого, возможно, неизвестного ему человека: «В годы, когда я пел / И ликовал в грехах, / Там обо мне скорбел / В келье своей монах» [6, с. 42]. Очищение души и ее последующее преображение должны состояться «в улье печальных пчел» — эта прозрачная метафора заключает в себе образ монастыря, где рождение нового человека неизбежно сопряжено со смертью прежнего. Именно этим вызван финальный призыв: «Ну, так входи, входи: / Здесь, прилетев домой, / Сердце умрет в груди / И оживёт — пчелой!» [6, с. 42]. Диалектика жизни и смерти в этой последней строфе явственно напоминает о словах Спасителя: «Истинно, истинно говорю вам: если пшеничное зерно, падши в землю, не умрет, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода» (Ин. 12: 24).

Как показала в своем исследовании Т. Соловьева, отличительной особенностью лирического героя поэзии В. Перелешина является константность, а его творчество, «взятое в целом, раскрывает связь жизненной биографии реального автора и духовной биографии его лирического “двойника”» [9, с. 140]. «Плод», принесенный ожившим — в образе пчелы — сердцем, возникает в лирике Перелешина спустя полгода, во время пребывания поэта в монастыре, и запечатлен в стихотворении «Инок» (датировано 2.03.1937).

Смена имени (обладающего, как считалось с древних времен, особой сакральностью) знаменует символическую смерть прежнего и рождение нового человека, становясь важнейшей вехой на пути лирического героя: «О нет, ты не станешь в напрасном / Раскаяньи плакать потом — / О времени плакать прекрасном, / Об имени плакать мирском; / Но будешь ты в ладанном дыме / Являясь, как сквозь облака, / Любить нарочитое имя, / Дарованное свысока» [6, с. 44]. Знакомый образ сопровождает лирического героя и на этом этапе духовного развития: душа его, так взыскающая смирения, отождествляется с «золушкой богомольной, / Веселой рабочей пчелой» [6, с. 45].

Итак, можно с полным правом утверждать, что в художественном мире сборника «В пути» образ пчелы играет важнейшую роль. Экстраполируя его на лирического героя, можно определить характер последнего и понять, каким видится Перелешину назначение поэта — его духовный путь должен сопровождаться упорным трудом, самопожертвованием и в конечном счете смирением перед Высшей волей.

Список литературы

1. Богданова О. В., Цзан Юньмэй. Формальные эксперименты в поэзии русской «восточной» эмиграции (В. Перелешин и В. Март) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, вып. 2. С. 231–235.

2. Ван Е. Символика образа крыльев в лирике китайского периода Валерия Перелешина // Вестник Калмыцкого университета. 2016. № 2 (30). С. 84–92.



3. Ван Линлин, Лю Лэ. Основные темы поэзии Валерия Перелешина // Мир науки, культуры, образования. 2021. №3 (88). С. 407–408.
4. Гу Юнью 顾蕴璞. В поисках красоты в поэтической стране: исследование русской поэзии и искусства (Шигуо сюньмэй – Элуси сигэ ишу яньцзюй) 诗国寻美—俄罗斯诗歌艺术研究. Пекин, 2004.
5. Иванов В. В., Топоров В. Н. Пчела // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. М., 1992. Т. 2. С. 354–355.
6. Перелешин В. Собр. соч. : в 3 т. М., 2018. Т. 1 : Три родины: Стихотворения и поэмы.
7. Санникова И. Р. Религиозно-философское своеобразие лирики Валерия Перелешина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. №2. С. 101–107.
8. Санникова И. Р. Русский космизм и лирика Валерия Перелешина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. №5 (16). С. 155–158.
9. Соловьева Т. М. Лирика Валерия Перелешина: проблематика и поэтика : дис. ... канд. филол. наук. Южно-Сахалинск, 2002.
10. Славянская мифология : энцикл. словарь. М., 1995.
11. Тресиддер Дж. Предисловие // Тресиддер Дж. Словарь символов / пер с англ. С. Палько. М., 1999. С. 5–8.
12. Чжао С. Мотив «изгнания» в творчестве В. Перелешина // Филология: научные исследования. 2019. №1. С. 75–79.

Об авторах

Наталья Павловна Жилина — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: nzhilina@rambler.ru

Лю Лэ — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: liule130324@163.com

N. P. Zhilina, Liu Le

SEMANTICS OF THE IMAGE OF THE BEE IN VALERY PERELESHIN'S LYRICS: THE BOOK OF POEMS ON THE WAY

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 10 January 2024

Accepted 22 March 2024

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-6

To cite this article: Zhilina N.P., Liu Le. 2024, Semantics of the image of the bee in Valery Pereleshin's lyrics: the book of poems *On the Way*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 68–73. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-6.

The 'eastern branch' of Russian émigré literature has received less scholarly attention than the works of authors who headed for the West in the aftermath of the 1917 revolution, making the position of the former within 20th-century Russian poetry a relevant research question.



Valery Pereleshin is one of the prominent figures in the Chinese segment of Russian émigré literature. This article examines the metaphorical image of the bee, which has a crucial role in the poetics of Pereleshin's book of poems On the Way (1937). The study focuses on three poems where this image is central. Analysing the image of the bee in the context of literary tradition and mythological connotations suggests that the bee is metaphorically related to the persona. This image embodies Pereleshin's vision of the poet's role and the nature of poetic work: the spiritual endeavours of a wordsmith should be accompanied by hard work, self-sacrifice and, ultimately, submission to the Higher Will.

Keywords: Valery Pereleshin, *On the Way*, Russian émigré literature, China, bee, image

The authors

Prof. Natalia P. Zhilina, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: nzhilina@rambler.ru

Liu Le, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: liule130324@163.com

Ю. В. Доманский

**«Я-ТО ЗНАЛ, КТО ОНИ»:
КРАСНАЯ ЛОШАДЬ И БЕЛЫЙ ПУДЕЛЬ
В «ЛАТВИЙСКОЙ БАЛЛАДЕ» ВИКТОРА СОСНОРЫ**

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Поступила в редакцию: 29.11.2023 г.

Принята к публикации: 03.03.2024 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-7

74

Для цитирования: Доманский Ю. В. «Я-то знал, кто они»: красная лошадь и белый пудель в «Латвийской балладе» Виктора Сосноры // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 74–83. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-7.

Предпринята попытка осмыслить образы красной лошади и белого пуделя, возникающие в стихотворении Виктора Сосноры «Латвийская баллада». Упомянутые в финальных стихах всех нечетных строф, они выступают в качестве лейтмотива стихотворения, а их появление в художественном мире «Латвийской баллады» становится главным событием текста, в заглавии которого содержатся указания на жанр и на национальную и/или локальную закрепленность действия, чем во многом обусловлены смыслы, порождаемые двумя этими образами. Особое внимание уделяется пространственно-временной организации текста, констатации со стороны субъекта чудесности появления красной лошади и белого пуделя в контексте изображаемой сельской идиллии, на основе чего дается характеристика и точки зрения субъекта, и некоторых аспектов лирического сюжета, формирующегося во многом именно благодаря красной лошади и белому пуделю. Сделан вывод о статусе лирического субъекта как художника, творца, что позволяет и всю «Латвийскую балладу» оценивать как поэтический текст, посвященный искусству и миссии художника, способного видеть скрытые грани мира и передавать эмоцию от увиденного другому.

Ключевые слова: лирический субъект, лирический сюжет, Виктор Соснора, «Латвийская баллада»

Введение

К наследию Виктора Сосноры филологи в последнее время обращаются весьма активно: изучаются те или иные общие аспекты его поэзии [3; 8; 19; 21], рассматриваются отдельные стихотворения [11; 13–15], затрагиваются моменты биографии в проекции на творчество [16], исследуется взаимодействие мира Сосноры с предшествующей и последующей художественными традициями [4; 9; 10; 25]. Не обходят исследова-



тели вниманием и прозу Сосноры [1; 2; 5–7; 20]¹. Мы в качестве объекта привлечем один текст — стихотворение Сосноры «Латвийская баллада» (из книги «Знаки», 1972). Приведем его полностью.

На рассвете, когда просветляется тьма
и снежинками сна золотится туман,
спят цыплята, овцы и люди,
приблизительно в пять васильки расцвели,
из листвы, по тропинке, за травами шли
красная лошадь и белый пудель.

Это было: петух почему-то молчал,
аист клювом, как маятником, качал,
чуть шумели сады-огороды.
У стрекоз и кузнечиков — вопли, война.
Возносился из воздуха запах вина,
как варенья из чёрной смороды.

Приблизительно в пять и минут через пять
те, кто спал, перестал почему-либо спать,
у колодцев с вёдрами люди.
На копытах — коровы. Уже развели
разговор поросята. И всё-таки шли
красная лошадь и белый пудель.

И откуда взялись? И вдвоем почему?
Пусть бы шли, как все лошади, по одному.
Ну, а пудель откуда?
Это было так странно — ни сё и ни то —
то, что шли, и что их не увидел никто, —
это, может быть, чудо из чуда.

На фруктовых деревьях дышали дрозды,
на овсе опадала роса, как дожди,
сенокосили косами люди.
Самолёт — сам летел. Шмель — крылом шевелил.
Козлоноего — бляяло... Шли и ушли
красная лошадь и белый пудель.

День прошёл, как все дни в истечении дней,
не короче моих и чужих не длинней.
Много солнца и много неба.
Зазвучал колокольчик: вернулся пастух.
«Кукареку» — прокаркал прекрасный петух.
Ох, и овцы у нас! — просят хлеба.

И опять золотилась закатная тьма,
и чайнками сна растворился туман,
и варили варево люди.
В очагах возгорались из искры огни.
Было грустно и мне: я-то знал, кто они —
красная лошадь и белый пудель [23, с. 182–183].

¹ Довольно подробную библиографию работ о творчестве Виктора Сосноры см.: [26], раздел «Исследования».



Илья Кукулин рассматривает «Латвийскую балладу» как пример проявления в лирике Сосноры мотива чуда и обращает внимание в этой связи на специфику субъекта: «Одним из нечастых, но, по-видимому, значимых для Сосноры мотивов было изображение *чуда* — события, никем не предвидимого и исключенного из любых закономерностей по-стороннего мира. Самим своим существованием чудо доказывает возможность иного, не деградировавшего состояния реальности. “Я” героя Сосноры родственно чуду и не должно ему противостоять. Но чудесное составляет лишь крохотные и мало кому заметные островки в окружающем героя мире» [12, с. 225]. В связи с изображением чуда в «Латвийской балладе» нас привлекла строка «красная лошадь и белый пудель», повторяющаяся в сильных позициях текста — в финале четырех строф из семи: первой, третьей, пятой и седьмой. Цель статьи — в контексте остальных элементов создаваемого в «Латвийской балладе» мира приблизиться к пониманию этой странной пары — красной лошади и белого пуделя, представляющей, на наш взгляд, то самое чудо.

Основная часть

Прежде всего обратимся к заглавию, которое соединяет указание на национальную и / или локальную специфику и жанровую номинацию. Начнем с жанра. В поэзии новейшего времени баллада, если следовать актуальным энциклопедическим трактовкам, представляет собой «гибридный литературный стихотворный жанр, совмещающий лирическое, эпическое (повествовательная фабула) и драматическое (диалогические реплики персонажей) начала» [17, с. 26]; и далее: «Литературная Б. генетически восходит к фольклорным жанрам сказки, исторической песни, народной Б. И сказочный, и балладный сюжет строятся на событии встречи между двумя мирами, “здешним”, земным и “иным”, “потусторонним” (“царством мертвых”). Но это событие имеет в двух жанрах смысл различный и даже противоположный. В волшебной сказке персонаж из “здешнего” мира стремится попасть в мир мертвых, переходит границу, проходит в “ином” мире испытания и возвращается обратно, победив смерть, преобразившись и добыв необходимые волшебные предметы, невесту. В Б. границу переходит персонаж из потустороннего мира, вступая в контакт с героем, принадлежащим миру “здешнему”, заканчивается же такая встреча для последнего не победой и преображением, а катастрофой. При этом может погибнуть или навсегда лишиться душевной гармонии “земной” герой, но может произойти нечто необратимое и губительное и для “пришельца” из “иноного” мира либо для обоих участников “встречи”» [17, с. 26].

Конечно, в стихотворении Сосноры далеко не все «балладные правила» соблюдены, однако можем констатировать, что в «Латвийской балладе», как и положено в названном жанре, в мир, который можно назвать «здешним», вторгается необычная пара — красная лошадь и белый пудель. И необычность тут не столько в цвете лошади, сколько в том, что выступают лошадь и пудель вместе. Именно эта необычность актуализируется через вопросы:



И откуда взялись? И вдвоем почему?
Пусть бы шли, как все лошади, по одному.
Ну, а пудель откуда?

В художественной традиции лошадь и пудель, насколько нам известно, вместе не появлялись (можно разве что обратить внимание на открытки и статуэтки прошлого века, представляющие порою данный тандем), хотя у каждого из них по отдельности — у лошади и у пуделя — можно без труда обнаружить «чудесных» предшественников в культуре: например, вспомним знаменитую картину «Купание красного коня» Кузьмы Петрова-Водкина и пуделя из начала гётевского «Фауста». Без труда можно найти и другие «чудесные» претексты как к лошади, так и к пуделю, и все они усилят чудесное в событии появления этой странной пары в «Латвийской балладе». Тексты-предшественники могут служить определенным ключом к углублению понимания красной лошади и белого пуделя в тексте Сосноры, тогда эта пара может интерпретироваться, к примеру, как визитеры из иного мира, возможно — мира inferнального и/или символического, что и актуализирует жанровая номинация из заглавия; и появление красной лошади и белого пуделя в мире «Латвийской баллады» становится событием, и событием чудесным относительно того мира, что представлен в стихотворении, а это вписывается в понимание жанра баллады, то есть актуализирует соответствующий сегмент заглавия.

Определение же «латвийская» относительно текста стихотворения можно соотнести как раз с тем миром, по которому шли красная лошадь и белый пудель; мир этот — своего рода сельская идиллия, счастливая гармония сосуществования людей и животных, возможная в представлениях человека второй половины прошлого века о деревенской Латвии. В этой связи уместно обратить внимание на пространственно-временную организацию стихотворения Сосноры. Пространством выступает сельская местность, явленная по ходу текста через многочисленные детали, а время укладывается в один день: начинается событийное действие стихотворения «На рассвете, когда просветляется тьма», а завершается, когда «опять золотилась закатная тьма». Обратим внимание на то, что привычно противопоставляемые рассвет и закат в данном случае лексически объединяются через слово «тьма», которая и контекстуально выступает в близких характеристиках: на рассвете «просветляется», на закате «золотилась», что указывает на цикличность времени в противоположность линейности, и цикличность эта усиливается словом «опять»; к тому же глагол «золотится» присутствует и при описании рассвета, это происходит уже во втором стихе первой строфы: «и снежинками сна золотится туман». Кроме того, туман появляется и в последней строфе, во втором стихе: «и чайнками сна растворился туман». Такого рода лексические повторы подчеркивают суточную цикличность, редуцируя при этом линейность и делая композицию стихотворения фактически кольцевой.

В течение дня через сельскую местность проходят и в итоге уходят красная лошадь и белый пудель. Относительно всего остального лошадь и пудель находятся в пути; нельзя сказать, что все прочее неподвижно,



статично, но движение остального мира во всех его проявлениях происходит скорее циклично, нежели линейно; странная же пара движется мимо остающихся по большей части на своих привычных местах обитателей сельской местности — и животных, и людей. И если проследить движение красной лошади и белого пуделя в пространстве, то получается следующая картина. Сначала — в первой строфе: «из листвы, по тропинке, за травами шли // красная лошадь и белый пудель». Заметим, они не *вышли*, не *появились*, а уже *шли*. То есть сам момент появления их остался незамеченным ни субъектом (что важно, до определенного момента — до предпоследней и последней строф — не эксплицированным, внеличным), ни местными обитателями создаваемого в «Латвийской балладе» мира, тем более что они пока еще спят — «спят цыплята, овцы и люди» (хотя то, что шли лошадь и пудель *из* листвы, в какой-то степени позволяет говорить о начальном моменте их появления). Отметим также, что указание «за травами», если судить по контексту, обладает тут значением пространственным, а не целевым. И далее в финале каждой нечетной строфы вновь появляются красная лошадь и белый пудель. Так, в третьей строфе они продолжают свой путь: «И все-таки шли // красная лошадь и белый пудель». В финале пятой строфы перед нами уже факт их ухода: «Шли и ушли // красная лошадь и белый пудель». В финале седьмой строфы и всего стихотворения эксплицированный субъект констатирует: «Было грустно и мне: я-то знал, кто они — // красная лошадь и белый пудель».

Но появляются красная лошадь и белый пудель не только в этих сильных позициях финалов нечетных строф. В четвертой строфе, в середине стихотворения, прямо звучат выше уже приводившиеся вопросы о лошади и пуделе:

И откуда взялись? И вдвоем почему?
Пусть бы шли, как все лошади, по одному.
Ну, а пудель откуда?

Вот только далее следует отнюдь не ответ на эти вопросы, а удивление субъекта (все еще пока не эксплицированного ни местоимением, ни глаголом первого лица):

Это было так **странно** — ни сё и ни то —
то, что шли, и что их не увидел никто, —
это, может быть, **чудо из чуда**.

Мы позволили себе выделить те слова, которые видятся ключевыми для интерпретации образов красной лошади и белого пуделя: «странно» и «чудо из чуда». Не менее важен и сегмент «их не увидел никто» — получается, что никто, кроме субъекта. Буквально: лошадь и пудель, весь этот день шедшие по сельской местности, так и не были замечены кем-либо из ее жителей, упомянутых по ходу текста, а это «цыплята, овцы и люди», это аист, это стрекозы и кузнечики, это «у колодцев с вёдрами люди», это коровы, поросята, снова люди — те, которые могли быть в самолете, и те, которые «сенокосили косами», шмель, нечто козлоное, пастух, прекрасный петух, опять люди — те, которые «варили варево», — никто за целый день так и не увидел странной пары; никто, кроме, как



уже было сказано, субъекта, который эксплицируется только в двух последних строфах. Выделим оба случая — во-первых, в предпоследней строфе, в ее начале: «День прошёл, как все дни в истечении дней, // не короче **моих** и чужих не длинней»; во-вторых, в последней строфе — в самом конце: «Было грустно и **мне: я-то** знал, кто они — красная лошадь и белый пудель». Отметим и еще одну экспликацию первого лица — это финальный стих предпоследней строфы, той самой, в начале которой впервые эксплицируется субъект, выделим данную экспликацию: «Ох, и овцы **у нас!** — просят хлеба». Укажем, что эта экспликация дана во множественном числе, и контекстуально больше похоже на то, что в ней зафиксирован не тот первичный субъект, который видит лошадь и пуделя, а обитатели сельской местности, например те самые люди, которые «сенокосили косами», или пастух, вернувшийся к вечеру, или еще кто-то — может быть, даже каркающий прекрасный петух. Впрочем, это может быть и первичный субъект, сливающийся во множественное число со всеми остальными. Однако как бы там ни было, а видит странную пару только тот субъект, что представлен первым лицом в единственном числе в финальных строфах.

Тогда можно констатировать, что весь текст — это путь красной лошади и белого пуделя по сельской местности с точки наблюдения субъекта, остающегося вневеличным почти до самого конца стихотворения, но в итоге прямо являющего себя через соответствующие местоимения, а вместе с этим и показывающего свою точку зрения, только в которой и возникают лошадь и пудель, ибо «их не увидел никто». Никто, как уже было сказано, кроме субъекта. А может, и он не увидел и только откуда-то *знал*, что они шли здесь.

На основе всего сказанного внешний событийный ряд «Латвийской баллады» вполне поддается повествовательному изложению: сельская местность весь день жила своей жизнью, тем временем с утра и до вечера по ней шли красная лошадь и белый пудель, «шли и ушли». Главным внешним событием, таким образом, становится путь лошади и пуделя, указание на который повторяется, как уже было сказано, в кодах всех нечетных строф. Но надо помнить, что перед нами лирика, а потому названное событие важно тут не столько само по себе, сколько в плане реализации через него лирического сюжета. Как известно, «его специфику определяет развертывание рефлексии лирического “я”, направленное к преодолению внутренних границ мира и сознания героя актом его самосознания» [18, с. 114–115], а «для его характеристики необходимо учитывать взаимосвязь хронотопа и ситуации с субъектной структурой» [18, с. 115], лирическая же ситуация «может варьироваться, переосмысливаться, перетекать в другую ситуацию и в событие. Она существует и развивается во времени и/или пространстве, отсюда динамика лирических мотивов, но само это развитие представляет собою не что иное, как рефлексию лирического субъекта» [18, с. 115], а потому «развивается в лирическом стихотворении не фабульное событие (там, где оно есть), но и не рассказывание само по себе (которое ведется с “фиксированной точки”), а именно то самое “подвижное соотношение” между ними, которое представляет собою не что иное, как рефлексию. Логика и закономерность сложения лирического сюжета — это логика рефлексии и ее



закономерность» [24, с. 354]. В данном ракурсе важно, что событийный ряд «Латвийской баллады» носит кумулятивный характер: «Нанизывание с явным нарастанием, подготовка события “узнавания” и тем самым обретения единственного, наиболее адекватного слова» [24, с. 354]. Что в таком случае можно сказать о лирическом сюжете стихотворения Соноры, лирическом сюжете в том значении, в каком понимает его теория литературы? Как представляется, в большей степени лирический сюжет дает о себе знать как раз в двух последних строфах, то есть там, где появляется эксплицированный субъект и где наглядно представлена его рефлексия, сосредоточенная эмоционально и оценочно в слове «грустно»: «Было грустно и мне». Однако еще раньше оценочно констатируется суть этого сюжета, напомним:

Это было так странно — ни сё и ни то —
то, что шли, и что их не увидел никто, —
это, может быть, чудо из чуда.

Тут констатация странного и чудесного с позиции пока еще вневличного субъекта оказывается в одной системе с тем, что красную лошадь и белого пуделя не увидел никто — это, а не только то, что они шли, и оказалось и *странно*, и *чудом из чуда*. И ни здесь, ни потом нигде нет указаний на то, что и субъект увидел странную пару; он только *знал*, кто они. Впрочем, знание может быть гораздо важнее, чем видение; и не случайно констатация этого знания помещена в сильную позицию — в самый финал стихотворения.

Выводы

Таким образом, именно осознание собственного знания и эмоциональное переживание этого знания субъектом, данное в оценочном слове «грустно», является основой лирического сюжета «Латвийской баллады»: констатация знания о том, кто они — красная лошадь и белый пудель; констатация, но не раскрытие — мы так и остались в неведении относительно того, кто это был. Но субъект и не собирался раскрывать то, что он знает; гораздо важнее для него констатировать и эмоционально оценить сам факт знания, предложив остальным самим достраивать возможные варианты того, кто это — красная лошадь и белый пудель. В итоге же важно тут не это знание, а то, что в обыкновенном мире целый день происходило нечто странное, «чудо из чуда», а странность и чудесность происшедшего сохранялись именно в силу отсутствия объяснения того, кто они — красная лошадь и белый пудель. Никто из обитателей сельской латвийской идиллии этого странного чуда так и не увидел, мир остался прежним; и только субъект обрел (или признал в себе) в результате такого «вторжения» некое знание, отчего ему, субъекту, «было грустно». А возможно, мир и остался прежним именно потому, что через него весь день шли, а потом и ушли красная лошадь и белый пудель. И субъект, познав это, ощутил и всю прелесть гармонии обычного мира, той сельской идиллии, что описана в «Латвийской балладе», и неизбежную грусть от этого ощущения. Да, в отличие от субъекта мы так и не знаем, кто они — красная лошадь и белый пудель. Но может



быть так, что намек на значение этих двух персонажей содержится в единственном в наследии Сосноры моностихе, где цвет пуделя из «Латвийской баллады» характеризует лошадь:

Что ты пасёшься над телом моим, Белая лошадь?

Ведь возможно, что эта белая лошадь — контаминация красной лошади и белого пуделя из «Латвийской баллады». И тогда важным для ее понимания становится положение и состояние субъекта в приведенном моностихе. В таком ракурсе и субъект «Латвийской баллады», увидевший странную пару, может быть понят как художник, как творец, грустящий по поводу того, что обретенное знание передать в полной мере через искусство он не может, а может только через художественный мир транслировать эмоцию; однако грусть эта светлая, ведь эмоция, воплощенная в лирическом сюжете, оказывается гораздо важнее знания. И весь текст «Латвийской баллады» тогда оказывается текстом о творчестве, о смысле искусства и великой миссии его творца, способного увидеть то, что не видят другие, и передать другим то чувство, которое порождено увиденным.

Ну а своего рода обобщение, приложимое как ко всему творчеству поэта, так и конкретно к «Латвийской балладе» и еще более конкретно — к красной лошади и белому пуделю из нее, находим в одной из эстетических манифестаций Виктора Сосноры: «Важно, что я увидел то, чего не видел никто. Увидел что-либо, отличное от других, — только в этом есть смысл художника» [22, с. 8].

Список литературы

1. *Ащеулова И. В.* Исторические повести В. Сосноры: проблема понимания и интерпретации текстов истории // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. №1 (17). С. 46–60.
2. *Балашов-Ескин К. М.* Образ декабристов в повести В. А. Сосноры «Николай» // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2018. №1. С. 52–56.
3. *Балашов-Ескин К. М.* «О, мания метафор!»: стилевые особенности метафоры в книге В. А. Сосноры «Дева-рыба» // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. №1 (37). С. 147–154.
4. *Балашов-Ескин К. М.* Поэтическое переосмысление В. А. Соснорой «Слова о полку Игореве»: черты авторского стиля // Художественный текст глазами молодых : материалы конф. Ярославль, 2019. С. 103–110.
5. *Биткинова В. В.* Поэтика портрета в исторической прозе Виктора Сосноры // Междисциплинарные связи при изучении литературы : сб. науч. тр. / под ред. Т. Д. Беловой, А. Л. Фокеева. Саратов, 2019. Вып. 8. С. 19–29.
6. *Биткинова В. В.* Текст документа, стиливой диалог и языковая игра в исторических эссе Виктора Сосноры // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. №3 (35). С. 135–150.
7. *Болнова Е. В.* Мифологические и литературные источники повести В. Сосноры «Человек и лошадь» // Палимпсест. Литературоведческий журнал. 2021. №4 (12). С. 25–37.



8. Болнова Е. В. Образ города в поэзии В. Сосноры // Палимпсест. Литературоведческий журнал. 2022. №2. С. 64–78.
9. Болнова Е. В. Рецепция античного наследия в сборнике В. Сосноры «Мотивы Феогида. Энеада» // Палимпсест. Литературоведческий журнал. 2021. №2 (10). С. 37–53.
10. Болнова Е. В. Рецепция творчества А. С. Пушкина в лирике В. Сосноры // Болдинские чтения : междунар. науч. конф. Н. Новгород, 2022. С. 156–164.
11. Городецкий В. П. Воспоминание о народе-авангардисте: стихотворение В. Сосноры «Да здравствуют красные кляксы Матисса» // PROSODIA. 2017. №7. С. 153–163.
12. Кукулин И. «Туда, где нет Я...»: Виктор Соснора и эволюция русской поэзии второй половины XX века // Новое литературное обозрение. 2019. №6 (160). С. 222–236.
13. Лоцилов И. Е. К разбору стихотворения Виктора Сосноры «Разлука звериного лая со страхом совиным...» (1966) // Критика и семиотика. 2022. №1. С. 366–379.
14. Лоцилов И. Е. О стихотворении Виктора Сосноры «Трое»: замечания к разбору // Во власти культуры и текста : сб. науч. тр. к юбилею доктора филологических наук, профессора Галины Петровны Козубовской. Барнаул, 2021. С. 378–388.
15. Лоцилов И. Е. Поэзия и дидактика: о стихотворении Виктора Сосноры «Тоска по родине» // Сибирский филологический журнал. 2022. №1. С. 101–112.
16. Лоцилов И. Е., Соснора Т. В. Сибирские поэтические турне Виктора Сосноры (1960-е гг.) // Литературный факт. 2022. №2 (24). С. 104–131.
17. Магомедова Д. М. Баллада // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 26–27.
18. Малкина В. Я. Лирический сюжет // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 114–115.
19. Орлицкий Ю. Б. О стихосложении Виктора Сосноры (предварительные замечания) // Новое литературное обозрение. 2019. №6 (160). С. 237–257.
20. Соколова О. Роман-дневник «Башня» Виктора Сосноры: язык свидетельства и свидетельство языка // Новое литературное обозрение. 2019. №6 (160). С. 289–302.
21. Соколова О. В. Элементы поэтики драмы в поэзии В. Сосноры // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. 2009. №10. С. 163–180.
22. Соснора В. «Лучшего времени у нас еще не было...»: интервью Ларисе Усовой // Россия. 1991. №33 (14). С. 8.
23. Соснора В. Стихотворения. СПб. ; М., 2018.
24. Теория литературы : учеб. пособие : в 2 т. / под ред. Н. Д. Тамарченко. Т. 1 : Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. М., 2004.
25. Шунейко А. А. Интертекстуальные связи поэмы Иосифа Бродского «Посвящается Ялте» с «Феерией» Виктора Сосноры // Русская речь. 2017. №5. С. 35–40.
26. Виктор Соснора : [официальный сайт]. URL: <http://sosnora.ru> (дата обращения: 20.11.2023).



Об авторе

Юрий Викторович Доманский — д-р филол. наук, проф., Российский государственный гуманитарный университет, Россия.

E-mail: domanskii@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7630-2270>

Yu. V. Domanskii

'I DID KNOW WHO THEY WERE': THE RED HORSE AND THE WHITE POODLE IN VIKTOR SOSNORA'S *THE LATVIAN BALLAD*

83

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Received 29 November 2023

Accepted 03 March 2024

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-7

To cite this article: Domanskii Yu. V. 2024, 'I did know who they were': The red horse and the white poodle in Viktor Sosnora's *The Latvian Ballad*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 74–83. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-7.

This article aims to interpret the images of the red horse and the white poodle featured in Viktor Sosnora's poem The Latvian Ballad. These characters, mentioned in the final verses of each odd-numbered stanza, provide the leitmotif of the poem. Their appearance in the fictional world of The Latvian Ballad constitutes the primary event of the text. The title, indicating the genre and setting a national or local context, also significantly influences the meanings attributed to the red horse and the white poodle. The analysis pays particular attention to the spatiotemporal organisation of the text, highlighting the persona's interpretation of the appearance of the red horse and the white poodle as miraculous within the context of the depicted rural idyll. A description is provided of the persona's perspective and some aspects of the lyrical plot, which is chiefly shaped by the images of the two animals. A conclusion is drawn regarding the status of the persona as an artist and creator, which allows the entire The Latvian Ballad to be considered as a poetic text dedicated to the art and mission of the artist capable of perceiving hidden facets of the world and conveying to others the emotions evoked by what they have seen.

Keywords: persona, lyrical plot, Victor Sosnora, *The Latvian Ballad*

The author

Prof. Yurii V. Domanskii, Russian State University for the Humanities, Russia.

E-mail: domanskii@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7630-2270>

Ю. О. Ануфриева

ВЫБОР ЧИТАТЕЛЕЙ И ПИСАТЕЛЕЙ РОССИЙСКОГО ФАНФИКШЕНА

Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Калининград, Россия

Поступила в редакцию 07.03.2023 г.

Принята к публикации 08.07.2023 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-8

84

Для цитирования: Ануфриева Ю. О. Выбор читателей и писателей российского фанфикшена // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 84–96. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-8.

Представлен краткий обзор современного состояния российского фанфикшена на материале сайта «Книга фанфиков». Исследование опирается на уже разработанные научные концепции коммуникативной составляющей фанфикшена, однако предложено несколько иное видение взаимоотношений читателей и писателей. Использованы результаты интернет-опроса, проведено их сопоставление с информацией более ранних исследований в данной области. В первую очередь рассмотрены наиболее популярные на момент исследования произведения, пристальное внимание уделено фанфикам, опирающимся на тексты русской (советской, российской) литературы. Особый интерес представляют процессы взаимодействия автора и читателя, где видна тенденция к сращению этих ролей. Изучены предпочтения читательской аудитории в зависимости от возраста, от избранного текста-стимула. Дан обзор предпочтений авторов и наиболее популярных у них первоисточников, проанализирован выбор фикрайтеров в пользу прозаической формы текстов, определенного жанрового своеобразия произведений (фэнтези и фантастика) и их тематики (любовные, исторические и социальные темы). Сделано предположение об особых взаимоотношениях автора и читателя в среде российского фанфикшена, сложившихся под влиянием цифровой среды и работающих по модели рыночного принципа.

Ключевые слова: фанфик, фанфикшен, фикрайтер, фикридер, русская литература

Введение

В явлении фанфикшена особое место занимает коммуникативная составляющая процесса создания текста. Взаимодействие авторов и читателей — неотъемлемая часть работы над произведением фанфикшена, поскольку во многом именно благодаря коммуникации происходит редактирование текста, развитие его сюжета, внесение корректировок



и т. д. В некоторых случаях само создание фанфика инициируется читателем (в фанатской среде он называется фикридером), который хочет прочитать определенный текст, но не берется написать его самостоятельно.

Эту особенность фанфикшена, а именно «ключевое место читателя, изменение читательской роли и роли читательского сообщества в системе литературной коммуникации» [8, с. 140], отмечают Н. В. Самутина, указывая на смещение центрального положения в парадигме «автор — текст — читатель» в пользу последнего, и Д. А. Бахчева, прибегающая к термину Г. Дженкинса «культура участия» [2]. Все чаще под пристальное внимание исследователей попадают работы, написанные спонтанно, созданные под впечатлением от какого-либо произведения. И здесь уже напрямую видна тенденция к сращению ролей «читатель — писатель». На этом сосредоточивает внимание, например, Н. Ю. Костюрина [6].

Ю. Л. Мокшина, изучая возможность применения фанфикшена в школьной педагогике, также признает: «Читательское общение внутри виртуального сообщества предполагает коммуникативное взаимодействие участников фандома¹ друг с другом, в основе которого лежит развлекательная и компенсаторная функция: создание и публикация фанфиков в сети Интернет, обсуждение сюжетных линий текстов первоисточников и фанфиков с пользователями фандома и пр.» [7, с. 204].

М. А. Коробко подчеркивает коллективность как одну из главных черт фанфикшена (предполагающую «возможность и желательность корректировки и дополнения текста любым из участников коммуникации» [5, с. 220]). Исследуя роль комментариев в процессе создания фанф-текста, она говорит о том, что зачастую одно замечание может как заставить автора «заморозить» текст или прекратить писать его, так и сподвигнуть фикрайтера на создание нового произведения.

Но, конечно, в фанфикшене писатель не теряет своего значения. Автор (в среде фанатов — фикрайтер) сам решает судьбу своего произведения и выбирает, прислушиваться ему к комментариям или нет. К примеру, Ю. В. Булдакова отмечает «разнообразие форм авторского присутствия» [3, с. 13] и наличие «творческих целей автора» [3, с. 14], что указывает на реализацию именно писательского замысла.

Согласно другой точке зрения, возможности понимания создаваемого текста, его концепции и смыслов ограничены: Ю. В. Антипина подчеркивает, что «за каждым фанфиком стоит монолитный пласт канонного произведения, и любые прочтения вне его не могут предоставить полной информации о реализации творческого замысла фикрайтера» [1, с. 67], а следовательно, теряется и «многогранность восприятия текста» [1, с. 67].

Мы попробуем взглянуть на взаимодействие фикрайтеров и фикридеров несколько иначе и назвать отношения, складывающиеся между писателем и читателем, не просто отношениями интернет-коммуникации, а рыночными: «спрос рождает предложение», а удачно сделанное предложение затем провоцирует увеличение спроса. На основе этого

¹ Фандом — сообщество поклонников того или иного произведения.



утверждения в данной статье попытаемся дать краткий обзор российского корпуса фанф-текстов (преимущественно использующих в качестве текст-стимула произведения русских писателей) и определить, насколько ожиданиям и запросам читателей фанфикшена соответствуют предлагаемые писателями тексты.

Что интересует читателей?

Для исследования актуальных интересов российской аудитории фанфикшена посредством сети Интернет был проведен опрос¹, который включил отдельные пункты, касающиеся предпочтений читателей.

86

Отвечая на вопрос «По каким фандомам Вы чаще всего читаете фанфики?», многие респонденты называли несколько медиапроизведений. Всего было перечислено 350 первоисточников. При этом полученные нами данные несколько отличаются от приводимых Е.М. Четиной и Е.А. Ключиковой [9]. Ученые говорят об относительно универсальном тематическом наборе фандомов для разных стран и выделяют следующий ряд предпочтений: «фандомы аниме, зарубежных сериалов, фильмов, мюзиклов, отдельных книг, авторов и литературных серий (как правило, фэнтези) и дальневосточной поп-музыки» [9, с. 100].

В ответах респондентов первое место занимают сериалы (20%), затем идут компьютерные игры (15%), книги и сериалы по их мотивам (13%). Также названы фильмы, музыкальные группы и музыканты, аниме и мультсериалы (по 7%). Были даже указаны блогеры, шоу, мемы, настольная игра, организация и др.

Если же рассматривать число респондентов, увлекающихся тем или иным фандомом, здесь складывается несколько иная ситуация. Предпочтение отдается книгам и сериалам, снятым на их основе (по ним фанфики читают 22% опрошенных), обычные сериалы уходят на второе место (14%), а компьютерные игры смещаются на третье (11%). Далее поклонники говорят о музыкантах и музыкальных группах (10%) и об обычных книгах (8%).

При этом наиболее популярные позиции («Гарри Поттер», «Bangtan Boys», «Импровизация», «Шерлок ВВС», «Сверхъестественное», «Мстители») охватывают довольно широкую возрастную аудиторию (от 12 до 59 лет), что неудивительно, ведь указанные произведения знакомы большинству современников. Можно заметить, что данный ряд по большей части относится к визуальным жанрам (кино, шоу и сериалы).

Интересы молодых фикридеров затрагивают более широкий спектр видов произведений-стимулов (помимо вышеназванных это компьютерные игры, комиксы, манга, аниме, музыкальные группы). Также первоисточники, названные читателями в возрасте до 30 лет («Genshin impact», «Stray kids», «Клуб романтики», «All for the game»), за неко-

¹ Респондентами стали 1066 человек – мужчин и женщин от 12 до 59 лет из 153 городов России. При этом 818 опрошенных указали, что читают фанфики. Именно их ответы стали одним из источников нашего исследования.



торыми исключениями («Naruto», «Haikyuu») появились не более чем 5–7 лет назад, что частично объясняет их популярность именно среди представителей молодежи.

Неожиданностью стало широкое распространение текстов-ориджиналов и то, что их выбирают 10% респондентов. Ведь обычно фанфики привлекают читателей как раз альтернативным развитием событий или дополнением любимой истории, с героями которой не хочется расставаться. Здесь же наблюдается нестандартная ситуация: интерес вызывают уникальные истории, написанные не по мотивам какого-либо произведения, несмотря на то что существует огромное количество первоисточников. Возникает вопрос, что именно привлекает фикридеров в подобных фанфиках¹ и почему они обращаются именно к ориджиналам, а не к текстам обычной литературы.

Проанализировав данные опроса, мы решили сопоставить их с информацией², размещенной на самом известном³ российском сайте фанфикшена «Книга фанфиков» (другое название – «Фикбук»), действующем в Рунете с 2009 г.⁴ Ведь, по мысли Н. Ю. Костюриной, «сам перечень фандомов... и рейтинг текстов, вокруг которых складываются сообщества, уже оказываются достаточно информативными для исследователя и более убедительными, нежели многочисленные соцопросы, призванные выявить пристрастия публики» [6, с. 134].

На главной странице сайта указаны самые популярные фандомы: ориджиналы, «Ведьмак», «Очень странные дела», «Гарри Поттер», «Naruto», «Fairy Tail», «Сверхъестественное», «Bangtan Boys (BTS)», «ЕХО – К/М». Примечательно, что и список сайта включает в себя ориджиналы как признанный фандом⁵.

Информация сайта подтвердила полученные в ходе опроса данные: более половины перечисленных фандомов упоминаются и в ответах респондентов. А значит, указанные фандомы востребованы не только у читателей, но и у авторов, поскольку информация на сайте касается уже написанных текстов. В данной ситуации можно видеть баланс интересов фикрайтеров и фикридеров: то, что интересно читать одним, пишут другие, и каждый может найти произведение по своему вкусу.

Однако в рамках настоящей статьи хотелось бы сосредоточиться на более узкой специфике фанфиков, по которой можно конкретнее проследить вопрос взаимодействия читателей и писателей. Интерес пред-

¹ Если мы возьмем за основу мысль о том, что ориджиналы относятся к фанфикшену.

² Здесь и далее приводятся данные на сентябрь 2022 г.

³ Его популярность также подтверждается проведенным опросом. Отвечая на вопрос: «Укажите, каким сайтом чаще всего пользуетесь для чтения/написания фанфиков», 80% опрошенных, читающих фики, указали «Фикбук».

⁴ Информация взята с сайта.

⁵ В данном случае термин относителен, поскольку каждая история-ориджинал уникальна. Здесь слово «фандом» применяется в качестве объединяющего по отношению ко всем оригинальным текстам.



ставляет ниша, пока не полностью осмысленная в научной сфере, а именно фики, текстом-стимулом для которых являются произведения русской (российской, советской) литературы.

Опрос выявил следующее: только 26% фикридеров указали, что читают тексты, созданные на основе русской литературы, подавляющее большинство (64%) ответило отрицательно, 10% респондентов были не осведомлены, что такие фики существуют. На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что внимание абсолютного большинства читателей сосредоточено либо на зарубежной литературе, либо на фанфиках, написанных по другим видам медиаконтента (играм, фильмам и т. д.). Вместе с тем чуть больше четверти опрошенных не просто знакомы с такой линией фанатского творчества, но и читают подобные тексты, из чего можно сделать вывод, что этот вид фиков востребован и нуждается в дальнейшем изучении.

В качестве первоисточника из русской литературы, по которому респонденты читали (или хотели бы прочитать) фанфик, наиболее часто назывались классические тексты (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее упоминаемые произведения русской литературы

№	Автор	Название	Доля заинтересованных фикридеров, %	Возраст фикридеров, лет
1	А. Пушкин	«Евгений Онегин»	13	13–32
2	М. Булгаков	«Мастер и Маргарита»	10	13–42
3	Л. Толстой	«Война и мир»	6	13–39
4	Ф. Достоевский	«Преступление и наказание»	5	15–31

Также нередко упоминались «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Бесы» Ф. М. Достоевского, «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Горе от ума» А. С. Грибоедова, «Дом, в котором...» М. Петросян, «Дозоры» С. Лукьяненко и «Лето в пионерском галстуке» Е. Малисовой и К. Сильвановой.

Некоторые опрошенные называли не конкретные тексты, а авторов, на чьи произведения хотели бы прочитать фанфики (Ф. Достоевский, Н. Гоголь, А. Пушкин, А. Чехов, В. Маяковский и С. Есенин), либо высказывали интерес к текстам, освещающим жизнь писателей и поэтов (чаще XX в.) в целом.

Стоит отметить, что наиболее популярные тексты включены в школьную программу и хорошо известны разным поколениям читателей. Предполагаем, что на ответы повлияла ассоциация словосочетания «русская литература» именно с классическими произведениями и авторами, поэтому и выбор текстов сосредоточен на данной части словесного искусства.



Произведения, относящиеся к современной литературе (серия «Дозоров» и «Дом, в котором...»), имеют фантастическую или фэнтезийную основу, переносят в другие миры. При этом они интересуют в качестве текста-стимула широкий круг читателей — от 14 до 46 лет.

Считаем важным отметить (более подробно об этом будет сказано ниже), что в ходе опроса один респондент высказал пожелание прочитать фики по древнерусской литературе, а двое назвали «Слово о полку Игореве».

Показательно, что вопрос о текстах русской литературы в качестве стимула вызвал затруднения у многих респондентов: 14% не смогли дать на него ответ. А некоторые обозначили принципиальную позицию, что не намерены читать подобные фанфики. И здесь шкала названных причин варьируется от указания других предпочтений до причисления подобных текстов к кощунственным. Последние ответы связаны именно с ассоциацией «русская литература = классика» (о чем говорилось выше) и являются прямым подтверждением того, что у некоторых людей фанфикшен хотя и вызывает интерес, но ассоциируется с «низкой» литературой, литературой для развлечения и не встает в один ряд с признанными образцами текстов.

Такое двойственное отношение отмечают А. О. Дроздова и В. В. Петров: «С одной стороны, фикрайтеры оценивают классическую литературу как объект почитания; с другой — пространственная поэтика, представленная в классических произведениях, используется авторами-читателями для того, чтобы рассказать о собственных художественных предпочтениях, в том числе и о «принятии» или «непринятии» классики» [4, с. 90].

При обращении к корпусу текстов, размещенных на «Фикбуке» в разделе «Заявки»¹ (просмотрено более 20 000 объявлений), было выявлено 214 произведений, принадлежащих к русской литературе.

В случае с сайтом фикридеры уже не отталкиваются от конструкции «русская литература», соединенной в сознании с классикой, и самыми востребованными оказываются произведения современной литературы (за некоторыми исключениями):

1. Д. Емец «Таня Гроттер» — 536 заявок.
2. В. Камша «Отблески Этерны» — 446.
3. А. Рудазов «Архимаг» — 296.
4. К. Бульчѳев «Приключения Алисы» — 177.
5. М. Петросян «Дом, в котором...» — 166.
6. С. Лукьяненко «Дозоры» — 162.
7. Д. Емец «Мефодий Буслаев» — 134.
8. М. Булгаков «Мастер и Маргарита» — 130.
9. Серия книг «S.T.A.L.K.E.R.» — 105.

Заметим, что все указанные выше тексты связаны или с фантастикой, или с фэнтези, или с мистикой. Миры подобных книг, судя по заявкам, в наибольшей степени привлекают читателей. Кроме того, названные

¹ В этом разделе читатели размещают свои обращения к фикрайтерам с просьбой о написании текста по заданным критериям (фандом, сюжет, пометки и т. п.) или содержатся объявления о желании найти соавтора.



книги весьма объемны, большинство являются, по сути, сериями и представляют собой коллекцию текстов, что позволяет углубиться в созданную автором вселенную, найти героев по вкусу и получить возможность выбрать для трансформации одну (или несколько) из многочисленных сюжетных перипетий.

На наш взгляд, заслуживает внимания наличие заявок на фанфики не по произведениям, а по их создателям. Так, пометку «русские писатели и поэты» содержат 87 заявок. Иногда просят написать что-то в общем про них, иногда называют конкретные личности.

Чаще остальных (всего указано 23 русских автора) в заявках фигурируют писатели и поэты, упоминаемые в опросе респондентами: А. Пушкин, С. Есенин, Н. Гоголь и В. Маяковский. Причем нередко они идут парами: Пушкин в связке с Гоголем, а Есенин с Маяковским.

Также вызывает интерес наличие большого количества заявок, связанных с фольклором (пометка «Народные сказки, предания, легенды», иногда она идет в комплексе с тегом «Мифология»). Всего выявлено 89 случаев. Это может быть история кого-то из персонажей, попадание фольклорного героя в современность или совмещение нескольких сказок. Возможно, в дальнейшем стоит подробнее изучить этот интерес читателей.

Что предпочитают авторы?

Фанфикшен не только является популярным феноменом, но постепенно затягивает людей, которым уже не хватает простого знакомства с текстами, и многие начинают писать сами о том, что хотели бы видеть в первоисточнике, но пока не нашли в предложенных работах, или о том, что их заинтересовало в предложенной кем-то заявке (к вопросу о взаимодействии читателей и писателей). В результате один человек совмещает в себе сразу две роли — читателя и автора.

Это подтверждается опросом: 64% читателей пробовали сами писать фики (независимо от возраста: респондентам, давший такой ответ, от 12 до 56 лет). При этом большинство из них (74%) уже публиковали свои работы.

На сайте «Книга фанфиков» наблюдается следующая картина. Всего на основе взятых фанатами произведений на момент написания данной статьи опубликовано 38 789 фанфиков. Большая часть текстов-источников относится к обычной (бумажной) литературе (82%), доля произведений сетевой литературы составляет 6%. При этом в 25 случаях (1% от количества сетевых произведений) источником выступает фанфик.

Любопытно, что в ходе проверки литературных источников (на предмет принадлежности к русской литературе, формы бытования и т.п.) некоторые тексты (12%) не обнаружены. Возможно, они относятся к сетевой литературе и были размещены непосредственно в интернете, но удалены или заблокированы уже после написания по ним фиков.

Предпочтения фикрайтеров в выборе автора текста-первоисточника оказались неожиданными. Предполагалось, что выбор падет на



широко известных писателей и поэтов. Но многие работы опираются на тексты, знакомые узкому кругу лиц. Это подтверждается тем, что подобные тексты-стимулы имеют только 1–2 фанфика, написанных по ним.

Здесь усматривается ситуация, когда есть запрос со стороны читателя на определенный текст, но из-за ограниченного распространения первоисточника нет желающих написать подобную работу и читатель сам решает стать фикрайтером и восполнить недостающую, по его мнению, страницу фанфикшена.

Из 871 автора только 21% относится к классическим – русским, советским и российским. Остальные 79% принадлежат к современной словесности и пока не вошли в анналы отечественной литературы.

Однако если посмотреть на то, сколько произведений того или иного автора интересует аудиторию, здесь лидирующие позиции будут занимать признанные авторы (табл. 2).

Таблица 2

Количество произведений, взятых у одного автора

№	Более 20 текстов		№	От 10 до 20 текстов	
	Автор	Количество текстов, по которым написаны фики		Автор	Количество текстов, по которым написаны фики
1	А. Пушкин	41	1	Н. Гоголь	16
2	В. Крапивин	29	2	В. Пелевин	15
3	С. Лукьяненко	27	3	А. Белянин	14
				М. Булгаков	
				Ф. Достоевский	
				Е. Звёздная	
4	А. и Б. Стругацкие	25	4	К. Булычёв	13
				А. Пехов	
5	А. Чехов	22	5	И. Бунин	12
				М. Семёнова	
				И. Тургенев	
				К. Чуковский	
6	М. Горький	21	6	Д. Емец	11
				Н. Игнатова	
				Н. Перумов	
				А. Рудазов	
				А. Н. Толстой	
			7	А. Куприн	10
			М. Лермонтов		
			В. Пикуль		
			А. Н. Толстой		

При рассмотрении корпуса фанфиков на предмет самых популярных текстов-стимулов получены следующие результаты (табл. 3).

Наиболее популярные первоисточники

№	Более 1000 фанфиков		№	От 500 до 999 фанфиков	
	Автор и произведение	Количество фиков, написанных на основе произведения		Автор и произведение	Количество фиков, написанных на основе произведения
1	В. Камша «Отблески Этерны»	5644	1	С. Лукьяненко «Дозоры»	979
2	М. Петросян «Дом, в котором...»	4099	2	М. Булгаков «Мастер и Маргарита»	871
3	Д. Емец «Таня Гроттер»	2975	3	А. Волков «Волшебник Изумрудного города»	792
4	Д. Емец «Мефодий Буслаев»	1329	4	К. Булычёв «Приключения Алисы»	713
5	А. Пушкин «Евгений Онегин»	1027	5	Ф. Достоевский «Бесы»	577
			6	В. Панов «Тайный город»	537
			7	А. Толстой «Князь Серебряный»	521

Если сопоставить эти данные с полученными в ходе опроса, станет ясно, что ответы респондентов, транслирующих определенный запрос на тексты, частично совпадают с предложенными на сайте работами. Если же взять более широкий охват и сравнить имеющиеся фики с заявками, мы увидим более успешный баланс спроса и предложения. Указанные в разделе «Заявки» произведения стоят на лидирующих позициях на сайте либо принадлежат наиболее популярным авторам.

При сравнении полученного результата с данными работы А. О. Дроздовой и В. В. Петрова [4, с. 92], посвященной фанфикам, написанным на материале классической литературы, где представлены данные сайта «Книга фанфиков» за 2019 г., обнаруживается динамика в создании текстов по «Евгению Онегину» и «Мастеру и Маргарите». При этом на лидирующих позициях оказываются также произведения русской классики, не указанные исследователями в статье: «Бесы» и «Князь Серебряный». Возможно, повышение интереса к этим текстам связано с постоянно возрастающим в последние годы вниманием современников к психологии и истории.

Примечательным стало обнаружение на «Фикбуке» в качестве текстов-стимулов образцов древнерусской литературы («Слово о полку Игореве» — 30 фанфиков, «Повесть временных лет» — 16, «Повесть о разорении Рязани Батыем» — 2, «Житие Сергия Радонежского» — 1). Написание фанфиков по некоторым из них представляет собой не единичные случаи, а отражает интерес к данным текстам.



Как упоминалось выше, при опросе некоторые респонденты также выразили интерес к чтению подобных фанфиков.

Отмечался и запрос на фанфики по произведениям фольклора. И такие тексты тоже обнаруживаются при изучении «Фикбука» — например, фанфики по текстам «Лисичка-сестричка и серый волк», «Марья Моревна» и др. В некоторых из предложенных вариантов указано авторство собирателей сказок, например А. Афанасьева (220 фанфиков), но это не умаляет интереса как читателей, так и писателей к данным источникам.

Конечно, эти случаи единичны и нерелевантны, если исходить из общего числа текстов, однако сам факт наличия подобных запросов и предложенных работ вызывает интерес и подталкивает к дальнейшему изучению вопроса.

Кроме того, в ходе анализа материала, взятого с сайта «Книга фанфиков», было замечено явное преобладание интереса фикрайтеров к прозаическим первоисточникам (90% текстов, включая одно стихотворение в прозе). Такие тексты проще переработать, легче симитировать стилистику оригинала, его язык.

Но несмотря на это, некоторые авторы берут за основу произведение, имеющее стихотворную (7% текстов, включая 1 роман в стихах) или драматическую (3% произведений, включая 10 текстов в стихах) форму.

Если говорить о жанровом своеобразии, то здесь большой популярностью пользуются фэнтези и фантастика. Эта же тенденция прослеживается и в запросах, формируемых читателями.

Преобладание подобных текстов у фикрайтеров объясняется помимо большого спроса тем, что в миры таких произведений можно добавлять своих героев, в них можно придумывать новых существ, менять антураж, правила «игры» и т. д., и все будет логично вписываться в канон или без труда объясняться по ходу повествования. Также фэнтези и фантастика привлекают фанатов особым миром, интересными деталями, возможностью проявить свою фантазию. Элементы, отсутствующие в реальности, притягивают, помогают погрузиться в другую вселенную, забыть об обычной жизни, уйти от проблем.

Еще одним итогом анализа стало понимание того, что фикрайтеры в основном выбирают тексты на любовные, исторические и социальные темы.

Любовные линии развиваются в большинстве фанфиков: читатели не соглашаются с авторской фантазией в соединении определенных пар или заполняют лакуны в развитии каноничных отношений. При этом нередко романтизируется исторический антураж, привлекающий неизвестностью бытовых элементов и иными взглядами на мир. Это открывает возможности для рассмотрения в фанфикшене социальной темы: типичные проблемы, вечные вопросы и даже конкретные исторические события могут представляться с точки зрения отдельной личности. Подобный подход позволяет остановиться, задуматься, провести параллели с собственной жизнью. А поскольку многие поднимаемые в произведениях проблемы знакомы большинству, запускается механизм эмпатии: читатель сопереживает героям и впоследствии может поменять события желаемым для персонажа образом посредством фанфикшена.



Одним из неожиданных результатов стало наличие большого количества книг-первоисточников (14%), предназначенных для детей (стихи, сказки) и подростков (фантастические, детективные, фэнтезийные произведения). Это, безусловно, требует отдельного внимания при последующем изучении.

Особый интерес вызывают тексты фанфикшена, написанные не по художественной литературе (2%), а по историческим трудам, учебникам, мемуарам и т. д. И если тексты, базирующиеся на мемуарах или историческом труде, по сути, опираются на определенную историю с сюжетом, только реальную (есть герой, от чьего лица написан текст, описываются конкретные – часто исторические, масштабные, а не просто бытовые – события), и можно проработать и переработать заинтересовавший сюжет, то остальные первоисточники (учебники, справочник, Конституция и др.) порождают вопросы и требуют дальнейшего осмысления.

Выводы

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что отношения, складывающиеся в среде российского фанфикшена, представляют собой особый тип отношений между автором и читателем. На них влияет сама цифровая среда, выступающая своеобразным модератором литературного процесса.

Данная модель взаимодействия работает по рыночному принципу с той разницей, что ценность конкретного текста (как аналога товара) не будет зависеть от количества других текстов на подобную тематику. Широкий выбор продуктов фанфикшена не уменьшает ценность определенной группы произведений в глазах поклонников, а, напротив, привлекает к ним сильнее.

Помимо этого, свобода «рынка», отсутствие какого-либо регулирования творческого процесса «сверху» приводит к относительному равновесию между пожеланиями читателей (спросом) и работами писателей (предложением). Немаловажную роль здесь играет то, что интересы фикрайтеров и фикридеров подчас совпадают, и то, что нередко люди, читающие фанфики, сами пишут подобные тексты, и то, что осуществляемая между авторами и читателями коммуникация (заявки, комментарии), аналогов которой не было в литературе ранее, напрямую влияет на создание того или иного продукта.

Приведенные данные представлены достаточно обзорно, отдельные вопросы, поставленные в ходе анализа, требуют дальнейшего более серьезного и полного освещения и открывают широкое поле деятельности для исследователей.

Список литературы

1. Антипина Ю. В. Отношения читатель-автор в фанфикшене (на примере литературных опытов поклонников творчества братьев Стругацких) // Современная филология : материалы междунар. науч. конф., Уфа, 20–23 апреля 2011 г. Уфа, 2011. С. 66–71.



2. Бахчева Д. А. Культура участия в виртуальных сообществах фанфикшена (на примере Фандомной Битвы) : выпускная квалификационная работа. СПб., 2017. URL: <https://instyksiya.ru/other/21399/index.html> (дата обращения: 09.12.2022).

3. Булдакова Ю. В. Диалог автора и читателя в тексте произведения фанфикшн // *Universum: филология и искусствоведение*. 2016. №9 (31). С. 12–14.

4. Дроздова А. О. Русская классика в онлайн-сообществах читателей // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2020. Т. 12, №2. С. 90–99.

5. Коробко М. А. Признак коллективности в фанфикшн и письменных формах современного фольклора // *Вестник Брянского государственного университета*. 2015. №1. С. 220–223.

6. Костюрина Н. Ю. К вопросу о современной зрительской аксиологии или женская мечта о гейской любви // *Международный журнал исследований культуры*. 2016. №2 (23). С. 131–142.

7. Мокшина Ю. Л. Онлайн-пространство фандома как форма читательского общения современных школьников // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. №3-3 (69). С. 204–207.

8. Самутина Н. В. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта // *Социологическое обозрение*. 2013. Т. 12, №3. С. 137–194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/velikie-chitatelnitsy-fanfikshn-kak-forma-literaturnogo-opyta/viewer> (дата обращения: 07.12.2022).

9. Четина Е. М., Клюйкова Е. А. Фандомы и фанфики: креативные практики на виртуальных платформах // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2015. №3 (31). С. 95–104.

Об авторе

Юлия Олеговна Ануфриева — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: JOAnufrieva@kantiana.ru

Yu. O. Anufrieva

THE CHOICES OF READERS AND WRITERS IN RUSSIAN FANFICTION

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 07 March 2023

Accepted 08 July 2023

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-8

To cite this article: Anufrieva Yu. O. 2024, The choices of readers and writers in Russian fanfiction, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 84–96. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-8.

This article provides a brief overview of the current situation in Russian fanfiction, using texts from the popular Ficbook website. Although the research draws primarily on established concepts of the communicative component of fanfiction, it also offers a novel perspective on the



relationship between readers and writers. This study presents the results of an internet-based survey and compares them with data from previous research efforts. It focuses on currently popular works, with particular attention given to fanfics based on Russian and Soviet literature. Of particular interest are those interactions between the author and the reader where there is a tendency for these roles to merge. The study explores readership preferences based on age and selected text stimuli. It also provides an overview of authors' preferences and the most popular source materials, analysing ficwriters' selection of prose, genres (such as fantasy and science fiction) and prevalent themes (including love, historical and social themes). The study also posits a unique relationship between the author and the reader within the Russian fanfiction community, shaped by the digital landscape and operating on market principles.

Keywords: fanfic, fanfiction, ficwriter, ficreader, Russian literature

The author

Yulia O. Anufrieva, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: JOAnufrieva@kantiana.ru

УДК 159.922.6

Н. Е. Шаталова, Е. Н. Дымова

**САМОПРИНЯТИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССА**

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия

Поступила в редакцию 31.10.2023 г.

Принята к публикации 14.03.2024 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-9

97

Для цитирования: Шаталова Н. Е., Дымова Е. Н. Самопринятие и социальная поддержка младших школьников с разным уровнем стресса // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канга. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 97 – 109. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-9.

Выдвинуты предположения, что при высоком уровне актуального стресса у младших школьников снижается уровень самопринятия и что при повышенном уровне актуального стресса происходит снижение удовлетворенности эмоциональной и инструментальной поддержкой. Респондентами выступили учащиеся 3–4-х классов общеобразовательной школы Московской области (N=131) в возрасте 8–12 лет. В качестве методического материала были использованы Цветовой тест отношений Е. Ф. Бажина и А. М. Эткинда, позволивший проанализировать ранги предпочитаемых цветов, ассоциируемых с понятием «я сам» и категориями «самопринятие», «самоотвержение», «положительная оценка», «негативная оценка»; Опросник социальной поддержки F-SOZU-22 в адаптации А. Б. Холмогоровой и Г. А. Петровой для определения удовлетворенности и типов социальной поддержки; методика ШВС-Д для измерения уровня актуального стресса у детей. Исследование показало, что потребность младших школьников в инструментальной поддержке возрастает в зависимости от усиления стрессового воздействия. Эмоциональная поддержка и социальная интеграция в условиях стрессовой ситуации зачастую оказываются малоэффективными, что может быть связано как с недостаточностью оказываемой поддержки со стороны близких и друзей, так и с тем, что дети, переживая интенсивный стресс, сужают круг контактов, ограничивая тем самым поддержку со стороны других людей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, самопринятие, социальная поддержка, стресс

Введение

Развитие ребенка нельзя рассматривать вне социального контекста. С самого рождения ребенок оказывается вовлечен в систему взаимоотношений с родителями, в первую очередь с матерью. Постепенно круг



общения расширяется. Одновременно расширяется и диапазон эмоциональных переживаний, сопровождающих различные по своему характеру ситуации. Не всегда отношения с окружающими несут позитивные эмоции. Не все ситуации и события, участником или свидетелем которых оказывается ребенок, характеризуются положительной направленностью. Процесс социализации сложен и многогранен, он сопровождается конфликтными ситуациями, во время которых ребенок может переживать целую гамму чувств: страх, тревогу, недовольство, радость и др.

Успешная интеграция в социум предполагает формирование представлений о себе и адекватной самооценки. С одной стороны, окружающие люди тем или иным образом воздействуют на формирование самооценки, с другой — самооценка индивида влияет на его общение с другими. Здесь уместно привести цитату из книги В. Сатир о взаимосвязи самооценки и межличностного общения: «Человек с высокой самооценкой создает вокруг себя атмосферу чистоты, честности, ответственности, сострадания и любви. Он чувствует, что его ценят и уважают, что благодаря его присутствию мир вокруг стал лучше. Он ценит себя, а поэтому готов ценить и окружающих» [10, с. 11].

Вопросы формирования и особенностей самооценки в младшем школьном возрасте рассматривались многими российскими и зарубежными учеными (К. Роджерс, В.Д. Шадриков, Л.М. Фридман, Э. Эриксон, С. Казале, Х. Галиндо-Домингес), показавшими, что самооценка затрагивает практически все сферы жизни человека, выполняя ряд функций (регуляторную, защитную, развивающую, эмоциональную), воздействуя таким образом на «поведение, деятельность и развитие человека, на взаимоотношения с окружающими» [9, с. 124], и в итоге влияет на качество жизни и психосоциального функционирования [17]. Самооценка претерпевает изменения с возрастом, формируясь и развиваясь в процессе межличностного взаимодействия [3]. По мере развития личности 6–10-летнего ребенка и формирования учебной деятельности как ведущей при условии успешного развития социальных навыков (таких как сензитивность, умение выстраивать позитивные отношения с одноклассниками и учителями, работать в команде, понимать чувства и позицию другого человека, одновременно сохраняя свою независимость и психологические границы, усвоения социальных норм и правил) можно говорить о становлении адекватной самооценки. Тогда же «возникает стремление действовать в определенных ситуациях, опираясь не на оценки окружающих, а на собственную самооценку» [9, с. 126].

Неадекватная самооценка (в терминологии А.М. Прихожан — «Я-концепция») и внутренний конфликт, также связанный с самооценкой, многими авторами рассматриваются как причины тревожности [4; 11]. Исследование Е.С. Донсковой показало, что тревожность у учеников младших классов наблюдается как при низкой (в большей степени связанной с самопринятием), так и при чрезмерно завышенной самооценке (в основном ориентированной на самооценку познавательной деятельности) [4].

Следует проводить разграничение между самооценкой и самоотношением. О двух этих категориях писали такие ученые, как У. Джемс,



А. Н. Леонтьев, Р. С. Пантилеев, К. Роджерс, В. В. Столин и др. Самооценка предполагает эмоциональное отношение к самому себе как носителю определенных качеств, определяется в сравнении с другими людьми и может ситуативно меняться, тогда как самоотношение представляет собой личностное образование, относительно постоянную меру принятия / непринятия себя индивидом.

Между самоотношением и стрессом существует симметричная взаимосвязь. Самоотношение, с одной стороны, может быть искажено в стрессовых ситуациях, а с другой — может выступать в качестве ресурсного конструкта, способствуя «облегчению протекания стресса или трудной ситуации» [2].

Согласно М. Н. Кропачевой [7], самоотношение может быть позитивным (полное принятие себя, самоуважение, аутосимпатия); негативным (непринятие себя, самоуничижение) и конфликтным. В младшем школьном возрасте позитивное самоотношение и позитивная Я-концепция обуславливают успешность адаптации к школе, усвоения знаний, а также являются существенным условием «психического развития ребенка в целом, его жизнедеятельности и конструктивного вхождения в мир социальных отношений» [5, с. 13], а значит, обеспечивают меньшую вероятность негативных переживаний.

Безусловно, успешная социализация, равно как противостояние стрессу и совладание с трудными жизненными ситуациями, невозможно при условии одного только позитивного самоотношения. В трудных жизненных ситуациях большую роль для ребенка играет поддержка близких и значимых для него людей. В зависимости от возраста ребенка такими людьми могут быть родители / опекуны, другие близкие родственники, сверстники, авторитетные взрослые.

В рассматриваемом нами младшем школьном возрасте большое значение имеют детско-родительские взаимоотношения, в то время как «роль детского коллектива и друзей в этот период не является столь значимой, как в подростковом возрасте» [6, с. 82]. Взаимоотношения с родителями оказывают влияние на формирование коммуникативной сферы ребенка. Исследования показывают наличие трудностей, возникающих у сирот — воспитанников детских учреждений интернатного типа в выстраивании эффективной коммуникации со сверстниками и взрослыми [1].

При поступлении ребенка в школу и в период обучения в младших классах происходит адаптация к новой деятельности и новым условиям, которая может сопровождаться стрессом и тревогой. Успешное преодоление трудных ситуаций, возникающих в этот непростой для ребенка период, а также снижение риска развития на их фоне психологического неблагополучия возможно при выполнении двух условий: 1) наличие достаточных ресурсов, к которым относится самооценка / самопринятие; 2) использование адекватных стратегий совладания, в том числе социальной поддержки.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблемам переживания стресса и копинг-поведению в стрессовых и трудных жизненных ситуациях, роль социального окружения, тесных взаимоот-



ношений с другими людьми в совладании со стрессом, как справедливо отмечает Т. В. Крюкова [8, с. 160], до сих пор изучена недостаточно хорошо. Большинство выборок представлено взрослыми людьми опасных профессий (пожарными, военнослужащими), жертвами насилия, пострадавшими в результате стихийных бедствий и войн, а также пожилыми людьми [14–16; 19]. Согласно существующим теориям, социальная поддержка может способствовать снижению посттравматического стресса, но вместе с тем интенсивный стресс способен ослабить и поставить под угрозу ресурсы социальной поддержки. Зарубежные исследования показали, что социальная поддержка и посттравматическое стрессовое расстройство взаимосвязаны и эта связь симметричная [20].

Заметим, что фактор социальной поддержки имеет значение не только в стрессовых ситуациях, но и практически в любой сфере жизнедеятельности. В качестве примера приведем данные зарубежных исследований, согласно которым студенты, имеющие проблемы с успеваемостью, в случаях снижения социальной поддержки либо не заканчивают учебное заведение, либо заканчивают позже своих однокурсников [12], что свидетельствует о связи между социальной поддержкой и верой в свои способности.

Для ребенка в большинстве случаев поддержка близких людей является одним из условий успешного противостояния стрессовым воздействиям и их последствиям. Причем показано, что для подростков социальная поддержка со стороны родителей и со стороны друзей образует относительно независимые системы поддержки [18]. Однако в случаях, когда стрессовое событие происходит в семье, взрослые могут полностью сосредоточивать внимание на решении иных вопросов (организационных, финансовых и пр.), связанных с событием, при этом их собственные жизненные ресурсы оказываются истощены. В таких ситуациях, как показывает практика, взрослые члены семьи часто сами нуждаются в поддержке со стороны других людей и не способны в полной мере эмоционально поддерживать своего ребенка. В ряде случаев взрослые не уделяют должного внимания его переживаниям, считая их несерьезными, преходящими. Такое отношение к эмоциональному состоянию ребенка, нечувствительность к его эмоциональному благополучию часто наблюдается в дисфункциональных семьях с воспитанием по типу эмоционального отвержения, гипопротекции, характеризующихся жесткостью в отношении ребенка; в семьях, где у одного или обоих родителей отмечаются определенные личностные качества, препятствующие открытому выражению чувств, в результате чего ребенок полностью или частично лишается эмоциональной поддержки в трудных для него ситуациях. В тех случаях, когда эмоциональная поддержка со стороны близких людей или друзей недостаточна, негативные эмоции, вызванные различными трудными / стрессовыми ситуациями, усиливаются, приводя к развитию стресса.

Как известно, существует несколько форм социальной поддержки: инструментальная (объединяющая все виды реальной, осязаемой помо-



щи), информационная (представляющая собой активную проблемно-ориентированную стратегию) и эмоциональная (относимая к эмоционально-ориентированным способам совладания) [13].

Гипотезы исследования:

1. При высоком уровне актуального стресса наблюдается низкий уровень самопринятия.

2. При повышенном уровне актуального стресса отмечается низкая удовлетворенность эмоциональной и инструментальной поддержкой.

Участники исследования: учащиеся 3–4-х классов одной из среднеобразовательных школ города Лосино-Петровский Московской области (N=131) в возрасте 8–12 лет.

Методы.

В качестве методического материала использовались следующие методики:

– Цветовой тест отношений (ЦТО) Е. Ф. Бажина и А. М. Эткинда для анализа показателей ЦТО, в качестве которых выступили ранги предпочитаемых цветов, ассоциируемых с понятием «я сам» и рядом других, представленных в виде категорий: *самопринятие, самоотвержение, положительная оценка, негативная оценка*. После стандартной процедуры ранжирования карточек от наиболее приятного к наименее приятному цвету респонденту предлагалось подобрать карточку к понятию «я сам». Обработка включала соотнесение цвета карточки, выбранной респондентом к понятию «я сам», с ее позицией в основной (стандартной) раскладке. Таким образом были получены четыре варианта самоотношения / самооценки: самопринятие / позитивная оценка; самопринятие / негативная оценка; самоотвержение / позитивная оценка и самоотвержение / негативная оценка;

– Опросник социальной поддержки F-SOZU-22 в адаптации А. Б. Холмогоровой и Г. А. Петровой (2007) с целью определения удовлетворенности и типов социальной поддержки в младшем школьном возрасте;

– методика ШВС-Д (Perceived Stress Scale for Children, PSS-C) для измерения уровня актуального стресса у детей от 5 до 18 лет. Перевод текста опросника был выполнен сотрудниками лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, в настоящее время производится его адаптация.

Статистическая обработка данных осуществлена с использованием программного пакета Statistica_10. Она включила в себя описательную статистику (вычисление медиан – Me) и анализ групповых различий с помощью U-критерия Манна – Уитни.

Результаты

Для проверки гипотезы респонденты (n=131) были поделены на группы по интенсивности переживания актуального стресса: группу с высокими значениями ШВС-Д (n=36), группу со средними показателями (n=55) и группу с низкими показателями актуального стресса (n=40).

Для более детального анализа ассоциаций с понятием «я сам» было проведено сравнительное исследование цветовых предпочтений участников исследования на основе схемы, предложенной авторами методики ЦТО, предполагающей двухкомпонентные (+/-) варианты ответов респондентов в соответствии с цветовыми предпочтениями. С помощью полученных результатов определяется уровень *самопринятия*, *самоотвержения*, *позитивной оценки* и *негативной оценки* (рис.).

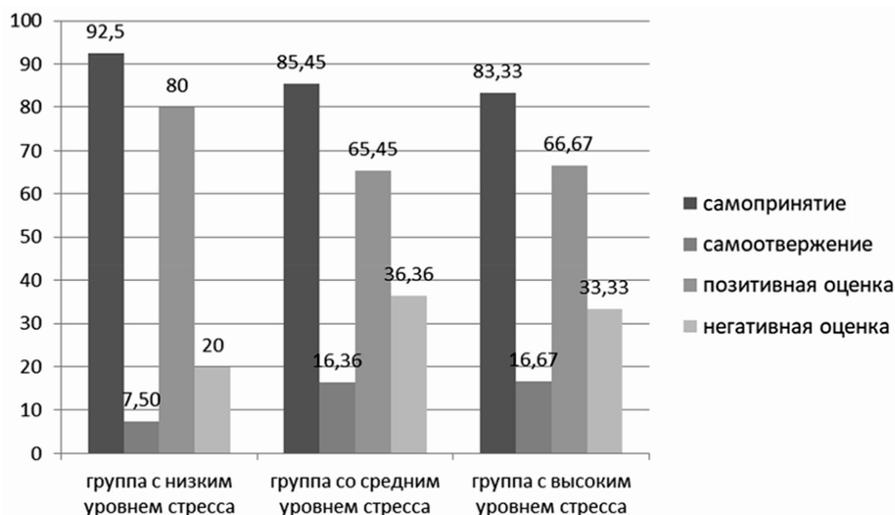


Рис. Показатели методики ЦТО

(самопринятие, самоотвержение, позитивная оценка, негативная оценка) в группах респондентов с разным уровнем стресса, %

На рисунке видно, что имеет место небольшая тенденция к снижению самопринятия при увеличении степени переживания актуального стресса. Также в группе респондентов с низким уровнем стресса существенно большее количество школьников дают позитивную оценку понятию «я сам».

Статистическое сравнение групп по угловому критерию Фишера (ϕ) показало значимые различия между всеми тремя подгруппами (табл. 1).

Таблица 1

Различия по показателю самоотношения

	Высокий уровень ШВС	Средний уровень ШВС
Низкий уровень ШВС	5,707*	2,342*
Средний уровень ШВС	3,585*	

Примечание: * значимость подтверждена при $p < 0,01$.

Далее был проведен анализ различий между участниками выделенных групп по показателям опросника социальной поддержки (табл. 2–4).



Таблица 2

Различия по показателям используемых методик в группах с низким и высоким уровнем актуального стресса по методике ШВС-Д

Показатель	Низкий стресс Rank Sum	Высокий стресс Rank Sum	U	p-level	Низкий стресс Valid N	Высокий стресс Valid N
Эмоциональная поддержка	1845,5	1080,5	414,50	0,001410*	40	36
Инструментальная поддержка	1869,0	1057,0	391,00	0,000565*	40	36
Социальная интеграция	1735,0	1191,0	525,00	0,041091*	40	36
Удовлетворенность социальной поддержкой	1402,5	1523,5	582,50	0,141560	40	36

Примечание: U – значение критерия Манна – Уитни, p – уровень значимости; знаком * отмечены статистически значимые результаты.

Таблица 3

Различия по показателям используемых методик в группах со средним и высоким уровнем актуального стресса по методике ШВС-Д

Показатель	Средний стресс Rank Sum	Высокий стресс Rank Sum	U	p-level	Низкий стресс Valid N	Высокий стресс Valid N
Эмоциональная поддержка	2722,00	1464,00	798,00	0,118031	55	36
Инструментальная поддержка	2779,50	1406,50	740,50	0,041520*	55	36
Социальная интеграция	2634,50	1551,50	885,50	0,393851	55	36
Удовлетворенность социальной поддержкой	2421,50	1764,50	881,50	0,367968	55	36

Примечание: U – значение критерия Манна – Уитни, p – уровень значимости; знаком * отмечены статистически значимые результаты.

Таблица 4

Различия по показателям используемых методик в группах с низким и средним уровнем актуального стресса по методике ШВС-Д

Показатель	Низкий стресс Rank Sum	Средний стресс Rank Sum	U	p-level	Низкий стресс Valid N	Высокий стресс Valid N
Эмоциональная поддержка	2366,00	2194,00	826,00	0,038005*	40	55
Инструментальная поддержка	2376,50	2183,50	836,50	0,044997*	40	55

Окончание табл. 4

Показатель	Низкий стресс Rank Sum	Средний стресс Rank Sum	U	p-level	Низкий стресс Valid N	Высокий стресс Valid N
Социальная интеграция	2436,50	2123,50	896,50	0,122315	40	55
Удовлетворенность социальной поддержкой	2732,00	1828,00	1008,00	0,474415	40	55

Примечание: U – значение критерия Манна – Уитни, p – уровень значимости; знаком * отмечены статистически значимые результаты.

104

Анализ групповых различий показал, что респонденты с низким уровнем актуального стресса оценивают эмоциональную и инструментальную социальную поддержку, а также социальную интеграцию выше по сравнению с учащимися с высокой интенсивностью актуального стресса (табл. 2).

В группах респондентов с высоким и средним уровнем актуального стресса различия обнаружены по шкале инструментальной поддержки, что демонстрирует достаточно высокую удовлетворенность респондентов, имеющих средние показатели по методике ШВС-Д, инструментальной составляющей социальной поддержки (табл. 3).

В целом в группах респондентов с разным уровнем актуального стресса результаты демонстрируют обратную корреляцию: чем выше степень переживания актуального стресса, тем ниже удовлетворенность инструментальной социальной поддержкой.

Анализ различий (табл. 4) показал, что респонденты с низким и средним уровнем актуального стресса по-разному оценивают эмоциональную и инструментальную социальную поддержку. Из результатов видно, что респонденты с низким уровнем актуального стресса более удовлетворены эмоциональной и инструментальной составляющими социальной поддержки, чем респонденты со средним уровнем.

Обсуждение результатов

Анализ эмпирических данных, полученных по методике ЦТО, демонстрирует взаимосвязь между самооотношением и стрессом. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что самооотношение меняется от самопринятия к самоотвержению по мере возрастания уровня стресса: чем он выше, тем меньше респондентов демонстрируют положительное самооотношение / самопринятие. Формирование самооотношения, образа Я находится в зависимости от социальной ситуации, в которой воспитывается ребенок, поэтому можно предположить следующее. У респондентов, находящихся в благополучной среде, редко сталкивающихся с негативными ситуациями, получающих достаточно родительской любви и поддержки, эмоциональное отношение к себе имеет положительную направленность и высокий уровень самопринятия, что мы видим в группе респондентов с низким уровнем стресса.



При повышении уровня стресса до средних значений респонденты чаще оценивают свое Я негативно, что может быть связано как с возрастанием самокритики (возможно, основанной на критичном отношении взрослых), так и с самообвинением, неудовлетворенностью собой и своими действиями в сложившейся ситуации. Уровень самопринятия также может быть снижен при уменьшении получаемой от родителей и значимых взрослых социальной поддержки (в первую очередь эмоциональной). В данном случае формируется отношение к себе как к недостойному быть принятым близкими, значимыми людьми.

При дальнейшем повышении уровня стресса можно наблюдать увеличение числа ответов респондентов, свидетельствующих о самоотвержении, связанном, по-видимому, с возрастающей неудовлетворенностью своими действиями в ситуации, оказавшейся для респондента сложной / стрессовой. Также у части респондентов отмечается незначительное повышение положительных оценок своего Я, что может объясняться действием защитных механизмов, предотвращающих возникновение угрозы для самооценки и снижающих таким образом чувство тревоги.

Также есть основания предполагать, что не только самопринятие / самоотвержение зависят от переживаемого стресса. У части респондентов уровень стресса может находиться в прямой зависимости от самоотношения: респонденты, отвергающие свое Я, в трудных ситуациях испытывают больший стресс по сравнению с респондентами, чье самоотношение характеризуется положительной направленностью (самопринятие), что связано, по-видимому, со снижением самооценки и в том числе оценки своих возможностей в совладании со стрессом.

Полученные по методике F-SOZU-22 данные продемонстрировали существование различий между всеми группами только по показателю инструментальной поддержки. Логично предположить, что потребность в значимой информации и помощи со стороны близких людей в решении проблем, которые являются составляющими данного вида социальной поддержки, возрастает по мере роста стрессовой нагрузки на ребенка. Ребенок, оказавшийся в трудной ситуации, зачастую не обладает опытом, знаниями, навыками, чтобы решить возникшую проблему или устранить ее последствия. Кроме того, дети в силу своего возраста не всегда могут выстроить причинно-следственные связи, осознать произошедшее. Значимые взрослые (родители, близкие, учителя), помогая ребенку преодолеть трудную жизненную ситуацию или ситуацию стресса, тем самым снижают риск развития травматического стресса. Надо отметить, что часто даже поддержки сверстников и друзей оказывается достаточно для того, чтобы уровень стресса оставался в пределах нормы. Если же такая помощь оказывается без учета трудности ситуации и возможностей ребенка самостоятельно справиться с ней либо информирование недостаточно, то ребенок переживает стресс тем больший, чем меньший объем информации / помощи от других людей в стрессовой ситуации он получает.

Респонденты с низким уровнем стресса выше оценивают эмоциональную поддержку, чем респонденты со средним и высоким уровнем стресса, а между группами со средним и высоким уровнем стресса достоверных различий не выявлено. Вероятная причина заключается в том, что наличие эмоционально значимых, поддерживающих отношений по-



зволяет эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями, а также успешно преодолевать последствия пережитого стресса. Вместе тем возможна обратная ситуация, когда, переживая интенсивный стресс, ребенок замыкается в себе и своих переживаниях, уходит от общения, в результате снижается его способность поддерживать эмоционально близкие отношения, что сказывается на оценке им эмоциональной поддержки. Таким образом, наше исследование подтвердило и уточнило выводы зарубежных коллег [20] о симметричности взаимосвязи социальной поддержки и посттравматического стрессового расстройства.

Данный вывод основывается также на различиях в оценке социальной интеграции респондентами из разных групп. Социальная интеграция предполагает не только наличие круга значимых людей и людей с общими интересами, но и ощущение собственной значимости для этих людей, высокую степень включенности в этот круг. Наблюдается тенденция ниже оценивать социальную интеграцию с повышением уровня стресса, но достоверные различия выявлены только между группами с низким и высоким уровнем стресса, что может быть связано с уходом от общения, избеганием социальных контактов респондентами, переживающими интенсивный стресс. Многие респонденты, чья жизненная ситуация может быть охарактеризована как благополучная или относительно благополучная (при низком и среднем уровне стресса), часто во время тестирования говорили о наличии большого количества друзей, в то время как респонденты с высоким уровнем стресса на вопрос о друзьях предпочитали не отвечать.

Мы полагаем, что большинство респондентов, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации, по тем или иным причинам сужали круг общения, что может объясняться нежеланием делиться с друзьями своими трудностями (особенно если речь идет о событиях, происходящих в семье), неуверенностью в понимании со стороны друзей, страхом выглядеть слабым в глазах сверстников, стать изгоем. Возможно также, что некоторая часть респондентов, находящихся в относительно благополучных условиях, тем не менее не поддерживает дружеских отношений со сверстниками. Причины могут быть различны: недавний переезд и смена школы, частые заболевания, личностные особенности, например замкнутость, и пр. Данный факт, а именно ограниченность социальных контактов, может усиливать стрессогенное воздействие трудных ситуаций, а может сам по себе служить стрессором.

Отсутствие значимых различий между группами респондентов с разным уровнем стресса по степени удовлетворенности социальной поддержкой указывает на то, что восприятие социальной поддержки в целом как достаточной, удовлетворяющей потребность в ней не зависит от переживаемого стресса. Низкий уровень стресса, как уже говорилось выше, обусловлен помимо прочих факторов также наличием адекватной социальной поддержки, соответственно, высоко оцениваемой детьми. При высоком уровне стресса дети, даже избегающие социального взаимодействия, в большинстве случаев все же не лишены социальной поддержки полностью. Важно то, что для ребенка, который сам стремится ограничить свои контакты с другими людьми или, по разным причинам, вынужден это сделать, даже минимальная поддержка близких в стрессовой ситуации является значимой и оценивается довольно высо-



ко. Таким образом, можно предположить, что удовлетворенность социальной поддержкой связана с иными параметрами, не рассматривавшимися в нашем исследовании.

Заключение

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что гипотеза о снижении уровня самопринятия при высоком уровне актуального стресса подтвердилась: наблюдается снижение самопринятия при повышении уровня стресса от низких до высоких значений. Некоторое увеличение количества положительных оценок своего Я при высоком уровне стресса может быть обусловлено действием защитных механизмов.

Вторая гипотеза — о снижении степени удовлетворенности эмоциональной и инструментальной поддержкой при повышенном уровне актуального стресса — не подтвердилась.

Проведенное нами исследование показало, что потребность младших школьников в инструментальной поддержке повышается в зависимости от усиления стрессового воздействия. Эмоциональная поддержка и социальная интеграция в условиях стрессовой ситуации зачастую оказываются малоэффективными, что может быть связано как с недостаточностью оказываемой поддержки со стороны близких и друзей, так и с тем, что дети, переживая интенсивный стресс, сужают круг контактов, ограничивая тем самым поддержку со стороны других людей.

Полученные результаты могут быть применены в практической работе школьных психологов.

Список литературы

1. Ахметшина И.А., Двараковская Т.В., Лосева А.А. Особенности коммуникативной компетентности подростков из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-2. С. 35–39.
2. Байрамян Р.В. Самоотношение как предиктор совладающего поведения в младшем школьном возрасте // Ананьевские чтения — 2021 : материалы междунар. науч. конф. СПб., 2021. С. 646–647.
3. Горохова А.А., Сомова Н.Л., Киричик Е.С. Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, №2. С. 128–139. doi: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139>.
4. Донскова Е.С. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4, №1. С. 41–52. doi: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52>.
5. Ермолаева Е.О., Тютюнникова Н.В. Динамика становления самоотношения в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2021. №4. С. 7–20.
6. Киселев Н.С., Слотина Т.В. Детско-родительские взаимоотношения и компоненты социальной уверенности детей младшего школьного возраста // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2, №2. С. 80–89. doi: <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2020-2-2-80-89>.
7. Кропачева М.Н. Психологические особенности самоотношения у младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2010.



8. Крюкова Т. Н., Арипова А. О. Роль характеристик социальной сети личности в оценке эмоциональной поддержки при стрессе // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29, вып. 2. С. 160–165. doi: <https://www.doi.org/10.35634/2412-9550-2019-29-2-160-166>.

9. Саидова Л. М. Особенности самооценки в младшем школьном возрасте // Periodica. Journal of Modern Philosophy, Social Sciences and Humanities. 2022. Vol. 5. P. 123–126.

10. Сатур В. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту. М., 2018.

11. Чупракова Н. Н. Тревожность у детей и подростков: пути решения проблемы // Science of Europe. 2020. №60. С. 51–55. doi: <https://www.doi.org/10.24412/3162-2364-2020-60-4-51-55>.

12. Wittrup A. R., Hurd N. M. The role of trajectories of stress and social support in underrepresented students' educational outcomes // Applied Developmental Science. 2021. Vol. 26 (1), iss. 3. P. 1–28. doi: <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1906677>.

13. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. 1985. Vol. 98. P. 310–357.

14. Wang C., Lin Sh., Ma Y., Wang Y. The mediating effect of social support on the relationship between perceived stress and quality of life among shidu parents in China // Health and Quality of Life Outcomes. 2021. Vol. 19 (1). Art. №104. doi: <https://doi.org/10.1186/s12955-021-01726-8>.

15. Dworkin E. R., Ojalehto H., Bedard-Gilligan M. A. et al. Social support predicts reductions in PTSD symptoms when substances are not used to cope: A longitudinal study of sexual assault survivors // Journal of Affective Disorders. 2018. Vol. 229. P. 135–140. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.12.042>.

16. Kwag K. H., Martin P., Russell D. The Impact of Perceived Stress, Social Support, and Home-Based Physical Activity on Mental Health among Older Adults // The International Journal of Aging and Human Development. 2011. Vol. 72, iss. 2. P. 137–154. doi: <https://doi.org/10.2190/AG.72.2.c>.

17. Fernández M. P., Coballes S., San Pedro B. et al. Adaptation of the Multidimensional Body Self Relations Questionnaire for Young People Between 9 and 16 Years old // Psicothema. 2022. Vol. 34 (3). P. 479–487. doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.19>.

18. Helsen M., Vollebergh W., Meeus W. Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence // Journal of Youth and Adolescence. 2000. Vol. 29. P. 319–335.

19. Dodson T. S., Beck J. G. Posttraumatic stress disorder symptoms and attitudes about social support: Does shame matter? // Journal of Anxiety Disorders. 2017. Vol. 47. P. 106–113. doi: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.01.005>.

20. Wang Y., Chung M. Ch., Wang N. et al. Social support and posttraumatic stress disorder: A meta-analysis of longitudinal studies // Clinical Psychology Review. 2021. Vol. 85. P. 101998. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101998>.

Об авторах

Надежда Евгеньевна Шаталова – ведущий специалист, Институт психологии Российской академии наук, Россия.

E-mail: shatalovane@ipran.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1413-7529>



Екатерина Николаевна Дымова — мл. науч. сотр., Институт психологии Российской академии наук, Россия.

E-mail: dymovaen@ipran.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9638-5595>

N. E. Shatalova, E. N. Dymova

SELF-ACCEPTANCE AND SOCIAL SUPPORT OF YOUNGER STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF STRESS

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Received 31 October 2023

Accepted 14 March 2024

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-9

109

To cite this article: Shatalova N.E., Dymova E.N. 2024, Self-acceptance and social support of younger students with different levels of stress, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 97–109. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-9.

This study posits a correlation in younger school children between high levels of current stress and reduced self-acceptance, as well as between an increase in current stress and decreased satisfaction with emotional and instrumental support. The respondents were 131 pupils aged 8 to 12 years from years 3 and 4 of a school in the Moscow region. Methodologically, the study relied on the Bazhin-Etkinds colour relationship test, which helped analyse the ranks of preferred colours associated with the concept of 'self' and the categories of 'self-acceptance', 'self-rejection', 'positive evaluation', and 'negative evaluation'. It also employed the F-SozU K-22 questionnaire in the version proposed by Kholmogorova and Petrova to determine satisfaction and types of social support. The Perceived Stress Scale – Children (PSS-C) was used to measure current stress in children. The study showed that the need for instrumental support among younger school children increases with the intensification of stress. Emotional support and social integration in stressful situations often prove ineffective, which can be attributed to insufficient support from family and friends and the fact that children experiencing intense stress narrow their circle of contacts, thereby limiting support from others.

Keywords: primary school age, self-acceptance, social support, stress

The authors

Nadezhda E. Shatalova, Leading Specialist, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Russia.

E-mail: shatalovane@ipran.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1413-7529>

Ekaterina N. Dymova, Junior Research Fellow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Russia.

E-mail: dymovaen@ipran.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9638-5595>

К. Б. Егоров, В. А. Захарова

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия

Поступила в редакцию 06.09.2023 г.

Принята к публикации 14.03.2024 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-10

110

Для цитирования: Егоров К. Б., Захарова В. А. Подготовка учителя к формированию функциональной грамотности в начальной школе: проблема индивидуализации // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 110–125. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-10.

Обновленная редакция Федерального государственного образовательного стандарта вводит в число планируемых результатов начальной школы формирование функциональной грамотности. Достижение данного образовательного результата возможно при условии работы с учеником не только в зоне актуального, но и в зоне ближайшего развития. Подобная работа может быть организована с использованием индивидуализированного взаимодействия учителя с учениками. К соответствующей профессиональной деятельности необходимо подготовить будущего учителя.

Цель исследования – рассмотреть проблему индивидуализации во взаимосвязи необходимости обеспечить индивидуализацию обучения младших школьников в процессе формирования функциональной грамотности и целесообразности организации подготовки будущего педагога к овладению соответствующими профессиональными компетенциями.

Методологическими основаниями исследования стали компетентностный подход, идеи научной школы В. С. Мерлина об интегральной индивидуальности как интра- и метаиндивидуальности и тезисы научной школы О. С. Гребенюка об индивидуальности ученика как цели профессиональной деятельности педагога и о динамическом характере индивидуальности будущего педагога, о необходимости формировать умение делать осмысленный выбор в профессиональной деятельности. В процессе исследования на этапе изучения теоретических источников использованы методы анализа и синтеза, на этапе эмпирического исследования – метод групповой дискуссии.

Исследование позволило аргументировать необходимость проведения целенаправленной работы, в рамках которой студенты педагогического вуза смогут овладеть профессиональными компетенциями, связанными с индивидуализацией в образовательном процессе. Также раскрыты возможности профессионального (демонстрационного) экза-



мена для оценки уровня сформированности соответствующих компетенций. В этой логике экзамен становится стимулом совершенствования образовательной программы и среды педагогического вуза.

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуализация, начальное общее образование, педагогическое образование, профессиональный экзамен, функциональная грамотность, образовательная программа, образовательная среда

Введение

Функциональная грамотность — новый образовательный результат, установленный Федеральным государственным образовательным стандартом и федеральной образовательной программой начального общего образования [17; 19]. На современном этапе развития нашей страны на уровне государственной образовательной политики и в педагогическом сообществе формируется понимание того, что проблема формирования функциональной грамотности связана с обеспечением технологического суверенитета России и выхода на уровень технологического лидерства.

Исследования показали, что достижение данного образовательного результата в 1–4-х классах в отдельных случаях выходит за пределы возрастных возможностей младших школьников [22]. Следовательно, работа по формированию функциональной грамотности учеников начальных классов должна включать в себя взаимодействие учителя с учениками в зоне актуального развития и в зоне ближайшего развития. Работа в зоне актуального развития предполагает, что ученики получают задания, с которыми они способны справиться самостоятельно. Работа в зоне ближайшего развития предполагает, что детям предлагаются задания, с которыми в силу возрастных особенностей они неспособны справиться самостоятельно, но могут выполнить с помощью взрослого. В начальной школе важно создать условия для успешности каждого ученика. Разработанная в ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее — ПГПУ) педагогическая технология формирования функциональной грамотности позволяет создать условия для достижения данного образовательного результата детьми с разным уровнем подготовки за счет индивидуализированного взаимодействия в зонах актуального и ближайшего развития.

Подобная профессиональная задача — новая задача для учителя начальных классов. Многолетняя практика российских школ включала в себя либо взаимодействие учителя с учениками в зоне актуального развития (в системе традиционного обучения), либо взаимодействие учителя с учениками в зоне ближайшего развития (в системах развивающего обучения). Учитель начальной школы работал с классом в рамках одной дидактической системы. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования в редакции 2015 г. планируемые результаты обучения были разделены на 2 группы: «выпускник научится» (результаты в зоне актуального развития) и «выпускник получит возможность научиться» (результаты в зоне ближайшего развития) [20]. Обязательной для достижения в рамках традиционного обучения была группа результатов «выпускник научится», обучение велось согласно



принципу доступности. Группа результатов «выпускник получит возможность научиться» осваивалась в системах развивающего обучения и выражалась в соответствующих принципах: обучения на высоком уровне трудности (в системе Л. В. Занкова), формирования теоретического мышления (в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) и «минимакса» (в образовательной программе «Школа 2100»).

Обновленная редакция Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее — ФГОС НОО) вводит в число обязательных требований по завершении начальной школы результаты и в зоне актуального, и в зоне ближайшего развития вне зависимости от дидактической системы. Следовательно, современный учитель должен уметь выстраивать свою профессиональную деятельность одновременно следуя принципам традиционного и развивающего обучения, организовывая индивидуализированное взаимодействие с учениками. Такое требование отличается от привычной системы работы учителя начальных классов и определяет актуальность исследования, связанного с необходимостью обновления процесса подготовки будущего учителя и оценки результатов педагогического образования. Цель настоящей публикации — обозначить аспекты взаимосвязи проблемы индивидуализации в процессе формирования функциональной грамотности младших школьников в системе общего образования с проблемой индивидуализации в подготовке будущего учителя в педагогическом вузе.

Методология и методы исследования

Соответственно обозначенной цели методологически значимым в настоящем исследовании выступает положение о взаимосвязи изменений требований к результатам в общеобразовательных программах с изменением планируемых результатов и процесса подготовки будущего учителя. Методологическое основание исследования составили подходы к формированию функциональной грамотности младших школьников, разработанные учеными ПГПУ [21; 22], и концептуальные основания внешней (независимой) оценки качества педагогического образования [8]. Логике исследования в аспекте профессиональной педагогики определяет компетентностный подход.

В качестве методологической основы исследования использовано понятие «интегральная индивидуальность», разработанное в психологии (научная школа В. С. Мерлина) [3]. Методологически значимы идеи представителей научной школы О. С. Гребенюка о многогранности индивидуальности как цели педагогической деятельности и о том, что педагог, работающий с индивидуальностью ученика, должен обладать способностью к внутренней социальной ответственности и индивидуальному самостоятельному выбору [5].

Методы исследования определены характером этапов рассмотрения проблемы. Теоретическая часть исследования проведена с применением методов анализа и синтеза. Эмпирическая часть исследования организована путем обсуждения в фокус-группе из числа педагогов и руководителей образовательных организаций в рамках курсов повышения квали-



фикации по программе подготовки экспертов для независимой оценки уровня сформированности компетенций студентов педагогических направлений в форме профессионального (демонстрационного) экзамена.

Результаты и обсуждение

Понятия «индивидуальность» и «индивидуализация» в психологических и педагогических источниках

Теоретическая часть исследования посвящена рассмотрению понятия «индивидуализация» и связанного с ним понятия «индивидуальность» в качестве методологического основания рассмотрения интересующей нас проблемы. На основе анализа психологических источников, представляющих научную школу В. С. Мерлина, выделены характеристики ключевого понятия. Интегральная индивидуальность рассматривается как многомерная целостность, как совокупность множества связанных свойств, иерархически организованная, вписанная в социальную и биологическую макросистемы [3].

В теории интегральной индивидуальности выделяются значимые характеристики, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики интегральной индивидуальности в научной школе В. С. Мерлина

Многокачественность	Иерархичность	Многомерность
Относительно самостоятельна, но при этом актуализирует качества социальной и биологической систем, в которые входит	Содержит несколько уровней, относительно самостоятельно существующих, но связанных между собой	Существует в нескольких системах координат

Источник: [3].

Интегральная индивидуальность рассматривается в двух аспектах:

- интраиндивидуальность (обладает свойствами, изначально присущими ей, вне зависимости от отношения к ней окружающих людей);
- метаиндивидуальность (обладает свойствами, возникающими в результате отношения к ней и оценок окружающих людей) [3].

Группа ученых, представляющих научную школу О. С. Гребенюка «Педагогика индивидуальности», трактует понятие «индивидуальность» как понятие, характеризующее различные сферы психики (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и саморегуляции) как цели педагогической деятельности [5].

Характеристика индивидуальности в научной школе О. С. Гребенюка применительно к профессиональной педагогике показывает динамику становления индивидуальности студента педагогического вуза в период, когда профессионально значимые качества также находятся на этапе становления [6]. Еще одна значимая мысль научной школы О. С. Гребенюка



нюка, отраженная в работах А. К. Марковой, касается внутренней социальной ответственности и готовности будущего педагога к самостоятельному выбору [6]. Проблема индивидуальности будущего педагога требует осмысления с учетом тезиса о соотношении индивидуальности и профессиональной позиции педагога в современных условиях [7].

Рассмотрение другого ключевого понятия – «индивидуализация» – позволило выделить несколько точек зрения на его содержание и объем. В частности, З. А. Абасов отмечает, что индивидуализация – путь развития индивидуальности ученика в процессе обучения [1]. Это один из базовых принципов дидактики, который требует учета в учебном процессе особенностей (индивидуальных различий), признаков или комплекса признаков, отличающих одного школьника от другого, а именно обученности, обучаемости, типа нервной системы, познавательного интереса, вида мышления и др. З. А. Абасов описывает цели индивидуализации в обучении: повышение эффективности образовательного процесса и содействие становлению учащихся как субъектов собственной деятельности [1].

Т. М. Ковалева и Р. В. Комаров обращают внимание на многозначность понятия «индивидуализация» «персонализация», представляя его в трех видах антонимических отношений (табл. 2).

Таблица 2

Многозначность понятия «индивидуализация» / «персонализация»

Термины, подчеркивающие роль ученика как субъекта учения	Термины, подчеркивающие роль ученика как объекта обучения
«Принцип индивидуализации» с вариативностью и «культурой достоинства» (ученик – субъект, выбирает ученик)	«Индивидуальный подход» – с адаптацией материала к особенностям ученика (учитель – субъект; методы, формы, средства, соответствующие особенностям ученика, выбирает учитель)
Персонализация (ученик как субъект)	Индивидуализация / дифференциация (ученик как объект при выборе учителем средств и методов для каждого ученика при индивидуализации, для группы учеников при дифференциации)
Персональное учение (personal learning), при котором ученик учится «для себя» (ставит цели и стремится к их достижению)	Персонализированное учение (personalized learning), при котором педагоги организуют процесс «для ученика», приспособливая его к особенностям ученика, достигая целей, заданных надсистемой (например, образовательными стандартами) или образовательной организацией, осуществляют «клиенто-ориентированное» обучение

Источник: [12].

Таким образом, анализ теоретических источников психологической и педагогической литературы позволил выделить методологически зна-



чимые характеристики понятия «индивидуальность» — наличие свойств, изначально присущих ей, и социально обусловленных, изменяемых под влиянием окружающих субъектов. Важным с точки зрения общей педагогики является понимание индивидуальности ученика как цели педагогической деятельности. С позиций профессиональной педагогики необходимо принять во внимание тезис о динамике развития индивидуальности студента — будущего педагога и идею значимости для будущего педагога способности к самостоятельному выбору, соотношения индивидуальности учителя и его профессиональной позиции. Обозначая проблему индивидуализации в подготовке будущего учителя, следует также отметить многозначность данного понятия.

*Проблема индивидуализации
в процессе формирования функциональной грамотности:
прикладной общепедагогический аспект*

Исследование проблемы индивидуализации применительно к современной ситуации в российской системе общего образования связано с аргументацией значимости индивидуализации в образовательном процессе, в качестве планируемого результата которого выступает функциональная грамотность.

Функциональная грамотность — результат начального общего образования и основного общего образования, определенный федеральными государственными стандартами. В обновленной редакции ФГОС НОО под функциональной грамотностью понимается «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности», включая в 1—4-х классах «овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [17], в 5—9-х классах — «основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» [18].

В рамках прикладного исследования по государственному заданию Министерства просвещения России ученые ПГППУ описали условия формирования функциональной грамотности младших школьников. Исходным положением выступает идея о месте функциональной грамотности среди образовательных результатов: от элементарной грамотности (умения решать учебные задачи) к функциональной грамотности (умению решать практические жизненные задачи на основе полученных знаний и умений) и далее к компетентности (умению решать профессиональные задачи) [4].

Опираясь на публикации российских экспертов [11; 13; 25] и на проведенный анализ международной практики, ученые ПГППУ ответили на вопрос, какую работу необходимо провести в 1—4-х классах, чтобы обеспечить преемственность и качество результатов образования в начальной и основной школе в аспекте функциональной грамотности. Описаны несколько блоков условий формирования функциональной грамотности: методологический, концептуальный и технологический [21; 22]. В настоящей публикации рассмотрена одна из составляющих технологического блока.



Соотнесение типов заданий, представленных в международных исследованиях качества образования, с возрастными возможностями младших школьников показало, что ученикам начальных классов доступны задания на знание, задания на применение знаний и информации из текста (далее — задания на применение) и задания на рассуждение, требующее обоснования с опорой на представленную в тексте задания информацию (далее — задания на рассуждение). Подобные задания предлагаются в международных исследованиях читательской грамотности PIRLS и естественнонаучной и математической грамотности TIMSS. Указанные исследования проводятся на выборке учащихся 4, 8 и 11-х классов.

Международные исследования функциональной грамотности PISA, в которых участвуют обучающиеся в возрасте 15—16 лет, содержат задания на рассуждение на более высоком уровне: в разных фрагментах заданий представлена противоречивая и даже иногда неполная информация, требующая рассуждения на гипотетико-дедуктивном уровне с выдвижением гипотез, предположений, проявлением способности к абстрагированию и обобщению. Именно такие задания вызывают сложности у российских школьников данного возраста. Такого рода задания недоступны ученикам начальных классов в силу возрастных особенностей, однако работа с ними в начальной школе возможна. В соответствии с разработанной в ПГГПУ технологией работы с заданиями для формирования функциональной грамотности целесообразно предложить ученикам начальных классов в зоне актуального развития для самостоятельного выполнения задания на знание, задания на применение и задания на рассуждение 1-го типа — с обоснованием (рассуждение в условиях определенности), в зоне ближайшего развития для выполнения с помощью учителя — задания на рассуждение 2-го, гипотетико-дедуктивного типа (рассуждение в условиях неопределенности) [2; 24].

Дифференцированные задания как первая составляющая педагогической технологии были использованы в образовательном процессе и показали, что ученики по-разному справляются с тем или иным типом заданий в силу возрастных и индивидуальных возможностей. Важно каждому ученику дать шанс, и здесь значима вторая составляющая педагогической технологии — индивидуализированное взаимодействие в зонах актуального и ближайшего развития: ученику по выбору учителя или по выбору самого ученика предлагается работать либо самостоятельно, либо с одноклассником, либо с учителем. Такое взаимодействие не зависит от дидактической системы, может быть использовано в сельской малокомплектной школе (разновозрастной класс) и в инклюзивных классах, где одновременно обучаются дети группы «норма» и дети с задержкой психического развития [21; 22].

Проблема индивидуализации в подготовке педагога

Вопрос об индивидуализации в подготовке педагога может быть рассмотрен в двух аспектах:

1) индивидуализация для ученика — подготовка педагога к использованию приемов и технологий индивидуализации в образовательном процессе;



2) индивидуализация для студента — индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе.

Обращаясь к первому из указанных аспектов, отметим, что к индивидуализированному взаимодействию с учениками в процессе формирования их функциональной грамотности будущего учителя необходимо подготовить.

Согласно редакции Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), утвержденной в 2016 г. (далее — ФГОС ВО 3+), выпускник педагогического вуза должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями (ОПК) и профессиональными компетенциями (ПК), связанными с индивидуализацией образовательного процесса:

– «способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)»;

– «готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3)»;

– «способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9)» [15].

Соответствующие компетенции уточнены в редакции ФГОС от 2018 г. (далее — ФГОС ВО 3++) [16] и в «Ядре высшего педагогического образования» [14].

ФГОС ВО 3++ содержит две общепрофессиональные компетенции, отражающие способность будущего учителя обеспечивать индивидуализацию образовательного процесса: ОПК-3 и ОПК-6.

Содержание ОПК-3 раскрывается следующим образом: «Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» [16].

«Ядро высшего педагогического образования» уточняет формулировку компетенции ОПК-3, включая индикаторы ее достижения:

«ОПК-3.1. Проектирует диагностируемые цели (требования к результатам) совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

ОПК-3.2. Использует педагогически обоснованные содержание, формы, методы и приемы организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся;

ОПК-3.4. Управляет учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, оказывает помощь и поддержку в организации деятельности ученических органов самоуправления» [14].

Содержание ОПК-6 раскрывается в ФГОС 3++ следующим образом: «Способен использовать психолого-педагогические технологии в про-



фессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» [16].

«Ядро высшего педагогического образования» уточняет формулировку компетенции ОПК-6, включая индикаторы ее достижения:

«ОПК-6.1. Осуществляет отбор психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) и применяет их в профессиональной деятельности с учетом различного контингента обучающихся.

ОПК-6.2. Применяет специальные технологии и методы, позволяющие проводить индивидуализацию обучения, развития, воспитания, формировать систему регуляции поведения и деятельности обучающихся» [14].

Указанные общепрофессиональные компетенции входят в число профессиональных дефицитов не только начинающих, но и опытных педагогов, которые затрудняются:

- в установлении индивидуальных особенностей школьников и выстраивании индивидуализированного учебного процесса, адресной работы [10];

- в формулировке индивидуальных образовательных запросов [26];

- при учете особенностей личности каждого ученика, что снижает вовлеченность, приводит к потере личностного контакта и утрате интереса к предмету у детей [23].

Отметим, что работа с профессиональными дефицитами – перспективное направление развития педагогического образования. Одним из способов выявления профессиональных дефицитов будущего учителя и ориентации на поиск путей их компенсации в педагогическом сообществе выступает независимая оценка качества образования – профессиональный (демонстрационный) экзамен с участием представителей работодателя. Профессиональный (демонстрационный) экзамен показывает умения выпускника в условиях, приближенных к профессиональной деятельности: в ситуации проведения урока или воспитательного события. Процедура проведения профессионального экзамена предусматривает индивидуализацию задания для студента, которая обеспечивается организатором экзамена за счет изменения содержания параметров в структуре задания (учебный предмет, уровень изучения предмета, тема урока или воспитательного события, категория контингента, класс). В числе параметров, которые устанавливаются индивидуально для каждого участника экзамена, выделяются также индивидуальные особенности контингента: детей мигрантов, одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья различной нозологии.

В проведении профессионального экзамена участвуют эксперты – представители работодателя (учителя и руководители общеобразовательных организаций). В 2023 г. на базе ПГГПУ была впервые подготовлена группа экспертов. Проведенное исследование среди слушателей курсов повышения квалификации (экспертов) позволяет констатировать, что использование в своей деятельности психолого-педагогических технологий, обеспечивающих индивидуализацию в образовательном процессе, выделяется как значимое умение для педагога. Исследование проведено методом групповой дискуссии («фокус-группа») в рам-



ках курсов повышения квалификации по теме «Подготовка экспертов для независимой оценки уровня сформированности компетенций студентов педагогических направлений в форме профессионального (демонстрационного) экзамена» с участием 22 представителей образовательных организаций Пермского края (руководителей, заместителей руководителей, педагогов). Работа фокус-группы была частично формализована: содержание дискуссии задавалось выданным для обсуждения раздаточным материалом (выдержки из ФГОС ВО), внутригрупповое давление на первом этапе было ограничено этапом самостоятельной работы каждого участника.

Групповая дискуссия (фокус-группа) была организована следующим образом. Слушателям курсов повышения квалификации предлагалось интерактивное задание: «Проанализируйте федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее – ФГОС ВО), выделите компетенции, которые, на Ваш взгляд, сложны для начинающего учителя». В качестве раздаточного материала каждый слушатель получал описание компетенций из ФГОС ВО 3+ и 3++ и «Ядра высшего педагогического образования» по направлению подготовки 44.03.05. Первый этап групповой дискуссии предполагал самостоятельную работу каждого слушателя с выделением компетенций, сложных для молодого специалиста; второй этап – обсуждение в малых группах (по 3–4 участника) и выделение тех компетенций, которые набрали большее количество индивидуальных голосов; третий этап включал представление результатов работы мини-групп во фронтальной дискуссии. По результатам фронтальной дискуссии наибольшее число отметок в качестве сложных для начинающего учителя получили общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

– в рамках обсуждения ФГОС 3+: компетенция, связанная со «способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)», «способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9)» [15];

– в рамках обсуждения ФГОС 3++ и «Ядра высшего педагогического образования»: «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6)» [14; 16].

Слушатели программы описали дефицитные умения начинающего учителя:

– «освоение и применение психолого-педагогических технологий профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями»;

– «разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов»;

– «разработка и реализация совместно с родителями программ индивидуального развития»;



– «установка на оказание помощи любому ребенку с любыми учебными возможностями».

Профессиональный (демонстрационный) экзамен как форма аттестации позволяет оценить, насколько будущий учитель овладел технологиями обучения и воспитания, необходимыми для индивидуализации образовательного процесса. В числе критериев оценивания учебного занятия (образовательного события) в технологическую карту экспертизы внесены критерии, соответствующие компетенциям (согласно ФГОС 3+, по которому обучались выпускники 2023 г.):

– «демонстрирует материал, по уровню сложности, объему и способу изложения соответствующий возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся (участников образовательного события) (ОПК-3)» [15];

– «применяет современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде, в том числе для обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-2)» [15];

– «осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход (ОПК-3, ПК-9)» [15].

По итогам проведенного в 2023 г. профессионального экзамена отмечено, что 4 из 10 выпускниц факультета педагогики и методики начального образования, выбравших форму демонстрационного (профессионального) экзамена, по критериям, связанным с индивидуализацией образовательного процесса, получили достаточно высокие экспертные баллы, отчетливо показав возможности использования индивидуализированного и дифференцированного подходов, учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Обозначенные профессиональные дефициты в аспекте освоения будущими учителями технологий, направленных на индивидуализацию образовательного процесса, позволяют констатировать необходимость соответствующей работы со студентами педагогических вузов. Такая работа инициирована в ПГГПУ на факультете педагогики и методики начального образования и факультете иностранных языков в рамках освоения учебных курсов «Педагогика начального образования» (для студентов, обучающихся по программам с двумя профилями подготовки – «Начальное образование» и «Дополнительное образование») и «Педагогика» (для студентов, обучающихся по программам с двумя профилями подготовки – «Английский язык» и «Начальное образование»). В ПГГПУ созданы учебные курсы с элементами педагогической технологии работы с заданиями на знание, применение и рассуждение. Будущие учителя должны понимать различия в типах задания [9].

Выводы

Функциональная грамотность как новый образовательный результат характеризуется тем, что в отдельных аспектах выходит за пределы возрастных возможностей младшего школьника. Следовательно, для достижения данного образовательного результата необходимы новые подходы к структурированию содержания образования в начальной школе, в частности дифференцированные задания на знание, применение и рассуждение в условиях определенности и в условиях неопределенности.



Новое содержание начального общего образования требует обновления технологий обучения младших школьников. В качестве такой технологии может служить разработанная в ПГГПУ педагогическая технология работы с заданиями, предусматривающая индивидуализированное взаимодействие в зоне актуального развития (предполагающая самостоятельную работу ученика) и в зоне ближайшего развития ученика (предполагающая работу с помощью одноклассника или взрослого).

Указанные особенности процесса обучения, необходимые для достижения нового образовательного результата, требуют внесения изменений в процесс подготовки будущего учителя, переосмысления планируемых результатов педагогического образования, а также форм оценки уровня сформированности компетенций выпускников педагогических вузов. «Ядро высшего педагогического образования» содержит необходимые компетенции, отражающие способность будущего учителя организовывать индивидуальную и совместную деятельность обучающихся (ОПК-3) и использовать психолого-педагогические технологии индивидуализации образовательного процесса (ОПК-6).

Соответственно, в процессе обучения в педагогическом вузе целесообразно использовать формы промежуточной и итоговой аттестации, которые позволяют оценить указанные компетенции. Одной из таких форм выступает профессиональный экзамен, моделирующий проведение урока или воспитательного события. В критерии оценки на профессиональном экзамене должны быть включены соответствующие показатели. В этом случае профессиональный экзамен послужит выявлению дефицитов профессиональной подготовки педагогических кадров и актуализации образовательных программ педагогических вузов в аспекте индивидуализации.

Изменение планируемых результатов педагогического образования требует внесения изменений в процесс подготовки будущего учителя, в частности целенаправленной работы по освоению технологий, обеспечивающих индивидуализацию образовательного процесса. Это определяет особую линию развития исследовательской работы ученых ПГГПУ.

В аспекте индивидуализации для студента можно обозначить цикл: на итоговой аттестации должны оцениваться параметры, заложенные в образовательную программу. В такой логике профессиональный (демонстрационный) экзамен в рамках итоговой или промежуточной аттестации помогает выявить профессиональные дефициты, которые становятся «наказом» от работодателей на совершенствование образовательной программы педагогического вуза. Элементы, оцениваемые на экзамене, должны системно вноситься в образовательную программу, включая организационные шаги и шаги в плане содержания и форм организации предметно-методического модуля.

Образовательная программа педагогического вуза, направленная на подготовку будущего учителя к индивидуализации, должна быть индивидуализированной:

– практико-ориентированной (выстроена взаимосвязь с образовательной организацией, где студент встречается с многомерностью контингента обучающихся и отрабатывает различные алгоритмы);



– насыщенной проектной деятельностью (сопровождая проекты обучающихся и выполняя собственные проекты, студент настраивается на индивидуальные формы взаимодействия);

– выстраиваться на основе избыточной образовательной среды (включать разнообразные прикладные курсы за пределами основного профиля, которые расширят круг компетенций в аспектах дополнительного образования, информационных технологий, естественных наук и др.);

– предлагать студенту выбор второго профиля (студент становится творцом своего образовательного и профессионального пути);

– иметь навигацию, помогающую студенту делать выбор и осмысливать продвижение в своем развитии.

Благодаря образовательной программе и в соответствующей среде будущий учитель осваивает индивидуальное взаимодействие с учеником (один на один) и индивидуализированное взаимодействие с обучающимися (работая с классом, видит каждого ученика, содействует его развитию).

Публикация подготовлена в рамках выполнения Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (номер КРЗУ-2021-003) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Список литературы

1. Абасов З. А. Индивидуализация обучения – путь развития индивидуальности ученика // Народное образование. 2015. №4 (1447). С. 134–142.

2. Власова И. Н., Худякова М. А. Формирование функциональной грамотности школьников при обучении математике в 4–6 классах // Математика и проблемы образования : материалы 41-го междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. Киров, 2022. С. 201–203.

3. Вяткин Б. А., Дорфман Л. Я. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: история и современность // Образование и наука. 2017. №2. С. 145–160.

4. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.

5. Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности в свете современных трендов непрерывного образования // Поволжский педагогический поиск. 2019. №4 (30). С. 26–32.

6. Гребенюк Т. Б., Любишина С. А. Педагогика индивидуальности. М., 2014.

7. Гребенюк Т. Б., Рогатюк Г. Ф. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной позиции будущего педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. №1 (59). С. 65–68.

8. Егоров К. Б. Концептуальные основания независимой оценки квалификации выпускников педагогических направлений подготовки // Вестник Томского государственного университета. 2021. №464. С. 193–202.

9. Захарова В. А., Безукладников К. Э. Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов // Язык и культура. 2022. №60. С. 156–175.



10. Ильясов Д. Ф., Селиванова Е. А., Севрюкова А. А., Буров К. С. Методические стратегии преодоления профессиональных дефицитов учителей, взаимодействующих со «сложными» контингентами обучающихся // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. №3 (44). С. 5–18.

11. Ковалева Г. С., Краснянская К. А., Пентин А. Ю., Садовецикова О. И. Какие новые результаты получены в рамках международного исследования TIMSS-2019 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, №5 (79). С. 98–123.

12. Комаров Р. В., Ковалева Т. М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2021. №1 (55). С. 8–21.

13. Кузнецова М. И., Сидорова Г. А. Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, №2. С. 7–26.

14. О направлении информации (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро высшего педагогического образования”) : письмо Министерства просвещения России от 14.12.2021 г. № АЗ-1100/08. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» : приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 г. №91. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

16. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» : приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 г. №125 (ред. от 08.02.2021 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. №286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 05.09.2023).

18. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» : приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. №287. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

19. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» : приказ Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 г. №372. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

20. Примерная основная образовательная программа начального общего образования : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 г. №1/15 (ред. от 28.10.2015 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

21. Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников : монография / К. Э. Безукладников, И. Н. Власова, Д. Л. Готлиб [и др.] ; под общ. ред. М. А. Худяковой ; науч. ред. К. Э. Безукладников, В. А. Захарова. Пермь, 2021.



22. Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников : монография / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, К.А. Занина [и др.]. Пермь, 2021.

23. Новопашина Л.А., Григорьева Е.Г., Кузина Д.В., Черкасова Ю.А. Факторы связи профессиональных дефицитов учителей с результатами обучения школьников // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, №6. С. 7–30.

24. Худякова М.А., Власова И.Н., Селькина Л.В. Концептуальные основы формирования функциональной математической грамотности младших школьников // *Управление образованием: теория и практика*. 2022. №3 (49). С. 141–153.

25. Чабан Т.Ю., Рябинина Л.А., Ковалева Г.С. и др. Как российские 15-летние учащиеся справляются с традиционными и новыми читательскими задачами (на основе анализа результатов PISA-2018) // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021. Т. 2, №5 (79). С. 9–30.

26. Шкерина Л.В., Журавлева Н.А., Кейв М.А. Методика выявления предметных профессиональных дефицитов учителей математики // *Сибирский педагогический журнал*. 2021. №4. С. 43–54.

Об авторах

Константин Борисович Егоров — канд. ист. наук, доц., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия.

E-mail: egorov@pspu.ru

Вера Анатольевна Захарова — канд. пед. наук, доц., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия.

E-mail: zaharova_va@pspu.ru

K. B. Egorov, V. A. Zakharova

TEACHER TRAINING FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL: THE PROBLEM OF INDIVIDUALISATION

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

Received 06 September 2023

Accepted 14 March 2024

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-10

To cite this article: Egorov K. B., Zakharova V. A. 2024, Teacher training for the formation of functional literacy in primary school: the problem of individualisation, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 110–125. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-10.

The updated federal state educational standard designates the development of functional literacy as one of the intended outcomes for elementary school. Achieving this educational result is possible by engaging with the student in both the current developmental zone and the zone of proximal development. Such work, which requires preparing future teachers for this specific professional activity, can be organised through individualised interaction between the teacher



and pupils. This study aims to examine the problem of individualisation in response to the need to individualise primary school pupils' education while developing functional literacy and to assess the feasibility of preparing future teachers to master relevant professional competencies. Methodologically, the study draws on the competence-based approach, the findings of Volf Merlin and his associates regarding integral individuality as intra- and meta-individuality and the ideas developed under the supervision of Oleg Grebenyuk about individuality as the primary objective of a teacher's professional role, the evolving nature of a future teacher's individuality and the importance of cultivating the capacity for making meaningful professional choices. Theoretical sources were explored using methods of analysis and synthesis, while empirical research involved the group discussion method. The study emphasised the importance of focused efforts to cultivate among students of pedagogical universities the professional competencies needed for an individualised educational approach. It also uncovered the potential of a professional examination in evaluating the level of these competencies. In this line of thinking, the examination will serve as a motivation for enhancing the educational curriculum and the environment at a pedagogical university.

Keywords: individuality, individualisation, primary education, teacher education, professional examination, functional literacy, curriculum, educational environment

The authors

Dr Konstantin B. Egorov, Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia.

E-mail: egorov@pspu.ru

Dr Vera A. Zakharova, Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia.

E-mail: zaharova_va@pspu.ru

А. В. Зель, Е. В. Потменская

**ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОЛЛЕДЖА В ФОРМИРОВАНИИ
КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 27.12.2023 г.

Принята к публикации 14.03.2024 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-11

126

Для цитирования: Зель А. В., Потменская Е. В. Потенциал образовательного процесса университетского колледжа в формировании культуры безопасности жизнедеятельности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №2. С. 126–137. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-11.

Представлены результаты исследований потенциала образовательного процесса в Университетском колледже БФУ им. И. Канта. Проанализированы понятия «потенциал», «социум» и «потенциал образовательного процесса», разработана модель образовательного потенциала и проанализированы требования Федерального государственного стандарта в области формирования у обучающихся по техническим специальностям общих и профессиональных компетенций в рамках изучения дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности». Раскрыты и проанализированы формы проведения учебных и внеучебных мероприятий, определены главные ориентиры в структуре образовательного потенциала и выделены три его компонента: организационный, содержательный и методический.

Ключевые слова: образовательный процесс, Университетский колледж, педагогический потенциал, культура безопасности жизнедеятельности, учебная деятельность, потенциал образовательного процесса

Образование в современном мире стало одним из наиболее важных институтов, который оказывает, в свою очередь, влияние на все сферы жизни и деятельности человека. В качестве доминирующего компонента обучения выступает потенциал образовательного процесса.

В общенаучном значении термин «потенциал» (от латинского *potentia* — сила, возможность) трактуется как «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [3, с. 1048–1049].

В нашем исследовании мы используем обобщенное определение, которое приводит М. А. Галагузова: «Потенциал — совокупность воз-



возможностей, источников, средств, запасов и т.п., которые могут быть приведены в действие, использованы для решения определенных задач, достижения поставленных целей; возможности отдельного лица, общества, государства в той или иной области: творческий потенциал, воспитательный потенциал, жизненный потенциал и др.» [2, с. 428]. Иными словами, в широком смысле потенциал представляет собой многоуровневую структуру, охватывающую различные сферы жизни и деятельности общества, и включает в себя множество видов потенциала институтов разного уровня, в том числе педагогический, воспитательный, профессиональный, правовой, физический, духовный и др. [4; 5].

Рассматривая потенциал как категорию педагогической науки в работах Г. М. Коджаспировой [7], В. А. Митраховича [12], В. Ш. Набиева [14], М. А. Романовой [20], Х. М. Хаджаловой [26] применительно к системе образования и предмету нашего исследования, мы трактуем потенциал как возможность задействовать способы и средства обеспечения педагогического процесса, компетенции и возможности педагога, способности студентов — весь потенциал образовательного учреждения для формирования важнейших компетенций обучающихся, в том числе в области обеспечения формирования культуры безопасности жизнедеятельности.

Анализ работ Т. Л. Божинской [1], В. В. Гафнера [4], Л. Н. Гориной [5], С. Э. Косынкиной [8], Н. П. Назаровой [15], Л. В. Сорокиной [22], а также ряда нормативных документов [17; 18; 25] позволяет нам рассматривать культуру безопасности жизнедеятельности как системное понятие, отображающее процессы взаимодействия различных феноменов культуры человека, его профессиональной деятельности и окружающей природной среды, с которой постоянно взаимодействует человек, а именно:

- культуры сохранения окружающей среды и выполнения противоэпидемиологических мероприятий (экологическая и эпидемиологическая культура);
- культуры охраны труда (трудоохранная культура);
- культуры здорового образа жизни, который в первую очередь имеет своей целью сохранение здоровья человека и нации (культура здоровья) и т. д.

Исходя из вышесказанного, в нашем исследовании термин «культура безопасности жизнедеятельности» имеет следующую интерпретацию: системное свойство индивидуальности, определяющее уровень развития сил и способностей по предотвращению несчастных случаев, а также ее потребность в обучении и применении этих знаний и навыков для обеспечения своей безопасной жизнедеятельности, при достижении высокого уровня которых формируются качества личности. Указанное системное свойство формируется и развивается в процессе воспитания и развития личности в ходе социализации, когда определяющую роль играет социальное окружение самих индивидуумов, их тесное сотрудничество с родителями. Полагаем, что важнейшую функцию в формировании культуры безопасности жизнедеятельности выполняет институт образования — образовательные учреждения и образовательный процесс [6; 10; 11; 13].

В данном контексте образовательный потенциал образовательного учреждения в плане формирования культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся – это не что иное, как многофункциональная система учебного процесса, которая интегрирует экономические, материально-технические и человеческие ресурсы. Педагогический потенциал образовательной организации включает в себя возможности студентов и преподавателей, такие как знания, отношения, поведение и опыт, делающие возможным обучение человека, его воспитание и культурное развитие на материально-технической базе образовательного учреждения.

Развитие потенциала образовательного процесса подразумевает постоянный анализ учебной и педагогической деятельности, а также наблюдение за деятельностью педагога с целью выявления педагогических проблем и поиска способов их решения. Определяя главные условия постоянного, динамичного и эффективного развития профессионально-педагогического потенциала образовательного процесса, мы акцентируем внимание на достижении гармонии двух видов деятельности – профессиональной и учебной; обеспечении преемственной связи и синтеза указанных видов деятельности и осуществлении постоянного процесса движения от накопления знаний и навыков человека к их реализации в быту и трудовой деятельности [9; 13; 14; 16; 22; 26]. Иными словами, для того чтобы обеспечить эффективное формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся, необходимо выходить за границы учебного процесса, привлекая к всестороннему развитию личности обучаемого многочисленные факторы, такие как отношения в социуме, семья, общественные объединения и организации и др.

Нами исследован потенциал образовательного процесса в Университетском колледже, являющемся структурным подразделением Балтийского федерального университета им. И. Канта и осуществляющем образовательную деятельность.

Образовательный процесс в Университетском колледже может быть описан в виде структурной модели, центром которой выступает педагогический потенциал – так называемое ядро образовательного потенциала (рис. 1).

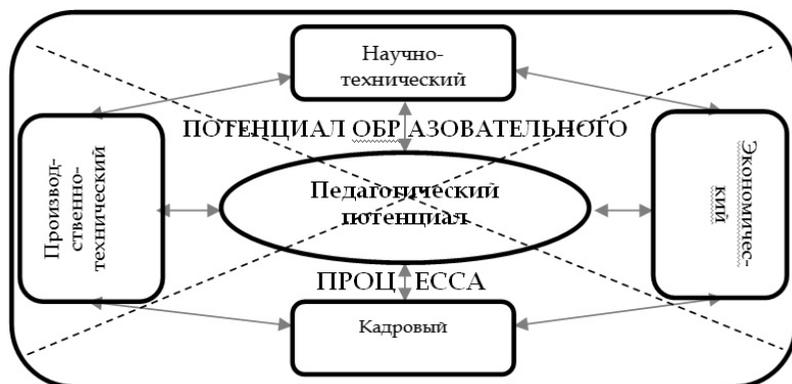


Рис. 1. Структурная модель потенциала образовательного процесса



Как видно из рисунка 1, структурные части общего потенциала образовательного процесса тесно связаны между собой, но педагогический потенциал является ядром структурной модели и ведущей силой в создании современной и передовой культуры, актуализировании нового в развитии организации, осуществляющей образовательную деятельность, то есть определяющим фактором развития образовательного процесса в настоящем и в будущем. Именно педагогический потенциал характеризует преподавателя как высококвалифицированного специалиста, для чего педагогу как субъекту образования в своей деятельности необходимо постоянно совершенствовать компетенции, не переставая развиваться, изучать достижения и инновации в области педагогики в той специальности, которую они преподают, а также изучать и внедрять в педагогический опыт, новые методы и достижения в инновационной культуре [14; 16; 19; 24].

Изучая педагогический потенциал университетского колледжа, мы проанализировали кадровый состав преподавателей, осуществляющих свою профессиональную деятельность в колледже, а также их распределение по уровням квалификации (рис. 2).

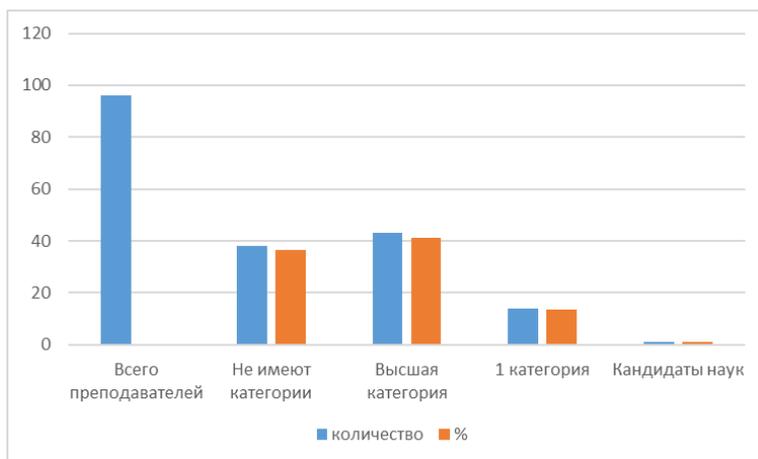


Рис. 2. Кадровая составляющая педагогического потенциала Университетского колледжа в 2023/24 учебном году

Из диаграммы видно, что 41,28% педагогических кадров имеет высшую квалификационную категорию, 13,44% преподавателей — 1-ю категорию.

Таким образом, большая часть (63,52%) преподавательского состава являются высококвалифицированными специалистами, способными реализовать свой педагогический потенциал на высоком уровне. Наряду с этим 36,48%, не отнесенных к какой-либо категории, составляют преимущественно руководители производственных практик и производственного обучения [12].

Анализируя кадровый состав и уровень подготовки педагогов, осуществляющих учебную деятельность в рамках преподавания предметов «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедея-



тельности» (рис. 3), то есть тех предметов, при изучении которых в первую очередь формируется культура безопасности жизнедеятельности, мы получили следующие данные. Большинство преподавателей также являются высококвалифицированными специалистами, способными реализовать на высоком уровне свой педагогический потенциал. В процессе своей деятельности преподаватели ОБЖ и БЖД способствуют формированию у обучающихся не только культуры безопасности, но и общей культуры личности; развивают у студентов мотивацию к безопасной жизнедеятельности; помогают в формировании личностных качеств, характеризующих сформированность культуры безопасности человека.

130

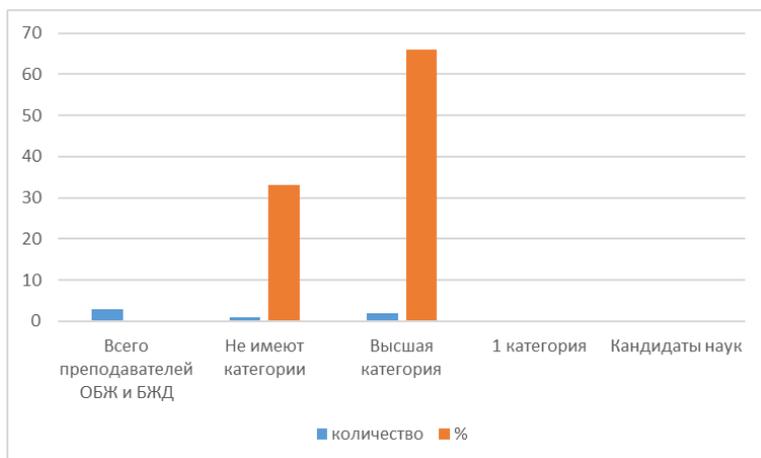


Рис. 3. Кадровая составляющая педагогического потенциала преподавателей ОБЖ и БЖД Университетского колледжа в 2023/24 учебном году

Оценка кадровой составляющей педагогического потенциала Университетского колледжа позволяет сделать вывод о ее соответствии требованиям Федерального государственного стандарта. Преподавательский состав представлен преимущественно высококвалифицированными специалистами (первой и высшей квалификационных категорий), способными реализовать педагогический потенциал на высоком уровне.

Возвращаясь от педагогического потенциала к потенциалу образовательного процесса Университетского колледжа в целом, обратимся к современным исследованиям в данной области. Так, М. В. Никитин, К. Л. Полупан, Т. Л. Божинская включают в потенциал образовательного процесса помимо педагогического потенциала совокупность организационных, содержательных и методических средств, позволяющих оказывать воспитательное воздействие на обучающихся [1; 16; 19]. Из множества объяснений и толкований потенциала образовательного процесса и педагогического потенциала мы остановились на данных обоснованиях, поскольку считаем их наиболее концептуальными в рамках аргумента-



ции различных подходов. Они базируются на трех основаниях — организационном, содержательном и методическом — и позволяют ответить на основные вопросы педагогики: «зачем?» (целеполагающий ориентир), «чему?» (содержательный ориентир), «как?» (технологический ориентир) [23].

Определив главные ориентиры в структуре потенциала образовательного процесса, мы выделили организационный, содержательный и методический компоненты. Охарактеризуем каждый из них:

— *организационный компонент* направлен на создание и внедрение в образовательный процесс новых, инновационных педагогических проектов и включает в себя деятельность руководства и педагогического состава образовательной организации, которая, в свою очередь, направлена на создание и обоснование целей обучения и концепции совершенствования и развития образовательной организации;

— *содержательный компонент* состоит из различных видов деятельности (педагогическая, научная, инновационная и др.) как обучающихся (преподавателей), так и обучаемых (студентов), а также включает в себя привлечение работодателей, партнеров организации, осуществляющей образовательную деятельность, сотрудников силовых ведомств и структур к учебному процессу;

— *методический компонент* — комплекс мероприятий по реализации различных педагогических технологий (традиционных, инновационных и др.).

Формирование и повышение уровня культуры безопасности жизнедеятельности в Университетском колледже может осуществляться в перечисленных ниже классических формах.

Индивидуальная (самостоятельная) работа по выполнению учебных заданий. При реализации данной формы студент самостоятельно выполняет задания (работа с учебным пособием, работа у доски, написание рефератов и др.), которые преподаватель разработал специально для него или для всей группы, но при этом исключено взаимодействие с другими студентами. Самостоятельная работа реализуется на занятиях в аудитории, дома при выполнении домашних заданий и при реализации формы итогового контроля — дифференцированном зачете.

Фронтальная работа — работа педагога со всей группой, при этом используются такие виды, как беседа, дискуссия, обсуждение, при которых преподаватель сам объясняет студентам новый материал. Фронтальная работа используется педагогом на лекциях, практических занятиях, дополнительных занятиях и консультациях.

Эвристическая (сократическая) беседа (опережающее обучение) предполагает взаимодействие преподавателя и обучающегося в виде вопросов и ответов, при котором педагог не сообщает изучаемый материал, а через наводящие вопросы, также не содержащие готового ответа, мотивирует учащихся самостоятельно находить решение, приходиться к правильным выводам и самим формировать новые определения и понятия. Так же, как и фронтальная работа, опережающее обучение применяется на лекциях, практических занятиях, дополнительных занятиях и консультациях.



Групповая форма работы предусматривает разделение учащихся на группы и решение задач и ситуаций, при этом в группах находятся студенты с различным уровнем подготовки и разным уровнем культуры безопасности жизнедеятельности. Использование этой формы возможно, как и в двух предыдущих случаях, на лекциях, практических занятиях, дополнительных занятиях и консультациях.

Отличительной особенностью в процессе формирования культуры жизнедеятельности обучающихся в колледже являются учебные сборы и учебно-производственная форма образовательного процесса.

Учебные сборы — форма проведения занятий по основам и безопасности военной службы, реализуемая ежегодно (5 дней — 35 учебных часов) со студентами 3-х курсов всех специальностей на базе филиала Военного учебного научного центра Военно-морского флота «Военно-Морская академия» в городе Калининграде, в ходе которой изучаются вопросы безопасности военной службы, организация размещения и быта военнослужащих, элементы подготовок (строевой, огневой, медицинской и др.), организация служб (внутренней, гарнизонной и караульной), вопросы защиты войск (химической, радиационной, биологической и др.) [17].

Учебные сборы, ежегодно проводящиеся со студентами 3-х курсов — это не только средство формирования у студентов потребностей по изучению и применению полученных знаний в области безопасности жизнедеятельности, что, в свою очередь, значительно повышает уровень их культуры безопасности, но и средство военно-патриотического воспитания молодежи, формирования у молодых людей чувства гражданственности, патриотизма, укрепления духовно-нравственных ценностей и ориентиров, развития важных прикладных умений, знаний, формирования готовности к защите своей Родины, служению своей стране, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности.

Получение навыков безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций, военного положения, а также навыков оказания первой медицинской помощи является одним из обязательных разделов программы учебных сборов и положительно влияет на формирование высокого уровня культуры безопасности жизнедеятельности. Студенты колледжа приобщаются к основам тактической подготовки, учатся ориентироваться по картам, изучают топографические знаки и т. д. Важное место в учебных сборах занимает физическое воспитание обучающихся. Это обязательное выполнение физических упражнений, сдача нормативов по легкой атлетике (бег на различные дистанции, прыжки в длину и др.), силовой подготовке, спортивному ориентированию, преодолению полосы препятствий Военно-морского флота и т. д.

Учебно-производственная форма реализуется на предприятиях, где обучающиеся проходят практики (учебную, производственную и преддипломную). В ходе реализации данной формы студенты получают задания от своих научных руководителей (преподавателей колледжа по специальностям) и выполняют их в период практики под непосредственным руководством представителей предприятий. По окончании прохождения практики студенты представляют отчет в виде дневника



практики, в котором подробно описывают ход выполненных работ, изученные нормативные документы и отвечают на другие вопросы, поставленные руководителями от Университетского колледжа (преподавателями) [21].

В ходе изучения и анализа дневников практики студентов технических специальностей Университетского колледжа выяснилось, что руководителями практик от образовательного учреждения ставятся локальные задачи в области безопасности жизнедеятельности — только в части, касающейся изучения требований безопасности на конкретном рабочем месте и в конкретной должности, в которой проходит практику учащийся. Сбор, изучение и анализ исходной информации, необходимой для нахождения и распознавания опасностей на производстве в целом, где учащиеся проходят практику, не запланирован и не выполняется. Как следствие, направление безопасности жизнедеятельности остается без внимания обучающихся [21].

Заключение

Среди способов и средств, с помощью которых происходят формирование и реализация потенциала образовательного процесса по формированию культуры безопасности обучающихся в колледжах, в том числе в Университетском колледже БФУ им. И. Канта, мы выделяем следующие:

- формирование задач и целей образовательной организации на основе анализа педагогического опыта предыдущих лет, а также исходя из тех задач, которые направлены на организацию учебного процесса и которые предстоит решать в будущем;
- обеспечение условий, позволяющих качественно реализовывать учебный процесс;
- разработка и реализация образовательной политики, согласованной по целям и задачам с формированием культуры безопасности жизнедеятельности.

Представляется, что полноту реализации образовательного, в том числе педагогического, потенциала может обеспечить необходимая совокупность административных, культурных и социальных условий:

- наличие разработанных и внедренных нормативных правовых актов государства и субъектов Российской Федерации;
- отношение руководства организации, осуществляющей образовательную деятельность, его заинтересованность в осуществлении учебного процесса (наличие разработанных учебных графиков, учебных программ, фондов оценочных средств по всем специальностям, модулям и дисциплинам);
- проводимая кадровая политика в образовательной организации, которая направлена на привлечение к учебному процессу наиболее подготовленных преподавателей в области ОБЖ, имеющих соответствующие квалификационные категории, ученые степени и ученые звания;
- обеспечение учебного процесса современными и инновационными учебно-методическими средствами;
- тесное взаимодействие и сотрудничество с промышленными предприятиями и учреждениями, а также с силовыми ведомствами и



структурами, проведение совместных мероприятий, направленных на повышение уровня знаний обучающихся, а также формирования у них высокого уровня культуры безопасности жизнедеятельности (совместные уроки, мастер-классы, производственные практики, учебные (военные) сборы и др.).

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что потенциал образовательного процесса Университетского колледжа в целом способствует формированию культуры безопасности жизнедеятельности. Практический опыт преподавания дисциплин «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» в Университетском колледже позволяет совершенствовать целевые установки и идеологию студентов, исключая факторы риска безграмотного поведения человека в опасных ситуациях.

Однако нельзя оставить в стороне то обстоятельство, что существует пробел в планировании и организации прохождения практик на производствах: студентами колледжа далеко не в полном объеме выполняется аналитическая работа по сбору, изучению и распознаванию опасностей на производстве. В связи с этим предлагается расширение перечня задач производственной практики в части разработки технологических карт обследования рабочих мест на предмет выявления опасностей в соответствии с рекомендациями нормативных документов [21]. На наш взгляд, подобные технологические карты позволят обучающимся более разносторонне изучить опасные и вредные факторы, которые могут возникнуть на предприятиях, что, в свою очередь, положительно скажется на формировании культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Список литературы

1. *Божинская Т.Л.* Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Краснодар, 2010.
2. *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. 3-е изд. М., 1970. Т. 20.
3. *Большой энциклопедический словарь* / под ред. А.М. Прохорова. М. ; СПб., 1993.
4. *Гафнер В.В.* Культура безопасности: Аналитический обзор диссертационных исследований. Екатеринбург, 2013.
5. *Горина Л.Н.* Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма : дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2002.
6. *Каган М.С.* Философия культуры : учеб. пособие для вузов. М., 2023.
7. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. М. ; Ростов н/Д, 2005.
8. *Косынкина С.Э.* Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006.
9. *Кривова М.А., Сорокина Л.В.* Обучение дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в профессиональном образовании // Экология и безопасность



жизнедеятельности промышленно-транспортных комплексов : сб. тр. 6-го междуна- р. экологического конгресса (8-й междуна- р. науч.-техн. конф.). Т. 3. Самара ; Тольятти, 2017. С. 76–80.

10. *Леонов В. В., Шабанова М. В.* Формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся в системе основного общего образования (5–7 клас- сы) // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2023. №1. С. 110–120.

11. *Масленникова В. Ш.* Педагогика безопасности как теория обеспечения без- опасности личности в образовательной организации // Казанский педагогиче- ский журнал. 2017. №5. С. 48–52.

12. *Митрахович В. А.* Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. №9. С. 16–20.

13. *Михайлов А. А.* Методическая система подготовки бакалавров направле- ния «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельно- сти») в условиях социального партнерства с организациями силовых ведомств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2019.

14. *Набиев В. Ш.* Образовательный потенциал: дефиниции понятия, струк- тура и значение в компетентностном подходе // Крымский научный вестник. 2015. №5-2 (5). С. 3–17.

15. *Назарова Н. П.* Становление культуры безопасности жизнедеятельности у бакалавров направления «техносферная безопасность» // Профессиональные коммуникации в научной среде – фактор обеспечения качества исследований : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Альметьевск, 2017. С. 42–46.

16. *Никитин М. В.* Развитие профессионального потенциала мастеров произ- водственного обучения в условиях крупного колледжа – образовательного ком- плекса: выводы и рекомендации // Среднее профессиональное образование. 2022. №1 (317). С. 6–13.

17. *Об утверждении* Инструкции об организации обучения граждан Россий- ской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессио- нального и среднего профессионального образования и учебных пунктах : при- каз министра обороны Российской Федерации и министра образования и науки Российской Федерации от 24.03.2010 г. №96/134. URL: [https://normativ.kontur. ru/document?moduleId=1&documentId=154050](https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=154050) (дата обращения: 12.11.2023).

18. *Об утверждении* порядка проведения аттестации педагогических работни- ков организаций, осуществляющих образовательную деятельность : приказ ми- нистра образования и науки Российской Федерации от 07.04.2014 г. №276. URL: [https://normativ.kontur.ru/ document?moduleId=1&documentId=383379](https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=383379) (дата об- ращения: 12.11.2023).

19. *Полутан К. Л.* Особенности и этапы проектирования образовательных программ в вузе (практический аспект) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. №11. С. 49–59.

20. *Романова М. А.* Потенциал как научное понятие // Инновации в образова- нии. 2011. №2. С. 113–125.

21. *Об утверждении* рекомендаций по классификации, обнаружению, распоз- наванию и описанию опасностей : приказ министра труда и социальной защиты Российской Федерации от 03.01.2022 г. №36. URL: [https://normativ.kontur.ru/do cument?moduleId=1&documentId=414162](https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=414162) (дата обращения: 14.12.2023).



22. Сорокина Л. В. Формирование компетенции в области безопасности жизнедеятельности у студентов средних специальных учебных заведений // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. №4. С. 184–190.

23. Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студ. вузов / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова [и др.]. М., 2000.

24. Торохтий В. С. Педагогический потенциал социума как средство социализации личности // Наука и общество в условиях глобализации. 2015. №1 (2). С. 37–44.

25. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. №413). URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx> (дата обращения: 25.10.2023).

26. Хаджалова Х. М. Теоретико-методические подходы к оценке категорий «образовательный потенциал» и «интеллектуальный потенциал» // Индустриальная экономика. 2022. Т. 6, №3. С. 517–522. doi: 10.47576/2712-7559_2022_3_6_517.

Об авторах

Алексей Викторович Зель – преподаватель высшей категории, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: AZel@kantiana.ru

Елена Вячеславовна Потменская – д-р пед. наук, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: VPotmenskaya@kantiana.ru

A. V. Zel, E. V. Potmenskaya

UNLOCKING THE POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT UNIVERSITY COLLEGES FOR CULTIVATING A CULTURE OF LIFE SAFETY

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 27 December 2023

Accepted 14 March 2024

doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-11

To cite this article: Zel A. V., Potmenskaya E. V. 2024, Unlocking the potential of the educational process at university colleges for cultivating a culture of life safety, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 126–137. doi: 10.5922/pikbfu-2024-2-11.

This article presents research findings on the potential of the educational process at a University college. It analyses the concepts of 'potential', 'society', and 'potential of the educational process'. A model of educational potential is proposed and the requirements of the federal state standard for general and professional competencies within the disciplines Fundamentals of Life Safety and Life Safety in students of technology is examined. The study uncovers and examines



forms of educational and extracurricular activities, delineates the principles behind the structure of educational potential and identifies three components of this potential: organisational, substantive and methodological.

Keywords: educational process, University college, pedagogical potential, culture of life safety, educational activity, potential of the educational process

The authors

Alexey V. Zel, Certified Expert Teacher, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: AZel@kantiana.ru

Prof. Elena V. Potmenskaya, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: VPotmenskaya@kantiana.ru

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ВЕСТНИКЕ БФУ им. И. КАНТА

Серия: Филология, педагогика, психология



Правила публикации статей в журнале

1. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы, а также соответствовать правилам оформления.

2. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не публиковавшимся ранее в других изданиях. При отправке рукописи в редакцию журнала автор автоматически принимает на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично без согласия редакции.

3. Рекомендованный объем статьи — не менее 20 тыс. знаков с пробелами.

4. Все присланные в редакцию работы проходят двойное «слепое» рецензирование, а также проверку системой «Антиплагиат», по результатам которых принимается решение о возможности включения статьи в журнал. Рецензентами выступают как члены редакционной коллегии журнала, так и внешние эксперты.

5. Статьи на рассмотрение принимаются в режиме онлайн. Для этого авторам нужно зарегистрироваться на портале Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта <https://journals.kantiana.ru/submit/> и следовать подсказкам в разделе «Подать статью онлайн».

6. Решение о публикации (или отклонении) статьи принимается редакционной коллегией журнала после ее рецензирования и обсуждения.

7. Автор имеет право публиковаться в одном выпуске журнала один раз; второй раз — в соавторстве (в исключительном случае и только по решению редакционной коллегии).

8. Плата за публикацию рукописей не взимается.

Комплектность и форма представления авторских материалов

1. Статья должна содержать следующие элементы:

а) индекс УДК — должен достаточно подробно отражать тематику статьи (основные правила индексирования по УДК см.: <http://www.naukapro.ru/metod.htm>);

б) название статьи строчными буквами на русском и английском языках (до 12 слов);

в) аннотацию на русском и английском языках (150 – 250 слов, то есть 500 печатных знаков). Располагается перед ключевыми словами после заглавия;

г) ключевые слова на русском и английском языках (4 – 8 слов). Располагаются перед текстом после аннотации;

д) список литературы, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Должен включать от 15 до 30 источников, не менее 50% которых должны представлять современные (не старше 10 лет) публикации в изданиях, рецензируемых ВАК, и (или) в международных изданиях. Оптимальный уровень самоцитирования автора — не выше 10% от списка использованных источников;

е) сведения об авторах на русском и английском языках (ФИО полностью, ученые степени, звания, должность, место работы (организация, город, страна), e-mail, ORCID);

ж) сведения о языке текста, с которого переведен публикуемый материал.

2. Ссылки на литературу даются в тексте статьи только в квадратных скобках с указанием номера источника из списка литературы, приведенного в конце статьи: первая цифра — номер источника, вторая — номер страницы (например: [12, с. 4]).

3. Рукописи, не отвечающие требованиям, изложенным в пунктах 1–2, в печать не принимаются, не редактируются и не рецензируются.

Общие правила оформления текста

Авторские материалы должны быть подготовлены *в электронной форме* в формате листа А4 (210 × 297 мм).

Все текстовые авторские материалы принимаются исключительно в формате *doc* и *docx* (Microsoft Office).

Подробная *информация о правилах оформления текста*, в том числе *таблиц, рисунков, ссылок и списка литературы*, размещена на сайте Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/psychology/rules/>

Порядок рецензирования рукописей статей

1. Редакционная коллегия журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих тематике серии, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

2. Ответственный редактор журнала определяет соответствие статьи профилю журнала, требованиям к оформлению и направляет ее на рецензирование специалисту, доктору или кандидату наук, имеющему наиболее близкую к теме статьи научную специализацию.

3. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются ответственным редактором с учетом создания условий для максимально оперативной публикации статьи.

4. В рецензии освещаются следующие вопросы:

- а) степень интереса тематики для читателей журнала;
- б) степень оригинальности статьи;
- в) точность и адекватность представленной информации;
- г) знание существующего состояния дел по данной проблематике;
- д) стиль и манера изложения;
- е) логичность построения статьи.

5. Рецензирование проводится конфиденциально. Автор рецензируемой статьи может ознакомиться с текстом рецензии. Нарушение конфиденциальности допускается только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

6. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный редактор направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается. Текст отрицательной рецензии направляется автору по электронной почте.

8. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией журнала.

9. После принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации ответственный редактор информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

10. Текст рецензии направляется автору по электронной почте.

11. Редакция журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

Научное издание

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

Серия

Филология, педагогика, психология

2024

№ 2

Редактор *Д. А. Малеваная*

Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Подписано в печать 15.07.2024 г.

Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 12,3

Тираж 300 экз. (1-й завод 45 экз.). Цена свободная. Заказ 60

Подписной индекс 20098

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14