

Вестник 2024

Балтийского федерального
университета
им. И. Канта

Серия
Филология, педагогика,
психология

№ 3

ISSN 2500-039X

БФУ БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНИЛА КАНТА

IKBFU IMMANUEL KANT
BAL TIC FEDERAL
UNIVERSITY

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
ПСИХОЛОГИЯ

№3

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2024

Редакционная коллегия

И. Н. Симеева, д-р психол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (главный редактор);
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. Шарытина, 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.



СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

[†] Ваулина С. С., Каратеева Е. О. Некоторые аспекты внутрикатегориальных связей аксиологической и ситуативной модальности (на материале соматических фразеологизмов русского языка)	5
Захарова Д. В. Особенности функционирования грифонимов в текстах англоязычных фэнтезийных видеоигр	15
Шелякина В. В. Рассказ «Трус» В. М. Гаршина и повесть «Иго войны» Л. Н. Андреева: лингвостилистический анализ	24

Литературоведение

Симонова Л. А. Роль Жана Шаплена в развитии французской литературной теории и критики первой половины XVII века	37
Косинская А. С., Гильманов В. Х. Дж. Р. Р. Толкин и К. С. Льюис в поисках критерия художественности	51
Кулагин А. В. Михаил Анчаров и поэзия Маяковского	59

Педагогика и психология

Крежевских О. В. Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: обобщение опыта педагогической деятельности	71
Рудинский И. Д., Ахмедова Э. И. Культурно-досуговая деятельность как элемент этнокультурного воспитания младших школьников в учреждении дополнительного образования	82
Воронина Д. К., Цветкова С. Е. Реализация принципа обучения на речевых образцах в профильно-ориентированной иноязычной подготовке	95
Селяничев О. Л., Сальникова О. С. Сопровождение проектной деятельности в вузе с использованием веб-сервиса	109
Беспятова К. В., Перепелица С. А. Поиск причин речевых нарушений у детей (перинатальные аспекты)	120

CONTENTS

Linguistics

†Vaulina S. S., Karateeva E. O. Some aspects of intra-category connections axiological and situational modality (based on somatic phraseological units of the Russian language)	5
Zakharova D. V. Features of grifonym functioning in English-language fantasy video game texts	15
Shelyakina V. V. The story <i>Coward</i> by V.M. Garshin and the novella <i>The Yoke of War</i> by L. N. Andreev: linguistic and stylistic analysis	24

Literary studies

Simonova L. A. The role of Jean Chapelain in the development of French literary theory and criticism in the first half of the XVII th century	37
Kosinskaya A. S., Gilmanov V. Kh. J. R. R. Tolkien and C. S. Lewis in search of the criterion of artistry	51
Kulagin A. V. Mikhail Ancharov and the poetry of Mayakovsky	59

Pedagogy and psychology

Krezhevskih O. V. Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovations: synthesizing pedagogical experience	71
Rudinsky I. D., Akhmedova E. I. Cultural and leisure activities as an element of ethnocultural education for younger students in a supplementary educational institution	82
Voronina D. K., Tsvetkova S. E. Implementation of the principle of learning through speech patterns in profile-oriented foreign language training	95
Selyanichev O. L., Salnikova O. S. Supporting project activities in university using web services	109
Bespyatova K. V., Perepelitsa S. A. Investigating the causes of speech disorders in children (perinatal aspects)	120

†С. С. Ваулина, Е. О. Каратеева

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВНУТРИКАТЕГОРИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ
АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ И СИТУАТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ
(на материале соматических фразеологизмов русского языка)**

5

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

Поступила в редакцию 30.03.2024 г.

Принята к публикации 17.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-1

Для цитирования: Ваулина С. С., Каратеева Е. О. Некоторые аспекты внутрикатегориальных связей аксиологической и ситуативной модальности (на материале соматических фразеологизмов русского языка) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 5–14. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-1.

Освецается вопрос об особенностях репрезентации в русском фразеологическом пространстве различных значений ситуативной и аксиологической модальности, а также рассматриваются некоторые аспекты внутрикатегориальных связей между видами субъективной модальности. Материалом для исследования послужили 154 устойчивых сочетания с «телесной» лексикой, полученные методом сплошной выборки из авторитетных лексикографических изданий, а именно: Большого фразеологического словаря русского языка под редакцией В.Н. Телия, Фразеологического словаря русского литературного языка А.И. Федорова и Историко-этимологического словаря русской фразеологии А.К. Бириха, В.М. Мокиенко и Л.И. Степановой. В ходе работы также были проанализированы контекстные варианты употребления заявленных фразеологизмов в художественных и публицистических текстах, включенных в состав Национального корпуса русского языка. Демонстрируется способность образных выражений с соматическими компонентами формировать модальный контекст и выразить как частные ситуативные значения субъективной модальности (возможности / невозможности, желательности, необходимости и др.), так и различные аспекты аксиологической модальности, напрямую связанной с ценностной картиной мира русского народа. Особое внимание уделено анализу тех оттенков модальных смыслов, которые в устойчивых сочетаниях накладываются друг на друга и находятся в мотивированных взаимосвязанных отношениях.

Ключевые слова: модальность, аксиологическая модальность, ситуативная модальность, фразеология, соматические фразеологизмы, поговорки, пословицы, поговорки, соматизмы



На сегодняшний день, спустя более полувека активного изучения в лингвистике категории модальности, когда подготовлены сотни научных работ, освещающих многочисленные аспекты ее функционирования в языковом пространстве и реализации многообразными средствами языка, у ученых не осталось сомнений и разногласий в отношении того, что модальность является одной из базовых языковых категорий. Еще во второй половине XX в. всемирно известный советский языковед, академик В. В. Виноградов в своей фундаментальной статье «О категории модальности и модальных словах в русском языке», определившей вектор изучения этой понятийной категории в отечественной лингвистике на долгие годы, отмечал, что «в языках европейской системы она охватывает всю ткань речи» [8, с. 57]. Однако, несмотря на единство мнений, относящихся к признанию статуса модальности как одной из универсальных семантических категорий языка, многие вопросы, касающиеся ее структурно-содержательного объема, отношений с другими категориями и внутрикатегориальных связей, до сих пор остаются дискуссионными и традиционно составляют предмет неослабевающего интереса современных исследователей.

Лингвистический энциклопедический словарь определяет модальность как «функционально-семантическую категорию, выражающую разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [16, с. 303].

Традиционным для лингвистики является разделение основных содержательных пластов категории модальности на *объективную*, выражающую отношение сообщаемого к действительности в плане реальности (осуществляемости или осуществленности) и ирреальности (неосуществленности) [16, с. 303], и *субъективную*, определяемую как отношение говорящего к сообщаемому [16, с. 304]. Вышеназванные дефиниции зафиксированы в авторитетных академических изданиях (см., напр.: [6; 19]), однако следует отметить, что на сегодняшний день далеко не все ученые согласны с классической дифференциацией и предпринимают в своих работах попытки пересмотра и корректировки традиционных взглядов на данное явление (см., напр.: [3; 4; 12; 23], подробнее: [5]).

Семантический объем субъективной модальности, в отличие от объективной, очень широк и включает в себя целый ряд неоднородных модально-оценочных смыслов: это частные значения действительности и недействительности, достоверности, утверждения и отрицания, необходимости, возможности, желательности, вероятности, эмотивности и т. д. [7, с. 379], которые принято относить к *модальности ситуативной*; некоторые виды оценки, включающие как логическую квалификацию сообщаемого, так и разные виды эмоциональной реакции; *авторская* и *аксиологическая* модальности и др.

Последний термин требует разъяснения в рамках данной статьи. Как отмечают некоторые исследователи, аксиологическая модальность довольно часто квалифицируется как понятие, синонимичное термину *авторская модальность* [6, с. 9], что представляется нам не совсем корректным, ведь она «не “закрывается” лишь на отдельном тексте и на



отдельном авторе, а выходит на “просторы” более широкой концептосферы и может раскрывать ценностные представления не только конкретной личности, но целой этнокультурной общности» [6, с. 9].

На наш взгляд, основываясь на вышесказанном, яркими экспликаторами аксиологической модальности в языке можно считать устойчивые сочетания (фразеологизмы, пословицы и поговорки), так как они напрямую связаны с ценностной картиной мира народа-носителя, однако модальный потенциал фразеоресурсов языка до сих пор не получил достаточного осмысления в научной литературе. Вопрос о теоретическом обосновании природы аксиологической модальности тоже остается открытым: в статьях и монографиях, посвященных этой тематике, чаще всего в результате «смещения» терминов рассматривается модальность авторская, то есть взгляды и ценности автора определенного текста (см., напр.: [11; 14]).

Предметом настоящего исследования являются особенности репрезентации в русском фразеологическом пространстве различных значений *ситуативной* и *аксиологической* модальностей, а также некоторые аспекты внутрикатегориальных связей между этими видами субъективной модальности. В наиболее общем виде вопрос видовых отношений внутри субъективной модальности рассматривается в монографии Л.П. Дроновой, в которой, как отмечает автор, «устанавливаются истоки, пути формирования лексической репрезентации этого типа модальности (*предметной* или *ситуативной* — примеч. авт.), выявляются ее взаимодействие и генетические связи с аксиологической модальностью и более общими (глубокими) онтологическими категориями» [13, с. 3]. Исследование частных аспектов данного явления можно встретить в ряде научных статей, рассматривающих оценочную функцию значений ситуативной модальности, которые при реализации в тексте могут выступать в роли экспликаторов аксиологических категорий и понятий (см., напр.: [1; 15]).

В данной же статье впервые предпринимается попытка проанализировать обозначенный языковой феномен в контексте его выражения фразеологическими и паремиологическими средствами языка.

Материалом для анализа послужили 154 устойчивых сочетания с «телесной» лексикой, а именно с наиболее продуктивными соматическими компонентами, называющими органы чувств (*нос, ухо / уши*), полученные методом сплошной выборки из авторитетных лексикографических изданий: Большого фразеологического словаря русского языка под редакцией В.Н. Телия [2], Фразеологического словаря русского литературного языка А.И. Федорова [21] и Историко-этимологического словаря русской фразеологии А.К. Бириха, В.М. Мокиенко и Л.И. Степановой [20], а также контекстные варианты их употребления в художественных и публицистических текстах, включенных в состав Национального корпуса русского языка [24].

К первой группе были отнесены образные выражения с заявленными компонентами-соматизмами, которые эксплицируют различные значения ситуативной модальности. В ходе функционально-семантического анализа фразеологизмы были разделены на подгруппы, реализующие



модальные значения необходимости, возможности / невозможности и желательности. Рассмотрим наиболее наглядные примеры соответствующих употреблений фразеологизмов.

Устойчивое сочетание *хоть кровь из носа (носу)* определяется фразеологическим словарем русского литературного языка А.И. Федорова следующим образом: «несмотря ни на какие трудности, препятствия, во что бы то ни стало» [21], выражая крайнюю степень необходимости, обязательность выполнения того или иного действия. Семантика данного фразеологизма связана прежде всего с физиологическими проявлениями человеческого организма: кровь из носа идет при сильном перенапряжении, то есть говорящему нужно что-то сделать, прилагая максимальное усилие к решению задачи. Ср.: «И потом, если обещал, то обещание свое *кровь из носа* надо выполнять» (Дежнев. «Принцип неопределенности»).

8

Фразеологизм *зарубить себе на носу* чаще всего используется в повелительном наклонении (*заруби себе на носу!*), эксплицируя значение побудительной модальности, и в зависимости от контекста в шуточной или грубой форме предполагает необходимость запоминания какой-либо важной информации. Ср.: «В таком случае *зарубите себе на носу* — каждую среду с десяти ноль-ноль до одиннадцати ноль-ноль военнослужащие всех рангов обязаны принимать меры предосторожности на случай газовой атаки» (Ивлиев. «Офицеры и джентльмены»); «Вот так летать не надо, Вася. *Заруби себе на носу*» (Ершов. «Дневник»). Интересно отметить, что носителями языка данное образное выражение считается как принадлежащее к соматической фразеологии, хотя на самом деле, согласно распространенной версии, этимологически оно связано с глаголом «носить». Носом называли то, что носили при себе, бирку, на которой ставили зарубки для учета работы, долгов и т. п. [20].

Фразеологизм *за уши не оттащить (не оторвать)* в Большом фразеологическом словаре русского языка под редакцией В.Н. Телия имеет следующее толкование: «невозможно добиться того, чтобы кто-либо прекратил делать что-либо» [2]. Данное устойчивое сочетание выражает модальное значение невозможности, что заложено в его семантике, отраженной словарной дефиницией. Часто образное выражение *за уши не оттащить* используется для описания пристрастия к определенному виду пищи, потребление которой доставляет человеку особое удовольствие: «От такой ухи — плотной, густой, пахнущей перцем, луком, укропчиком — и *за уши не оттащишь!*» (Сажин. «Сирень») или к какому-либо виду деятельности: «Научишь бедолагу в карты играть, потом *за уши не оттащишь...* — хехекает прабабушка» (Вереск. «Большая медведица»). Интересно отметить, что Д.В. Гудков в культурологическом комментарии к данному фразеологизму обнаруживает следующую связь: «в основе образа фразеологизма лежит метафора, уподобляющая вкусовым ощущениям человека его отношение к другим видам деятельности» [2].

Образное выражение *не видать как своих ушей* также реализует модальное значение невозможности: никогда не видать, не получить и т. п. кого-либо или что-либо; никогда, ни при каких условиях не получить желаемого. Ср.: «Ни Михалке Брагину, ни Архипу в жисть свою *не ви-*



дать как своих ушей таких красавиц-жен» (Мамин-Сибиряк. «Дикое счастье») или «Чего-чего, а Москвы им не видать как своих ушей!» (Бубеннов. «Белая береза»).

К подгруппе фразеологизмов, выражающих модальное значение желательности / нежелательности, можно отнести целый ряд устойчивых сочетаний с соматическим компонентом *ухо / уши*. Среди них, например, образное выражение *за уши тащить*, то есть всеми силами помогать тому, кто сам не хочет, не желает что-то делать: «Оправдывают свое невежество неискусством учителей только те, которые сами из себя ничего не умеют сделать и все ждут, чтобы их тащили за уши туда, куда они сами должны идти» (Добролюбов. «А. В. Кольцов»).

Схожую модальную семантику нежелания слышать и воспринимать информацию можно обнаружить при анализе следующих фразеологизмов: *ухо заложило; пропускать мимо ушей; прошло мимо ушей; в одно ухо влетело, в другое вылетело; у девки уши золотом завешаны; у девушки ни ушей, ни глаз; у брюха нет уха*. Как отмечает А.А. Дасько, часть устойчивых сочетаний этой группы «образно связана с внешним насильственным перекрытием слухового канала: забить в уши глину; бананы в ушах; морковь тертая в ушах; заткнуть уши» [10, с. 6].

Вторую группу составляют устойчивые сочетания, реализующие значения аксиологической модальности, в которых находят свое отражение ценностные взгляды русского народа. По справедливому замечанию профессора В.М. Мокиенко, «материал фразеологизмов и паремий дает возможность выявить общие правила коммуникативного поведения, то есть морально-этические и этикетные регуляторы этноса, его аксиологические доминанты: Добро – Зло, Правда – Ложь, Вера – Безверие, Дружба – Вражда, Жизнь – Смерть и проч.» [18, с. 116].

Одними из важных бинарных оппозиций в аксиологической картине мира являются противопоставления *свое – чужое* и *близкое – далекое*, обладающие, по мнению исследователей, свойством широкой идиоматической репрезентативности в русском языке [22, с. 90]. Яркими примерами, иллюстрирующими данное мнение, могут служить образные выражения с лексемой *нос*, во фразеологической и паремиологических картинах мира традиционно регламентирующие отношения пространственной и временной близости. Исполон веков именно тело человека было источником осмысления окружающей действительности, в том числе понятий времени и пространства.

Например, фразеологизмы *под самым носом / из-под самого носа* имеют следующую словарную дефиницию: «происходить, делать что-либо в непосредственной близости, рядом с кем-либо» [2]. В культурологическом комментарии Д.Б. Гудков отмечает, что «нос как выдающаяся вперед часть лица – один из окультуренных ориентиров; он воспринимается как эталон, то есть как мера, максимально возможной пространственно-телесной близости, так как длина носа – наиболее короткое расстояние, на которое можно приблизиться к человеку» [2]. Данная мысль находит подтверждение и в семантике таких устойчивых сочетаний, как *нос к носу, на носу* и т. п. Ср.: «Он шутя говорил, что в институте, видимо, началась эпидемия близорукости, знакомые, сталкиваясь с ним *нос к носу*, проходят в задумчивости мимо, не здороваются» (Гроссман.



«Жизнь и судьба») или «Если это случится, то наше счастье, что *весна на носу*, а то нам дома и зубы на полку придется положить» (Новиков. «Дневник»).

Еще один любопытный пример реализации фразеологизмами значений аксиологической модальности можно наблюдать в ходе функционально-семантического анализа устойчивых сочетаний с соматизмом *нос*, репрезентирующих такие негативные с точки зрения народа-носителя качества человека, как гордыня и высокомерие, противопоставляемые в системе мировоззренческих координат русской жизни смиренню: *воротить нос*, *крутить носом*, *задирать нос* и др. Ср.: «А ему, сопляку, мало. Он *воротит нос*. Антисоветчину поет под гитару» (Меттер. «Пятый угол») или «“Это совершенно в его характере; не знает меры своей подлости, когда чего-нибудь ему нужно, и *задирает нос*, как скоро ему везет...” Стюрлер по-прежнему вздыхал» (Феоктистов. «Воспоминания»). Очевидно, что данные фразеологизмы крайне негативно характеризуют личные качества объекта высказывания и обладают ярко выраженным оценочным компонентом.

10

К третьей выделенной нами группе относятся устойчивые сочетания с соматическим компонентом *ухо / уши*, в которых значения ситуативной и аксиологической модальностей «накладываются» друг на друга и находятся в мотивированных взаимосвязанных отношениях. Рассмотрим наиболее интересные примеры соответствующих употреблений фразеологизмов.

Образное выражение *и у стен есть уши* предполагает необходимость быть осторожным, чтобы важный разговор не был подслушан. Схожей модальной семантикой необходимости обладают также фразеологизмы *держат ухо остро* и *держат уши на макушке*, построенные на сравнении поведения человека и животного, в частности насторожившейся собаки. Ср.: «И тусклые сальные свечи на длинном столе мерцали зловещим светом, и белые стены как будто говорили: “Будьте осторожны, *и у стен есть уши*”» (Мережковский. «Александр Первый»); «Она была той, прежней, одинокой и разумной сиротой, которой полагалось *держат ухо остро*» (Артемьева. «Фата на дереве»); «Пока у нас все спокойно, но урок Кабула учит *держат уши на макушке*» (Лапшин. «Афганский дневник»).

Часто для усиления значения необходимости к данным устойчивым сочетаниям добавляются модальные слова *нужно / надо / необходимо*: «Не шумят и не безобразят — то ли дисциплина поставлена отлично, то ли сами понимают, что *нужно держат ухо остро*, находясь, собственно, на передовой» (Бушков. «Дверь в чужую осень»).

С помощью описанных образных выражений в русском фразеологическом пространстве репрезентируется не только частное значение ситуативной модальности, но и модальность аксиологическая, которые особым образом «накладываются» друг на друга. Например, фразеологизм *держат ухо остро* встречается в Национальном корпусе русского языка 171 раз, и большая часть его контекстных употреблений связана с необходимостью быть осторожным во время боевых действий или жизненных трудностей. Существование в условиях сложных географических, исторических, экономических обстоятельств на протяжении столетий призывало русского человека быть осторожным и внимательным



к деталям. Эта мысль находит свое отражение в целом ряде устойчивых сочетаний, пословиц и поговорок с «телесной» лексикой, зафиксированных еще в «Сборнике пословиц, поговорок, речений...» В.И. Даля [9]: *говорят с уха на уха, а слышно с угла на угол; не верь чужим речам, верь своим очам; что ни делай, а на свой хвост оглядывайся; не клади волку пальца в рот* и др.

Интересной с точки зрения репрезентации особенностей внутрикатегориальных отношений между ситуативной и аксиологической модальностями можно считать группу фразеологизмов с лексемой *ухо / уши*, связанных с психической способностью эмоционально реагировать или не реагировать на происходящее вокруг. Ценностным ядром формирования данных устойчивых сочетаний является выражение из Евангелия: *имеяй уши слышати да слышит*, которое реализует как модальное значение способности / возможности не только слышать, но и понимать, так и крайне важные в аксиологической картине мира русского человека личные морально-этические качества.

Например, фразеологизмы *слышать своими ушами; ловить ушами; крепкий на ухо; слушать во все уши; приклонить ухо* — в общем виде означают способность / возможность / желание слушать и слышать, понимать то, о чем говорит собеседник, что является необходимой составляющей успешной коммуникации, ценность которой обусловлена самой жизнью — потребностью в развитии человека как личности и необходимостью поддерживать межличностные отношения.

На контрасте с вышеописанным построены противоположные по семантике устойчивые сочетания: *уши вянут; ухо режет; хоть уши затыкай*, реализующие частные значения ситуативной модальности (нежелание, невозможность слышать что-либо, часто вызванные чувством стыда или недовольством получаемой информацией): «Объяснениям Алеши и Григория Ивановича верить было нельзя, они несли такую похабщину, что *хоть уши затыкай*» (Кунин. «Кыся»).

В заключение считаем уместным процитировать известного русского языковеда Б. А. Ларина, который писал: «Фразеологизмы всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи. Отражают, как свет утра отражается в капле росы» (цит. по: [17, с. 42]). Проведенный нами функционально-семантический анализ устойчивых сочетаний с «телесной» лексикой и рассмотренные примеры их контекстных употреблений наглядно продемонстрировали особенности репрезентации в русском фразеологическом пространстве многообразных частных значений ситуативной и аксиологической модальностей. Нашла подтверждение гипотеза о том, что фразеологизмы с соматическими компонентами в зависимости от своей модальной семантики и контекста употребления могут как выступать в роли экспликаторов одного вида субъективной модальности, так и выражать сложные оттенки модальных смыслов, переплетающихся друг с другом в изысканном узоре, начертанном на аксиологической карте мира русского народа. Таким образом, ценностные взгляды и представления русского человека о том, что возможно / желательно / необходимо и т.п., могут реализовываться в устойчивых сочетаниях языка посредством ситуативных модальных значений.



Список литературы

1. *Алиптиева Р. В.* Роль ситуативной модальности в реализации аксиологической бинарной модели «поэт – родина» в лирике С. Есенина // Модели в современной науке: единство и многообразие : сб. науч. тр. Калининград, 2010. С. 205–211.
2. *Большой фразеологический словарь русского языка* / отв. ред. В. Н. Телия. М., 2009.
3. *Валгина Н. С.* Теория текста. М., 2003.
4. *Васильев Л. М.* Модальные слова в их отношении к структуре предложения // Синтаксис и интонация. Вып. 2 / отв. ред. Н. В. Черемисина. Уфа, 1973. (Ученые записки Башкирского университета ; №75. Сер. филологических наук ; [вып.] 25). С. 55–61.
5. *Ваулина С. С.* Модальность как коммуникативная категория: некоторые дискуссионные аспекты исследования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2013. №8. С. 7–12.
6. *Ваулина С. С., Девина О. В.* Авторская модальность как текстообразующая категория (к постановке проблемы) // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Сер.: Филологические науки. 2010. Вып. 8. С. 8–13.
7. *Виноградов В. В.* Избр. тр.: исследования по русской грамматике. М., 1995.
8. *Виноградов В. В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды Института русского языка. М. ; Л., 1950. Т. 2. С. 38–79.
9. *Даль В. И.* Пословицы русского народа: Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр.: [в 4 т., 2 кн.]. 3-е изд., без перемен. М. ; СПб., 1904.
10. *Дасько А. А.* Сопоставительный анализ белорусских, русских и английских фразеологизмов с соматическим компонентом «ухо» // Вестник государственного университета «Дубна» : электрон. науч. журн. Сер.: Науки о человеке и обществе. 2019. №3. С. 20–31.
11. *Деминова М. А.* Аксиологическая модальность в языке современной журналистики // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2012. №6. С. 110–116.
12. *Дешериева Т. И.* О соотношении модальности и предикативности // Вопросы языкознания. 1987. №1. С. 33–45.
13. *Дронова Л. П.* Становление и эволюция модально-оценочной лексики русского языка: этнолингвистический аспект. Томск, 2006.
14. *Кобызева С. В.* Аксиологическая модальность и специфика ее реализации в рекламном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. №20. С. 99–104.
15. *Кукса И. Ю.* Модальная специфика русской рукописной газеты «Вести-куранты» // Известия Саратовского университета. Сер.: Филология. Журналистика. 2011. Т. 11, вып. 4. С. 23–29.
16. *Лингвистический энциклопедический словарь.* М., 1990.
17. *Маслова В. А.* Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
18. *Мокиенко В. М.* Аксиологические аспекты восточнославянских пословиц в сопоставлении // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. №1 (100). С. 114–126.



19. *Русская грамматика* : в 2 т. // Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. М., 1980–1982.
20. *Словарь русской фразеологии: Ист.-этимол. справ.* / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. СПб., 1998.
21. *Федоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М., 2008.
22. *Хохлина М. Л.* Особенности фразеологической категоризации «Своего» и «Чужого» // *Rhema. Рема.* 2011. №2. С. 90–98.
23. *Эслон П. А.* Проблема разграничения модальных значений // *Труды по русской и славянской филологии.* Тарту, 1997. №1.
24. *Национальный корпус русского языка.* URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.03.2024).

Об авторах

Светлана Сергеевна Ваулина – д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: svaulina@mail.ru

Евгения Олеговна Каратеева – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: e.o.karateeva@gmail.com

†S. S. *Vaulina*, E. O. *Karateeva*

SOME ASPECTS OF INTRA-CATEGORY CONNECTIONS AXIOLOGICAL AND SITUATIONAL MODALITY (based on somatic phraseological units of the Russian language)

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 30 March 2024

Accepted 17 May 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-1

To cite this article: Vaulina S. S., Karateeva E. O., 2024, Some aspects of intra-category connections axiological and situational modality (based on somatic phraseological units of the Russian language), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 5–14. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-1.

This article addresses the features of representing various meanings of situational and axiological modality in the Russian phraseological space and examines certain aspects of intra-categorical connections between types of subjective modality. The research material comprises 154 stable combinations with “bodily” lexicon, obtained through continuous sampling from authoritative lexicographic sources, namely: the Great Phraseological Dictionary of the Russian Language edited by V. N. Teliya, the Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language by A. I. Fedorov, and the Historical-Etymological Dictionary of Russian Phraseology by A. K. Birikh, V. M. Mokienko, and L. I. Stepanova. Additionally, contextual variants of the usage of the stated phraseologisms in artistic and journalistic texts included in the Russian National Corpus were analyzed. The study demonstrates the ability of figurative expressions



with somatic components to form a modal context and express both specific situational meanings of subjective modality (possibility / impossibility, desirability, necessity, etc.) and various aspects of axiological modality, which are directly related to the value picture of the world of the Russian people. Special attention is paid to the analysis of those shades of modal meanings that overlap and are in motivated interrelated relationships in stable combinations.

Keywords: modality, axiological modality, situational modality, phraseology, somatic phraseological units, paroemia, proverbs, sayings, somatisms

The authors

14

Prof. Svetlana S. Vaulina, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: svaulina@mail.ru

Evgeniya O. Karateeva, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: e.o.karateeva@gmail.com

Д. В. Захарова

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРИФОНИМОВ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФЭНТЕЗИЙНЫХ ВИДЕОИГР

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия

Поступила в редакцию 28.03.2024 г.

Принята к публикации 10.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-2

Для цитирования: Захарова Д. В. Особенности функционирования грифонимов в текстах англоязычных фэнтезийных видеоигр // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 15 – 23. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-2.

Освещаются результаты исследования совокупного функционала номинаций фэнтезийных персонажей англоязычных видеоигр. Вводится релевантное для данных номинаций понятие «грифоним», под которым предлагается понимать квазиантропонимы существ высшей степени фикциональности, обладающие одно- или многокомпонентным структурным составом и соотносящиеся с внешним видом, уникальными характеристиками, социальной ролью, деятельностью и происхождением фэнтезийного персонажа, наделенного отдельными антропоморфными чертами. С учетом характера деятельности носителей грифонимов устанавливается, что помимо универсальной номинативной функции грифонимы в сопроводительных текстах видеоигр жанра фэнтези выполняют функцию передачи информации о специфических качествах персонажа (внешний вид, способности, стадия эволюции и др.), функцию передачи информации о месте обитания персонажа или фэнтезийных локациях и функцию репрезентации референциальной соотнесенности грифонимов с реальной действительностью. Констатируется полифункциональный характер грифонимов, предполагающий одновременное выполнение этими номинациями двух и более функций в фэнтезийном дискурсе. Формулируется вывод о значимости функционирования грифонимов в моделировании фэнтезийных реальностей, намечаются перспективы дальнейшего развития исследования.

Ключевые слова: номинация, фэнтезийные видеоигры, квазиантропонимы, грифонимы, функции

Взаимосвязь языка и социума является одной из центральных проблем современного языкознания и связана с исследованием зарождения, становления, развития и функционирования языка и природы его связи с обществом. Изменения, которым подвержен язык в процессе исторического развития, безусловно, связаны с изменениями в обществе и усложнением форм общественной жизни.



К основным изменениям, оказывающим непосредственное влияние на социум, можно отнести цифровизацию и стремительный технологический прогресс, которые в некоторой степени влияют на язык и выполняемые им функции. Характерной особенностью современной парадигмы лингвистического мышления служит интерес ученых к особенностям функционирования языка в рамках различных дискурсов. В эпоху цифровизации релевантным объектом исследований становится виртуальный дискурс, который проникает во все области жизни и оказывает значительное влияние на формирование универсальной картины мира.

Как известно, основными функциями языка принято считать номинативную и коммуникативную. Если коммуникативная функция реализуется в процессе обмена информацией (позволяет передавать и получать данные посредством использования знаковой системы), то номинативная служит для реализации возможности индивида различать номинируемые объекты, а также описывать и классифицировать их. Закономерно, что процесс номинации остается актуальной проблемой в сфере лингвистических исследований, поскольку он отражает специфику когнитивной деятельности человека.

Предварительно необходимо отметить, что базовый термин «номинация», широко используемый в лингвистике, имеет амбивалентный характер и может обозначать как процесс присвоения наименований, так и сами наименования как результат данного процесса. О номинации в качестве процесса, заключающегося в репрезентации предметов и явлений окружающего мира при помощи языковых средств, пишет, в частности, Т. Ю. Соколова, подчеркивая, что номинация выступает этапом соединения мысли и слова, связующим звеном реального и языкового миров [1]. В ряде других исследований под этим термином подразумевается результат процесса номинирования, то есть собственно наименования [2]. Именно в таком аспекте понятие «номинация» будет использоваться в рамках нашей статьи.

Одной из разновидностей подобных номинаций являются собственные имена людей, или антропонимы, выполняющие особые функции в фикциональных текстах: характерологическую [3], функцию идентификации, функцию создания иллюзии реальности, функцию классификации персонажей и функцию перспективизации [4].

Наименее изученными остаются функции, присущие репрезентированным в фикциональных текстах квазиантропонимам, под которыми мы подразумеваем номинации, референциально соотносящиеся с вымышленными персонажами, не являющимися людьми, и органически присущие фэнтезийному дискурсу. По нашему мнению, при интерпретации понятия «квазиантропонимы» в целом следует учитывать фактор степени вымышленности героев фэнтезийных текстов: низкая степень вымышленности типична для персонажей, имеющих наибольшее сходство с человеком, средняя степень характеризует существа, обладающие некоторыми человекоподобными чертами, а при высокой степени вымышленности речь идет об одушевленных созданиях, внешний облик которых обнаруживает минимум антропоморфных черт.



При исследовании сопроводительных текстов англоязычных фэнтезийных видеоигр (далее — ФВИ) *Pokemon* и *Adventure Time Card Wars* нами были зафиксированы и проанализированы 960 номинаций виртуальных одушевленных существ, имеющих наименьшее сходство с человеком и выделенных нами на основании этого признака в отдельную группу. Указанный тип номинаций мы предлагаем именовать грифонимами (от греч. *γρίφος* — загадка, нечто непонятное и *-ὄνομα* — имя), под которыми следует понимать квазиантропонимы фэнтезийных персонажей высокой степени фикциональности, обладающие одно- или многокомпонентным структурным составом и референциально соотносящиеся с внешним видом, уникальными характеристиками, социальной ролью, деятельностью и происхождением подобных персонажей, наделенных отдельными антропоморфными чертами [5].

В ходе работы были выявлены такие функции грифонимов, как функция передачи информации о специфических качествах персонажа, функция передачи информации о месте обитания персонажа или фэнтезийных локациях и функция репрезентации референциальной соотносительности этих номинаций с реальной действительностью.

В результате систематизации и анализа грифонимов, выполняющих функцию передачи информации о специфических качествах персонажа, было установлено, что такие номинации могут передавать информацию о внешности героя, о природе номинируемого объекта (например, его базовом элементе — огне, воде, воздухе и др.) и об его способностях и умениях.

Как пример функционирования грифонима, содержащего информацию о специфических качествах персонажа, а именно о его внешнем виде, можно привести наименование *Aipom* из игры *Pokemon* [6], образованное от английских существительных *ape* (обезьяна) и *palm* (ладонь). Номинируемый персонаж представляет собой обезьяноподобное существо с длинным хвостом, на конце которого располагается трехпалая ладонь.

Еще одним примером, иллюстрирующим актуализацию функции передачи информации о специфических качествах персонажа, является грифоним *Purugly* из той же вселенной [7], носитель которого представляет собой создание серого цвета с большими ушами, напоминающее толстого кота и имеющее устрашающий вид. Данный грифоним возникает путем объединения лексем *purr* (мурлыкать) и *ugly* (страшный), в результате чего первая часть наименования персонажа указывает на его кошачью природу, а вторая — на грозный вид.

Аналогичным примером служит грифоним *Wishiwashi* из игры *Pokemon* [8], носитель которого напоминает небольшого размера рыбу, производящую своим внешним видом и характеристиками грустное впечатление на игрока. Как очевидно, упомянутая номинация происходит от английского фразеологизма *wishy-washy* (невыразительный, слабый, нерешительный), что определяет персонаж как существо безобидное и не представляющее угрозы.

Грифоним *Eye Guy* из игры *Adventure Time Card Wars* [9], принадлежащий зеленому персонажу круглой формы с множеством глаз, рас-



положенных на его теле, отражает внешний вид многоглазого героя и, таким образом, также выполняет функцию передачи информации о специфических особенностях облика данного фэнтезийного существа.

В рамках функции передачи информации о специфических качествах персонажа нередко встречаются комбинации нескольких черт номинируемых фэнтезийных существ. Так, например, грифоним *Electrode* из игры *Pokemon* [10] относится к герою, который представляет собой шар, способный выражать эмоции, коммуницировать с другими персонажами посредством произнесения собственного имени в разной тональности и управлять электричеством. Последняя из упомянутых характеристик персонажа совершенно очевидно отражается в его наименовании (ср.: *electrode* – электрод). Впрочем, нам представляется возможным предположить, что, несмотря на однозначное соответствие номинации *Electrode* ее носителю, являющемуся одухотворенным предметом материальной действительности, в данном грифониме присутствует латентная соотносительность с лексемой *explode* (взрываться), поскольку этот персонаж также владеет способностью управлять взрывами. В этом случае описываемое наименование образовано при помощи сопоставления осколочных элементов двух слов (*electr-* и *-ode*), что способствует одновременному указанию как на природный элемент – электричество, которым владеет покемон, так и на его способности и умения.

18

Номинация *Vagon* из игры *Pokemon*, образованная, как указано на официальном сайте, путем стяжения усеченных форм существительных *baby* (ребенок) и *dragon* (дракон) [11], содержит важную для игрока информацию о качествах этого существа. Лексема *baby* указывает на начальную ступень эволюции фэнтезийного персонажа, что свидетельствует о его определенной уязвимости в среде ему подобных, а осколочный элемент *-gon* от существительного *dragon* отражает внешнее сходство номинируемого существа с образом дракона.

Следующей установленной в процессе исследования функцией грифонимов является передача информации о месте обитания персонажа или фэнтезийных локациях. Объединение места обитания и локации в рамках данной функции обусловлено невозможностью провести четкую грань между местом обитания героя и игровой местностью, поскольку отношение понятий «место обитания» и «локация» в вымышленной реальности соотносится с понятиями «частное» и «общее» соответственно. Таким образом, данные понятия в своей совокупности структурируют систему топонимических координат игровых вселенных.

К грифонимам, которые выполняют упомянутую функцию, следует отнести, в частности, наименования героев желтого цвета из игры *Adventure Time Card Wars* – *Sandbacho* [12], *Sandasaurus Rex* [13] и *Sandy* [14]. Все указанные номинации содержат общий элемент *sand*, указывающий на ареал их обитания – *Sandy Lands* (Песчаные земли). Актуальность акцентуации факта соотносительности грифонимов с ареалом обусловлена тем обстоятельством, что в фэнтезийном игровом пространстве представлены разные типы земель, в том числе песчаные.

Важно отметить, что два из трех перечисленных грифонимов помимо функции передачи информации о месте обитания героев игры также выполняют рассмотренную выше функцию передачи информа-



ции о специфических качествах одушевленных объектов. Так, лексема *Sandbacho* номинирует персонаж, представляющий собой живого снеговика, который создан из песка, а вторая часть этой номинации может быть истолкована двояко. С одной стороны, она вызывает ассоциации с гендерной принадлежностью героя (ср.: *macho* — мачо), а с другой стороны, как указано в словаре Urban Dictionary, имя собственное *bacho* характеризует его носителя как настоящего друга [15]. В свою очередь, грифоним *Sandasaurus Rex* указывает на некое сходство номинируемого персонажа с тираннозавром (биологический вид *Tyrannosaurus rex*, существовавший на нашей планете 96 млн лет назад).

Аналогичным образом может быть проинтерпретирован и третий грифоним *Sandy*, который указывает на ареал обитания персонажа (*Sandy Lands*) и одновременно выполняет функцию передачи информации о составе его тела, что обуславливает соответствующий песочный цвет. Как очевидно, во всех анализируемых случаях речь идет об определенной полифункциональности подобных номинаций — особенности, присущей и некоторым другим грифонимам, которые будут проанализированы далее.

Еще одним примером служит наименование персонажа *Oceana* из игры *Zanzarah: The Hidden Portal* [16], образованное при помощи объединения лексем *ocean* (океан) и суффикса *-a*. Номинация сообщает игроку о том, что это создание обитает вблизи воды, а также умеет управлять водной стихией. Поскольку данный персонаж представляет собой фею синего цвета с головой рыбы, плавниками-крыльями и ногами, логично предположить, что это наименование также одновременно содержит в себе информацию о месте обитания и способностях персонажа.

Очередной выделенной нами функцией, которую выполняют грифонимы в рамках ФВИ, является *функция репрезентации референциальной соотносительности этих номинаций с реальной действительностью*. Стоит отметить, что данная функция чаще всего сочетается с функциями передачи информации о специфических качествах персонажа и/или функцией передачи информации о фэнтезийных локациях и месте обитания героя. Данная полифункциональность грифонимов обусловлена их богатым семантическим потенциалом [17], который наиболее полно реализуется благодаря разнообразным способам структурирования этих номинаций (грифонимы-словосочетания, грифонимы, образованные путем блендинга, и др.).

Примером синтеза функций передачи информации о специфических качествах персонажа и репрезентации референциальной соотносительности грифонима с реальной действительностью может служить номинация *Wall of Chocolate* из игры *Adventure Time Card Wars* [18], представляющая собой словосочетание существительных *wall* (стена) и *chocolate* (шоколад). В этом персонаже, который выглядит как стена из шоколада, обладающая глазами, несомненно, запечатлены отдельные фрагменты объективной реальности, обретающие новую жизнь на просторах фэнтезийной реальности.

Аналогичным примером служит грифоним *Ghost Tree* из игры *Adventure Time Card Wars* [19], носитель которого имеет сходство с полупрозрачным деревом-призраком. Вполне понятно, что первая часть



фэнтезийного наименования — *ghost* (призрак) — выполняет функцию передачи информации о внешнем облике персонаже, обитающего в вымышленной вселенной, а вторая часть грифонима — *tree* (дерево) — соотносится с реально существующим объектом материальной действительности.

Очередной иллюстрацией сочетания данных функций является грифоним *Grape Slimey* из игры *Adventure Time Card Wars* [20], номинирующий персонажа, который представляет собой фиолетовое желе квадратной формы: как очевидно, первая часть имени — *grape* (виноград) — указывает на цвет объекта, а вторая, *slime* (слизь) — на состав его тела. Добавление суффикса *-y* служит дополнительным штрихом, выполняющим роль связующего звена между анимированным изображением вымышленного существа и его именем, потому что суффикс *-y* имеет значение присвоения определенного свойства номинируемому объекту.

Таким образом, на основе проведенного исследования функций грифонимов в текстах англоязычных ФВИ представляется возможным сделать вывод о том, что данные номинации функционируют в подразумеваемом языковом материале для передачи информации о специфических качествах персонажа (внешний вид, способности, стадия эволюции и т. д.), о месте обитания персонажа или фэнтезийных локациях и для репрезентации референциальной соотнесенности этих номинаций с реальной действительностью.

Функция передачи информации о специфических качествах грифонимов, в свою очередь, заключается в вербализации релевантных сведений о внешнем виде номинируемого объекта, его способностях и умениях, а также о природном / базовом элементе фэнтезийного героя.

Функция передачи информации о месте обитания и/или фэнтезийных локациях игровой вселенной, актуализирующаяся в грифонимах, позволяет создать полное представление об особенностях структурирования локального континуума игровых вселенных.

Однако, по нашему мнению, наиболее актуальной функцией, которую выполняют грифонимы в фэнтезийных текстах, следует считать функцию репрезентации референциальной соотнесенности номинаций персонажей с реальной действительностью. Подтверждением данного факта может служить то обстоятельство, что в результате подобного процесса возникает некая двусторонняя связь фактического и вымышленного миров: с одной стороны, заимствованные из объективной действительности концепты проникают таким образом в игровой мир, а с другой — персонажи, являющиеся носителями грифонимов, нередко становятся вполне материальными продуктами, пользующимися популярностью на рынке сбыта.

Наконец, примечательной особенностью многих исследованных грифонимов служит их полифункциональный характер, однако утверждение о полифункциональности подобных номинаций в качестве их константной характеристики требует дальнейшего проведения соответствующего количественного и качественного анализа текстов англоязычных ФВИ.



В любом случае релевантность грифонимов как специфических лексических единиц определяется их существенной ролью в структурировании фэнтезийного пространства игровых вселенных на уровне номинируемого героя, вымышленной реальности и связи этой реальности с миром действительности.

В заключение необходимо подчеркнуть, что результаты осуществленного исследования, представленные в виде базы данных, которая аккумулирует такие субстанциальные признаки грифонимов, как сами номинации, их перевод, этимология, семантика, структура и функции, выполняемые грифонимами в ФВИ, могут быть использованы для обучения генеративных моделей искусственного интеллекта с целью последующей автоматической генерации подобных номинаций по запросам пользователей. Конечным итогом внедрения обученной модели искусственного интеллекта в процесс разработки игровых продуктов станет существенное сокращение времени на их производство и, как следствие, оптимизация расходов разрабатывающих их компаний.

Список литературы

1. Соколова Т. Ю. Основные аспекты теории номинации // Вестник современных исследований. 2018. №8.3 (23). С. 372–375.
2. Катермина В. В. Номинация как лингвистическая проблема // Альманах современной науки и образования. 2008. №8 (15). С. 82–84.
3. Арзямова О. В., Иващенко Ю. Ю. Литературная антропонимика в системе романов Л. Н. Толстого // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2022. №3 (46). С. 78–83.
4. Исаева Е. Ф. Функции антропонимов в художественном тексте (на материале произведений испанских и русских авторов конца XX – начала XXI века) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012.
5. Бондарева Л. М., Захарова Д. В. Грифонимы как объект лингвистического исследования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2021. №1. С. 5–11.
6. Карточка персонажа Airom. URL: <https://pokemon.fandom.com/wiki/Aipom> (дата обращения: 07.04.2023).
7. Карточка персонажа Purugly. URL: <https://pokemon.fandom.com/wiki/Purugly> (дата обращения: 07.04.2023).
8. Карточка персонажа Wishiwashi. URL: <https://pokemon.fandom.com/wiki/Wishiwashi> (дата обращения: 07.04.2023).
9. Карточка персонажа Eye Guy. URL: https://cardwars.fandom.com/wiki/Eye_Guy (дата обращения: 07.04.2023).
10. Карточка персонажа Electrode. URL: <https://pokemon.fandom.com/wiki/Electrode> (дата обращения: 07.04.2023).
11. Карточка персонажа Bagon. URL: <https://pokemon.fandom.com/wiki/Bagon> (дата обращения: 07.04.2023).
12. Карточка персонажа Sandbacho. URL: <https://cardwars.fandom.com/wiki/Sandbacho> (дата обращения: 07.04.2023).
13. Карточка персонажа Sandasaurus Rex. URL: https://cardwars.fandom.com/wiki/Sandasaurus_Rex (дата обращения: 07.04.2023).



14. Карточка персонажа Sandy. URL: <https://cardwars.fandom.com/wiki/Sandy> (дата обращения: 07.04.2023).
15. Толкование слова *Bacho* // Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Bachos> (дата обращения: 07.04.2023).
16. Карточка персонажа *Oceana*. URL: <https://zanzarah.fandom.com/wiki/Oceana> (дата обращения: 07.04.2023).
17. Захарова Д. В., Бондарева Л. М. Семантические особенности квазиантропонимов в текстах англоязычных фэнтезийных видеоигр // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2024. №1. С. 47 – 56.
18. Карточка персонажа *Wall of Chocolate*. URL: https://cardwars.fandom.com/wiki/Wall_of_Chocolate (дата обращения: 07.04.2023).
19. Карточка персонажа *Ghost Tree*. URL: https://cardwars.fandom.com/wiki/Ghost_Tree (дата обращения: 07.04.2023).
20. Карточка персонажа *Grape Slimey*. URL: https://cardwars.fandom.com/wiki/Grape_Slimey (дата обращения: 07.04.2023).

Об авторе

Дина Вадимовна Захарова – ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: dina.zakharova13@gmail.com

D. V. Zakharova

FEATURES OF GRIFONYM FUNCTIONING IN ENGLISH-LANGUAGE FANTASY VIDEO GAME TEXTS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 28 March 2024

Accepted 10 May 2024

doi: [10.5922/vestnikpsy-2024-3-2](https://doi.org/10.5922/vestnikpsy-2024-3-2)

To cite this article: Zakharova D. V., 2024, Features of grifonym functioning in English-language fantasy video game texts, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 15 – 23. doi: [10.5922/vestnikpsy-2024-3-2](https://doi.org/10.5922/vestnikpsy-2024-3-2).

The article highlights the results of a study on the cumulative functionality of fantasy character nominations in English-language video games. The relevant term “grifonym” is introduced for these nominations, proposed to denote quasi-anthroponyms of beings with a high degree of fictionality, possessing a one- or multi-component structural composition and relating to the appearance, unique characteristics, social role, activities, and origin of a fantasy character endowed with certain anthropomorphic traits. Considering the nature of the activities of grifonym bearers, it is established that, in addition to the universal nominative function, grifonyms in the accompanying texts of fantasy genre video games perform the function of conveying information about the specific qualities of the character (appearance, abilities, stage of evolution, etc.), the function of conveying information about the character’s habitat or fantasy locations, and the function of representing the referential correlation of grifonyms with



real-world reality. The polyfunctional nature of grifonyms is noted, implying the simultaneous performance of two or more functions in the fantasy discourse. A conclusion is drawn about the significance of grifonym functionality in modeling fantasy realities, and prospects for further research development are outlined.

Keywords: nomination, fantasy video games, quasi-anthroponyms, grifonyms, functions

The author

Dina V. Zakharova, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: dina.zakharova13@gmail.com

В. В. Шелякина

**РАССКАЗ «ТРУС» В. М. ГАРШИНА
И ПОВЕСТЬ «ИГО ВОЙНЫ» Л. Н. АНДРЕЕВА:
ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Поступила в редакцию 01.07.2023 г.

Принята к публикации 04.02.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-3

24

Для цитирования: Шелякина В. В. Рассказ «Трус» В. М. Гаршина и повесть «Иго войны» Л. Н. Андреева: лингвостилистический анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 3. С. 24–36. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-3.

Исследователи творчества Л. Н. Андреева сходятся во мнении, что на художественные методы первого экспрессиониста в русской прозе существенное влияние оказало творчество В. М. Гаршина. С учетом этой преемственности в статье сопоставляются тексты рассказа Гаршина «Трус» и повести Андреева «Иго войны». Цель исследования – выявить схожие черты идиостилей «предтечи экспрессионизма» и «певца ужасов и кошмаров», при этом учитывается функционирование средств выражения семантики интенсивности, что позволяет расширить представление об эволюции и трансформации такого уникального для русской литературы направления, как экспрессионизм. С опорой на тексты произведений демонстрируются схожие приемы раскрытия темы войны, ставшие связующим звеном творческого диалога двух писателей – представителей разных поколений отечественной литературы. Сделан более частный вывод об изменении восприятия войны Л. Н. Андреевым при установлении связей позднего рассказа «Иго войны» с экспрессионистской повестью 1904 г. «Красный смех».

Ключевые слова: В. Гаршин, Л. Андреев, идиостиль, экспрессионизм, категория интенсивности, интенсификация

Познать уникальный мир произведений Л. Н. Андреева – «эмоционального камертона» [3, с. 215] эпохи – можно через сопоставление особенностей его индивидуального стиля, который уже в работах современников писателя приобретает колоритную характеристику – «нервный, напряженный, лихорадочный, полный изгибов и вывертов, преувеличенный и недоговоренностей, оговорок и ремарок» [9, с. 8], с творческими методами тех художников, чье наследие оказало значимое влияние на формирование мироощущения «певца ужасов и кошмаров» [3, с. 25].

Имена этих выдающихся мастеров слова несколько раз упоминаются в книге критика Василия Львовича Львова-Рогачевского о жизни и литературных достижениях Л. Н. Андреева, изданной в 1914 г., то есть при



жизни самого писателя: «При своем посещении Л. Н. Толстого в год его смерти Леонид Андреев рассказывал, что в начале своей писательской деятельности он “изучал стили разных писателей — Чехова, Гаршина, Толстого, разбирая их сочинения синтаксически и стараясь подделаться “под Чехова”, “под Гаршина”, “под Толстого”, ему это удавалось со всеми, кроме Л. Толстого» [9, с. 169].

Об этом влиянии можно узнать и непосредственно из письма Л. Н. Андреева, цитируемого В. Львовым-Рогачевским: «Как на художника, оказывали и оказывают влияние: Библия, Гаршин, Чехов, Толстой, Э. Поэ и очень мало Достоевский. Еще, пожалуй, К. Гамсун» [9, с. 24].

В этих списках нас будет интересовать единственное имя, которое сам Л. Н. Андреев «на первое место по степени воздействия на себя поставил» [5, с. 221] сразу после Священного Писания, — имя «одного из обаятельнейших русских писателей», по словам И. Е. Репина¹. Кстати, этот живописец в первые дни знакомства с Л. Н. Андреевым часто невольно обращался к нему «Всеволод Михайлович» и указывал на портретное сходство двух мастеров слова, а также подчеркивал, что «оба они — каждый по-своему — равно продолжали традиции высокой гуманности» (цит. по: [5, с. 221]).

Итак, в настоящем исследовании внимание будет сосредоточено на сопоставлении особенностей идиостиля В. М. Гаршина и Л. Н. Андреева, которые, как точно и чутко определила Л. А. Иезуитова, «живя в разные эпохи», «отличались и по мировоззрению, и по особенностям творческой индивидуальности, но вместе с тем это были художники, наиболее, быть может, “похожие” в истории русской литературы конца XIX — начала XX веков» [5, с. 220].

Неслучайно и В. Львов-Рогачевский, описывая дух времени в биографическом разделе своей книги о Л. Н. Андрееве, вспоминает о трагической кончине В. М. Гаршина, интуитивно закрепляя особую связь писателей: «Не следует забывать, что юноша жил в эпоху конца восьми десятых и начала девяти десятых годов. <...> В такую эпоху безвременья и бездорожья, одичания и всероссийской истерики В. Гаршин бросился в пролет лестницы, а А. П. Чехов говорил — “я не брошусь в пролет лестницы, как В. Гаршин, но я не вижу никакого исхода”» [9, с. 25–26].

Целью данной работы является описание особенностей творческого диалога «предтечи экспрессионизма»² и «первого экспрессиониста в русской прозе» [13, с. 58] на примере текстов рассказа «Трус» (1879) и повести «Иго войны» (1916), которые объединены общей тематикой и, как нам кажется, могут наглядно проиллюстрировать представленный в работе Л. А. Иезуитовой тезис: «В самом деле, у Л. Андреева и Вс. Гарши-

¹ Примечательно, что именно Илье Ефимовичу Репину «с любовью и глубоким уважением» Л. Н. Андреев посвящает повесть «Иго войны», языковой материал которой и станет предметом нашего дальнейшего анализа.

² В пользу этого утверждения свидетельствует и то, что «тема человека на войне, столь характерная для творчества Гаршина, уже становится знаком экспрессивной поэтики» [14, с. 216], для которой свойствен мотив столкновения непреодолимого хаоса и находящейся в его эпицентре одинокой личности.



на, несмотря на различия во взглядах и художественном методе, много общих черт в мировосприятии, а также в принципах изображения действительности» [5, с. 221].

Примечательно, что в той же статье исследовательница выбирает для сопоставления с гаршинским «Трусом» другое значимое произведение Л. Н. Андреева — «яркий антимилицаристский памфлет» [5, с. 233] «Красный смех». Л. А. Иезуитова подчеркивает, что в этой повести Андреев продолжает линию В. М. Гаршина в изображении «губительной силы войны» и «ее разлагающего воздействия на психику каждого человека» [5, с. 233], но, «давая идейное обличение войны», «идет дальше» своего учителя, для которого «война неприемлема потому, что гибнут тысячи простых людей, потому, что каждый человек становится убийцей»: «Автор “Красного смеха” развенчивает войну как попытку пробудить и насадить варварские инстинкты среди людей, воспитанных на идеях гуманности и цивилизации» [5, с. 233].

Сравнение этих произведений можно встретить и в монографии профессора Харьковского национального университета И. И. Московкиной: «“Красный смех” интертекстуально вместил в себя почти все основные мотивы, сюжетные ситуации, типы героев и микрообразы не только “Красного цветка”, “Четырех дней” и “Труса”, но и военного цикла Гаршина в целом» [10, с. 118]. При этом Московкина также делает акцент на существенном различии: у Л. Н. Андреева «каждый из этих элементов доведен до пределов своих внутренних возможностей, гиперболизирован» [10, с. 118], «интенсифицируется и форма гаршинского повествования» [10, с. 119].

Несмотря на эти любопытные наблюдения и выявленные исследователями основания для проведения сопоставительного анализа, в которых, впрочем, на первый план все же выдвигаются дифференциальные признаки, не менее любопытные параллели с рассказом В. М. Гаршина обнаруживает не только «Красный смех» — «одно из самых “чрезмерных” произведений Андреева» [5, с. 145] и эталон экспрессионистской поэтики в русской прозе, но и повесть «Иго войны».

Прежде всего хочется отметить, что сходства двух произведений не ограничиваются содержательным уровнем — помимо этого, они оба имеют жанровую форму дневника (которую В. М. Гаршин в своем рассказе, однако, частично «нарушает», позволяя читателю в финале «выглянуть» за пределы записной книжки и узнать судьбу героя). Отсюда характерное пересечение «сферы письменной речи и сферы внутренней речи», взаимодействие которых «приводит к усилению лирической экспрессии, появлению развернутого самоанализа» [11, с. 30]. Именно эта форма наиболее органична для раскрытия идейно-эстетического содержания произведений, авторы которых затрагивают тему войны и стремятся изобразить ее ужасы — не запечатленные в страшных картинах фронта, а пропущенные через сознание обычных людей за пределами театра военных действий.

У Л. Н. Андреева указание на данный факт вынесено в сильную позицию текста: подзаголовок «Признание маленького человека о великих днях» — «еще более развертывает и уточняет идею повести, экспонируемую заголовком “Иго войны”» [5, с. 272], далее читатель сможет убедить-



ся в справедливости такой характеристики, непосредственно «познакомившись» со скромной жизнью владельца дневника и его семьи: «Это называется: при мировой войне присутствовал Илья Петрович Дементьев, петербургский бухгалтер и счетовод» [1, с. 73].

О себе и своем непритязательном быте сообщает и главный герой В. М. Гаршина на страницах записной книжки — «смирный, добродушный молодой человек, знавший до сих пор только свои книги, да аудиторию, да семью и еще несколько близких людей, думавший через год-два начать иную работу, труд любви и правды...» [4, с. 65].

Тем не менее эти «маленькие люди», которые стали лишь одними из тысяч, чьи судьбы оказались изломаны войной, будь то Русско-турецкая или Первая мировая, все же неосознанно дистанцируются от общества, и основанием для этого служит их особое — обостренное — восприятие происходящего. Так, Илья Петрович Дементьев пишет, что, обладая «*большой чувствительностью*», не может «не только оставаться равнодушным, но и не *страдать ужасно от всех этих невыносимых терзаний*» [1, с. 24]. На высокую степень восприимчивости своей нервной системы указывает и гаршинский «трус»: «Нервы, что ли, у меня так устроены, только военные телеграммы с обозначением числа убитых и раненых производят на меня действие *гораздо более сильное, чем на окружающих*» [4, с. 63].

Если у Л. Н. Андреева интенсификаторами традиционно выступают средства лексического уровня, образующие многоэлементный интенсификатор, каждый член которого уже сам по себе эксплицирует семантику чрезмерности¹, то у В. М. Гаршина эту функцию выполняет сравнительный оборот с союзом *чем*, выражающим градационные отношения [6, с. 222], а также наречие *гораздо*, выступающее в качестве градационного слова [6, с. 102].

В последнем из указанных примеров представлен лишь фрагмент размышлений гаршинского героя, в которых кроется глубокое понимание ценности каждой жизни и искреннее удивление из-за всеобщего заблуждения о «незначительных» потерях:

Другой спокойно читает: «*Потери наши незначительны, ранены такие-то офицеры, нижних чинов убито 50, ранено 100*», и еще радуется, что *мало*, а у меня при чтении такого известия тотчас появляется перед глазами *целая кровавая картина*. Пятьдесят мертвых, сто изувеченных — это *незначительная вещь!* [4, с. 63–64].

Возникающую антитезу, которая заостряет отличную от общепринятой позицию автора записок, подчеркивает повтор полисемичного эпитета-деинтенсификатора *незначительный*: если в первом случае сделан

¹ *Страдать* — «1. (от чего). Испытывать сильную физическую или нравственную боль, страдания; мучиться» [7, с. 1276]; *ужасно* — «2. Очень, в высшей степени, чрезвычайно» [7, с. 1376]; *все* — «1. ... || мн.: все, всех. Указывает на исчерпывающий охват отдельных однородных предметов, лиц, явлений: без изъятия, каждый в совокупности с другими» [7, с. 122]; *невыносимый* — «1. Такой, что трудно, невозможно вынести, вытерпеть; нестерпимый» [7, с. 616]; *терзание* — от *терзаться* «страдать нравственно или физически, мучиться» [7, с. 1318].



акцент на количественной составляющей¹, то во втором, на этот раз в интерпретации героя, на первый план выходит уже качественное значение².

Поразительно схожи рассуждения Ильи Петровича Дементьева, сокрушающегося над «безбожной статьей», автор которой утверждает, будто «война принесет *необыкновенное* счастье *всему* человечеству», и сопутствующими новостными сводками в той же газете:

Для примера тут же в газете про одно боевое столкновение буквально напечатано: «Наши *потери ничтожны*, двое убитых и пятеро раненых».

Интересно знать: для кого это «*ничтожны*»? Для тех, кто убит? [1, с. 46].

28

И далее Л. Н. Андреев, будучи свидетелем описываемых событий (подобно В. М. Гаршину, чей рассказ стал плодом размышлений после возвращения с Русско-турецкой войны), насыщает внутренний монолог своего героя подлинно гуманистическими мыслями, горько иронизируя над истинной мерой «ничтожной потери»:

И интересно, что бы он сам ответил по этому поводу, если бы поднять его из могилы: считает он эту *потерю ничтожной* или же думает несколько иначе? Пусть бы он вспомнил все, с самого начала: и детство свое, и семью, и женщину любимую, и как он шел и боялся, и сколько было у него разных мыслей и чувств — и как все это прервалось смертным *ужасом*... а оказывается, все это и есть «*ничтожная потеря*» [1, с. 46–47].

Такой же взгляд — осознание душевных и физических страданий миллионов через частную жизнь одного человека — оказывается близок и автору записной книжки в гаршинском рассказе, что проявляется в описании его переживаний по поводу болезни товарища, который «*очень* страдает»:

Кузьма кажется мне *единицею*, одной из тех, из которых составляются *десятки тысяч*, написанные в реляциях. Его болезнью и *страданиями* я пробую измерить зло, причиняемое войной. Сколько муки и тоски здесь, в одной комнате, на одной постели, в одной груди — и *все это одна лишь капля в море горя* и *мук*, испытываемых *огромною* массою людей, которых посылают вперед, ворочают назад и кладут на полях *грудами* мертвых и еще стонущих и копошащихся окровавленных тел [4, с. 74].

Используя схожие количественные средства выражения интенсивности (ср. с «*десятки тысяч*», «*огромною* массою людей», «*грудами* тел»), «маленький человек» Л. Н. Андреева также подчеркивает, что «убивают *тысячами*, *сотнями тысяч*», и при этом добавляет подробности из арсенала экспрессионистской поэтики, когда «убивают как-то особенно, с каким-то дьявольским вывертом, грохотом, ревом, огнем»: «...пока придет смерть, еще *тысячу раз* напугают человека *до сумасшествия*, всю его душу *измочалят* своими фокусами и неожиданностями!» [1, с. 24].

¹ «1. Небольшой по размерам, численности, величине, силе и т. п.» [7, с. 623].

² «2. Не имеющий существенного значения; маловажный, малозначащий» [7, с. 623].



Важно подчеркнуть: по сюжету оба героя не подлежат обязательному призыву в армию, что тем не менее не спасает их от тяжелых раздумий. Молодой человек из рассказа В. М. Гаршина понимает: есть вероятность, что «тронут и ополчение — тут нет ничего невозможного» [4, с. 64], хотя он и «мог бы воспользоваться кое-какими влиятельными знакомствами и остаться в Петербурге» [4, с. 70–71]. Дементьев сначала с некоторой долей стыда признается в «главных причинах» своего «счастья»: «Мне сорок пять лет, и, следовательно, что бы там ни случилось, я ни в каком случае призыву не подлежу» [1, с. 9].

Однако впоследствии фокус внимания смещается с реального плана в сторону «охлаждающей мысли, к которой почаще следует возвращаться» [1, с. 14]: «А где был бы я теперь, да и был бы, если бы не сорок пять лет мне считалось от роду, а двадцать-тридцать?» [1, с. 14].

Постановка этих вопросов объясняется тем, что в обоих произведениях война предстает как неизбежная катастрофа, которая «только еще начинается» или, если и закончится в ближайшем будущем, является предвестницей грядущих, а потому, несмотря на мнимую отсрочку для героев, их «очередь придет *очень скоро*» [4, с. 64]:

«Если война *затянется*»... да она, наверно, *затянется*. Если не протянется долго эта война, все равно *начнется другая*. <...> Мне кажется, что нынешняя война — *только начало грядущих*, от которых не уйду ни я, ни мой маленький брат, ни грудной сын моей сестры [4, с. 64];

А проклятая война как будто *только еще начинается, только еще во вкус входит*, и что там происходит, что делается с людьми, нельзя представить без ужаса [1, с. 33].

Общее перманентное напряжение и волнение, эксплицируемое и у В. М. Гаршина, и у Л. Н. Андреева прочной внутритекстовой семантической связью доминанты «война» с интенсификатором «ужас», усугубляется чтением газет, после чего психоэмоциональное состояние героев доходит до предельной точки, что выражается в многочисленных риторических восклицаниях и вопросах:

Я не могу ничего делать и не могу ни о чем думать. Я прочитал о третьем плевненском бое. <...> *Что же это такое?* [4, с. 66–67];

Все новые битвы, новые смерти и страдания. *Прочитав газету, я не в состоянии ни за что взяться* [4, с. 68];

Все эти дни, *содрогаясь от ужаса, читаю в газетах* о том, как немцы осаждают Антверпен [1, с. 20];

Несмотря на болезнь, пожалуй, даже отдохнул бы, *если бы не газеты*, которые от безделья читал запоем, вдумываясь во все обстоятельства этого ужасного времени. *Что пишут, что делается... невыносимо!* [1, с. 44];

Читаю газеты — страшно [1, с. 66].

Впрочем, даже целенаправленная самоизоляция от новостных сводок не способна принести облегчение в условиях, когда реальность начинает походить на «все тот же бесконечный и тягостный сон», что на языковом уровне подчеркивает обилие средств выражения интенсивности:



Вообще эта война начинает *слишком сильно* действовать на нервы, нет никакой возможности избавиться от нее хоть на день. Пробовал я не читать газет, но оказалось *совершенно невозможным*, да и газетчики *кричат*, да и в конторе *целый день* разговор около карты, и все это *прямо ужасно* [1, с. 24].

И в этих обстоятельствах поднимается важнейший нравственный вопрос, который герои В.М. Гаршина и Л.Н. Андреева с первых страниц записей пытаются решить для себя: можно ли их душевную реакцию на происходящее назвать трусостью? В текстах наблюдается практически дословное сходство используемых конструкций:

Трус я или нет?

Сегодня мне сказали, что я трус. <...> Ее мнение не огорчило меня, но возбудило вопрос: *не трус ли я в самом деле?* [4, с. 67];

Трус я или нет, об этом ввиду вышеизложенного можно теперь говорить только с догадкой, но в честности своей я всегда был уверен [1, с. 7].

Любопытно, что персонажи, подвергнув свой жизненный путь критическому анализу, приходят в процессе рефлексии к одному заключению:

Я *недолго* занимался этими вопросами. Я припомнил всю свою жизнь... и *не мог обвинить себя в трусости* [4, с. 67–68];

Главное: *будь бы я от природы трус*, баба — тогда и все бы понятно, и совесть бы моя не тревожилась... какая совесть у труса, трусу ничего не стыдно! Но я *вовсе* от рождения *не трус*, скорее *смелый человек* и *за себя всегда постоять могу*, и нашло же на меня какое-то затмение! [1, с. 5].

И если герой В.М. Гаршина изначально определяет природу личных переживаний и ставит в данном вопросе для себя точку¹, то Дементьев на страницах дневника вновь и вновь обращается к этой теме в безуспешных попытках прийти к однозначному заключению:

И если выходит так, что дурак-то я с моим непониманием, да мало того, что *дурак*, а *еще и трус*? Что ж — очень возможно. *Возможно, что и дурак. Возможно, что и трус* [1, с. 10];

Все это само собою понятно, и дело в том, что мне, по счастью, сорок пять лет, и я *имею полное право* не трогаться с места, думать и рассуждать, как хочу, *быть трусом и дураком*, а может быть, и не дураком — *мое право* [1, с. 11];

Да, теперь я вижу, *какой я трус*, но как же мне быть, чтобы не трусить? Я не знаю, не знаю. Странно [1, с. 78].

Для авторов дневниковых записей ситуация осложняется и тем, что их близкое окружение занимает иную позицию. Так, друг гаршинского героя Львов Василий Петрович, будущий врач, ратует за деятельностный подход и выступает против «бесплодных размышлений об ужасах войны»: «Право, *лучше не думать, а заниматься своим делом*. А если пошлют раненых лечить, поеду и лечить. Что ж делать, в такое время нужно жертвовать собой» [4, с. 65].

¹ «Тогда я не боялся за свою жизнь и теперь не боюсь за нее. Стало быть, не смерть пугает меня...» [4, с. 67–68].



Женские персонажи в произведениях придерживаются схожего мнения: и жена Дементьева Сашенька, которая «всем своим женским сердцем прилепилась к лазарету», и Марья Петровна Львова, планирующая стать сестрой милосердия, о чем она сообщает герою рассказа В.М. Гаршина — именно в этой беседе звучит вопрос «Разве я войну начал?» [4, с. 80], который волнует и Дементьева.

Однако если герой В.М. Гаршина частично соглашается с позицией собеседницы, чьи слова «яснее выразили» «смутное отвращение к уклонению от войны», и уже в следующей записи читатель узнает, что молодой человек принимает решение отправиться на фронт, то андреевский герой отвечает самому себе уверенно, горячо протестуя против признания «великого смысла» войны. Особую экспрессию этого протеста подчеркивает неоднократный повтор конструкции с инверсионным порядком слов, что позволяет расставить нужные смысловые акценты:

Не я хотел войны, и Вильгельм ведь не прислал ко мне посла с вопросом, согласен ли я драться, а просто взял и объявил: дерись! [1, с. 11];

Повторяю, *не я хотел этой войны, я осуждаю и проклинаю ее со всем «смыслом»* — и почему я обязан все-таки думать о ней, знать, каждый Божий день читать об этих бесчеловечных ужасах? [1, с. 24];

Не мы с нею хотели и затеяли войну... не признаю войны, и чем больше твердят мне о каком-то ее «великом смысле», тем меньше вижу я смысла вокруг меня, даже в самом доме моем [1, с. 33];

Не я хотел и начал эту войну, не я создаю и создал всю эту неурядицу, и смешно все это взваливать на мои плечи [1, с. 74].

С самого начала герои В.М. Гаршина и Л.Н. Андреева сходятся во мнении, что познать некий сакральный смысл войны способны, вероятно, лишь «более высокие умы». Несмотря на сомнение («может быть», «очень вероятно») и признание собственной незначительности («я не берусь судить, да и не могу»; «моим маленьким умом я решительно не могу понять»), они твердо уверены в своем отношении к войне:

Может быть, это необходимо; я не берусь судить, да и не могу; я не рассуждаю о войне и отношусь к ней непосредственным чувством, возмущенным массой пролитой крови [4, с. 67];

Но что бы ни говорили в конторе и как бы ни кричали и ни распинались за войну газеты, про себя я *твердо* знаю одно: мне *ужасно* не нравится, что война. *Очень возможно (да это так и есть)*, что *более высокие умы*: ученые, политики, журналисты способны усмотреть какой-то смысл в этой безобразной драке, но моим *маленьким умом я решительно не могу понять*, что тут может быть хорошего и разумного [1, с. 9–10].

Впрочем, у войны и нет этого высокого непостижимого смысла¹, и весь ее ужас для героев заключается даже не в мучениях и смерти, а в неизбежности, отсутствии возможности сохранить свою свободу, «потому

¹ «Война — зло», «война есть общее горе, общее страдание...» [4, с. 79]; «Ах война, война, какое же ты чудовище!» [1, с. 76].



что истории понадобились твои физические силы» [4, с. 87], и несмотря на то, что *«всем существом своим протестуешь против войны, а все-таки война заставит тебя взять на плечи ружье, идти умирать и убивать»* [4, с. 64–65]:

И никакое развитие, никакое познание себя и мира, никакая духовная свобода *не дадут мне жалкой физической свободы — свободы располагать своим телом* [4, с. 65];

Ничего не понимаю в происходящем, ничего не понимаю в войне. Чувствую только, что *раздавит она всех нас и нет от нее спасения ни малому, ни большому. Все мысли повышибло, и живу я в своей собственной душе, как в чужой квартире, нигде места себе не нахожу* [1, с. 42].

32

В контексте этих рассуждений возникает идентичный для двух повествователей ключевой образ, в создании которого в текстах произведений принимает участие эпитет-интенсификатор *огромный*:

Огромному неведомому тебе организму, которого ты составляешь ничтожную часть, захотелось отрезать тебя и бросить. И что можешь сделать против такого желания ты,

...ты, палец от ноги?.. [4, с. 87];

Взял меня *кто-то* в свои *огромные лапищи* и лепит из меня какую-то фигуру странную... *где тут сопротивляться!* [1, с. 43].

При сравнении данных отрывков обращает на себя внимание ряд схожих черт: восприятие неподвластных человеку стихийных сил, вершащих историю, как чего-то непостижимого («неведомый организм»; обезличенный «кто-то») и притом настолько ужасающе большого («огромный организм»; «огромные лапищи»), что ничтожный человек («ничтожная часть»; «палец от ноги») не может противостоять его воле и желанию «отрезать и бросить» или взять и лепить «какую-то фигуру»: «что можешь сделать против такого желания»; «где тут сопротивляться».

Главное же различие произведений начинается наиболее явственно проявляться ближе к финалу. Герой В.М. Гаршина, несмотря на естественное душевное неприятие¹ войны, повинуется своему внутреннему голосу², а Илья Петрович Дементьев, вступая на страницах своего дневника в полемику с точкой зрения знакомого, настроен решительно сопротивляться необходимости отдать свою жизнь. При этом он подчеркивает ценность личности и общечеловеческие права, отказываясь от предложенного сопоставления с обезличенными «клеточкой» или «кирпичом» и отрицая обозначенную ранее оппозицию: стихийная сила истории как «неведомый огромный организм» с «огромными лапищами» — человек как ничтожная и лишённая воли его часть, «палец от ноги»:

¹ «Мне тоже не хочется умирать, и всем этим тысячам тоже не хочется умирать» [4, с. 76].

² «...кто-то, не подчиняющееся определению, сидит у меня внутри, обсуждает мое положение и запрещает мне уклониться от войны. «Нехорошо», — говорит мне *внутренний голос*» [4, с. 71].



Нет, милостивый государь, я не клеточка, а Илья Петрович Дементьев, таким был, таким и останусь. Человек, со всеми естественными правами человека! И сколько бы вы ни приглашали меня весело умирать — впрыскаю я умирать не стану... [1, с. 45];

Нет, Андрей Васильевич, не клеточка я и не кирпич, а как был Ильей Петровичем, так до самой смерти им и останусь. Клеточек много и кирпичей много совершенно одинаковых, а я один и единственный, и другого такого Ильи Петровича на свете не было, нет и не будет. И сколько есть у меня силы, столько я и буду себя отстаивать, не поддамся войне, не дам себя обкорнать... [1, с. 49].

Тем не менее, несмотря на такую яркую антитезу, в основе которой лежит характерная для идиостилия Л. Н. Андреева интенсификация — как количественная («клеточек много и кирпичей много» — «я один»), так и качественная («совершенно одинаковых» — «я единственный»), — к концу дневниковых записей мировосприятие Дементьева претерпевает серьезнейшую метаморфозу. Дойдя в своих сильнейших переживаниях до аффективного состояния и «пережив все фазы чуждой ему войны» [5, с. 467], «маленький человек» находит способ выйти из замкнутого круга безысходности и осознает необходимость активной деятельности: «Не могу уснуть, так стремлюсь хоть к какому-нибудь делу. <...> Нет, завтра же пошлю Сашеньку в лазарет, я здоров, и немислимо откладывать» [1, с. 104]. В новом порыве, не имея возможности «совсем успокоиться в этой безнадежности», он, отрекаясь от прежних убеждений, неожиданно признается самому себе: «Жил я “клеточкой” и умру такой же клеточкой, и только об одном молю судьбу свою: чтобы не была напрасной моя смерть и страдания, которые принимаю покорно и со смирением» [1, с. 112].

Оба произведения завершаются на схожем эмоциональном пике безысходности, присущей экспрессионистской эстетике: шальная пуля пробивает гаршинскому «трусю», лежащему после обстрела ничком с раскинутыми руками и неестественно изогнутой шеей, «над правым глазом огромное черное отверстие» [4, с. 90], а последним аккордом «повести-прозрения» «Иго войны» [5, с. 468] становится плач скромного бухгалтера: «И все плачу, все плачу, все плачу» [1, с. 112].

Первую картину с экспрессионизмом роднит детализированное описание трупа с акцентом на увечьях и деформированных пропорциях характерного образа «черного отверстия»¹, что выражается посредством эпитета-интенсификатора «огромный». Во втором случае экспрессивность эксплицирована не столько конструкцией с частицей *все* — регулярным для прозы Л. Н. Андреева маркером напряженности и интенсивности действия или признака², сколько ее повтором, который «выполняет в тексте усилительно-выделительную функцию» [11, с. 30], так как ввиду своей предметно-логической избыточности служит непосредственно для передачи «дополнительной информации экспрессивного характера» [12, с. 234].

¹ Ср.: «черные, бездонные зрачки»; «черная дыра дверей»; «лицо с открытым черным ртом» [2].

² Ср.: «все идут, и все так же дрожит земля»; «и все писал, писал» [2].



Итак, сопоставительный анализ идейно-эстетического содержания двух произведений, включающий исследование экспрессивного потенциала средств выражения интенсивности, подтверждает мнение Л. А. Иезуитовой: именно «в военной теме» Л. Н. Андреев стал «ярким продолжателем гаршинской традиции» [5, с. 233]. Творческие методы первого русского экспрессиониста, который, как и представители данного направления в Германии, «обостренно воспринимал кризисный характер эпохи, трагизм существования отчужденного человеческого “я”, беспомощного перед властью рока» [15, с. 32], обнаруживают в изображении войны явные параллели с одной из «субъективно-психологической новелл» «художника-новатора» В. М. Гаршина [5, с. 234], что проявляется среди прочего в использовании идентичной жанровой формы, схожих образов, созданных посредством интенсификаторов и интенсификатов, в постановке одних и тех же важнейших нравственных вопросов перед людьми, столкнувшимися с катастрофой не на фронте, а в тылу и даже еще глубже — в самой душе. Главное же стилевое различие сводится к уже отмеченному ранее наблюдению: гаршинская форма повествования предельно интенсифицируется в зеркале художественного осмысления экспрессиониста, чье творчество «представляет собой тематизацию и фигурацию различных видов аффекта» [3, с. 204]. Кроме того, на фоне проведенного сопоставления более заметной становится трансформация мировосприятия самого Л. Н. Андреева: в прозе 1900—1905 гг. писатель «отвергал любую войну как противоречие основам жизни», в частности в «Красном смехе» (1904) «изображал ее как “безумие” и “ужас”», а в повести «Иго войны», «не изменив отношения к войне как таковой, но перенеся свое внимание с онтологической сути войны на роль человека в ней», автор «находит выход из “дурной бесконечности”» кошмара войны, «придя от отрицания к утверждению важности активного отношения личности к жизни» [8, с. 138]. В этом прослеживается преемственность взглядов двух русских писателей с уникальным талантом вскрывать нарыв наболевших экзистенциальных проблем на страницах своих вневременных произведений.

Список литературы

1. Андреев Л. Н. Иго войны // Андреев Л. Красный смех: [сборник]. М., 2022. С. 3—112.
2. Андреев Л. Н. Красный смех // Андреев Л. Красный смех: [сборник]. М., 2022. С. 113—184.
3. Боева Г. Н. Творчество Леонида Андреева и эпоха модерна. СПб., 2016.
4. Гаршин В. М. Трус // Гаршин В. Красный цветок: Рассказы и повести. СПб., 2013. С. 63—90.
5. Иезуитова Л. А. Леонид Андреев и литература Серебряного века : избр. тр. СПб., 2010.
6. Колесникова С. М. Функциональная грамматика: предикативность, градуальность, оценочность : учеб. пособие. М., 2016.
7. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2000.



8. Лукин Д. С. Повесть Леонида Андреева «Иго войны» в контексте его творчества // Вестник Костромского государственного университета. 2018. №2. С. 136–138.
9. Львов-Рогачевский В. Две правды. Книга о Леониде Андрееве. СПб., 1914.
10. Московкина И. И. Между «pro» и «contra»: координаты художественного мира Леонида Андреева. Харьков, 2005.
11. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003.
12. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. 3-е изд., стер. М., 2011.
13. Терехина В. Н. Экспрессионизм в русской литературе первой трети XX века: Генезис. Историко-культурный контекст. Поэтика. М., 2009.
14. Фролова О. В. Дискурс модернизма в поэтике Вс. М. Гаршина // Культура и текст. 2017. №4. С. 212–223.
15. Югова И. В. Экспрессионистские тенденции в русской прозе 1920-х годов : дис. ... канд. филол. наук. М., 2000.

Об авторе

Валерия Владимировна Шелякина — асп., Московский педагогический государственный университет, Россия.

E-mail: vv.shelyakina@gmail.com

V. V. Shelyakina

THE STORY COWARD BY V. M. GARSHIN AND THE NOVELLA THE YOKE OF WAR BY L. N. ANDREEV: LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Received 01 July 2023

Accepted 04 February 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-3

To cite this article: Shelyakina V. V., 2024, The story *Coward* by V. M. Garshin and the novella *The Yoke of War* by L. N. Andreev: linguistic and stylistic analysis, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 24–36. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-3.

Researchers of L. N. Andreev's work agree that the artistic methods of the first expressionist in Russian prose were significantly influenced by the work of V. M. Garshin. Taking this continuity into account, the article compares the texts of Garshin's story Coward and Andreev's novella The Yoke of War. The aim of the study is to identify similar features in the idiolects of the "forerunner of expressionism" and the "singer of horrors and nightmares", while considering the functioning of means expressing the category of intensity. This approach allows for an expanded understanding of the evolution and transformation of such a unique direction in Russian literature as expressionism. Drawing on the texts of the works, the article demonstrates



similar techniques in the depiction of the theme of war, which became the connecting link in the creative dialogue between the two writers, representing different generations of Russian literature. A more specific conclusion is made about L. N. Andreev's changing perception of war by establishing connections between the late story The Yoke of War and the 1904 expressionist novella Red Laughter.

Keywords: V. Garshin, L. Andreev, idiostyle, expressionism, category of intensity, intensification

The author

Valeria V. Shelyakina, PhD Student, Moscow Pedagogical State University, Russia.
E-mail: vv.shelyakina@gmail.com

Л. А. Симонова

**РОЛЬ ЖАНА ШАПЛЕНА
В РАЗВИТИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТЕОРИИ
И КРИТИКИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVII ВЕКА**

Библиотека-читальня им. А. С. Пушкина, Москва, Россия

Поступила в редакцию 06.07.2023 г.

Принята к публикации 06.06.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-4

Для цитирования: Симонова Л. А. Роль Жана Шаплена в развитии французской литературной теории и критики первой половины XVII века // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 3. С. 37 – 50. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-4.

Основная цель статьи – представить многогранность фигуры Жана Шаплена как крупнейшего французского критика и теоретика литературы первой половины XVII в. Большое внимание уделяется связи Шаплена со своим временем, когда изменялись функция литературы и положение литератора, а также его значительному вкладу в становление и закрепление классицистической эстетики на национальной почве. В статье ставится вопрос о роли критика в развитии словесности и его влиянии на формирование эстетического вкуса, его посредничестве между автором и зрительской / читательской аудиторией, а также о характере требуемой временем политизации литературного творчества, об отношении творца и власти. Тексты Шаплена рассматриваются в их единстве, что позволяет проследить развитие направляющих идей и углубление основополагающих для его теоретизирования понятий, таких как «правдоподобие», «вкус», «приличие», «польза», «нравственность», «образованность», «мода», «ясность», «новизна», получающих смысловое усложнение в соответствии с их использованием применительно к разным – фикциональным и нефикциональным – жанрам. На примере отдельных сочинений Шаплена прослеживается характер развертывания его критико-теоретического дискурса, являющийся отражением принципа эстетико-философского мышления французского классицизма в целом.

Ключевые слова: литература, критик, классицизм, античность, драма, жанр, повествование, стиль, вкус, правдоподобие, новизна

Феномен Жана Шаплена (1595–1674) – самого авторитетного французского критика и теоретика литературы первой половины XVII в.¹ – имеет сразу несколько граней как индивидуального характера (писательские способности и широкая осведомленность в области литературы, что

¹ В «Словаре французской словесности» (1996) Шаплен назван «настоящим регентом Парнаса»: «Приблизительно между 1640 и 1665 годами именно он был настоящим регентом Парнаса» [3, р. 309]. Даже неуспех опубликованной в 1656 г. первой части героической поэмы «Орлеанская дева, или Освобожденная Франция» и последовавшие за этим сатирические нападки Буало не подорвали его репутации самого влиятельного литератора, с мнением которого уважительно считались (заметим, что поэма была раскритикована не сразу, двенадцать песен выдержали шесть изданий, что послужило Шаплению стимулом для работы над второй частью).



позволило создать оригинальную эстетическую систему), так и знаковых для того времени: относительная самостоятельность и безусловная влияние в качестве литератора свидетельствуют об изменении социального статуса писателя, а также о выделении литературы в отдельную область культурной активности с закреплением за ней определенных функций¹. Шаплен первым откликнулся на запрос своего века — укрепить на национальной почве с ориентацией на труды итальянских ученых² и с учетом специфики развития французской словесности, прежде всего драматических жанров, литературную теорию и критику, в которых постулируемые неизменные каноны непротиворечиво соотносились бы с современными требованиями вкуса образованного общества. Тексты Шаплена, среди которых предисловия к «Гусману де Альфараче» Алемана (1620) и «Адонису» Марино (1623), «Письмо о правиле двадцати четырех часов» (1630), «Замечания об “Истории фландрских войн” кардинала Бентивольо» (1632), «Рассуждение о репрезентативной поэзии» (1635), «Мнение Французской академии о трагикомедии “Сид”» (1637), «О чтении старых романов» (1646), предисловия к первой (1656) и второй (1667) частям «Орлеанской девы»³, легли в основу французской классицистической теории, открыв путь Менардьеру, д’Обиньяку, Буало, Рапену⁴.

¹ В XVII в. происходит признание за литературой исключительной автономии. Об этом говорит, например, с семиотической позиции А. Компаньон, рассматривая подвижки ценностно-смыслового наполнения понятий «литература» и «писатель» [8], или с социологической позиции А. Виала, констатируя укрепление общественного положения писателя благодаря разным политическим и социальным факторам (появление меценатства, увеличение читательской аудитории за счет буржуазии, расширение юридических и экономических прав автора на его произведения, функционирование государственной цензуры, потеснившей цензуру церковную). Именно в эту эпоху литература превращается в профессию, притом что авторство проявляет себя не только как талант письма, но и как разрабатываемые стратегии успеха [16].

² Можно согласиться с позицией Р. Брэ, согласно которой исток классицистической доктрины нужно искать не во Франции XVI в., но в Италии в трудах комментаторов Аристотеля, таких как Ф. Робортелло, Дж. Магджи, П. Веттори, А. Минтурно, Л. Кастельветро, Ж. Скалигера (который был итальянцем по происхождению и культуре) [2]. Шаплен опирался также на работы нидерландского филолога Д. Хейнсия.

³ Не все перечисленные тексты были опубликованы, что не препятствовало их известности. Так, «Письмо о правиле двадцати четырех часов», «Замечания об “Истории фландрских войн” кардинала Бентивольо», «Рассуждение о репрезентативной поэзии», «Мнение Французской академии о трагикомедии “Сид”», «О чтении старых романов» распространялись в буржуазно-аристократических кругах в рукописном виде.

⁴ Принадлежащие им поэтики и трактаты, закрепляющие нормативную программу, появятся позднее направляющих работ Шаплена: «Поэтика» Менардьера — в 1639 г., «Практика театра» д’Обиньяка — в 1657 г., «Поэтическое искусство» Буало и «Размышление о поэтике Аристотеля и о сочинениях древних и новых поэтов» Рапена — в 1674 г. По утверждению А. Дюпра, усилия Шаплена «сосредоточены на том, чтобы снабдить Францию системой мысли и кодификацией литературного материала, которые не ограничиваются комментированием теоретических текстов Античности, более или менее способных обрамлять современную продукцию. Для этого ему нужно было начать формировать идею поэзии, которая основывалась бы собственно на литературных моделях, чтобы разработать затем критерии суждения об успешном произведении и наметить программу рационализированной национальной литературы» [9, p. 40]. О закреплении классицистических теоретических концептов см. также статью А. Е. Махова [1].



Образование, полученное в университетских коллежах (Шаплен принадлежал к семье парижского нотариуса), блестящее знание греческого, латыни, итальянского и испанского языков, позволившее ему стать одним из лучших знатоков античной и современной европейской словесности и литературной теории, усиленные занятия писательством (в частности, переводческая деятельность¹ и тридцатилетняя работа над поэмой «Орлеанская дева») и языковыми — лексико-стилистическими — проблемами (что найдет выражение в составлении «Словаря французского языка»), интересы в разных научных областях (о которых свидетельствует обширная переписка с представителями науки разных стран²), широкие связи в аристократических и придворных кругах³, покровительство Ришелье (на службу к которому как литератор он поступил в 1633 г.⁴), а затем Мазарини и Кольбера (по поручению последнего он составлял характеристики писателей, которые могли претендовать на официальное признание их заслуг и финансовую поддержку государства) — все это в совокупности обусловило его блестящую карьеру и финансовую успешность. Общественное положение Шаплена укрепились не только благодаря взаимоотношениям с Ришелье, с которым он периодически встречался и которого консультировал по литературным вопросам, но и членству во Французской академии, одним из основате-

¹ Шаплени принадлежит перевод романа Алемана «Гусман де Альфараче», опубликованный анонимно в 1620 г.

² Известны многочисленные письма, адресованные Шапленом людям света, ученым, политикам и литераторам (из писателей в числе его корреспондентов были Корнель, Лафонтен, мадам де Севинье, Мерэ, Ракан, Гез де Бальзак). Он активно интересовался историей, физикой, математикой, медициной, анатомией, астрономией, распространял в парижском обществе сведения о научных открытиях.

³ Шаплен начинает со службы в семье связанного с королевским двором маркиза де Ла Трусса (сначала в качестве наставника его детей, а позже и его секретаря), затем переходит к герцогу де Лонгвилю. Постепенно, принятый во многих аристократических домах и пользующийся доверием многих влиятельных особ, он укрепляется в роли осведомителя и посредника. О причинах плодотворности этой деятельности К. Жуод и Э. Мерлен говорят следующим образом: «...особенно благодаря активности своего письма (как поэта, критика, прилежного автора писем), своему владению разными кодами правдоподобия, требующего установления новых норм, он использовал переходы значений из одной сферы в другую — он был во всех смыслах оператором коммуникации, переводящим силы в слово и словом» [13]. В одном из писем Шаплен сетует на свою занятость: «Почему у меня столько хороших друзей, которым я должен нанести визит, и почему я должен постоянно присутствовать в Академии?» (письмо маркизу Монтозье от октября 1640 г.) [6, р. 702]. В другом письме он сближает занятия языками и литературой с выгодной способностью к «политике»: «Если есть какой-либо талант, которым я могу похвалиться, это политика, рассуждению о которой и применению этого [рассуждения], помимо данного мне по рождению положения, меня научили древние греческий и латинский и современные итальянский и испанский» (письмо Трамбе от декабря 1840 г.) [6, р. 738].

⁴ Ришелье сначала награждает Шаплена, а затем назначает ему пенсию в тысячу ливров. Этими поощрениями Шаплен обязан не столько «Оде кардиналу», опубликованной в 1637 г., сколько текстам по теории литературы.



лей которой он выступил и принадлежность к которой позволяла ему выносить безапелляционные суждения о произведениях (например, «Мнение о “Сиде”»)¹. Безусловно, в провозглашении в той или иной ситуации определенной позиции Шаплен подчинялся влиянию Ришелье², однако к его чести нужно сказать, что он был человеком сдержанным и редко отзывался о ком-либо в резко критической форме (последнее в литературных кругах того времени было довольно распространенным явлением), старался держаться в стороне от любого рода конфликтов, за исключением корректной полемики с апологетами «неправильной» драмы. Шаплен избегал официальных постов (так, он отказался от места наставника дофина), позиционируя достоинство независимости от чинов и прямой власти, накладывающих строгие обязательства. Более того, в качестве занимающегося литературой Шаплен считал себя свободным, то есть пишущим в силу призвания и из удовольствия³, никому не продающим свое перо, противопоставляя себя тем, кто зарабатывал творчеством⁴.

Известность в литературных кругах Шаплену принесло написанное им предисловие к поэме Дж. Марино «Адонис» (1623). Своим же авторитетом критика он в большей степени обязан салону маркизы де Рамбуйе (его представили там в 1627 или 1628 г.), который во многом

¹ Вопрос о социальной успешности, авторитетности Шаплена как литератора, а именно о соотношении, взаимосвязи в его возвышении двух факторов — литературы и политики, подробно рассмотрен К. Жуодом в статье «О статусе литератора в XVII в. Переписка Жана Шаплена (1595–1674)» [12], а также в его книге «Возможности литературы» (гл. «Идентичность литератора: Жан Шаплен») [11]. Один из выводов, к которым приходит исследователь, таков: «...это преимущество литературной самостоятельности и авторитетности было достигнуто согласием на положение “слуги”, но литературного “слуги” великого политического актера. Сам поступок, который заключался в том, чтобы стать литератором кардинала, был поступком политическим. Но поступком политическим на территории литературы, а не на территории политики. Шаплен не становится политическим теоретиком, он примиряет с политикой свою двойную обязанность — литературного критика и поэта» [12, р. 346].

² Подтверждение этому находим в одном из его писем к Буароберу, нередко выполнявшему роль связного между ним и кардиналом: «...я нисколько не дорожу моим мнением и никогда никому не противоречу, чтобы настоять на нем, меньше всего тогда, когда отвечаю первому из людей, чьи уста изрекают истины и один авторитет которого должен приниматься за безошибочное основание» (письмо от 9 июня 1633 г.) [15, р. 24].

³ В предисловии к первой части «Орлеанской девы» Шаплен утверждает, что писал поэму с желанием занять досуг, когда «после довольно оживленной жизни» он «предпочитал уединение шуму двора» [5, р. 38].

⁴ Так же настойчиво Шаплен отделял себя от тех представителей искусства и литературы, которые при дворе открыто искали покровительства и выгод: «Вот уже пятнадцать или шестнадцать лет, как я наблюдаю их при дворе, где они разыгрывают представление, и нахожу, что поэт, певец, скоморох, попрошайка, шут и прихлебатель, если не сказать хуже, здесь синонимы и одно и то же» (письмо м-ль де Курнэ от 10 декабря 1632 г.) [6, р. 18].



задавал литературную моду, а следовательно, и санкционировал оригинальные эстетико-теоретические суждения. Из писем Шаплена Гезу де Бальзаку¹ можно заключить, что его тексты питались установившимися в светском обществе критериями хорошего вкуса и блестящего ума, а также царящим в салонах духом раскованности и изысканности, исключаяющим ученый педантизм («Среди прочего наиболее любопытен салон де Рамбуйе, там не говорят по-ученому, но говорят разумно, и нет другого такого места, где было бы больше здравого смысла и меньше педантизма, того педантизма, который, как я полагаю, царит при дворе, как и в университетах...» (письмо от 22 марта 1638 г.) [6, р. 215]). Теоретизирование Шаплена всегда строится с учетом адресата, а именно того светского круга, в котором он вращается, поэтому стиль его рассуждений лишен тяжеловесности, близок к непринужденной беседе и вместе с этим далек от упрощенности, примитивной плоскостности («Есть особая вежливость, которая под страхом ничтожности и глупости обязывает учитывать, кому мы говорим, и выбирать мысли и слова для людей просвещенных и высоких достоинств...» (письмо Гезу де Бальзаку от 20 марта 1639 г.) [6, р. 402]). В салоне маркизы де Рамбуйе Шаплен завязывает важные для него знакомства как с аристократами, так и с поэтами (Вуатюр, Сент-Аман), главным образом через салон распространяются его тексты, что в то время равнозначно публикации, то есть устанавливается его публичность как «hommes de lettres».

Шаплен не создал монументального теоретического труда; если обратиться к разным его текстам, бросается в глаза их разножанровость, разрозненность, фрагментарность, что на первый взгляд может заставить усомниться в наличии связывающей их единой концептуальной линии, позволяющей проследить определяющие принципы развития и углубления доминирующих идей. И все же тексты Шаплена возможно рассматривать как единую теоретическую систему, организованную вокруг основополагающих понятий, таких как «правдоподобие», «вкус», «приличие», «польза», «нравственность», «образованность», «мода», «ясность», «новизна», которые получают смысловое усложнение при их применении к разным жанрам — фикциональным (роман, поэма, трагедия) и нефикциональным (историческое повествование). Уже в предисловии к «Адонису» Шаплен начинает разрабатывать концепт «правдоподобие», который будет двигателем его критико-теоретической мысли и последовательное расширение значения которого позволит ему по-разному трактовать литературные произведения в зависимости от той критической задачи, которую он будет перед собой ставить в каждом конкретном случае. В «Адонисе» можно наблюдать обнаруживаемую в последующих текстах Шаплена границу, которая разделяет эстетически значимое, то есть то, что может быть рассмотрено в литературно-теоретических категориях, и то, что не имеет эстетической ценности, принимается за ложное и используется как отрицатель-

¹ Гез де Бальзак, уехавший из Парижа и поселившийся в своем имении в Шаранте, был постоянным корреспондентом Шаплена с 1627 г. (он занимает первое место по числу и регулярности отправляемых ему Шапленом писем — всего известно 188).



ный пример. Шаплен как критик имеет своей задачей определять то, что располагается в пределах эстетической нормы, и именно это строго ограниченное пространство, которое каждый раз получает категориальное закрепление, находится целиком в его власти, которая упрочивается за счет сосредоточенности на отчетливо выделенном и предельно упорядоченном предмете¹. Всегда есть то, что выносится за скобки, исключается из числа эстетически значимых объектов: таковыми могут быть произведения с беспорядочной множественностью событий или же не имеющие ясного морального основания и показывающие слишком неопределенные характеры, а также повествования, в которых отсутствуют изобразительно-выразительные средства, то есть тексты, которые предлагают вниманию не приведенные в систему и поэтически «необлагороженные» вещи и явления.

Во второй половине 1620-х гг. разворачивается спор вокруг драмы, что находит отражение в целом ряде предисловий к публикациям драматических сочинений: их авторы стараются утвердить концепцию *современного* жанра, подразумевая под ним трагикомедию или же трагедию и, соответственно, обосновывая отказ от следования аристотелевским правилам (предисловие к «Сильванире» (1625) О. д'Юрфе, предисловие Ф. Ожье к «Тиру и Сидону» (1628) Ж. де Шеландра, предисловие к «Благородной немке» (1631) А. Марешаля, предисловие к «Лигдамону и Лидиасу» (1631) Ж. де Скюдери) или необходимость их соблюдения (предисловие Ж. Мерэ к «Сильванире» (1631))². Шаплен вмешивается в полемику, укрепляя позиции «правильной» (или нормативной) литературной критики: в 1630 г. он составляет «Письмо о правиле двадцати четырех часов» — одно из первых обоснований правил классицистической трагедии. Целесообразно подробнее остановиться на «Письме», в котором оказываются задействованы все перечисленные опорные концепты текстов Шаплена и которое во многом предваряет известное «Мнение о “Сиде”». Теоретизирование Шаплена объясняется следующим принципом: между Абсолютом (образцом, нормой, античностью) и им самим в качестве того, кто о нем пишет, существует некая дистанция, это и определяет поле его активности, в пределах которого он может двигаться, постепенно приближаясь к этому Закону, им присваиваемому, становясь его собственным основанием. Указание на движение от пишущего как теоретика к Авторитету, который в этой активности письма обосновывается и усиливается, можно увидеть в следующем пожелании Шаплена адресату / читателю: «...чтобы в такого рода сочинениях вы его считали

¹ Например, по признаку единства действия (сосредоточенность повествования на одной теме), единства времени (ограниченность действия одним годом) и единства места (с ним связано центральное событие) — качествам «правильного» жанра — эпическая поэма противопоставляется Шапленом роману как «неправильному» жанру.

² Механизм идейного столкновения и взаимовлияния различных сторон, послуживший выдвигению и последующему доминированию «правильной» критики, отстаивающей нормативность литературы, подробно прослежен Ж. Форестье в книге «Трагедийные страсти и классицистические правила. Исследование по французской трагедии» [10].



необходимым, если не абсолютно, то по крайней мере с такого рода признанием, которое предельно приближается к абсолютной необходимости» [7, р. 223]. Это движение от «признания» до совпадения с «абсолютной необходимостью» и есть движение Шаплена-теоретика. Заметим, что он движется к проясняемому им Закону не без опор. Во-первых, ему помогает принцип системности: существует не одно правило, но целая система правил, каждое из которых связано с другим, и за счет этой связи они укрепляются, в силу чего и образуется та основа, на которой держатся драматические сочинения («чтобы вы соблюдали это правило двадцати четырех часов так же точно, как и все другие» [7, р. 223]). Во-вторых, у системы правил есть обоснование, которое не требует доказательств — это авторитет античных авторов. Важно, что Шаплен признает свою самостоятельность относительно обнаруживаемого им авторитета в лице драматургов древности и Аристотеля. Об этом свидетельствует констатация непрямого связи с античностью: опыт древних авторов опосредован трудами итальянских теоретиков, которые, при общем согласии с приоритетом античной литературы, привносят подчеркнuto свое в ее понимание. Шаплен признает, что сочинения Античности (в том числе учение Аристотеля) допускают некоторую вольность трактовки («я совсем не помню, Аристотель ли его [правило] разработал или кто-нибудь из его комментаторов» [7, р. 223]). Таким образом выстраиваются две системы ценностно-смысловых координат — относительно Античности и относительно современности, которые вступают друг с другом в сложное взаимодействие.

Отталкиваясь от античной теории драмы, Шаплен утверждает, что трагедия служит для того, чтобы освободить сознание от «беспорядочных страстей» (отсылка к представлению Аристотеля о катарсисе), что достигается посредством подражания действительности (отсылка к учению Аристотеля о мимесисе). Основополагающим эстетическим законом, из которого выводятся все остальные, является закон «правдивости». Шаплена не может во всем удовлетворить учение Аристотеля о мимесисе, которое допускает различные толкования, поскольку античный философ рассматривал разную, не имеющую общего основания сущность реальности и искусства, а следовательно, и неоднозначные отношения между ними. Шаплени же в Авторитете, за который принималась (достаточно условно!) античная теория искусства, необходимо было укрепить однозначную, устойчивую, не допускающую разночтений, а следовательно, и отступлений от нее, базу, исходя из которой выстраивалась бы его собственная твердая и ясная система. Шаплени важна тотальность принципа, из которого могло быть выведено все учение в его непротиворечивом единстве. Он устанавливает абсолютность «правдивости», под которой понимает «современное подражание» как наиболее точное, предельно полное отражение «реальности». В таком случае между реальностью и искусством ставится знак равенства. Тождество реальности и искусства есть тот абсолютный принцип, который принимается за безусловную истину и из которого Шаплен выводит все остальное. Он уподобляет «реальность» искусству (а не наоборот!): согласно его логике, для того чтобы реальность была отражена искусством, она должна совпасть с ним в кодово-смысловых знаках. «...В любого рода



сочинении подражание должно быть настолько совершенным, чтобы не было заметно никакого различия между тем, чему подражают, и тем, что подражает», так как «главный эффект подражания заключается в том, чтобы предложить уму... явления как настоящие и присутствующие» [7, р. 223]. Все, что не соответствует искусству, например «беспорядочные страсти» (*les passions dérégées*), за «реальность» не принимается. Такая «беспорядочная» (*dérégée*) реальность последовательно вытесняется. При этом драматург и зритель / читатель должны находиться в плане общей «реальности», то есть кодово-смысловые знаки, предлагаемые драматургом, должны приниматься зрителями / читателями как правдивые. Именно моделирование такой системы, в которую включены как тот, кто создает, так и тот, кто воспринимает, и которая понимается всеми как истина, и делает Шаплена современным, то есть обеспечивает его совпадение со своим временем. Явления должны видеться «настоящими» (*vrais*) и «присутствующими» (*présent*), то есть мыслиться наличными, имеющимися. Совсем не случайно Шаплен обращается именно к правилу двадцати четырех часов, то есть времени. «Реальность» должна обнаруживаться при общем согласии принимать ее как таковую. К ее нахождению должны быть причастны все: при совпадении произведения с ожиданиями публики, в сознании которой уже существует модель совершенного искусства, и возникает иллюзия правды. Ведущая роль в составлении, а также функционировании такой структуры принадлежит теоретику, собственно Шаплону, который определяет, объясняет, то есть укрепляет в умах современников опорные положения этой знаковой модели, на чем и основывается его авторитет¹.

Итак, «реальность» превращается в структуру, которую Шаплен надстраивает над «искусством». «Реальность» есть то, что заранее упорядочено и приведено в соответствие с многочисленными правилами. Таким образом, драматург и зритель / читатель должны сосуществовать в системе общепризнанных норм. Это не отменяет эффекта новизны: драматическое произведение должно воздействовать на зрителя, завладеть его вниманием — по словам Шаплена, «поражать воображение» [7, р. 223]. Эта вовлеченность в зрелище и способствует укреплению у зрителя веры в то, что «он присутствует в том, что ему представляют» [7, р. 224]. При этом новизна должна быть регламентирована и не выходить за границы правил; по убеждению Шаплена, важно, чтобы вера зрителя в представляемое на сцене как наличное возникла «без всякого препятствия». Для того чтобы не допустить никаких «препятствий», всему произвольному, отступающему от нормы должен быть положен

¹ Н. К. Этер в труде «Драматический автор и профессиональное сознание (1610—1640)» подчеркивает исключительное место критики в литературном процессе: «...литературный знаток укрепляет свою власть, представляя собой эрудита и практика, который мог указывать на хороший вкус и должное восприятие произведения. Начиная с 30-х годов знатоки становятся главными адресатами создаваемых во французском литературном кругу произведений; пьеса должна была найти свою публику и вместе с тем должна была быть подтверждена носителем доктринального высказывания, оценивающим интеллектуальные достоинства произведения и автора» [14].



запрет. Отсюда на первый взгляд парадоксальный вывод: эффект «реальности» будет наиболее полным, если искусство будет как можно более строго установленной, закрытой в ее четкой организованности, определенной как можно большим количеством правил системой. То, как выстраивается эта система, когда одно правило, без всякой опоры на действительность, надстраивается над другим, дополняя, закрепляя уже имеющиеся, видно из рассуждения Шаплена об особенностях постановки античной драмы. Сначала на репрезентацию работают реплики и соответствующие роли одежды, но этого оказывается недостаточно — появляется «искусно организованное действие» и мелодическое произношение, однако и это не может гарантировать полного вовлечения зрителя в происходящее; чтобы еще больше завладеть его вниманием и усилить иллюзию реальности, в драматических постановках появляются танец, энергичная жестикуляция и музыка, соответствующая воспроизводимым страстям. Таким образом, главной в теоретизировании Шаплена является идея абсолютной иллюзии правды, то есть полная убежденность зрителя в том, что он присутствует при действительно происходящем событии. Это та высшая планка, к достижению которой стремится всякое искусство, устанавливая для этого один за другим новые способы воздействия, которые друг друга дополняют, определяя предельно возможный эффект. По этому же принципу надстройки организуются и все иные правила, которые складываются одно с другим, восполняя каждый раз обнаруживающуюся недостаточность для достижения абсолютного правдоподобия. Каждое правило существует не обособленно, но обязательно встраивается в уже имеющуюся систему, приращивая к уже наличным еще одно качество «реальности». Таким образом, в стремлении к абсолютной «правде» множатся правила: соблюдение «свойств возраста и особенностей социальных положений, единства действия, его точной продолжительности» [7, р. 224] и т. д. Каждое правило в этой системе рассматривается Шапленом как необходимое, выпадение какого-либо правила из системы делает проблемным, а точнее, невозможным абсолютное правдоподобие. Структура кодово-смысловых знаков в ее упорядоченности должна целиком удовлетворять как драматурга, так и зрителей. Если изъять из нее какую-либо составляющую, это отсутствие тут же обнаружится зрителем, спровоцировав его размышления над разыгрываемым действием, а следовательно, сомнение в его реальности (Шаплен говорит о необходимости «лишить зрителей всякого повода размышлять над тем, что они видят, и сомневаться в реальности этого» [7, р. 224]). Полноту же системы, обязательную для ее успешного функционирования («это правдоподобие, настолько рекомендованное и настолько необходимое для всякого сочинения» [7, р. 224]), устанавливает теоретик.

Подобный способ теоретизирования во многом подсказан оригинальной трактовкой учения Аристотеля о катарсисе. Не оставляя без внимания катарсическую функцию драмы (Шаплен делает особый акцент на очищении страстей — глагол «очищать» неоднократно встречается в тексте «Письма»: «очистить его [ум] от беспорядочных страстей» [7, р. 223], «очистить ее [душу] от плохих наклонностей» [7, р. 226]), французский теоретик заметно ее переосмысляет. Собственно «страсти»



как нечто неопределенное, беспорядочное, неуправляемое мало его интересуют. Согласно представлениям Шаплена, драма влияет главным образом не на чувства, но на разум, определяет в большей степени не эмоции, но мысли. Зритель в первую очередь размышляет, приходит к определенным умозаключениям, выносит суждение. Драматическое сочинение должно «предложить уму, чтобы очистить его от беспорядочных страстей, явления как настоящие и присутствующие [7, р. 223]. Здесь слово «ум» используется в значении мыслительной функции, «страсти» же в этом контексте не выделены в качестве особого рода явления со своими законами развития, они представлены как часть умственной сферы, то есть им придан рациональный характер. В таком случае (если страсти не обособлены, не самостоятельны) определение «беспорядочные» утрачивает значение: все, что вынесено в разумную область, не может быть «беспорядочным». Давая характеристику античной драме, Шаплен говорит о «впечатлении», которое разные эффекты производят на «ум присутствующих», выделяя при этом принцип правдоподобия, который заключается в том, чтобы всевозможными приемами «вынуждать ум поверить в то, что он присутствует при действительном событии» [7, р. 224]. Говоря о драматических жанрах, Шаплен указывает на то, что направленный на объект наблюдения взгляд «определяет мнение человека о некоторых сторонах вещей» [7, р. 225]. То есть на первый план Шаплен выводит именно мыслительную активность зрительской аудитории. Зритель видится Шаплену не тем, кто вовлечен в действие через эмоциональное переживание происходящего на сцене, но рационально воспринимающим, ясно осознающим представляемые события и составляющим о них правильное мнение. Согласно Шаплену, зритель должен приходиться к верному умозаклучению о наблюдаемых сценических событиях, то есть уметь путем рефлексии соотнести то, что происходит на сцене, с некоей идеальной формой. Вот как Шаплен говорит о реакции зрителя на пьесу, в которой не соблюдается правило двадцати четырех часов: «...взгляд зрителей перегружен объектами, и, с огорчением убеждаясь, что в течение трех часов, которые он потратил на спектакль, прошли месяцы и годы, ум, который судит обо всем, понимает, что это невозможно, и, следовательно, останавливает внимание на ложности вещей, охладевает ко всему, что он может еще иметь там полезного, и не проникается никаким впечатлением, без которого вся работа поэта напрасна» [7, р. 227]. Речь идет о целой цепочке мыслительных операций, которые должен проделать зритель: учесть, сколько часов шел спектакль и сколько времени длилось сюжетное действие, сравнить эти отрезки времени и прийти к выводу об их несовпадении, а значит, и о сложности всего ему представленного. После этого умозаклучения зритель должен охладеть к драматической постановке. Нетрудно заметить, что Шаплен наделяет зрителя прерогативами критика (в следующем предложении это выражено еще более отчетливо: зрительская аудитория производит «осмотр» пьесы, то есть пристально ее изучает). Согласно рассуждению Шаплена, зритель должен не просто получать удовольствие, но и уметь различать «обманчивое удовольствие» от «настоящего удовольствия»: первое он получает от драматургических произведений, в которых не соблюдаются правила правдоподобия, второе — от тех, в которых они



соблюдаются, то есть удовольствие не может быть произвольной реакцией на увиденное, непосредственным эмоциональным откликом, но становится следствием умозаключения.

В классицизме огромную роль играет настоящее — момент, когда происходит непосредственная встреча воспринимающего с произведением искусства, которое открывается взгляду, является как данность. При этом объект, на который направлено внимание, принадлежит вечности, и наблюдатель становится причастен к ней в тот момент, когда произведение охватывается его взглядом и воспринимается его сознанием как присутствующее сейчас. Иначе говоря, наблюдатель сопresentствует тому, что схватывается его взглядом, осознает то, что изображается как происходящее сейчас, то есть совпадающее с ним во времени. Не случайно среди произведений искусства Шаплен выделяет живопись, в которой объект представлен как зримый, данный взгляду. Живопись служила для Шаплена наиболее яркой иллюстрацией его эстетической программы. Обосновывая необходимость соблюдения в драме принципа трех единств, Шаплен приводил в пример живописное полотно, где изображается событие, происходящее в определенном времени и в одном месте, при этом показывается одно действие (последнее, однако, потребовало от теоретика оговорки: на заднем плане возможно изображение другого действия, но при этом используются иные пропорции — предмет представлен в удалении, так что при непосредственной встрече зрителя с картиной взгляд схватывает передний план, который и удерживается вниманием, то есть именно его смыслы актуализируются в первую очередь). Шаплен сближает драму с живописью, понимая ее прежде всего как зрелище, то, что непосредственно дается взгляду, явление во всей полноте присутствия в определенный момент времени. Таким образом, действие для него не разворачивается как дпящееся, не является последовательно становящимся, не воспринимается в его причинно-следственной связи, но мыслится как застывающее, остановленное в каждый момент. Получается, что драматическое действие, согласно логике Шаплена, есть ряд следующих друг за другом картин-положений, каждая из которых предполагает скрытую, «перспективную» динамику, однако они не составляют единого процесса. Таким образом, драма не рассматривается Шапленом как сложное становящееся целое, обладающее внутренним развитием.

Шаплен моделирует замкнутую кодово-знаковую систему, в которой одно правило обосновывает и укрепляет другое. Так, он связывает правило единства времени с правилом единства места. Шаплен доказывает, что увеличение сценического времени до нескольких месяцев или даже лет потребовало бы смены места действия происходящего, а это недопустимо, поскольку взгляд не может быть обманут: зритель не сможет поверить в то, что театральная сцена, которая оставалась перед его глазами, стала другим местом, отличным от представленного в начале пьесы. Иначе говоря, при нарушении правила единства места зритель принимает сценическую постановку за «ложную и противоречащую разумным основаниям» [7, р. 230]. Наряду с этим Шаплен противопоставляет «правильную» трагедию барочной, которая включает в себя много собы-



тий, согласно же его убеждению, драматическое произведение должно ограничиваться показом одного действия, все происходящее на сцене должно быть стянуто к одному кульминационному событию.

Французский теоретик не может выстраивать свою эстетическую программу, полагаясь исключительно на свой знаково-семантический код. Последний признается верным во всех его составляющих и, следовательно, обязательным для реализации, если он отсылает к Абсолюту, соотносен с ним. Так, мысль о необходимости соблюдения правил Шаплен подкрепляет идеей общественной пользы, нравственного урока, для чего, как уточняет теоретик, она и была изобретена древними. Эта отсылка к Авторитету автоматически легализует всю нормативную программу и накладывает жесткий запрет на отступление от нее. В противном случае получается, что драма не выполняет главного своего предназначения, изменяет своей природе, несет печать упадка искусства («это порочное преобразование» [7, р. 230]). Дистанцируясь от отрицательного примера, Шаплен находит и закрепляет еще одно посредническое звено между собственной системой и Абсолютом — «вкус века», который должен был ориентироваться на античность и учиться у природы. Здесь оказываются связанными два основополагающих для классицистической эстетики концепта — «античность» и «природа». В их совершенстве одно служит объяснением другого: античность является образцом неизменного, вечного искусства, подтверждением же необходимости наличия подобной константы служит закон природы, где постоянство спасительно, тогда как изменение «всегда губительно» [7, р. 231]. В этой понятийной паре качества одного беспрепятственно переносятся на другое, так что одно может с легкостью подменять другое. В рассуждениях Шаплена «античность» и «природа» — понятия близкие, взаимозаменяемые, цель такого сближения и возможной взаимозамены — укрепить Авторитет, с помощью которого подтверждается закономерность обосновываемых явлений. При всем отклонении от Абсолюта Шаплени было необходимо всячески его усиливать, и в этом он был предельно последователен. Например, он утверждает, что хотел бы возвращения в современный театр хора, вестников, музыки и других составляющих античной драмы. Вместе с этим, согласно позиции Шаплена, древность должна отвечать духу современности — образ античности моделируется исходя из укрепляемых литературным критиком в век Ришелье эстетических принципов¹. В античности все должно быть предельно ясно, объяснимо, доступно современному сознанию, требующему от искусства логически оправданной системности (отсюда, по определению Шаплена, «разумная античность» [7, р. 225]). Античному искусству Шаплен противопоставляет искусство «варварское», «готическое», которому присуща «чрезмерность» [7, р. 231]. В «Письме о правиле двадцати четырех часов» понятие «вкус века» связывает теоретика со зрителем. Помимо прочего, под «вкусом века» Шаплен подразумевает готовность зрителей получать эстетическое удовольствие от просмотра

¹ Проблема «осовременивания» Шапленом античности рассматривается, в частности, Ж.-П. Кавайе в статье «Галантность и история “современной античности”», где разбирается текст критика «О чтении старых романов» [4].



драмы, созданной по всем правилам, которых требует правдоподобное изображение явлений. Согласно Шаплёну, вкус века определяется просвещёнными умами, «развившимися в условиях вежливости и хороших манер» [7, р. 232], что противопоставляется всему грубому, низкому, не отвечающему эстетическим нормам, принятым в образованном обществе. Следовательно, «вкус века» подразумевает элитарный характер (это можно видеть и в контрастном сопоставлении «настоящего» спектакля и «кривляния», то есть народного театра, прежде всего фарса). «Вкус века» в рассуждениях Шаплёна предполагает также и этическую составляющую: это забота об общественном благоденствии, когда театр и зрители склоняются к добродетели и благопристойности, а не к пороку.

Все вышесказанное служит подтверждением того, что Шаплёну удалось создать подвижную теоретическую систему, которая позволяла непротиворечиво согласовывать ориентированный на традицию поэтологический посыл и современный литературный контекст, способствовать осуществлению эстетической реформы в условиях упрочения взаимодействия между критиком, автором и читателем.

Список литературы

1. Махов А. Е. Категория правдоподобия в литературной теории французского классицизма // *Studia Litterarum*. 2020. №2. С. 10–33.
2. Bray R. La formation de la doctrine classique en France. P., 1951.
3. Bury E. Jean Chapelain // *Dictionnaire des lettres françaises: Le XVII^e siècle* / dir. P. Dandrey. P., 1996.
4. Cavallé J.-P. Galanterie et histoire de "l'antiquité moderne". Jean Chapelain, *De la lecture des vieux romans, 1647* // XVII-e siècle. 1998. №3. P. 387–416.
5. Chapelain J. Les douze derniers chants du poème de *La Pucelle*. Orléans, 1882.
6. Chapelain J. *Lettres*. Vol. 1. P., 1883.
7. Chapelain J. *Opuscules critiques*. Genève, 2007.
8. Compagnon A. Qu'est-ce qu'un auteur? // *Septième leçon: Naissance de l'écrivain classique*. Cours, 2002. URL: <https://www.org.compagnon.auteur7.php> (дата обращения: 03.07.2023).
9. Duprat A. Introduction // Chapelain J. *Opuscules critiques*. Genève, 2007.
10. Forestier G. *Passions tragiques et règles classiques*. Essai sur la tragédie française. P., 2003.
11. Jouhaud Ch. *Les pouvoirs de la littérature*. P., 2000.
12. Jouhaud Ch. Sur le statut d'homme de lettres au XVII-e siècle. La correspondance de Jean Chapelain (1595–1674) // *Annales*. 1994. №2. P. 311–347.
13. Jouhaud Ch., Merlin H. Mécènes, patrons et clients // *Terrain. Anthropologie et sciences humaines: électronique edition*. 1993. №21. P. 47–62. URL: <https://doi.org/10.4000/terrain.3070> (дата обращения: 03.07.2023).
14. Heather N. K. L'auteur dramatique et la conscience professionnelle (1610–1640) (2018). URL: <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5950> (дата обращения: 05.07.2023).
15. *Mélange de littérature, tiré des lettres manuscrites de M. Chapelain*. P., 1882.
16. Viala A. *Naissance de l'écrivain*. Sociologie de la littérature à l'âge classique. P., 1985.



Об авторе

Лариса Алексеевна Симонова — канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Библиотека-читальня им. А. С. Пушкина, Москва, Россия.

E-mail: mouette37@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7019-0215

L. A. Simonova

THE ROLE OF JEAN CHAPELAIN IN THE DEVELOPMENT
OF FRENCH LITERARY THEORY
AND CRITICISM IN THE FIRST HALF OF THE XVIIth CENTURY

50

Library-reading room named after A. S. Pushkin, Moscow, Russia

Received 06 July 2023

Accepted 06 June 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-4

To cite this article: Simonova L. A., 2024, The role of Jean Chapelain in the development of French literary theory and criticism in the first half of the XVIIth century, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 37 – 50. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-4.

The main objective of the article is to present the multifaceted figure of Jean Chapelain as the foremost French critic and literary theorist of the first half of the 17th century. Significant attention is given to Chapelain's connection with his time, during which the function of literature and the position of the writer were evolving, as well as his substantial contribution to the establishment and consolidation of classicist aesthetics on a national level. The article addresses the critic's role in the development of literature, his influence on the formation of aesthetic taste, his mediation between the author and the audience, and the nature of the political engagement in literary creativity demanded by the time, as well as the relationship between the creator and power. Chapelain's texts are examined in their entirety, allowing for the tracing of the development of guiding ideas and the deepening of fundamental concepts in his theorizing, such as "verisimilitude", "taste", "decorum", "utility", "morality", "erudition", "fashion", "clarity", and "novelty", which gain semantic complexity depending on their application to different – fictional and non-fictional – genres. Through the analysis of specific works by Chapelain, the article traces the nature of the unfolding of his critical-theoretical discourse, reflecting the principle of aesthetic-philosophical thinking of French classicism as a whole.

Keywords: literature, critic, classicism, antiquity, drama, genre, narration, style, taste, plausibility, newness

The author

Dr Larisa A. Simonova, Senior Researcher, Library-reading room named after A. S. Pushkin, Moscow, Russia.

E-mail: mouette37@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-7019-0215

А. С. Косинская, В. Х. Гильманов

**ДЖ. Р. Р. ТОЛКИН И К. С. ЛЬЮИС
В ПОИСКАХ КРИТЕРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ**

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

Поступила в редакцию 02.09.2023 г.

Принята к публикации 23.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-5

Для цитирования: *Косинская А. С., Гильманов В. Х.* Дж. Р. Р. Толкин и К. С. Льюис в поисках критерия художественности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 51 – 58. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-5.

На материале литературоведческих трудов, эссе и художественных текстов знаменитых английских филологов и писателей XX в. Клайва Стейплза Льюиса и Джона Рональда Руэла Толкина рассматривается эстетический аспект их художественных поисков. В частности, прослеживается вектор поиска критерия художественности в трудах этих авторов. Актуальность работы определяется тем, что критерий художественности литературного текста, на наш взгляд, является основополагающей категорией литературоведения, позволяющей провести необходимую границу между текстами, относящимися к литературе как таковой, и псевдолитературой. Именно он позволяет в конечном счете определить предмет изучения литературоведения как науки, поскольку наука о литературе изучает не всякий письменный текст, в котором присутствует вымысел, но текст художественный. Цель нашей статьи – разобраться в том, что понимали под художественностью Дж. Р. Р. Толкин и К. С. Льюис – вдохновлявшие друг друга коллеги и друзья, создавшие литературное товарищество инклингов, и какие критерии художественности они смогли выработать.

Ключевые слова: Клайв Стейплз Льюис, Джон Рональд Руэл Толкин, инклинги, критерий художественности, читатель, катарсис, калокагатия

Художественность является центральной категорией эстетики и важнейшим понятием в науках об искусстве и творчестве [2, с. 46–49; 6, с. 28; 9, с. 1]. Однако, как справедливо отметила Л. В. Никитина, «к концу XX столетия смысл категории “художественность” стал утрачиваться, представления о критериях художественности – размываться. Это привело к тому, что зачастую стало невозможно определить среди множества современных произведений искусства сочинения, обладающие художественной ценностью» [9, с. 1]. Результатом этого процесса стала высокая степень дезориентации как деятелей искусства, так и зрителей, слушателей, читателей. В связи с данной ситуацией эстетической



неопределенности представляется актуальным изучение исторически сложившихся критериев художественности. В предлагаемой статье мы рассмотрим понимание этого феномена в творчестве прославленных английских писателей и филологов XX в. — К. С. Льюиса и Дж. Р. Р. Толкина — и постараемся выявить те философские идеи в истории европейской культуры, которые повлияли на становление эстетической мысли исследуемых авторов.

Трактовки феномена искусства многократно менялись в разные культурные эпохи — от Античности до постмодерна, что обусловлено прежде всего сменой художественных парадигм. В связи с этим важно соблюдать принцип историзма при попытках сформулировать критерии, лежащие в основе наших суждений о художественности [6, с. 15]. Именно этот принцип воплощают научные труды Льюиса («Отброшенный образ», «Аллегория Любви: исследование литературной традиции Средневековья», «Предисловие к Потерянному Раю», «Из истории слов» и т. д.) и Толкина («Беовульф: чудовища и критики», «Эссе о волшебных сказках» и др.). В художественных произведениях Толкина и Льюиса как профессиональных медиевистов и профессоров английского языка и литературы (Оксфордского и Кембриджского университетов) наблюдается творческая преемственность в отношении эстетических идей европейских мыслителей. К примеру, ясно прослеживается традиция Платона в восприятии Толкином целей и назначения художественного творчества. В рассказе «Лист Нигтля» главный герой пишет картину, которая представляет собой конкретное земное изображение неземного пейзажа в преддверии рая. При этом, как у Платона, наиболее подлинным в произведении Толкина является мир идей, который в определенной степени отражается в произведениях искусства. С точки зрения художественной философии рассказа, критерием художественности может считаться присутствие образа высшей реальности и адекватность передачи этого образа в творении художника. Такое произведение служит для воспринимающего сознания своеобразным окном в мир предельных сущностей человеческого бытия. Поэтому на картине Нигтля был изображен тот мир, в котором в конечном счете окажется его душа после смерти. Метафизическая природа искусства была отмечена такими известными мыслителями Античности, как Платон, Аристотель и Плотин, Филон Александрийский и Климент Александрийский [6, с. 31–42]. Природа эстетического наслаждения, как правило, понималась как радость узнавания космической гармонии метафизических сущностей в художественном произведении, возвышающем воспринимающего его человека над хаотично-абсурдным земным существованием. В духовной автобиографии «Настигнут Радостью» Льюис указывает на появление острого чувства неземной Радости во время чтения любимой литературы (северной мифологии): «From these books again and again I received the stab of Joy» [16, p. 89]. При этом под основополагающим для своей автобиографии понятием «Радость» Льюис понимал тоску по Богу, которая позволяет человеку «почувствовать приближение святости, того, что родом из Царствия Божьего» [4, с. 81].



Наряду с платоновской традицией в тексте Толкина присутствует античный принцип калокагатии — единства доброго, мудрого и прекрасного, при котором эстетическое неотделимо от этического. Этот принцип проявляется в преодолении Нитглем и его соседом Пэришем разобщенности, конфликта интересов, связанного с прагматическим по своей сути восприятием другого как объекта, а не субъекта общения. В мире предельных сущностей ни Нитгль, ни Пэриш больше не воспринимают друг друга как средства для достижения каких-либо целей, но становятся друзьями и со-творцами. Тот же принцип реализуется и в мифологическом романе Льюиса «Пока мы лиц не обрели». Достигнув вершины мудрости и добродетели, некрасивая от рождения Оруаль обретает в дар от Бога прекрасное лицо, соответствующее справедливой и любящей душе.

В 1964 г. Толкин написал эссе «О волшебных сказках», основанное на университетских лекциях, в процессе которых он размышлял об особенностях жанра волшебной сказки, о предназначении сказки, а также о том, что делает письменный текст литературным шедевром. «Именно колорит, атмосфера, не поддающиеся классификации частные детали, а главное — общий смысл, наполняющий жизнью неразъятный костяк сюжета, — вот что на самом деле важно», — отмечает филолог [14, с. 352]. Рассуждая об общем смысле литературного текста, который в огромной мере отвечает за качество произведения, Толкин приходит к мысли о мифическом характере этого смысла. «Сегодня такие истории производят впечатление мифа — то есть впечатление цельное, анализу не поддающееся... Они открывают дверь в Иное Время, и, переступив порог, пусть лишь на мгновение, мы оказываемся за пределами своего собственного времени — а может быть, за пределами времени как такового» [14, с. 352]. Таким образом, *мифологический характер литературного произведения и трансцендентная направленность текста*, по мнению Толкина, определяют *художественность* текста. Льюис также рассматривает мифологичность как один из критериев художественности, причем под мифологическим качеством (*mythical quality*) ученый понимает свойство произведения быть интересным и волнующим практически в любом пересказе, то есть такое свойство сюжета, которое делает миф самоценным независимо от формы и художественных особенностей текста, в которых он выражен. В качестве примеров Льюис приводит миф об Орфее и Эвридике и «Одиссею», а также «Властелин Колец» Толкина [15, р. 26–27]. Примером немифологической книги, по Льюису, может служить «Ярмарка тщеславия» У. Теккерея, где такие свойства текста, как особенности авторского повествования, речевые манеры героев и авторские оценки происходящего определяют эстетический характер произведения. Таким образом, восприятие мифа, по мнению Льюиса, имеет экстралитературный характер [15, р. 30], а высокохудожественный текст может быть лишен мифологизма. Из этого можно сделать вывод о том, что, с точки зрения Льюиса, мифологизм не является необходимым критерием художественности, хоть и присущ многим произведениям. Отметим, что на мифологичность как одно из свойств художественности указывал и А. Ф. Лосев в работе «Диалектика художественной формы»:



«художественная форма есть такая форма, которая дана как цельный миф, цельно и адекватно понимаемый» [7, с. 45]. О близости философии творчества Толкина с теорией символа и диалектикой мифа Лосева подробно рассуждает Г. Д. Паксютов в книге «Толкин и скрытые смыслы “Властелина колец”», предлагая рассматривать философскую позицию Толкина при помощи такого «тонкого инструментария», как теория символа Лосева [10, с. 125].

В том же эссе «О волшебных сказках» Толкин указывает на «внутреннюю логичность или непротиворечивость вторичной реальности» [14, с. 372] как на важный критерий художественности, позволяющий читателю погрузиться во вторичный (или художественный) мир, обретая «литературную веру» (то есть такое состояние сознания, которое автор называет «добровольным отказом от недоверия») [14, с. 358]. Такое состояние читателя, по Толкину, обусловлено тем, что «рассказчик оказывается успешным “вторичным творцом”. Он создает Вторичный Мир, в который получает доступ Ваш разум. И в его пределах все, что рассказывает повествователь, — истинно: все согласуется с законами этого мира. Потому Вы верите каждому слову — пока находитесь, так сказать, внутри» [14, с. 358]. Интересно, что критерий внутренней непротиворечивости произведения словесного творчества, помогающей читателю «поверить» автору и с этим доверием проникнуть в художественный мир, выделял в IV в. до н. э. Аристотель: «Складывая сказания и выражая их в словах, следует как можно [живее] представлять их перед глазами: тогда [поэт], словно сам присутствуя при событиях, увидит их всего яснее и сможет приискать все уместное и никак не упустит никаких противоречий» [1, с. 664].

К. С. Льюис также высказывает мнение о том, что талантливый писатель «вдыхает жизнь» в свое произведение: «Великий художник — или, во всяком случае, великий писатель — не может быть человеком поверхностным ни в своих мыслях, ни в чувствах. Какую бы невероятную историю он ни выбрал, она, как мы говорим, “оживет” в его руках. Жизнь, которой озарится произведение, будет пропитана всей мудростью, знаниями и опытом автора; и даже более того, в нем появится то, что я могу лишь смутно описать как особое восприятие или “чувство” жизни, характерное для этого писателя» [15, p. 52].

Еще одним критерием художественности, обозначенным Толкином во «Властелине Колец», является эмоциональное воздействие на читателя, тот самый *káθαρσις*, который в качестве критерия оценки и эстетической цели трагедии предлагал Аристотель [1, с. 660]. Очевидно, инстинкт унаследовал античное представление об облагораживающем воздействии словесного искусства. «Смеялись многие, но кое-кто и плакал тоже, а светлый голос менестреля звучал как серебро, и все затихли, слушая. Он пел то на эльфийском, то на Всеобщем, и сердца слушателей переполнялись страданием высочайшего наслаждения; песня увела их в страну, где горе и счастье сливаются вместе, и где слезы скорби превращаются в чистые вина блаженства» [12, т. 3, с. 247–248]. Мы видим, что размышления о художественности в ее наивысшей степени характерны не только для академической, но и для литературной деятельности Тол-



кина. Проблеме предназначения художественного творчества в индивидуально-эсхатологическом контексте посвящен упомянутый рассказ писателя «Лист Ниггля». Здесь творческий процесс осознается художником как смысл существования, в то время как повествователь видит цель жизни героя в гармонизации творчества и добродетели. О литературном творчестве как «наслажденьи» в земной жизни писал и А. С. Пушкин в стихотворении «Элегия (Безумных лет угасшее веселье...)» в 1830 г.: «Порой опять гармонией упьюсь, / Над вымыслом слезами обольюсь...» [11, с. 477]. Если под наслаждением «гармонией» подразумевается, вероятно, художественная и в большей степени поэтическая форма, то во второй части цитаты речь идет об аристотелевском катарсисе, воспетом во «Властелине Колец» Толкина. Подлинное творчество, по мысли Толкина, имеет продолжение и за гранью человеческой жизни. В письме младшему сыну Майклу от 9 июня 1941 г. он пишет о вечности (*aeternitas*): «Есть такое место, “небеса” называется, где все то доброе, что не закончено здесь, обретает завершение; где находят продолжение ненаписанные истории и несбывшиеся надежды» [13, с. 65].

В книге «An Experiment in Criticism», написанной в 1961 г. (и по сей день не переведенной на русский язык), Льюис предложил оценивать художественный (литературный) характер произведения не по тому, как оно написано, а по тому, для какого вида чтения предназначено. С точки зрения Льюиса, художественный текст — это произведение, которое читатель готов перечитывать несколько раз. Отметим, что, когда И. Кант почти за два века до Льюиса, рассуждая в «Критике способности суждения» об эстетическом, разграничил искусство *приятное* и искусство *прекрасное*, одним из основных отличий первого от второго была цель, для которой этот вид искусства предназначен. «Приятные искусства — те, цель которых — только доставлять наслаждение... рассчитаны на минутное развлечение, а не на то, чтобы служить материалом для размышления и повторения» [3, с. 178] (курсив наш. — В. Г., А. К.). Прекрасное же искусство, напротив, «руководствуется рефлектирующей способностью суждения, а не чувственным восприятием» [3, с. 179], более того, «оно поднимает культуру душевных сил для сообщения их обществу» [3, с. 179]. Кантовскому делению искусства на приятное и прекрасное во многом соответствует идея Льюиса о *нелитературном* и *литературном* чтении, шире — о *нехудожественном* и *художественном* восприятии любого другого вида искусства.

Если, по Канту, «для прекрасного искусства требуются воображение, рассудок, дух и вкус» [3, с. 194], то для литературного прочтения книги, по мысли Льюиса, характерны определенные признаки.

Во-первых, это равнодушие к форме произведения, в терминологии Льюиса — «аудиальное чтение», при котором читатель получает эстетическое удовольствие от звучания художественного текста, «упиваясь гармонией», как лирический герой Пушкина. В сущности, эта идея сопоставима с критерием *вкуса* Канта.

Во-вторых, для *литературного* чтения в понимании Льюиса характерны многократные возвращения к произведению, перечитывание, а



также восприятие знакомства с книгой как значимого события в жизни читателя. Именно это, по мысли кёнигсбергского философа, и характеризует «прекрасное искусство».

В-третьих, «литературный читатель», по мнению Льюиса, готов воспринимать художественный мир произведения с точки зрения автора. Необязательно разделяя мировоззренческие установки автора, такой читатель все же интересуется, как выглядит мир глазами выбранного писателя. Более того, литературный читатель Льюиса призван достичь «наивного чтения», на время которого он полностью доверяет восприятию автора.

56

В-четвертых, литературный читатель Льюиса «осознает, что круг его чтения в конечном счете определяет его мировоззрение» [5, с. 238], что, на наш взгляд, напрямую связано с кантовским представлением о *духе* произведения, делающем его прекрасным (эстетическим), а не просто приятным искусством. Соответственно, произведения, предназначенные для *литературного чтения* (*reading of the literary*), по мысли Льюиса, и являются *художественными*. Из этого следует, что художественность — это одновременно категория искусства и его реципиента (текста и читателя), поскольку для того, чтобы текст раскрылся как художественное произведение, необходимы художественно восприимчивый читатель (в терминологии Льюиса — a literary reader [15]) и акт чтения.

Выводы

1. В академической работе и творчестве Толкин и Льюис руководствовались критериями художественности литературы, которые берут начало в классической философии и литературе. К этим критериям относятся:

- мифологический характер (сюжет, не перестающий волновать читателя даже в отрыве от художественной формы, например в пересказе);
- трансцендентная направленность произведения;
- изысканная поэтика (гармония, аудиальность текста);
- катарсис;
- внутренняя непротиворечивость произведения, возможность доверия автору;
- принцип калокагатии.

2. Представления Льюиса и Толкина о том, какой текст можно считать в полной мере художественным (или литературным), традиционны и во многом восходят к эстетике Аристотеля, философским идеям Платона, Плотина, Филона Александрийского и Климента Александрийского, а также близки эстетическим идеям И. Канта, А.Ф. Лосева и отдельным поэтическим прозрениям А.С. Пушкина.

3. Художественность рассматривается инклингами не только как категория текста, но как свойство читательского восприятия и характеристика самого процесса чтения.



4. Творческая интуиция, с одной стороны, и культурно-философская преемственность — с другой, позволили Толкину и Льюису сформулировать четкое и многогранное представление о феномене художественности и ее границах.

Список литературы

1. *Аристотель*. Поэтика / пер. М. Л. Гаспарова // Соч. : в 4 т. М., 1984. Т. 4.
2. *Зенкин С.* Теория литературы: проблемы и результаты. М., 2018.
3. *Кант И.* Критика способности суждения. СПб., 2006. (Слово о сущем, т. 11).
4. *Косинская А. С.* Концепт «Радость» в автобиографии К. С. Льюиса // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2019. №2. С. 76–82.
5. *Косинская А. С.* Рецептивная эстетика Клайва Стейнлза Льюиса (к вопросу о критерии художественности) // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. М., 2021. С. 233–238.
6. *Кривцун О. А.* Эстетика. М., 1998.
7. *Лосев А. Ф.* Диалектика художественной формы. М., 2010.
8. *Льюис К. С.* Пока мы лиц не обрели / пер. с англ. И. Кормильцева. М. ; СПб., 2010.
9. *Никитина Л. В.* Проблема «художественности»: классическая модель и современность // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2012. №4. С. 14–18.
10. *Паксютов Г. Д.* Толкин и скрытые смыслы «Властелина колец». М., 2021.
11. *Пушкин А. С.* Соч. : в 3 т. М., 1987. Т. 1.
12. *Толкин Дж. Р. Р.* Властелин Колец : в 3 ч. / пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. СПб., 1992.
13. *Толкин Дж. Р. Р.* Письма / пер. с англ. С. Лихачевой. М., 2004.
14. *Толкин Дж. Р. Р.* Эссе о Волшебных сказках // Толкин Дж. Р. Р. Сказки Волшебной страны. М., 2010.
15. *Lewis C. S.* An Experiment in Criticism. 2019. URL: http://www.samizdat.qc.ca/arts/lit/PDFs/Experiment_CSL.pdf (дата обращения: 30.08.2023).
16. *Lewis C. S.* Surprised by joy. HarperCollins, 2016.

Об авторах

Александра Сергеевна Косинская — канд. филол. наук, независимый исследователь, Россия.

E-mail: aleksandra-hromo@mail.ru

ORCID: 0000-0001-5893-8622

Владимир Хамитович Гильманов — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: gilmanov.wladimir@rambler.ru

ORCID: 0000-0001-5893-8622



A. S. Kosinskaya, V. Kh. Gilmanov

J. R. R. TOLKIEN AND C. S. LEWIS
IN SEARCH OF THE CRITERION OF ARTISTRY

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 02 September 2023

Accepted 23 May 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-5

58

To cite this article: Kosinskaya A.S., Gilmanov V.Kh., 2024, J.R.R. Tolkien and C.S. Lewis in search of the criterion of artistry, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 51–58. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-5.

The article examines the aesthetic aspect of the artistic pursuits of famous English philologists and writers of the 20th century, Clive Staples Lewis and John Ronald Reuel Tolkien, based on their literary-critical works, essays, and fictional texts. In particular, the article traces the search for a criterion of artistry in the works of these authors. The relevance of this study is determined by the belief that the criterion of artistry in a literary text is a fundamental category of literary studies, allowing for the necessary distinction between texts that belong to literature as such and pseudo-literature. This criterion ultimately defines the subject of literary studies as a science, since the science of literature does not study just any written text containing fiction, but rather artistic texts. The purpose of this article is to understand what J. R. R. Tolkien and C. S. Lewis – colleagues and friends who inspired each other and formed the literary fellowship of the Inklings – meant by artistry and what criteria of artistry they were able to develop.

Keywords: Clive Staples Lewis, John Ronald Reuel Tolkien, inklings, criterion of artistry, the reader, catharsis, kalokagathia

The authors

Dr Alexandra S. Kosinskaya, independent researcher, Russia.

E-mail: aleksandra-hromo@mail.ru

ORCID: 0000-0001-5893-8622

Prof. Vladimir Kh. Gilmanov, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: gilmanov.wladimir@rambler.ru

ORCID: 0000-0001-5893-8622

А. В. Кулагин

МИХАИЛ АНЧАРОВ И ПОЭЗИЯ МАЯКОВСКОГО

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна, Россия

Поступила в редакцию 27.02.2024 г.

Принята к публикации 02.06.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-6

Для цитирования: Кулагин А. В. Михаил Анчаров и поэзия Маяковского // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 59–70. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-6.

Ставится проблема творческого восприятия поэзии Маяковского в лирике поэта, барда Михаила Анчарова (1923 – 1990). Анчаровское поэтическое поколение, сформировавшееся в 1930 – 1940-е гг., испытало на себе сильное влияние классика советской литературы. В лирике Анчарова влияние Маяковского (более всего – его раннего творчества) проявляется на различных уровнях: на уровне характера лирического героя – независимого и экспрессивного, особенно в любви («Пыхом клубит пар...», «Цыганочка»), в урбанистических мотивах, теме трагической затерянности человека в огромном городе («Песня о низкорослом человеке...»), в антимещанской теме («Антимещанская песня», «Рынок»), обнаруживающей у Анчарова свою неоднозначность, а также на уровне отдельных тем и мотивов (социальная и расовая несправедливость в «мире капитала»; лирический герой и «ледяная» земля, за которую он воюет). Анчаров не раз упоминает имя Маяковского, цитирует его стихи и высказывания о творчестве в своей прозе и в интервью.

Ключевые слова: Анчаров, Маяковский, традиция, мотив, лирический герой, урбанизм, мещанство

Эта статья посвящена выявлению творческого влияния Маяковского на поэзию Михаила Анчарова (1923–1990) – автора не только стихов, но и песен на собственные стихи, а также прозаика, драматурга и художника.

Влияние «агитатора, горлана, главаря», как называл себя сам Маяковский, на анчаровское поколение в годы его становления (конец 1930-х – 1940-е гг.) было исключительным. В те годы после известного письма Лили Брик Сталину (1935) началась масштабная посмертная «раскрутка» наследия поэта революции. Все будущие большие поэты этого поколения (Самойлов, Левитанский, Межиров, Окуджава) в той или иной степени испытали на себе в юности такое влияние, хотя впоследствии могли по вполне понятным идеологическим причинам от него дистанцироваться (см., напр.: [8]).



О том, что Анчаров и его друзья в юности были очень увлечены творчеством Маяковского, свидетельствует учившийся в одной школе с ним А.М. Плунгян [12, с. 36–37]. При этом молодых людей привлекали более всего не стихи советской направленности, а ранние произведения поэта, лирический герой которых — неприкаянный молодой горожанин, максималист в любви и в отношении к миру в целом, зачастую эпатазирующий окружающих своим экстравагантным поведением. Маяковский вообще тяготел к романтическому типу художника [11], и Анчарову это явно близко. Друг Анчарова Юрий Ракино (погибший на фронте) написал картину с изображением Маяковского, идущего по улице в день самоубийства; картина была подарена автором Наталье Суриковой [4, с. 106–107], и Анчаров, в октябре 1941 г. женившийся на Суриковой, эту картину, конечно, хорошо знал (фотовоспроизведение см.: [12, вклейка между с. 240–241]).

Итак, обратим внимание по преимуществу на раннее (хотя и не только раннее) творчество Маяковского в его проекции на поэзию Анчарова. В чем именно могло проявляться влияние одного поэта на другого?

Во-первых, это влияние очевидно в самом образе лирического героя. Одно из ранних стихотворений (оно же — песня) Анчарова, написанное в бытность его курсантом Военного института иностранных языков Красной армии в Ставрополе-на-Волге (ныне Тольятти), — «Пыхом клубит пар...» (1943) [2, т. 2, с. 618]. Лирический пейзаж («Прет звериный дух / От лесных застрех, // Где-то рядом гудит гроза. // Дует в спину мне / Ветерок-пострел, // Заметая пути назад») словно обостряет в герое ощущение «самости», независимости, готовности к решительным шагам в жизни, прежде всего — в любви:

Надоело мне
У чужих окон
Счастья ждать под чужой мотив.
Тошно, зная жизнь
С четырех сторон,
По окольным путям идти.

В автографе этого стихотворения есть вписанное несколько позже (другой ручкой) название «Надоело!» [12, вклейка между с. 240–241]. Название явно подсказано одноименным, только без восклицательного знака, стихотворением молодого Маяковского (1916); впрочем, восклицательные знаки в названиях последний любил («Нате!», «Вам!», «Послушайте!»), так что и у Анчарова этот знак появился, возможно, по примеру предшественника. Стихотворение Маяковского посвящено другой теме и наполнено антимещанским пафосом (к нему мы вернемся позже) и чувством одиночества, но общий настрой лирического героя отчасти предвосхищает ощущение героя Анчарова. У Маяковского читаем: «Нет людей. / Понимаете // крик тысячедневных мук? // Душа не хочет немая идти, // а сказать кому?» [9, т. 1, с. 110]. Анчаровское «Надоело мне... Тошно...» созвучно попытке преодолеть немоту одиночества в стихах Маяковского. Сближение мотивов происходит благодаря максимализму чувства лирического героя и экспрессивности поэтической манеры.



У Анчарова читаем: «К черту всех мужей — / Всухомятку жить! — // Я любовником на игру // Выхожу, ножом / Расписав межи, — // Все равно мне — что пан, что труп». Это сказано вполне «по-маяковски». Сравним эти строки с такими, например, стихами Маяковского разных лет, как раз на тему любви: «...а я одно видел: / вы — Джиоконда, // которую надо украсть!» («Облако в штанах») [9, т. 1, с. 155]; «Любить — / это с простынь, / бессонницей рваных, // срываться, / ревнуя к Копернику, // его, / а не мужа Марьи Ивановны, // считая / своим / соперником» («Письмо товарищу Кострову...») [9, т. 2, с. 328–329]. Экспрессия чувства в песне «Пыхом клубит пар...» выражает себя вполне «по-маяковски» за счет, в частности, мотивов хохота и плевок: «Я смеюсь — ха-ха! — / Над своей судьбой, // Я плюю на свою печаль». Напомним строки молодого Маяковского: «...я захохочу и радостно плюну...» («Облако в штанах») [9, т. 1, с. 79]; «А мне — наплевать!» («Скрипка и немножко нервно») [9, т. 1, с. 83]. Экспрессия вообще характерна для анчаровской лирики; она уже ощутима и в других ранних стихах поэта, например в песне «Прощание с Москвой» (1943) [2, т. 2, с. 617]: «Буфер бьется / Пятаком зеленым, // Дрожью тянут / Дальние пути, // Завывают / В поле эшелоны, // Мимоходом / Сердце прихватив». А еще одно раннее — и тоже очень экспрессивное — стихотворение Маяковского, «А вы могли бы?» («Я сразу смазал карту будня, // плеснувши краску из стакана...») [9, т. 1, с. 72]), Анчаров даже цитирует в своей повести 1967 г. «Этот синий апрель...» [2, т. 1, с. 357]: эти стихи нравятся герою повести Гошке Панфилову — *alter ego* самого автора, сквозному герою анчаровской прозы, человеку, способному вполне «по-маяковски» на какие-то неожиданные, а то даже и эксцентричные по меркам окружающих поступки. Гошка, кстати, вспоминает в позднейшей повести Анчарова «Экофорум» [1987] и другие строки Маяковского, из первоначального варианта стихотворения «Домой!»: «Я хочу / быть понят моей страной, // а не буду понят, — / что ж, // по родной стране / пройду стороной, // как проходит / косой дождь» [9, т. 2, с. 567]. Эти «пронзительные», по выражению Анчарова, стихи цитируются в повести в связи с темой доступности искусства массам: «Если искусство должно быть понято народом — то пусть народ и постарается. Но стараться он будет, только если есть ради чего» [2, т. 4, с. 557]. Что касается стихотворения «А вы могли бы?», то в том же «Экофоруме» оно приводится полностью и служит автору повести подтверждением мысли о том, что «и в старых сараях мы сейчас уже давным-давно видим поэзию» [2, т. 4, с. 574]. Речь идет о насыщенном бытовом колорите стихов Маяковского («краска из стакана», «блюдо студня» и др.).

Другой случай развития Анчаровым романтической темы одиночества и неприкаянности — песня «Цыганочка» (1964) [2, т. 2, с. 658]; здесь тема переключается в русло любовной линии. Писать об этой песне в свете традиции Маяковского нам уже доводилось [7, с. 117–122]. Напомним кратко, что младший поэт перенимает у старшего максимализм чувства и все ту же экспрессию его выражения. Так, в стихотворении Маяковского «Лиличка! Вместо письма» важно лирическое напряжение, передаваемое через внешность, позу и жесты: «Вспомни — / за этим окном / впервые // руки твои, иступленный, гладил. // Сегодня си-



дишь вот, / сердце в железе...» [9, т. 1, с. 116] Ср. у Анчарова: «...А он сидел, дышал едва, // И были губы — белые. // И были черные глаза, // И были руки синие». Объединяет два стихотворения и мотив несостоявшегося самоубийства лирического героя: «И в пролет не брошусь, / и не выпью яда, // и курок не смогу над виском нажать. // Надо мною, / кроме твоего взгляда, / не властно лезвие ни одного ножа» (Маяковский) — «...Когда потом ушла она, // А он решил повеситься» (Анчаров). В песне есть и прямая реминисценция из Маяковского, из «Облака в штанах»: «Двенадцать падает, — пора!» (у Маяковского: «Упал двенадцатый час...» [9, т. 1, с. 153])

Во-вторых, именно Маяковскому Анчаров во многом обязан урбанистическим содержанием своей лирики. В поколении поэтов начала века «городские» стихи писали все крупнейшие авторы (Блок, Гумилёв, Ахматова, Мандельштам...), но и среди них Маяковский выделялся своим, можно сказать, абсолютным урбанизмом — как в раннем творчестве («Ничего не понимают», «А вы могли бы?» и др.), так и в позднейшем, от поэтических сообщений о конкретных адресах («Живу / в домах Стахеева я...» [9, т. 2, с. 505]) до утопической мечты о городе будущего («Я знаю — / город / будет...» [9, т. 2, с. 375]). Анчаров явно помнит строки Маяковского «улица корчится безъязыкая — // ей нечем кричать и разговаривать» («Облако в штанах» [9, т. 1, с. 158]), когда в романе «Сотворение мира», в стихотворной главе его под названием «Объяснение в любви (апология поэта Ивана Баркова)», пишет: «А Маяковский, голова, // Искал для улицы слова» [2, т. 5, с. 192]). Советская поэзия 1930—1950-х гг. урбанистическую ноту постепенно утратила и стала преимущественно или сельской (Гвардовский, Исаковский), или в этом отношении нейтральной (Симонов, Яшин и др.). Вернуть в лирику городскую ноту не как эпизодическую, а как ключевую, воспеть город как малую родину, как «почву и судьбу» суждено было поэтическому поколению, прошедшему в юности войну, встретившему Оттепель уже людьми с жизненным опытом и по-настоящему раскрывшимися как поэты именно в оттепельные годы (выше мы этих поэтов уже перечисляли).

Одна из первых песен «оттепельного» Анчарова (во второй половине 1950-х гг. бард совершил рывок, который вывел его в первые ряды тогдашней поэзии) — «Песня про низкорослого человека, который остановил ночью девушку возле метро “Электровзаводская”» (1955, 1957). Кстати, сам тип такого «длинного» названия подсказан Анчарову Маяковским («Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче», «Рассказ литейщика Ивана Козырева о вселении в новую квартиру» и др.). В данном случае за обманчивым «игровым, нарочито длинным» [10, с. 59]; ср.: [13, с. 39—41] названием песни кроется трагическая судьба фронтовика, лишившегося обеих ног и теперь передвигающегося по городу с помощью инвалидной тележки. Герой песни ощущает себя в беспросветном тупике и затерян в огромном городе:

Влево пойти — сума,
Вправо пойти — тюрма.
Вдаль убегают дома...
Можно сойти с ума.



Асфальтовая река,
Теплая, как щека,
Только приляг слегка —
Будешь лежать века [2, т. 2, с. 628].

Даже лучшая советская поэзия о войне (Твардовский, Симонов) не поднималась до такой беспощадной правды.

Прецедент затерянности человека в огромном городе давал русской поэзии Маяковский, об этом мы уже говорили. Но здесь есть, как нам кажется, и более конкретные связи. Именно Маяковский — в стихах о Первой мировой войне — заговорил об искалеченных духовно и физически людях, заговорил с присущей ему экспрессией, метафоричностью и физиологичностью: «Сбежались смотреть литовские села, // как, поцелуем в обрубок вкована, // слезя золотые глаза костелов, // пальцы улиц ломала Ковна. // А вечер кричит, / безногий, / безрукий...» («Мама и убитый немцами вечер» [9, т. 1, с. 85]); «Знаете ли вы, бездарные, многие, // думающие, нажраться лучше как, — // может быть, сейчас бомбой ноги // выдрало у Петрова поручика?...» («Вам!» [9, т. 1, с. 90]). Мотив «асфальтовой реки», к которой вот-вот припадет лицом отчаявшийся лирический герой Анчарова, напоминает о строках уже цитировавшегося нами стихотворения Маяковского «Надоело»: «Брошусь на землю, / камня корою // в кровь лицо изотру, слезами асфальт омывая» [9, т. 1, с. 110]).

В-третьих, влияние Маяковского ощутимо и в тех стихах Анчарова, которые направлены против мещанства. Известно, что антимещанские настроения, романтическая устремленность молодого поколения «подалее от сервантов и корыт» (А. Городницкий) были очень характерны для молодежи Оттепели, но эти настроения опирались во многом на опыт Маяковского, являвшегося культовой фигурой не только для поколения поэтов-фронтовиков, но и для шестидесятников (достаточно вспомнить проходившие в эти годы поэтические чтения у памятника поэту, открытого как раз в 1958 г., и выход полного собрания его сочинений). Так что влияние Маяковского на Анчарова здесь оказалось «вливанием в квадрат»: будучи поклонником этого поэта с юности, он теперь, четверть века спустя, пережил вместе с тогдашней молодежью (а самому Михаилу Леонидовичу было теперь под сорок и за сорок) новую волну интереса к нему.

«Антимещанская песня» (1966) [2, т. 2, с. 668] с ее, казалось бы, недвусмысленным названием воссоздает ситуацию выступления барда перед публикой:

Однажды я пел
На высокой эстраде,
Старался выглядеть
Молодцом, —
А в первом ряду
Задумчивый дядя
Глядел на меня
Квадратным лицом.



Лирический сюжет разворачивается поначалу как противостояние поэта и далекой от него по духу публики, воплощенной в этом «дяде с квадратным лицом». Образ оппонента откровенно сатиричен, переведен на уровень телесного низа: «Не то он считал / Мои прегрешенья, // Не то ему просто / Хотелось в клозет». Кстати, этот образ предвосхищен Анчаровым в написанном еще в 1945 г. (и превращенном им в песню в 1959–1960 г.) стихотворении «Сорок первый», где появляется прохожий-мещанин, «на вареник лицом похожий» и с «глазами, как злая ртуть» [2, т. 2, с. 621]. В «Антимещанской песне» ниже, спустя две строфы (к которым мы еще вернемся), разговор переходит на более широкий уровень — уровень мещанского отношения к искусству вообще. Мещанину поэзия нужна лишь для того, чтобы быть «в ногу с веком, и чтоб — современно, и чтоб — модерн», и т. д. При этом поэзия оказывается чем-то вроде выпивки, которую следует закусьвать, желательно экзотическими блюдами: «Поют под северюгу / И под сациви, // Называют стихами / Любую муть, // Поют под анчоусы / И под цимес, // Разинут хайла — / Потом глотнут»; ср. со стихами позднейшего «Желания славы» Галича: «Я пою под закуску // И две тысячи грамм» [3, с. 210].

Нам думается, что «Антимещанская песня» возникла не без влияния уже цитированного нами стихотворения молодого Маяковского «Нате!» Лирический герой Маяковского, поэт, «бесценных слов мот и транжир», читает свои стихи чуждой ему публике, представленной «мужиной», у которого «в усах капуста где-то недокушанных, недоеденных щей», и женщиной, на которой «белила густо» и которая смотрит «устрицей из раковин вещей» [9, т. 1, с. 79]. Негативный бытовой антураж, сатирически звучащие мотивы пищи и внешности слушателей, сниженная лексика роднят песню Анчарова с этим стихотворением Маяковского, у которого похожие мотивы, кстати, звучат и в других произведениях — например, в стихотворении «Гимн обеду» («Желудок в панаме! <...> Пусть в зале совсем потонут зрачки...» [9, т. 1, с. 95]), или в поэме «Облако в штанах» («мужчины, залежанные, как больница, // и женщины, истрепанные, как пословица» [9, т. 1, с. 152]), или в стихотворении «О дряни» («мурло мещанина»; «И вечером / та или иная мразь, // на жену, / за пианином обучающуюся, глядя, // говорит, / от самовара разморясь...» [9, т. 1, с. 290]).

Пафос «Антимещанской песни» Анчарова разрешается в финальном обращении к идеалам другой эпохи: «Там по синим цветам / Бродят кони и дети... // Мы поселимся в этом / Священном краю. // Там небес чистота, / Там девчонки — как ветер, // Там качаются в седлах / И старые песни поют. // Там качаются в седлах / И песню “Гренаду” поют». Упоминание песни «Гренада» на стихи Михаила Светлова, которые положил на музыку Виктор Берковский, вызывает ассоциации с Гражданской войной, с первыми послереволюционными годами, привлекавшими Анчарова романтической чистотой революционных идеалов. Неслучайно любимым его писателем был Александр Грин — писатель не революционный, конечно, но романтический, представляющий ту же эпоху; напомним хотя бы строки о «нашем веке» из написанной тоже в 1966 г. «Песни про радость»: «Он алый, как парус / Двадцатых годов» [2, т. 2, с. 672]. Но несомненно, что «двадцатые годы» для Анчарова — это не только Грин и «Гренада», но и Маяковский.



Однако «Антимещанская» не так проста, как это может показаться. Вернемся к «дяде с квадратным лицом». Рядом с ним упоминается «девочка с белым прекрасным лицом», уходившая «с парнем, который хороший»; на ее фоне лирический герой «себя чувствовал подлецом». Эту девочку в мещанстве уж никак не заподозришь, между тем она тоже слушает выступление героя и тоже является частью публики. Сама поэтическая мысль в этом месте (строчки о «севрюге» и «сациви» будут звучать ниже) делает неожиданный, казалось бы, поворот: «Какие же песни / Петь на эстраде, // Чтоб отвести / От песни беду? // Чтоб она пригодилась / Квадратному дяде // И этой девочке / В заднем ряду?» Получается, что антимещанский пафос Анчаровым смягчен, что творческая ответственность за мещанские вкусы лежит и на поэзии, которая должна уметь разговаривать с разными людьми — не только с тонкими ценителями искусства.

Кстати, текст «Антимещанской песни» — отредактированный, отчасти дополненный, отчасти сокращенный — Анчаров включил в повесть «Этот синий апрель...», и расположен он всего через две неполные страницы от уже упоминавшейся нами отсылки к стихам Маяковского.

Продолжая антимещанскую тему, назовем и песню Анчарова «Рынок» (1961 — 1962) [2, т. 2, с. 645]. Здесь случай тоже неоднозначный. К традиции Маяковского отсылает концовка песни: «Сытость в снеге, сытость в смехе... // Только б мозг не зажилел». Мотив «жира» и в прямом и в переносном смысле как признака мещанства — мотив очень «маяковский»: «вытечет по человеку ваш обрюзгший жир» («Нате!» [9, т. 1, с. 79]); «Вашу мысль, / мечтающую на размягченном мозгу, // как выжиревший лакей на засаленной кушетке...» («Облако в штанах» [9, т. 1, с. 151]). Однако и в этом случае Анчаров не то чтобы спорит с Маяковским, но дает отчасти иной поворот темы. Предупреждение «Только б мозг не зажилел» потому и возникает, что поэтического опровержения «сытости» в песне нет. Напротив, в сытости есть своя поэзия, почти буквально:

Сапогами снег погублен.
Танцу тесно — не беда!
Словно масляные губы,
Улыбается еда.
В этом масленичном гаме,
В этом рыночном раю
Все поэмы, мелодрамы
Ждут поэтику свою.

Так что антимещанский пафос Маяковского поэтом новой эпохи смягчен и усложнен — усложнен, возможно, потому, что сама эпоха, доставшаяся ему, не была «сытой» и не ценить «масленичный гам» и «рыночный рай» при всем своем антимещанском пафосе он не мог.

Вспомним еще одну песню Анчарова на антимещанскую тему — «Мещанский вальс» (1961) [2, т. 2, с. 643]. Прямых ассоциаций с поэзией Маяковского в ней, возможно, и нет, но ход поэтической мысли примерно такой же, как в двух только что рассмотренных нами произведениях барда. С одной стороны, слышны сатирические ноты: «Гуляки играют



в шашки — // Чемпионат дураков. // Чирикают пташки-канашки. // Бродит Козьма Прутков». С другой стороны, локальная городская местность разрастается, уже без негативного освещения, до картины мира, его маленькой модели: «Микроулица микро-Горького, // Микроголод и микропир, // Вечер шаркает “микропорками”... // Микроклимат и микромир».

Одним словом, Анчаров и наследует от Маяковского антимеркантильную тематику, и при этом не повторяет учителя, демонстрируя более сложный подход к ней.

Назовем еще отдельные произведения Анчарова разной тематики, в которых могли отозваться стихи Маяковского. Стихотворение «Черные стебли» (1962) [2, т. 2, с. 650] писалось как песня для фильма об Африке, задуманного вскоре после убийства Патриса Лумумбы. Анчаров был одним из авторов сценария этого в итоге не снятого фильма. Идеологический заказ (судьба «угнетаемых» в мире капитала негров, о которой в 1960-е гг. в советской прессе говорилось очень много) тут очевиден — может быть, поэтому и стихи не относятся к числу самых сильных произведений барда. «Какие-то строчки удачные там есть, — признавался он, — а так песня мне не нравится» (цит. по: [14, с. 453]). Герой песни — бармен или официант — занят обслуживанием состоятельной публики, а думает о другом:

Черный стебель в степи безводной,
Влагу с губ я твоих ловлю, —
Ты невеста моя, свобода,
Я одну лишь тебя люблю.

О стихотворении Маяковского «Блек энд уайт» здесь напоминает, во-первых, сама тема социальной несправедливости по отношению к людям другой расы, другого цвета кожи. Определение «черный» у Анчарова повторяется несколько раз: «Черный парень в костюме модном, // Черный бог с золотой душой»; «Черный бог поведет очами, // Ярость черной взмахнет рукой...»; «Черный парень к тебе, свобода, // Оскорбленной душой приник». Мотив черного цвета как мотив иносказательно-символический вынесен в название обоих произведений. У обоих поэтов герой с кожей черного цвета выполняет работу «второго сорта»: у Анчарова он обслуживает «мадам» и прочих, у Маяковского «стоит со щеткой», ибо «белую работу делает белый, черную работу — черный». И там и здесь использована макароническая лексика: «Си, мадам! Вам самый большой» (Анчаров) — «Ай бэг ёр пёрдон, мистер Брэгт! // Почему и сахар, / белый-белый, // должен делать / черный негр?» [9, т. 2, с. 48]. Но если Маяковский нашел оригинальный поворот темы за счет антитезы «белый — черный» и соответствующей игры слов, то у Анчарова получилось менее выразительно и более риторично. Возможно, сказалось и то, что сам поэт, в отличие от Маяковского, западной жизни не видел.

Влияние Маяковского нам слышится и в «Большой апрельской балладе» (1966) [2, т. 2, с. 674] — произведении для барда, как оказалось, итогом: после 1966 г. к авторской песне он уже не обращался (несколько песен, написанных впоследствии для телефильмов «День за днем» и



«В одном микрорайоне» — не в счет). «Большая апрельская баллада» поневоле стала итоговой и содержательно; это поэтический рассказ о судьбе поколения, о его заслугах и тех препятствиях, которые ему пришлось преодолевать:

Мы цвели на растоптанных
Площадах,
Пили ржавую воду
Из кранов.
Что имели — дарили,
Себя не щадя.
Мы не поздно пришли
И не рано.

Лирическое «мы» в таком широком историческом масштабе, в поэтико-публицистическом, лироэпическом ключе — находка Маяковского; помимо стихотворения, так и названного: «Мы», напомним его своеобразное поэтическое завещание — вступление к поэме «Во весь голос»: «Мы / диалектику / учили не по Гегелю. // Бряцанием боев / она врывается в стих, // когда / под пулями / от нас буржуи бегали, // как мы / когда-то / бегали от них» [9, т. 2, с. 548]. Можно вспомнить и более ранние его строки, например из стихотворения «Товарищу Нетте, пароходу и человеку»: «В наших жилах — / кровь, а не водица, // Мы идем / сквозь револьверный лай» [9, т. 2, с. 151]. Кстати, и это стихотворение в повести «Этот синий апрель...» упомянуто и процитировано: «...думал, что он писал про Нетте, а сейчас понятно, что это он написал про себя» (по поводу строк про «битву коридорову» и про «след героя, светел и кровав») [2, т. 1, с. 357]. От него переняли эту тенденцию и некоторые другие поэты анчаровского поколения, например Николай Майоров (стихотворение «Мы», традиции Маяковского тоже явно близкое).

Нам думается даже, что в «Большой апрельской балладе» есть прямая (возможно, невольная) отсылка к Маяковскому. У Анчарова читаем: «Нас ласкала в пути / Ледяная земля, // Но мы, / Забывая про годы, // Проползали на брюхе / По минным полям, // Для весны прорубая / Проходы». В финале повести Анчарова «Роль» [1958–1985] героиня цитирует поэму Маяковского «Хорошо!», ее четырнадцатую главку: «Можно / забыть, / где и когда // пузы растил / и зобы, // но землю, / с которой / вдвоем голодал, — // нельзя / никогда / забыть!» [9, т. 2, с. 518]. Два произведения — Анчарова и Маяковского — сближаются благодаря мотиву кровной и драматичной связи героя с землей: «проползать на брюхе» по земле и «голодать вдвоем» с нею — по большому счету одно и то же. Цитирование Анчаровым Маяковского свидетельствует о том, что эти строки поэмы «Хорошо!» находятся в активе его творческой памяти. Вообще мотив земли — сквозной в поэме, почти рефрен ее, и в других местах он даже еще более созвучен анчаровской образности: «...но землю, / с которой / вместе мерз, // вовек / разлюбить нельзя» [9, т. 2, с. 513] (курсив наш. — А. К.); «Но землю, / которую / завоевал // и полуживую / вынянчил...» [9, т. 2, с. 524].



Любопытно, что в поэзии Маяковского Анчаров обнаруживал... природу авторской песни, одним из первопроходцев которой он сам и был. В беседе «Резонанс слова» (1981) писатель говорил: «Песня — это синкретическая поэзия, очень древняя, музыка, слово, образ в ней неразделимы. Это поэзия для “ора поэзии”. Маяковский это прекрасно чувствовал» [2, т. 5, с. 522]. Понятно, что Маяковский свои стихи не пел, но здесь имеется в виду его пристрастие к публичным выступлениям, его органичный контакт с аудиторией; об анчаровском же понимании синкретизма см.: [5, с. 279—301].

Остается добавить, что интерес Анчарова вызывали не только сами стихи Маяковского, но и его высказывания о поэзии. В интервью 1978 г. он апеллирует к опыту классика, вспоминая его статью «Как делать стихи» и кратко ее пересказывая: «Он уже... знал, что будет писать стихи на смерть Есенина. Но поскольку он великий поэт, он не мог изложить “сюжетик” какой-то, а потом стряпать вирши. Он долго ждал, пока к нему придет вот эта самая ритмическая основа; ходил, пока на улице однажды не пришло к нему вот это самое... Какая-то “резвость”, какая-то “трезвость”, — он сам не знал» [1, с. 316]. Отсылка к Маяковскому понадобилась Анчарову для объяснения собственного творческого метода: «...когда садишься, уже подперло, начинаешь писать, толком еще сам не знаешь про что. Возникают какие-то первые слова, фразы, какие-то ритмические словесные ходы, которые почему-то тебя греют. И постепенно, как на фотопластинке, начинает проясняться и тема, неотрывная от словаря» [1, с. 316]. Примерно в таком же духе Анчаров выскажется, с опорой на ту же статью Маяковского, и в повести «Экофорум». Кстати, там прозвучит и полемика с Маяковским, с его поэтической мыслью о необходимости «себя смирять, становясь на горло собственной песне». «И это, — напишет Анчаров, — главная ошибка Маяковского — великого поэта и искренней жертвы металлических логических соображений» [2, т. 4, с. 571]. В этой оценке уже чувствуется дыхание Перестройки, пошатнувшей принципы даже такого, казалось бы, советского человека, как Анчаров. Еще несколько раз Маяковский упоминается (либо его строки приводятся и обыгрываются) и в прозе Анчарова — в романах «Самшитовый лес», «Как птица Гаруда», «Записки странствующего энтузиаста», «Сотворение мира или как-нибудь еще» [2, т. 3, с. 110, 117, 417; т. 4, с. 100; т. 5, с. 120, 193].

Мы видим в итоге, что Маяковский — важнейшая для творчества Анчарова фигура. Увлечение стихами советского классика (так же, как и стихами другого поэта той эпохи — Бориса Корнилова [6, с. 5—28]) Анчаров испытал в юности, но и в зрелые годы он постоянно ведет диалог с учителем и в лирике, и в прозе, во многом ориентируясь на опыт этого мастера, но не копируя его, а пропуская через призму своей творческой индивидуальности.

Список литературы

1. Анчаров М. Песня рождается «в горле» / из беседы с М. Барановым (при участии А. Крылова) // Михаил Анчаров: исследования и материалы. М., 2023. С. 313—336.



2. Анчаров М. [Собр. соч. : в 5 т.] / сост. Ю. Ревич, В. Юровский. М., 2019 – 2021. (Миры Михаила Анчарова).
3. Галич А. Песня об Отчем Доме / сост., подгот. текста А. Костромин. М., 2003.
4. Гроднева Е. Пять встреч с отцом // Михаил Анчаров: исследования и материалы. М., 2023. С. 106 – 111.
5. Костромин А. Н. Заметки о музыке в песнях Михаила Анчарова // Михаил Анчаров: исследования и материалы. М., 2023. С. 279 – 301.
6. Кулагин А. В. Анчаров и Борис Корнилов: у истоков авторской песни // Кулагин А. В. Слово семь заветных струн...: Статьи о бардах, и не только о них. Коломна, 2018. С. 5 – 28.
7. Кулагин А. В. «Упал двенадцатый час...»: К истории одного лирического мотива: Маяковский – Анчаров – Высоцкий // Кулагин А. В. Высоцкий: Источники. Традиции. Поэтика. М., 2024. С. 117 – 126.
8. Кулагин А. В. Эту книгу читал молодой Окуджава // Кулагин А. В. У истоков авторской песни : сб. ст. Коломна, 2010. С. 115 – 150.
9. Маяковский В. Избр. произведения : в 2 т. / сост., подгот. текста и примеч. В. О. Перцова и В. Ф. Земскова. М. ; Л., 1963. (Б-ка поэта. Большая серия).
10. Новиков Вл. И. Филологический комментарий к песням Анчарова [работа 1989 г.] // Михаил Анчаров: исследования и материалы. М., 2023. С. 58 – 61.
11. Петросов К. Г. Поэзия Маяковского. Коломна, 1971.
12. Ревич Ю., Юровский В. Михаил Анчаров: писатель, бард, художник, драматург. М., 2018.
13. Соколова И. А. Вначале был Анчаров [работа 1998 г.] // Михаил Анчаров: исследования и материалы. М., 2023. С. 27 – 49.
14. Юровский В., Новиков С. Комментарии // Анчаров М. Соч. / сост. В. Юровский. М., 2001. С. 441 – 465.

Об авторе

Анатолий Валентинович Кулагин – д-р филол. наук, проф., Государственный социально-гуманитарный университет, Россия.

E-mail: kula-mariya@yandex.ru

A. V. Kulagin

MIKHAIL ANCHAROV AND THE POETRY OF MAYAKOVSKY

State Social and Humanitarian University, Kolomna, Russia

Received 27 February 2024

Accepted 02 June 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-6

To cite this article: Kulagin A. V., 2024, Mikhail Ancharov and the poetry of Mayakovsky, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 59 – 70. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-6.

The article addresses the issue of the creative reception of Mayakovsky's poetry in the lyrics of the poet and bard Mikhail Ancharov (1923 – 1990). The poetic generation of Ancharov, which was formed in the 1930s and 1940s, was strongly influenced by the classic of Soviet



literature. In Ancharov's lyrics, the influence of Mayakovsky (especially his early works) manifests at various levels: at the level of the lyrical hero's character – independent and expressive, particularly in love (“Pykhom klubit par...” (Steam Billows...), “Tsyganochka” (The Gypsy Girl)); in urban motifs, the theme of a person's tragic lostness in a huge city (“Pesnya o nizkoroslom cheloveke...” (Song of the Short Man)); in the anti-bourgeois theme (“Antimeshchanskaya pesnya” (Anti-Bourgeois Song), “Rynok” (Market)), which reveals its ambiguity in Ancharov's work; as well as at the level of individual themes and motifs (social and racial injustice in the “world of capital”; the lyrical hero and the “icy” land for which he fights). Ancharov frequently mentions Mayakovsky's name, quotes his poems, and comments on his statements about creativity in his prose and interviews.

70

Keywords: Ancharov, Mayakovsky, tradition, motive, lyrical hero, urbanism, philistinism

The author

Prof. Anatoly V. Kulagin, State Social and Humanitarian University, Russia.
E-mail: kula-mariya@yandex.ru

УДК 378.1

О. В. Крежевских

**ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

71

Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия

Поступила в редакцию 16.05.2023 г.

Принята к публикации 15.04.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-7

Для цитирования: Крежевских О. В. Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций: обобщение опыта педагогической деятельности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 71 – 81. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-7.

В силу относительно недавнего возникновения феномена трансдисциплинарности в образовательной сфере механизмы инноваций, философской основой которых она является, остаются недостаточно изученными. Цель данной статьи – представить систематизированный опыт, в котором трансдисциплинарность выступает как механизм образовательных инноваций и способствует достижению образовательных результатов нового качества или получению более надежных, удобных, функциональных педагогических разработок. Представлены результаты разработки технологии обучения будущих педагогов созданию трансдисциплинарных образовательных продуктов. Выделены и описаны основные приемы разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов: цифровизация традиционных или имеющихся дидактических средств, применение новейших достижений науки для получения нового качества образовательного результата в педагогической практике, использование теории оптимальности, метода «проб и ошибок», а также внедрение общенаучных подходов в образовательную практику. Представленный в статье опыт может способствовать развитию студенческих педагогических стартапов, улучшению качества инноваций в образовании.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, интеграция, междисциплинарность, полидисциплинарность, образовательные инновации, оптимальность, командное взаимодействие

Введение

Трансдисциплинарность возникает как ответ на ряд современных жизненных обстоятельств: социально-экономическая нестабильность и невозможность действий в рамках имеющихся подходов и технологий



(например, ситуация с COVID-19), интенсификация научного знания, в том числе появление новых наук и направлений, что меняет традиционный взгляд на вещи и должно отражаться на обучении и воспитании детей, развитие нейтральных, не специфических пространств (находящихся на стыке научных направлений) и др. В то же время трансдисциплинарность вызывает некоторое сопротивление со стороны научного и педагогического сообщества в связи с необходимостью оправдания институциональных нарушений, обусловленных тем, что элементы одной научной области переносятся в другую, что нарушает дисциплинарные границы. А оправдан такой перенос лишь в том случае, если образовательные результаты получают новое качество или педагогические разработки становятся более надежными, удобными, функциональными.

Под новым качеством педагогической разработки понимается такая ее характеристика, которая обеспечивает более высокие образовательные результаты по сравнению с получаемыми при применении традиционных дидактических средств. Надежность, удобство и функциональность связаны с облегчением хранения, передачи, распространения и использования данной педагогической разработки в сравнении с имеющимися традиционными дидактическими средствами.

Трансдисциплинарность как механизм образовательных инноваций чаще всего возникает в ситуации командного взаимодействия представителей родственных и неродственных сфер деятельности. В практике известны случаи, когда разные профессиональные группы объединялись для решения реальных сложных проблем (примером может служить Всероссийский конкурс «Твой ход»), решение некоторых практических кейсов в сфере бизнеса и др. И действительно, такое «стихийное» объединение людей для решения проблемы дает некоторые результаты. В то же время во многом данный эффект определяется особенностями личностей, которые случайно оказываются включенными в единый процесс решения проблемы, и в большой степени зависит от их мотивации, связанной, к примеру, с победой в конкурсе. Кроме того, часто бывает, что результат достигается не благодаря командной деятельности, а, напротив, в результате активных действий 1–2 человек, включенных в данную команду.

Мы же считаем, что процесс командной работы представителей разных профессиональных групп не может происходить «сам по себе», поскольку для этого нужна специальная предварительная подготовка, описанная в наших предыдущих публикациях [10; 11] и других исследовательских работах. Обучающиеся должны понимать особенности приемов, применяемых в решении трансдисциплинарных проблем, которых множество во всех сферах нашей жизни. В то же время в рамках данной публикации мы остановимся на трансдисциплинарных образовательных проблемах как проблемах из образовательной практики, решение которых основано на командной деятельности представителей разных профессиональных групп из смежных и несмежных научных областей.

Цель данной статьи — представить систематизированный опыт, в котором трансдисциплинарность выступает как механизм образова-



тельных инноваций и способствует достижению образовательных результатов нового качества или получению более надежных, удобных, функциональных педагогических разработок.

Анализ литературы

Сущность трансдисциплинарности как относительно нового явления для научной и образовательной сфер может быть понята с учетом отечественных исследований в области философии и методологии науки, в которых трансдисциплинарность конкретизирует и обобщает постнеклассику как направление современной философии. Согласно постнеклассике, научные знания вырабатываются субъектом как носителем мыслительной активности и творчества, который не только использует готовые когнитивные схемы и стратегии, но и порождает их в процессе обмена опытом, знаниями, ценностями и смыслами (В. С. Степин [12]).

В процессе непосредственного и опосредованного взаимодействия научные субъекты вступают в коммуникативный обмен не только опытом и знаниями, но и порой противоположными картинами мира, к примеру материалистической и идеалистической или диалектической и метафизической, встраиваются в когнитивные схемы и заимствуют методологию науки друг у друга. Поэтому говорить о междисциплинарности, полидисциплинарности и трансдисциплинарности целесообразно, анализируя степень взаимосвязи познающих субъектов в процессе коммуникативного обмена и особенности познаваемого объекта.

Это позволяет говорить о полидисциплинарности в случаях, когда в качестве объекта познания выступает целостный, сложно организованный объект, например человек или социальная система, который изучается разными науками и с разных сторон, причем отдельно; каждая наука использует собственную методологию и методы познания данного объекта, а субъекты слабо влияют или никак не влияют на деятельность друг друга. Но данные, полученные в результате такого невзаимосвязанного познания, могут стать полезными для каждого из субъектов. Таким образом, полидисциплинарный подход целесообразен для всестороннего изучения сложных объектов (например, мышления человека). Полидисциплинарное знание является результатом научных изысканий, изучающих единый сложный объект.

Междисциплинарный подход основан на выработке единых закономерностей объекта для познания универсальных законов мира, причем субъекты связаны общей методологией познания. Примерами междисциплинарной методологии могут служить синергетика, теория систем или эволюции. Междисциплинарное знание представляет собой общие законы и научные закономерности, которые часто находят отражение в некоей перетекаемой понятийной сетке. К примеру, термины «система», «эволюция» применяются в самых разных направлениях исследований: система образования (в педагогике), системный анализ (междисциплинарная область), эволюционный подход (в биологии), модели эволюционистики (в информатике) и др. То есть понятия переходят из одной научной области в другую.



Трансдисциплинарность (транс — сквозь, через, за) появляется как взаимопроникновение когнитивных схем, картин мира, мировоззрения, технологий и практик познающих и взаимодействующих субъектов. Трансдисциплинарный подход не нацелен на выработку универсальных закономерностей и законов, но он позволяет выстраивать конвергентный уровень знания, основанный на появлении общего «третьего» для двух или нескольких источников познания. При этом изменяется не только сама научная область, в которую развернуто познание, но и субъект познания. В широком смысле происходит взаимообучение субъектов познания, способами которого может быть «встраивание» научного знания в новую ситуацию и его популяризация.

В современном образовании наряду с упомянутыми выше терминами активно используется еще один — «интеграция», которая определяется как «двойственный процесс универсализации элементов и гармонизации связей между ними, ведущий к формированию макроцелостности — результату, наделенному сверхиндивидуальными (интегративными) качествами» [13, с. 190]. Следовательно, трансдисциплинарность необходимо включает в себя интеграцию, поскольку выводит образовательные разработки (продукты) к новому качеству путем объединения отдельных элементов в общую целостность. В то же время ключевой философской предпосылкой трансдисциплинарности выступает множественный субъект как наблюдатель сложности [1], идея культурного релятивизма в академических рамках [16–18], где на равных могут выступать различные научные течения, а также мнения социальных акторов [14; 15]. Главная цель трансдисциплинарности состоит в получении социально устойчивого знания или улучшенного материально ощутимого продукта, созданного по принципу оптимальности (то есть в увеличении надежности и/или уменьшении затрат на его разработку), что методологически превышает возможности интеграции. В образовании трансдисциплинарность содействует достижению результатов на уровне личности, что связано с понятием «трансдисциплинарный синтез компетенций» [7], под которым понимается процесс соединения компетенций обучающихся для решения сложной проблемы, предусматривающий совместное освоение нейтральных сфер, не получивших функционального суверенитета, а также процесс расширения узкоспециализированного научного мировоззрения, результатом которого является трансдисциплинарное слияние.

Именно это слияние выводит образовательные разработки на новое качество, чем обеспечивается образовательная инновация, которая понимается как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [9].

Применительно к образовательным инновациям можно говорить о принципах инновационной деятельности: принцип интеграции образования (внимание к каждому ребенку как личности, гражданину с высокими интеллектуальными, моральными, физическими качествами); принцип дифференциации и индивидуализации образования (максимальное развитие каждого ребенка); принцип демократизации обра-



зования (привлечение общественности к управлению школой) [5]. Эти принципы должны стать основой и критериями инноваций в сфере образования.

Важно также понимать, что инновация в образовании должна определяться через системное преобразование образовательной деятельности, инновационное качество, которое при этом формируется внутри системы как плод интеграции научно-педагогических идей с практикой, носящей кооперативный характер [6]. Это означает, что педагогические инновации должны найти отражение в образовательной практике и подтвердить свою эффективность в условиях реального образовательного процесса.

Кроме того, основаниями для отбора и классификации педагогических инноваций могут быть следующие критерии: возможность количественной и качественной характеристики; научная новизна и практическая ценность; комплекс классификационных признаков [2].

Трансдисциплинарность обладает значительным потенциалом для продуцирования инноваций в различных сферах деятельности, что подчеркивается в ряде философских работ, однако неизбежно приводит к определенным трудностям, переживаемым личностью, с одной стороны, и выступает механизмом инновационного прогресса — с другой. Говоря об этом, С. Р. Динабург пишет: «...выход за существующие рамки означает также выход в сферу нового опыта, что всегда сопряжено с большими трудностями. Это трудности трансцендирования как восхождения к высшим уровням человеческого сознания и трансгрессии как “прыжка в неизвестное”, в радикально новое и принципиально непредсказуемое состояние. Обе стратегии чреватые обретением свободы — трудностями ее освоения или последствиями бегства от нее» [4, с. 61].

На связанность трансдисциплинарности с инновациями обращает внимание П. М. Гуреев, который рассматривает категорию «инновации» как трансдисциплинарную, а трансдисциплинарный подход — как способ достижения целей научного познания (в этом смысле он близок к методологии познания), включающий в себя его формы и принципы построения [3, с. 102].

В работе Л. П. Киященко подчеркивается, что философия трансдисциплинарности одновременно является философией инновации как фундаментального антропологического атрибута познавательной деятельности [8]. Такое понимание трансдисциплинарности предполагает преодоление границ познания, появление нового синтезированного продукта в результате трансдисциплинарных исследований и проектирования.

Таким образом, трансдисциплинарность целесообразно рассматривать как механизм образовательных инноваций, который выводит образовательные разработки к новому качеству и обеспечивает педагогическую практику новыми подходами к методикам и технологиям обучения и воспитания.

Методы. Основными методами являются анализ и обобщение литературных источников для разработки практики применения принципов

трансдисциплинарности как механизма образовательных инноваций, моделирование приемов создания трансдисциплинарных образовательных продуктов.

Результаты

Для реализации идеи трансдисциплинарности как механизма образовательных инноваций необходимо решить ряд организационных вопросов, которые касаются ее «встраивания» в образовательные программы вузов, создания условий для развития проектных решений и распространения позитивного опыта для стимулирования совместной деятельности различных профессиональных групп (рис. 1).

76

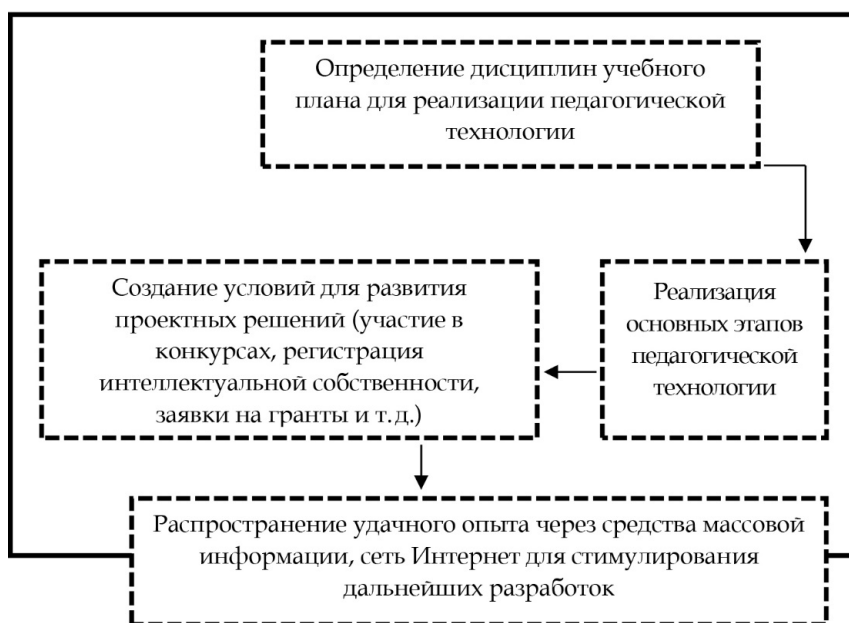


Рис. 1. Организация деятельности вуза по развитию трансдисциплинарных образовательных продуктов

Далее реализуется процесс обучения будущих педагогов созданию трансдисциплинарных образовательных продуктов. Рассмотрим его основные этапы и их содержание.

1. Знакомство с основами теории оптимальности. Этот этап включает формирование у обучающихся представлений о критериях оптимальности образовательных продуктов, на которые необходимо ориентироваться при их разработке. Такими критериями являются:

- а) более высокая надежность образовательного продукта по сравнению с имеющимися в распоряжении педагогов;
- б) экономичность — сокращение времени на подготовку педагога при использовании продукта, уменьшение его стоимости и др.

Таким образом, студенты должны понять, что трансдисциплинарность — не цель сама по себе, она должна улучшать качественные харак-



теристики образовательных продуктов и делать их ориентированными на индивидуальные образовательные потребности конкретного обучающегося и максимальную реализацию его образовательного потенциала, способствовать реализации принципа демократизации образования.

2. Формирование у обучающихся понимания сущности теории трансдисциплинарности. На этом этапе студенты знакомятся с данным термином, с возможностями трансдисциплинарности для снижения остроты образовательных проблем в сфере разработки индивидуально-ориентированных образовательных продуктов для детей с ОВЗ, поведенческими нарушениями, для детей, испытывающих сложности в освоении основной образовательной программы, для поддержки одаренности обучающегося, организации дистанционного обучения и др. Студенты знакомятся с примерами решения трансдисциплинарных образовательных проблем, особенностями распределения ролей в различных командах и историями успеха участников командного взаимодействия.

3. Теоретико-практическое освоение основ социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде. Включает изучение основ социальной психологии и специфики командного взаимодействия в меж- (два участника взаимодействия — представителя смежных или не смежных профессиональных групп), мульти- (несколько участников командного взаимодействия — представители родственных профессиональных групп) и транспрофессиональной команде (сложные по составу команды, в которые включены представители смежных и не смежных профессиональных групп), социально-психологических эффектов групповой работы, способов нивелирования ее отрицательных эффектов, а также обучение этике общения в меж-, мульти- и транспрофессиональной команде, включая этические основы профессионального общения и основные принципы профессиональной этики в процессе групповой работы.

4. Знакомство обучающихся с основными приемами разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов. Это основной этап.

Один из самых простых и доступных студентам приемов — *цифровизация традиционных или имеющихся дидактических средств* (дидактическая игра, тренажер, упражнение, сборник задач и др.), предполагающая, что известный и достаточно широко используемый образовательный продукт переводится в цифровую форму, тем самым облегчается его хранение, уменьшаются затраты на приобретение, возможно также придание ему дополнительных функций. Однако в этом случае нужно помнить о том, что любое заимствование без согласия правообладателя является незаконным, поэтому лучше применить в работе только принцип, на котором основано данное дидактическое средство, сделав при этом ссылку на автора. Наша практика показывает, что для использования приема цифровизации традиционных дидактических средств достаточно развитых умений в сфере взаимодействия с программным обеспечением компьютера со стороны самого студента-разработчика, но лишь до определенной степени сложности навыков и для достижения среднего качества этого продукта. Если же мы хотим сделать образовательный продукт более качественным и профессионально выполненным, то

возникает необходимость в межпрофессиональном взаимодействии педагога с IT-специалистом, наилучшим способом организации которого выступает прямое общение, особенно важное на первом этапе. На последующих же этапах возможны дистанционные опосредованные встречи.

Второй прием — *применение новейших достижений какой-либо науки для получения нового качества образовательного результата в педагогической практике*. В качестве яркого примера можно назвать создание педагогических технологий на основе нейропсихологии, например в процессе изучения русского языка или математики в начальной школе. В рамках взаимодействия психолога и педагога решаются две задачи: обучающая (обучить педагога использованию нейропсихологических приемов в работе с детьми) и созидаящая (создать новую технологию в совместной деятельности). Аналогично для создания нового образовательного продукта могут применяться данные когнитивных наук, использование аналитики обучения для решения педагогических задач и др.

Следующий прием — *применение теории оптимальности*.

Для этого используется специальный шаблон, представленный на рисунке 2, помогающий студентам создать оптимальный продукт и подобрать участников командного взаимодействия.



Рис. 2. Шаблон «теория оптимальности»

Нельзя также не сказать о еще одном приеме разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов, который используется в



том случае, если нет времени на применение других приемов, то есть в экстренных ситуациях. Такова была ситуация во время пандемии COVID-19, когда возникла необходимость в организации дистанционного обучения, технологии реализации которого отличаются от традиционной классно-урочной формы. В этих условиях неизбежным было использование *метода «проб и ошибок»*. Этим путем можно адаптировать и модифицировать в процессе образовательной практики почти любую стратегию действий, которая теоретически будет иметь положительные последствия для образовательных результатов.

В этом случае можно использовать следующий пошаговый шаблон деятельности:

1) используем традиционные методы в новых условиях, проверяем результативность;

2) мозговой штурм: «Почему не работает?», «Что нужно поменять?»;

3) апробация в новых условиях, выводы, внедрение в массовую практику.

Также существует еще один прием реализации трансдисциплинарности как механизма образовательных инноваций, который сложен в использовании студенческой аудиторией, поскольку для его применения необходимо руководство со стороны ученого-наставника, но данный путь хорошо известен научной общественности. Это *прием внедрения общенаучных подходов в образовательную практику*. Примерами могут служить применение общенаучной теории систем в процессе обучения чтению или использование эволюционной методологии для реализации педагогических инноваций.

5. Оценка результативности образовательных инноваций, которая производится путем экспертной оценки надежности и экономичности созданных образовательных продуктов и апробации в реальном образовательном процессе.

Выводы

Таким образом, мы систематизировали и описали результативный опыт обучения будущих педагогов созданию трансдисциплинарных образовательных продуктов. Данная педагогическая стратегия подготовки включает следующие этапы: 1) знакомство с основами теории оптимальности, 2) формирование у обучающихся понимания сущности теории трансдисциплинарности, 3) теоретико-практическое освоение основ социальной психологии и этики взаимодействия в трансдисциплинарной команде, 4) знакомство обучающихся с основными приемами разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов и 5) оценка результативности образовательных инноваций. Основными приемами разработки трансдисциплинарных образовательных продуктов являются цифровизация традиционных или имеющихся дидактических средств, применение новейших достижений какой-либо науки для получения нового качества образовательного результата в педагогической практике, применение теории оптимальности, метод «проб и ошибок», а также прием внедрения общенаучных подходов в образовательную практику.



Список литературы

1. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Концепция сети в оптике парадигмы синергетической сложности // Вопросы философии. 2018. №3. С. 49–58.
2. Асхадуллина Н. Н. Стратегия инновационного развития педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. №3. С. 281.
3. Гурев П. М., Гришин В. Н., Дуненкова Е. Н., Онищенко С. И. Совершенствование механизма планирования инновационной деятельности на основе системно-трансдисциплинарного подхода // Управление. 2020. Т. 8, № 1. С. 102–113.
4. Динабург С. Р. Скромная зрелость трансдисциплинарности в кругу семьи и друзей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура, история, философия, право. 2015. №3. С. 58–67.
5. Ежикова Н. Ю. Инновации и инновационные подходы в педагогической науке // Мир образования – образование в мире. 2019. №1 (73). С. 154–161.
6. Елизова Е. А. Инновационная образовательная программа: региональный опыт внедрения // Философия образования. 2009. №4 (29). С. 144–150.
7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. №79. С. 89–107.
8. Киященко Л. П. Язык когнитивно-коммуникативных стратегий: Синергетический аспект : дис. ... д-ра филос. наук. М., 2002.
9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). М. ; Ростов н/Д, 2005.
10. Крежевских О. В., Кариев А. Д. Выявление компетенции мультипрофессионального командообразования у студентов и ее влияния на эффективность командного взаимодействия // Интеграция образования. 2022. Т. 26, №1 (106). С. 93–110.
11. Крежевских О. В. Мультипрофессиональное образование будущих практических работников сферы дошкольного образования в свете концепции нелинейности // Педагогика. 2019. №7. С. 57–64.
12. Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М., 1994.
13. Чанаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург ; Кемерово. 2005.
14. Ahlström H., Williams A., Vildåsen S. Enhancing systems thinking in corporate sustainability through a transdisciplinary research process // Journal of cleaner production. 2020. Vol. 256. URL: https://www.researchgate.net/publication/339462373_Enhancing_systems_thinking_in_corporate_sustainability_through_a_transdisciplinary_research_process (дата обращения: 14.03.2020).
15. Cole A. Motueka Catchment futures, transdisciplinarity, a local sustainability problématique and the Achilles-heel of Western science // 5th Australasian conference on social and environmental accounting research. 2006. URL: http://icm.landcareresearch.co.nz/knowledgebase/publications/public/cole_anthony_17rfc_v2.pdf (дата обращения: 25.01.2020).
16. Nicolescu B. In vitro and in vivo knowledge: Methodology of transdisciplinarity // Transdisciplinarity: Theory and practice. Hampton Press, 2008. P. 1–21.
17. Nicolescu B. Towards Transdisciplinary Education and Learning // The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa. 2005. Vol. 1, №1. P. 5–16.



18. Nicolescu B. Transdisciplinarity: Past, Present and Future // Moving Worldviews — Reshapingsciences, Policies and Practices for Endogenous Sustainable Development / ed. by B. Haverkort, C. Reijntjes. Leusden, 2007. P. 142–166.

Об авторе

Ольга Валерьевна Крежевских — канд. пед. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, Россия.

E-mail: MailOlga84@mail.ru

O. V. Krezhevskih

81

TRANSDISCIPLINARITY AS A MECHANISM OF EDUCATIONAL INNOVATIONS: SYNTHESIZING PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Shadrinsk state pedagogical university, Russia

Received 16 May 2023

Accepted 15 April 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-7

To cite this article: Krezhevskih O.V., 2024, Transdisciplinarity as a mechanism of educational innovations: synthesizing pedagogical experience, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 71–81. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-7.

Due to the relatively recent emergence of transdisciplinarity in the educational sphere, the mechanisms of innovations, whose philosophical basis it constitutes, remain insufficiently studied. The aim of this article is to present a systematic experience in which transdisciplinarity serves as a mechanism for educational innovations and contributes to achieving new quality educational outcomes or obtaining more reliable, convenient, and functional pedagogical developments. The results include the development of a training technology for future educators to create transdisciplinary educational products. The main techniques for developing transdisciplinary educational products are identified and described: digitization of traditional or existing didactic tools, application of the latest scientific achievements to obtain new quality educational outcomes in pedagogical practice, application of the theory of optimality, the trial and error method, as well as the implementation of general scientific approaches in educational practice. The experience presented in the article can contribute to the development of student pedagogical startups and improve the quality of innovations in education.

Keywords: transdisciplinarity, transdisciplinary education, innovations in education, pedagogical innovations, digitalization of education, team building

The author

Dr Olga V. Krezhevskih, Associated Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Russia.

E-mail: MailOlga84@mail.ru

И. Д. Рудинский, Э. И. Ахмедова

**КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ЭЛЕМЕНТ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

82

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

Поступила в редакцию 23.12.2023 г.

Принята к публикации 14.04.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-8

Для цитирования: *Рудинский И. Д., Ахмедова Э. И.* Культурно-досуговая деятельность как элемент этнокультурного воспитания младших школьников в учреждении дополнительного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 82–94. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-8.

Анализируются аспекты эффективной организации культурно-досуговой деятельности в рамках этнокультурного воспитания, реализуемого педагогом учреждения дополнительного образования. С опорой на изученные источники выявлены факторы, определяющие актуальность исследования (важность социализации, условия поликультурного мира), отдельно рассматриваются отличительные признаки нескольких видов воспитания (поликультурного, мультикультурного, монокультурного и этнокультурного). Также рассмотрены характеристики культурно-досуговой деятельности, ее задачи, этапы и формы реализации. Описаны основные аспекты организации культурно-досуговой деятельности в рамках проведения этнокультурного воспитания в учреждении дополнительного образования (функции, формы, средства, содержание). В результате выявлены факторы, определяющие достижение цели этнокультурного воспитания школьников 6–11 лет (формирование этнической идентичности личности и межкультурной толерантности) посредством участия детей в различных формах культурно-досуговой деятельности.

Ключевые слова: культура, культурно-досуговая деятельность, учреждение дополнительного образования, этнос, этнокультурное воспитание

Введение

Согласно Всемирному докладу о миграции (Организация Объединенных Наций, 2022), в 1990 г. было зафиксировано 153 млн мигрантов, в 1995 г. — 161 млн, в 2000 г. — 174 млн, в 2005 г. — 192 млн, в 2010 г. — 221 млн, в 2015 г. — 249 млн, в 2020 г. — 281 млн [26]. Причины миграционных процессов различны, и их последствия зачастую влияют на деятельность человека (экономическую, политическую, социальную и



пр.). В результате миграций и процессов глобализации, характерной для XXI в. и представляющей собой интеграцию различных социумов в ряде сфер взаимодействия людей, стала очевидной необходимость развития проектов, направленных на организацию этнокультурного воспитания, поскольку вероятность возникновения поликультурных классов существенно возросла.

Социализация — важный процесс личностного и социального развития человека, жизнь которого протекает во взаимодействии с окружающими людьми, в том числе с представителями других культурных групп.

Согласно К. В. Рубчевскому, социализация является проблемой взаимоотношений человека и общества [17]. Т. А. Медведева и Ж. Е. Ахметзянова отмечают, что социализация — это процесс включения человека в единую социальную систему [12]. И. А. Нуриев определяет социализацию как процесс усвоения человеком социальных ценностей и норм, правил, которые данный социум считает истиной и которые в результате определяют форму жизнедеятельности людей [13].

Иными словами, социализация — необходимый инструмент развития человека, позволяющий ему полноправно функционировать в обществе [24, с. 629]. Более того, формирование и развитие целостного мирового сообщества стало возможным только благодаря взаимодействию людей.

Существенную роль в формировании личности человека играют те социальные группы, институты, в которых человек реализует различные виды деятельности (например, детский сад, школа). В настоящей статье в качестве социального института рассматривается учреждение дополнительного образования (далее — УДО).

Одна из задач педагога УДО, реализующего *этнокультурное воспитание* в рамках преподавания определенной дисциплины (например, английского языка), заключается в формировании этнической идентичности личности ребенка и его межкультурной толерантности [7]. Такое воспитание необходимо для того, чтобы помочь ребенку ориентироваться в окружающем мире (как правило, это поликультурный мир), развивать его критическое мышление при обработке поступающей извне информации, что поможет в дальнейшем преодолевать стереотипное восприятие представителей определенных этнических групп. Развивая самосознание детей, педагог через призму этнокультурного воспитания участвует в формировании их жизненных ценностей, учит взаимодействию в поликультурном социуме, этике, эмпатии и пр. [1].

Методология и методы исследования

Мы считаем, что для организации *этнокультурного воспитания* младших школьников в УДО изначально необходимо определить разницу между применяемыми в наше время понятиями мультикультурного, поликультурного, монокультурного и этнокультурного воспитания (табл. 1).



Терминологический анализ моделей воспитания

Модель воспитания	Описание
Мультикультурное (поликультурное) воспитание	Процесс формирования и развития личности обучающихся через призму культурно разнообразного взаимодействия (мультикультурная / поликультурная толерантность); модель воспитания, направленная на достижение гармоничных отношений между различными культурами внутри конкретного общества (группа, коллектив, страна и пр.) и содействующая развитию осознания и принятия культурных сходств и различий, навыков межкультурного сотрудничества
Монокультурное воспитание	Процесс формирования и развития личности обучающихся согласно ценностям и нормам конкретной культуры, преимущественно доминирующей; многообразие взаимодействующих культур не характерно
Этнокультурное воспитание	Процесс формирования и развития личности обучающихся через призму не только культурно разнообразного взаимодействия (мультикультурная / поликультурная толерантность), но и осознания этнической идентичности личности; модель воспитания, направленная как «вовне этноса», то есть на его вариативность, так и «в этнос» — внутрь каждого конкретного этноса с присущими только ему характерными особенностями

Источник: [16].

В дополнение к информации, представленной в таблице 1, отметим, что не все авторы согласны с утверждением о тождественности понятий поликультурного и мультикультурного воспитания. Согласно В.Г. Закировой и Л.А. Камаловой, мультикультурное воспитание заключается в формировании человеческого достоинства личности, навыков социального взаимодействия с другими этническими, религиозными и прочими группами, а ведущей функцией данного типа воспитания является устранение и/или преодоление культурных барьеров между этническим большинством и этническим меньшинством внутри данной социальной группы. Тем временем поликультурное воспитание — это процесс создания комплекса условий для социально-культурной идентификации личности человека, для формирования его культурно-этнических знаний, что в дальнейшем позволит ему участвовать в межкультурном диалоге [3]. То есть главенствующим аспектом поликультурного воспитания является собственный этнос, а мультикультурного — межэтническое взаимодействие.

Противоположного мнения придерживается Ж.М. Макажанова, утверждая, что поликультурное воспитание предполагает формирование культурных ценностей человека и его толерантного отношения к любым этническим группам. Она также отмечает, что термин «мульти-



культурализм» появился позже «поликультурности» и отражал взаимодействие (и возникающие в связи с ним вопросы) в рамках политической и экономической культур [9].

Отдельное внимание Ж. М. Макажанова уделяет принципу толерантности поликультурного и мультикультурного воспитания. В первом случае он заключается в способности реализовывать с представителями иных этнических групп эффективный межкультурный диалог, в то время как во втором — в способности обособленно сосуществовать без реализации межэтнической коммуникации. Иными словами, поликультурное воспитание — это формирование навыков совместной деятельности с представителями других этнических групп, а мультикультурное воспитание — меры сохранения, развития многообразия культурных ценностей данной этнической группы в условиях межэтнического мира [9].

В. В. Макаев, З. А. Малькова и Л. Л. Супрунова определяют поликультурное воспитание как формирование личности человека, способного к эффективному существованию в многонациональной среде [8]. Г. В. Палаткина отмечает, что мультикультурное воспитание направлено на сохранение и развитие многообразия культурных ценностей данного социума с обеспечением равноправия всех этнических и социальных групп [14].

Полагаем, что примером элемента поликультурного воспитания может служить урок, в процессе которого учитель в рамках преподаваемой дисциплины предлагает ученикам сравнительный анализ этносов (например, татарского и русского), а мультикультурного воспитания — урок, на котором данный конкретный этнос (например, русский) рассматривается без детального изучения других этносов (татарского, удмуртского и др.) и особенностей межэтнических взаимоотношений.

Учитывая неоднозначность терминологии для обозначения видов воспитания в области формирования этнической идентичности, на начальном этапе реализации этнокультурного воспитания педагогу следует выявить признаки восприятия этносов членами фокусной группы обучающихся (в нашем случае это дети 6–11 лет) — этнодифференцирующие и этноинтегрирующие [6]. Этнодифференцирующие признаки представляют собой аспекты, по которым родной этнос *отличается* от других, в то время как этноинтегрирующие признаки — это аспекты принадлежности к *данному* этносу. То есть самоназвание этноса, его генетическое происхождение, история, этническая территория, язык, религия, культура, традиции могут выступать как этнодифференцирующими, так и этноинтегрирующими признаками самоидентификации [21]. Однако педагогу важно создать условия, в которых ни один из признаков не станет угрозой возникновения межэтнического конфликта в классе.

Конфликтные ситуации этнического характера неизбежны ввиду того, что каждый человек воспринимает и интерпретирует окружающую действительность через призму *субъективных суждений*. Часть из них обусловлена культурой, в которой человек рос и/или к которой он себя относит (этноцентризм) [2]. Нормы и ценности одной культурной группы могут значительно отличаться от норм и ценностей другой культурной группы. Например, в русской культуре школьники обра-



щаются к учителю по имени и отчеству, в то время как в азербайджанской культуре после имени учителя ставится слово «ханым» (если учитель — женщина) или «муаллим» (если учитель — мужчина). Незнание подобных нюансов этнической специфики и/или неспособность своевременно и правильно разрешить ситуацию в случае, когда люди разных этнокультурных групп взаимодействуют друг с другом, может привести к возникновению *этнического конфликта*, деструктивно влияющего на мирное сосуществование членов группы, коллектива, общества.

Говоря о межэтническом взаимодействии, необходимо отметить, что культура, являясь совокупностью материальных и духовных ценностей человека, обладает человекотворческим характером, то есть источник ее развития — человек [4]. Согласно Д. В. Пивоварову, культура — это система идеалов, а также видов деятельности, посредством которых формируются культурные ценности [15]. Иными словами, культура — это система жизненных установок, характерных для определенной группы людей, как правило, схожих по этническому, языковому, религиозному признакам.

Культурно-досуговая деятельность (КДД) — одна из форм организации и реализации этнокультурного воспитания, представляющая собой внеурочную социально-значимую деятельность, направленную на создание как материальных, так и духовных предметов культуры [5]. Согласно В. С. Русановой, культурно-досуговая деятельность представляет собой процесс духовного и физического совершенствования личности посредством ее участия во внеурочной творческой деятельности, направленной на освоение культурных норм, ценностей [20]. Г. В. Черкасова отмечает, что КДД — это и коллективный, и индивидуальный способ жизнедеятельности людей, отличающихся друг от друга по ряду признаков [25].

Задачи организации культурно-досуговой деятельности как элемента этнокультурного воспитания младших школьников в УДО представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Задачи организации культурно-досуговой деятельности
как элемента этнокультурного воспитания младших школьников в УДО**

Задача КДД	Аспекты задач КДД	Содержание КДД
Формирование этнической идентичности личности	Этническое самоопределение, этническая категоризация («мы» и «они») [18]	Отмечание национальных торжеств, практические занятия культурной специфики, посещение просветительских мероприятий, организация творческой внеурочной деятельности и пр. [7]
Формирование межкультурной толерантности	Терпимое восприятие другой этнической группы, иной системы культурных ценностей, уважение к представителям других культур [19]	

Источник: [10].



На основе таблицы 2 можно сделать вывод о том, что решение обеих поставленных задач этнокультурного воспитания в рамках культурно-досуговой деятельности предполагает *творческое* объединение педагога и учащихся (а также третьих лиц – родителей, коллег, работников просветительских учреждений и др.). Мы находим эту тенденцию целесообразной, поскольку считаем, что образовательный процесс должен предполагать не только двусторонние отношения «учитель – ученик – учитель», но и взаимодействие с иными заинтересованными лицами, что позволит учащимся развивать различные коммуникационные связи и творческий потенциал. Таким образом, в рассматриваемом контексте в КДД можно выделить три этапа, представленные в таблице 3.

Таблица 3

**Этапы КДД как элемента этнокультурного воспитания
младших школьников в УДО**

Этап	Описание этапа	Пример содержания КДД
Когнитивный	Участники КДД получают информацию о других культурах и формируют знания о них (теоретический аспект) [11]	Посещение семинара, лекции, музея, выставки, библиотеки
Прагматический	Участники КДД формируют практические навыки межэтнического взаимодействия (практический аспект)	Участие в викторинах, круглых столах, конкурсах, выполнение определенных заданий
Мотивационный	Участники КДД способны к этнической самоидентификации и к реализации эффективной межэтнической коммуникации (на основании терпимости)	Участие детей в моделировании ситуации (ролевые игры), а также в беседах, цель которых состоит в выявлении педагогом отношения участников КДД к себе как к члену определенной этнической группы и к этническим группам поликультурного мира

Источник: [22].

На основании таблицы 3 можно сделать вывод о том, что реализация КДД представляет собой совокупность взаимосвязанных, последовательно выполняемых этапов. Когнитивный этап реализации КДД – теоретический, на котором учащиеся знакомятся с основными этническими понятиями. Прагматический этап – практико-ориентированный, он предполагает применение полученных знаний в организованных педагогом условиях (моделирование реальной жизни). Наконец, мотивационный этап – контрольный, он характеризуется тенденцией к позитивному восприятию этнического самоопределения и поликультурного многообразия. В задачи педагога, реализующего этнокультурное воспи-



тание, входит обеспечение достижения учащимися позитивной мотивации, то есть формирование у них способности к этнической самоидентификации и к реализации эффективной межэтнической коммуникации.

Результаты исследования

Реализация культурно-досуговой деятельности как элемента этнокультурного воспитания учащихся 6–11 лет в УДО – сложный процесс, зависящий от ряда факторов, среди которых:

- возрастные особенности учащихся;
- национальный, этнический состав класса (моноэтнический, полиэтнический);
- этнокультурные компетенции педагога;
- материально-технические ресурсы УДО (дополнительные учебные пособия, внеурочные выездные мероприятия и пр.);
- уровень налаженности контактов с третьими сторонами (родители, другие работники УДО, а также представители третьих организаций – музеев, библиотек и пр.);
- мотивация учащихся, их взаимоотношения друг с другом и с педагогом.

Необходимо отметить, что объектом КДД являются форма, содержание и средства воздействия на формирование личности человека, а компонентами системы КДД – различные учреждения образования, просвещения, культуры, местные органы власти. По нашему мнению, наиболее подходящей площадкой осуществления КДД выступают учреждения культуры, поскольку они изначально предназначены для реализации культурно-творческой деятельности. В таблице 4 представлено описание основных аспектов культурно-досуговой деятельности.

Таблица 4

Основные аспекты КДД

Термин	Определение
Функция КДД	Представляет собой активное приобщение участника КДД к социальной деятельности внеурочного типа (в рамках этнокультурного воспитания – к познанию культуры / культур через призму творчества, досуга)
Содержание КДД	Мероприятия, различные социально-культурные программы, отвечающие интересам и запросам аудитории (один из возможных контекстов – этнокультурное воспитание)
Форма КДД	Способ реализации содержания КДД в целях удовлетворения запросов аудитории
Средства КДД	Основные инструменты, механизмы реализации КДД

Источник: [25].

В таблице 5 отражены сведения о функциях, формах и средствах реализации КДД как элемента этнокультурного воспитания младших школьников в УДО с примерами содержания КДД [25]. Основой подобной модели служит концепция развития национальной идентичности ребенка Ж. Пиаже.



Особенности реализации КДД при этнокультурном воспитании

Функция КДД	Организация этнокультурного воспитания	Примеры содержания КДД
Социальная (приобретение, формирование знаний, развитие навыков коммуникации, социализация)	Посредством изучения определенной тематики, общения и взаимодействия учащихся друг с другом	Семинар в библиотеке на тему «Татарский и русский фольклор», командная работа учащихся, обсуждение результатов работ в формате круглого стола
Рекреационная (психологическая разрядка, отдых учащихся как отличительная черта КДД от других форм социальной активности)	В формате, не предполагающем прямого обучения	Реализуемое во дворе УДО / ДК и пр. рисование портретов мифических существ на тему «Мифы Древней Греции»; выездная экскурсия и т. д.
Гедонистическая (организация КДД через призму наслаждения, удовольствия)	Способом, эффективным не только в академическом плане (успеваемость), но и в лояльном (моральная удовлетворенность учеников)	Посещение зоопарка / ботанического сада в рамках темы «Животный / растительный мир России»
Регуляторная (регулирование социальных отношений через призму творческого самоутверждения)	Через призму усвоения учащимися культурных норм и образцов поведения	Сюжетно-ролевая игра «Утро в русской деревне», «Китайская чайная церемония» и т. п.
Форма КДД	Организация этнокультурного воспитания	Примеры содержания КДД
Индивидуальная (беседы, консультации «педагог – ученик»)	В индивидуальном порядке посредством диалога / посещения культурного учреждения и пр. с конкретным учеником	Беседа с конкретным учеником с целью минимизировать вероятность проявления этнического конфликта
Групповая (круглые столы, кружки по интересам, дискуссионные / поэтические вечера и пр.)	Посещение различных сборов учащихся, в рамках которых возможна реализация настольных, сюжетно-ролевых игр	Поэтический вечер в Доме культуры «От Насими до Пушкина», посвященный творчеству иранских и русских поэтов
Массовая (народные гуляния, праздники и пр.)	Посредством объединения нескольких групп учащихся друг с другом и/или объединения групп учащихся с людьми других социальных групп	Посещение учащимися УДО под руководством педагога ярмарки и участие в ритуалах по случаю Новруза



Средства КДД	Организация этнокультурного воспитания	Примеры содержания КДД
Художественно-выразительные (музыка, живое слово)	Основана на использовании музыкального оформления, словесного сопровождения, а также киноискусства	Прослушивание отечественных и зарубежных исполнителей, получивших мировое признание, – Муслима Магомаева, Тото Кутуньо, Хиблы Герзмавы и пр.
Изобразительные (оформление кабинета, сцены, декорации и пр.)	Сопровождается этническим декорированием образовательного пространства	Постановка пьесы «Гроза» А. Н. Островского и моноспектакля «Кавказские дни» по роману Банин с использованием необходимых декораций
Технические (свет, магнитофон, проектор, оборудование и пр.)	Осуществляется с использованием способов, соответствующих высоким эргономическим показателям качества	–
Материальные (канцелярские принадлежности, мебель)	Предполагает использование инвентаря (не декора), материалов для чтения, письма, творчества	Книги / распечатанный материал для чтения народных сказок – татская «Иса, Муса и кадий», татарская «Шурале», русская «Финист – ясный сокол» и пр.
Финансовые (денежные выплаты сотрудникам, аниматорам, траты на оборудование, организацию и т. д.)	Требует определенных затрат (приобретение, заготовка, установление декораций, приобретение материальных средств, установка технического оборудования, размещение рекламы о мероприятии культурно-досуговой спецификации и пр.)	–

Источник: [23].

В дополнение к таблице 5 отметим, что особенности реализации КДД в рамках этнокультурного воспитания взаимосвязаны. Например, от имеющихся средств УДО (допустим, финансовых) зависит форма КДД (вероятность участия в массовых мероприятиях). То есть предпочтение той или иной формы КДД может быть обусловлено наличием соответствующих ресурсов УДО. Функции КДД, в свою очередь, могут зависеть от выбранной педагогом формы КДД – к примеру, массовая форма



КДД, предполагающая объединение социальных групп и участие в преимущественно многочисленных мероприятиях, гуляниях, конкурсах и пр., отрицает гедонистическую функцию КДД, для которой характерны расслабление, рефлексия. Таким образом, педагогу на начальном этапе планирования организации этнокультурного воспитания на основе особенностей КДД следует учитывать все нюансы, влияющие на фактическую реализацию поставленных целей.

Выводы

Организация и осуществление культурно-досуговой деятельности как элемента этнокультурного воспитания младших школьников в учреждении дополнительного образования — это актуальная педагогическая задача, актуальность которой определяется поликультурностью современного общества, многонациональным составом России и необходимостью формировать у учащихся наряду с межкультурной толерантностью этническую идентичность. Эта необходимость обусловлена тем, что социализация — крайне важный процесс развития личности человека, предполагающий взаимодействие человека с окружающими, отличающимся от него по определенным признакам людьми, с учетом этнического самосознания как одного из значимых аспектов социализации.

Реализация этнокультурного воспитания младших школьников УДО в рамках культурно-досуговой деятельности — сложный процесс, требующий определенных знаний педагога о многообразии поликультурного мира, об особенностях мультикультурного, поликультурного, монокультурного и этнокультурного воспитания. Поскольку цель этнокультурного воспитания заключается в формировании этнической идентичности личности ученика 6–11 лет и его межкультурной толерантности, то мероприятия на всех этапах реализации КДД (когнитивном, прагматическом, мотивационном) имеют этническую специфику и преимущественно творческую составляющую.

В контексте этнокультурного воспитания мы выявили 4 функции, 3 формы и 5 средств реализации КДД с примерами ее содержания. Таким образом, мы полагаем, что эффективная реализация этнокультурного воспитания младших школьников в УДО возможна при оптимальной организации культурно-досуговой деятельности с учетом всех особенностей ее проведения.

Список литературы

1. Ахмедова Э.И., Рудинский И.Д. Организация этнокультурного воспитания учащихся начальной школы в учреждении дополнительного образования как педагогическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, №1 (89). С. 111–124.
2. Валеева А.Р., Вихарева Е.М. Социализация детей в условиях разновозрастного творческого коллектива // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Горно-Алтайск, 2019. С. 10–14.



3. Закирова В. Г., Камалова Л. А. Теории и технологии мультикультурного образования : монография : в 2 ч. Казань, 2016. Ч. 1.
4. Князев В. М. Понятие культуры: противоположность диалектико-материалистического и религиозно-антропологического подходов : дис. ... канд. филос. наук. Свердловск, 1984.
5. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. М., 1984.
6. Кузнецова Е. В. Этническая идентичность личности как объект исследования современного гуманитарного знания // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2008. №4. С. 121 – 126.
7. Магомедова З. Ш. Этнокультурное воспитание подростков средствами культурно-досуговой деятельности // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. Т. 3, №11. С. 5 – 12. EDN ZDORKI
8. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. №4. С. 3 – 10.
9. Макажанова Ж. М. Поликультурность в современном образовании, или чем отличается поликультурность от мультикультурализма // Непрерывное образование: XXI век. 2018. №3 (23). С. 1 – 8.
10. Марченко Е. Ю. Феномен «Межкультурная толерантность»: сущностная характеристика, структура, особенности ее формирования у будущих учителей // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2020. №3 (88). С. 222 – 225.
11. Марченко Е. Ю. Формирование межкультурной толерантности будущих учителей в процессе обучения в организациях среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2021.
12. Медведева Т. А., Ахметзянова Ж. Е. Социализация в условиях разновозрастной группы. Лесосибирск, 2020.
13. Нуриев И. А. Социально-философские аспекты социализации человека в условиях глобального мира : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2015.
14. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование в полиэтническом пространстве. Астрахань, 2001.
15. Пивоваров Д. В. Культура и религия: сакрализация базовых идеалов : монография. Екатеринбург, 2013.
16. Поликультурное образование в системе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. В. С. Зайцев. Челябинск, 2019.
17. Рубчевский К. В. Социализация в современных условиях: Социально-философский анализ : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Красноярск, 2003.
18. Слобожанкина Л. Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006.
19. Словарь практического психолога / под. ред. С. Ю. Головина. Минск, 1997.
20. Словарь-справочник для специальности 071401 – «Социально-культурная деятельность» / авт.-сост. В. С. Русанова. Челябинск, 2009.
21. Смолина Т. Л. Этническое самосознание как социально-психологический феномен // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2014. №171. С. 301 – 306.



22. Соловьева И. С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: на материале сельских школ Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2007.

23. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник для студ. вузов. 5-е изд., испр. и доп. М., 2014.

24. *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983.

25. Черкасова Г. В. Теория и методика культурно-досуговой деятельности : учеб.-метод. пособие. [Б. м.], 2012.

26. *World Migration Report 2022*. URL: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/> (дата обращения: 23.12.2023).

Об авторах

Игорь Давидович Рудинский — д-р пед. наук, канд. техн. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: irudinskii@kantiana.ru

Эльмира Исфендияровна Ахмедова — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: aielmira@kantiana.ru

I. D. Rudinsky, E. I. Akhmedova

CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES AS AN ELEMENT OF ETHNOCULTURAL EDUCATION FOR YOUNGER STUDENTS IN A SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 23 December 2023

Accepted 14 April 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-8

To cite this article: Rudinsky I. D., Akhmedova E. I., 2024, Cultural and leisure activities as an element of ethnocultural education for younger students in a supplementary educational institution, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 82–94. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-8.

The aspects of effective organization of cultural and leisure activities within the framework of ethnocultural education implemented by a teacher in an additional education institution are analyzed in the article. Based on the studied sources, factors determining the relevance of the research (the importance of socialization, the conditions of a multicultural world) are identified, and distinctive features of several types of education (polycultural, multicultural, monocultural, and ethnocultural) are separately considered. The authors also examine the characteristics of cultural and leisure activities, their tasks, stages, and forms of implementation. The research focuses on the main aspects of organizing cultural and leisure activities within the framework of ethnocultural education in an additional education institution (functions, forms, means, content). As a result, factors determining the achievement of the



goals of ethnocultural education for 6 – 11-year-old students (formation of ethnic identity and intercultural tolerance) through the participation of children in various forms of cultural and leisure activities are identified.

Keywords: culture, cultural-leisure activity, institution of additional education, ethnos, ethno-cultural education

The authors

Prof. Igor D. Rudinsky, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: irudinskii@kantiana.ru

Elmira I. Akhmedova, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: aielmira@kantiana.ru

Д. К. Воронина, С. Е. Цветкова

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ОБУЧЕНИЯ
НА РЕЧЕВЫХ ОБРАЗЦАХ
В ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия

Поступила в редакцию 06.09.2023 г.

Принята к публикации 14.03.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-9

Для цитирования: Воронина Д. К., Цветкова С. Е. Реализация принципа обучения на речевых образцах в профильно-ориентированной иноязычной подготовке // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 95–108. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-9.

Освещается один из ведущих специальных методических принципов профильно-ориентированной иноязычной подготовки – принцип обучения на речевых образцах конкретной предметной области. Представлен теоретический анализ сущности рассматриваемого принципа, его места и роли в системе принципов обучения профильно-ориентированному иностранному языку, описана попытка практической реализации принципа в содержании обучения английскому языку для предметной области «Информационные технологии». Для достижения цели: 1) конкретизируется понятие и сущность речевых образцов конкретной профессиональной сферы; 2) анализируются сходства и различия в использовании терминов «речевой образец», «речевой шаблон», «речевое клише»; 3) определяются специфические условия реализации рассматриваемого принципа в практической педагогической деятельности на занятиях по профильно-ориентированному иностранному языку; 4) описывается последовательность методических и учебных действий в ходе иноязычной подготовки на основе речевых образцов конкретной предметной области; 5) предлагается вариант практической реализации рассматриваемого принципа для целей профильно-ориентированного обучения иностранному языку студентов направлений подготовки в сфере информационных технологий. В результате исследования сделан вывод об увеличении качества таких показателей иноязычной подготовки, как наглядность, аутентичность, экономичность по времени, функциональность, комплексность (полиаспектность) в ходе формирования профильно-ориентированных речевых навыков и развития речевых умений обучающихся.

Ключевые слова: речевой образец, речевой паттерн, речевой шаблон, речевое клише, речевой навык, принципы профильно-ориентированного обучения иностранному языку



Введение

Лингвистические основы обучения иностранному языку включают языковой, речевой и социокультурный материал, на базе которого формируются навыки и развиваются умения в видах речевой деятельности – основные деятельностные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Вопрос наиболее оптимальной организации этого материала для конкретных целей и условий обучения иностранному языку интересует многих методистов. Ряд исследователей занимались обоснованием способов отбора и организации терминологических лексических единиц, поскольку иностранный язык, ориентированный на конкретную профессиональную сферу, отличается от общеупотребительного в первую очередь на лексическом уровне [1; 4; 18].

96

Грамматический уровень остается более или менее универсальным, хотя и здесь проявляется специфика конкретной предметной области. Например, для технического английского языка характерны такие грамматические явления, как времена группы Simple, обилие императивов, пассивный залог [19].

Можно сказать, что в отношении грамматического аспекта профильно-ориентированный иностранный язык подлещит сужению до самых частотных, критически важных грамматических явлений, в то время как на лексическом уровне, напротив, происходит расширение за счет специализированного вокабуляра конкретной предметной области.

Не подлещит сомнению: обилие терминов, профессионализмов, особых коннотаций, привязанных к контексту профессиональной деятельности, – отличительные характеристики лингвистического компонента содержания обучения в профильно-ориентированной методике.

Вместе с тем существует опасность увлечься изолированным изучением терминологии рассматриваемой предметной сферы, что, очевидно, идет вразрез с идеей коммуникативности в обучении языку.

Аспектный способ организации профильно-ориентированного лингвистического материала традиционно имеет следующий вид. Обучающимся отдельно предлагается список терминов, который они должны освоить для решения предъявляемой коммуникативной задачи. Списки терминов часто сопровождаются языковыми упражнениями на различные подстановки, соотнесения термина и дефиниции, заполнение пропусков, перевод и т.д. После закрепления тезауруса обучающимся предъявляется коммуникативная задача, например в виде текста профильной направленности, где студенты упражняются с введенными и первично закрепленными лексическими единицами в рецептивном и продуктивном видах речевой деятельности.

У аспектного способа имеется очевидный недостаток. Если для решения однотипных задач рецептивного характера подобный способ можно рассматривать как условно достаточный, то для творческого применения в собственной речи в устном или письменном виде обучающимся, скорее всего, не хватит ни потенциального лексического окружения введенных терминов, ни грамматических структур, в которых данные термины будут с высокой долей вероятности функционировать в речи при решении предлагаемых задач. При значительном варьировании



условий предлагаемой рецептивной задачи изолированное внимание к аспектам языка также создает для обучающихся трудности, препятствующие ее решению. Подробнее речь об этом пойдет ниже.

Комплексная организация лингвистического материала, напротив, предполагает опору на готовые речевые образования, в которых лексика определенным образом взаимодействует с грамматикой и фонетикой в соответствии с нормами изучаемого языка и специфического контекста коммуникативной деятельности.

Исследования А. Г. Ковалевой, Ю. А. Здоронок и др. [6; 9] позволяют говорить о принципе обучения на речевых образцах как о ведущем принципе обучения профильно-ориентированному иностранному языку, поскольку вербальный контекст квазипрофессиональных ситуаций, коммуникативных задач конкретной предметной области задается именно отрезками речи, типичными для моделируемых условий.

Согласно рассматриваемому принципу, необходимо предъявление не только узкоспециализированного языкового материала для решения поставленных задач, но и конкретных шаблонов речевых высказываний, так называемых паттернов, которыми наполняется предлагаемая ситуация профессионального характера.

Исследователи дают разные толкования подобным паттернам. Например, А. М. Мубаракшина трактует речевой паттерн как «своеобразный шаблон, который построен по законам рассматриваемого языка и наполнен не только денотативным значением, но и фоновыми коннотативными знаниями относительно того или иного явления действительности» [13, с. 44]. О. Г. Ксенда, А. Г. Измер добавляют, что речевые паттерны отражают правила речевого поведения конкретного социума или сферы деятельности [10].

Широкое распространение понятие «речевого паттерна» получило в лингвистике и лингвокультурологии.

В методических исследованиях часть авторов придерживается мнения о смысловом отличии понятий «речевой паттерн» (speech pattern), заимствованного из зарубежных методических исследований, и «речевой образец», традиционного для российской методики [12; 15]. Авторы подчеркивают, что речевой паттерн или шаблон — понятие более обширное, чем речевой образец. Подобно шаблону поведения, речевой паттерн предполагает целостный конструкт, вербальный образец решения конкретной речевой задачи, проблемы.

Другие исследователи не проводят отчетливой демаркационной линии между рассматриваемыми понятиями, поскольку решаемые ими методические задачи скорее идентичны, чем позволяют говорить о существенных различиях [3; 6; 11]. В данной работе мы будем придерживаться традиционного для отечественной методики термина «речевой образец».

В этой связи необходимо затронуть вопрос соотносительности терминов «речевой образец» и «речевое клише», поскольку анализ исследований по теме выявил тенденцию к взаимозаменяемости при использовании данных понятий [3; 5–7].

Российские методические исследования трактуют речевой образец как типизированный отрезок речи, по аналогии с которым может быть



образовано большое количество высказываний, сходных по структуре, обобщенному содержанию и коммуникативной цели [17]. Речевое клише рассматривается в качестве готовой речевой формулы, фиксированной для определенных экстралингвистических условий / коммуникативных намерений, что в этом смысле роднит его с речевым образцом. В то же время клише представляет собой речевой шаблон, устоявшийся и воспроизводимый в определенных ситуациях без каких-либо языковых модификаций. Таким образом, сущность методической работы с речевыми клише предполагает репрезентацию клише, присвоение их в качестве лингвистических знаний и практикум их употребления в сходных условиях. Речевые образцы, в свою очередь, предоставляют пространство для более глубокого взаимодействия с изучаемым языком, поскольку позволяют не только присваивать образцы в качестве готового знания, но и формировать комплексные речевые навыки при определенных модификациях образца на лексическом и грамматическом уровнях.

Цели настоящей статьи: теоретический анализ исследований, посвященных принципу обучения иностранному языку на основе речевых образцов конкретной предметной области; синтез полученного теоретического опыта для практической реализации рассматриваемого принципа в реальном педагогическом процессе; иллюстрация данного принципа серией упражнений на основе описанного алгоритма для предметной области «Информационные технологии».

Методы исследования

Для достижения указанных целей использовались следующие методы исследования: теоретический анализ исследований в сфере лингвистики и методики обучения иностранным языкам для конкретизации сущности рассматриваемого принципа обучения и выработки системного подхода к определению его места в традиционной триаде принципов обучения; синтез научных положений для установления необходимых условий его реализации в практической деятельности преподавателя профильно-ориентированного иностранного языка, методиста, автора профильно-ориентированного содержания обучения иностранному языку для конкретной предметной области; сравнительный анализ и синтез научно-методической литературы, рассматривающей специфику формирования профильно-ориентированных иноязычных речевых навыков на основе работы с речевыми образцами релевантной предметной области; моделирование процесса формирования таких навыков обучающихся в сфере информационных технологий на основе предлагаемой серии упражнений как иллюстрации практической реализации описываемого принципа на занятиях по английскому языку.

Результаты исследования

Ценность речевого образца с точки зрения организации обучения языку состоит в том, что, во-первых, в нем реализуется связь аспектов языка (образец содержит и лексику, и грамматику, и фонетику, несет в себе определенный смысл, переданный этими аспектами), а во-вторых, элементы речевого образца могут быть выражены через условные обо-



значения (символы), складываясь в определенную формулу. Формулу можно назвать инвариантом конкретных высказываний, построенных по аналогии с ней. На основе образца создаются варианты (вопросительные предложения, отрицательные предложения, форма множественного числа и т. д.). Как единица коммуникации или единица обучения языку речевой образец характеризуется следующими показателями: смысловая завершенность, информативность, наличие коммуникативной целевой установки, соотнесенность с ситуацией и контекстом [17]. Таким образом, методический принцип обучения на речевых образцах согласуется с общедидактическим принципом наглядности в обучении.

Относительно места и роли языковой модели, содержащейся в речевых образцах, мнения исследователей расходятся. Часть исследователей говорит о первостепенности изучаемой языковой модели и вторичности речевых образцов как конкретных вариантов ее применения в речи [3; 16]. Другие, руководствуясь ведущим принципом коммуникативного подхода – принципом функциональности, отмечают, что не речевые образцы выступают для обучающихся примерами языковой модели, но языковая модель извлекается из речевых образцов, характерных для высказываний определенного типа, функциональной направленности, смысловой и контекстной отнесенности [9; 14]. Оба этих подхода к отбору содержания обучения, на наш взгляд, имеют право на существование. Тем не менее отдельно взятый методист должен определиться, какая точка зрения ближе к его личному методическому вектору, поскольку от этого будет зависеть последовательность действий при отборе содержания обучения и учебная деятельность самих изучающих язык. В первом случае обучающимся предлагается готовая модель, которую необходимо наполнить соответствующими решаемой задаче языковыми средствами (дедуктивный способ познания). Во втором на основе конкретных инвариантов языковая модель наблюдается, извлекается, анализируется и вводится в последующее употребление (индуктивный способ познания). В настоящем исследовании мы придерживаемся более современного подхода «от речи к языку» (индуктивный способ).

Перейдем к анализу сущности принципа обучения на речевых образцах и его места в системе принципов обучения иностранному языку в целом.

Методическая ценность речевых образцов коррелирует с принципом аутентичности в обучении иностранным языкам. Ю. А. Здоронок отмечает: «Приступая к изучению иностранного языка, нам следует усвоить следующее: мысль одна, но форм ее выражения много. Строение фраз на всех языках отличается друг от друга. Чтобы с точностью передать смысл высказывания, следует использовать такие речевые образцы, которые бы употребил носитель языка в аналогичной ситуации. Поэтому создается ориентировочная основа действия, включающая мыслительное действие студентов, т. е. осознанное и автоматизированное действие на родном языке переключается на код иностранного языка» [6, с. 19]. Таким образом, работа с речевыми образцами снимает проблему лексической сочетаемости, наличия предлогов и/или послелогов, артиклей и других языковых единиц, отсутствующих или отличающихся в родном языке студентов.



Помимо принципа аутентичности, принцип обучения на речевых образцах соответствует психологическим основам овладения иностранным языком, предполагающим автоматизацию выполняемых речевых действий, имитацию и действия по аналогии. Автоматизированные речевые образцы как бы «всплывают» в памяти коммуниканта, позволяя, таким образом, воспринимать или продуцировать высказывание целыми блоками, а не отдельными словами и грамматическими конструкциями, подходящими к решаемой коммуникативной задаче. Речевые образцы в этом случае представляют собой скелет синтагмы, имеющий фиксированные и варьируемые компоненты. Значительно сокращается время на принятие решения относительно языковых единиц, входящих в состав такого высказывания, поскольку мыслительный процесс сфокусирован только на варьируемых единицах.

Немаловажно и то, что речевые образцы являют собой опоры, по которым обучающийся ориентируется в новом текстовом материале. Узнавая и распознавая языковую модель, отраженную в конкретных речевых образцах, обучающийся сопоставляет ее с определенными условиями, функциями в речевом высказывании, с которыми он уже сталкивался ранее. Таким образом, быстрее и точнее определяется речевая интенция даже при наличии нового, еще не знакомого обучающимся лингвистического наполнения данной модели (например, новые лексические единицы внутри знакомого образца).

Скажем несколько слов об экономичности рассматриваемого принципа обучения с временной точки зрения. Условия профильно-ориентированной иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений в большинстве случаев характеризуются ограниченностью временного ресурса. В случае, когда обучающиеся последовательно знакомятся с языковым материалом на основе отобранных грамматических явлений, терминологических единиц, тренируются в его употреблении в условно-коммуникативных и творческих речевых упражнениях, малое количество учебных часов значительно затрудняет качественное проникновение в иноязычный контекст будущей профессиональной деятельности. Часто возникает выбор между качеством овладения лингвистическим материалом (больше языковых средств, но меньше времени на присвоение материала) и количеством единиц этого материала (сокращение набора языковых явлений до минимально допустимого значения в рамках решения экстралингвистических задач профессиональной направленности).

Рассматриваемый принцип обучения предлагает альтернативное решение. По мнению М. Н. Татариновой и М. С. Капраловой, благодаря однотипности, но постоянной трансформации образца создаются условия для овладения разнообразными структурными вариантами изучаемой языковой модели [14]. Это позволяет совместить высокое качество овладения необходимыми языковыми средствами с увеличенным количеством их единиц в рамках одной и той же коммуникативной задачи.

В заключение теоретического анализа обратимся к позиции В. Н. Бабаяна и О. П. Нечаевой [2]. Ученые отмечают, что условия формирования речевых навыков и показатели их сформированности соотносятся с сущностью речевого образца в принципе. Автоматизированность рече-



вых действий, выполняемых на основе закрепленных речевых образцов переносит фокус внимания со способа совершения действия на сам речевой акт. Обучающийся в этом случае не задумывается о языковых правилах, не ищет лексико-грамматических согласований, не анализирует видовременные формы и т. д. Иными словами, действие выполняется автоматически, что является первым и основным показателем сформированности навыка.

Гибкость и устойчивость речевых навыков проявляются в том, что опора на существующий речевой образец, действия по аналогии с ним способствуют безошибочности выполняемых речевых действий (формирует устойчивость навыков). Помимо этого, работа с речевыми образцами предполагает, с одной стороны, регулярность и обильность поступления однотипных фрагментов высказываний, «неразрывность» их во времени поступления, а с другой – разнообразие вариантов инвариантной модели (скелета речевого образца), как и новые обстоятельства их применения. Речевой образец как «изменчивый шаблон» позволяет формировать динамический стереотип речевого поведения, способный к переносу в новые условия. Именно такая способность является и целью формирования навыка, и показателем его сформированности (гибкость навыков).

Таким образом, реализация принципа обучения на речевых образцах требует строгого согласования с традиционными условиями формирования речевых навыков в процессе изучения иностранного языка: предъявление речевых образцов; имитация их в собственной речи; однотипность, обильность и регулярность их предъявления; опора на механизм аналогии при выполнении речевых действий; разнообразие обстоятельств их применения; речевой характер упражнений.

Методическая деятельность для реализации данного принципа обучения подразумевает:

- определение круга тем, вопросов, проблем, раскрывающих сущность экстралингвистической сферы, для которой будут отбираться речевые образцы;
- подбор текстовых материалов, раскрывающих каждую тему / проблему;
- лингвистический анализ текстовых материалов для выделения частотных речевых образцов, наполняющих отобранные тексты;
- выбор конкретной коммуникативной ситуации / задачи, для решения которой необходимы выделенные речевые образцы (осуществляется на основе экстралингвистического / смыслового анализа текстовых материалов);
- создание серии упражнений для введения, семантизации, первичного закрепления, имитации и автоматизации отобранных речевых образцов в ходе решения поставленной коммуникативной задачи.

Проиллюстрируем на конкретном примере последовательность учебных действий, предлагаемых обучающимся в сфере информационных технологий для формирования речевых навыков на конкретных речевых образцах. Для этого приведем пример англоязычного речевого



образца из предметной области «Информационные технологии», заимствованного из технических инструкций в рамках темы «Hardware», коммуникативная ситуация «Putting a new device into operation».

Pres / push / hit / tap the button / key to start / stop / boot / reboot / restart the device / hardware / computer.

В приведенном образце объектами усвоения являются грамматическая конструкция императива, характерная для технических текстов, содержащих инструктаж, руководство к действию; грамматическая конструкция инфинитива в значении «чтобы»; лексические единицы, сочетающиеся со словом *кнопка / клавиша* и имеющие значение «нажать»; лексические единицы-глаголы выполняемых с устройством действий (после нажатия кнопки / клавиши); лексические единицы-существительные, семантизирующие обобщенные названия группы устройств аппаратного обеспечения.

102

Таким образом, предъявляемый речевой образец служит цели репрезентации комплекса лексико-грамматических средств для выражения интенции «нажмите на кнопку, чтобы осуществить требуемое воздействие на устройство». Варьируя лексическое наполнение, оставив грамматический скелет неизменным, образец выполняет функцию передачи более широкого спектра интенций «выполните действие 1, чтобы совершить действие 2». Аналогично может меняться грамматическая структура, оставляя неизменными лексические единицы оригинального образца. Например, императив и инфинитив заменяются на простое прошедшее время: *I pushed the power button and the hardware rebooted* или *I pressed the Esc key but the computer didn't stop the process.*

Рассмотрим серию упражнений для автоматизации речевых навыков на основе предъявляемых речевых образцов и развития речевых умений в видах речевой деятельности на основе сформированных навыков.

1. Постановка коммуникативной задачи. *На склад вашего предприятия завезли новые устройства аппаратного обеспечения – сканеры штрих-кодов Autoid9. Изучите инструкцию по первичной установке элемента питания для начала эксплуатации устройства.*

2. Предъявление речевых образцов. *Прочитайте инструкцию и расположите шаги в правильном порядке.*

Цель упражнения: автоматизация речевых действий в пределах изучаемой темы на уровне рецепции посредством извлечения и интерпретации ключевой информации.

Install the battery and close the battery cover.

Continue charging the battery until it reaches 100 %.

Long press the Power button to start up the device.

Charging occurs every time the device is connected to the charger.

Briefly tap Power button if you want to pause the process.

After charging the battery, press and hold the Power button for 2s until the menu displays.

It is possible to replace a removable battery.

Check the manual to see how to replace the battery properly.



3. Имитация речевых образцов в собственной речи (первичная автоматизация). *Прослушайте запись инструкции из предыдущего упражнения и сравните с тем, что получилось у вас. В паузах прочитайте шаги инструкции вслед за диктором. Обращайте внимание на ритм, интонацию и особенности произношения.*

Цель упражнения: автоматизация речевых действий на уровне последовательного прослушивания и активного воспроизведения речевого образца / речевой модели.

4. Подстановки на основе аналогии. *По аналогии с инструкцией-образцом дополните продолжение инструкции по эксплуатации ниже.*

Цель упражнения: автоматизация в речи отглагольных форм и лексического наполнения в рамках изучаемого модуля посредством их образования и употребления в профильно-ориентированном контексте.

Continue ___ (push) the Power button until the green indicator starts flashing – the device is ready to scan barcodes.

Long press the PPT key ___ (access) the settings.

Briefly tap the PPT key ___ (switch) to energy-saving mode.

It is possible ___ (remove) the battery if it fails.

After ___ (replace) the battery, press and hold the Power button for 2s until the menu displays.

Reboot the device if you want ___ (start) a new scanning session.

___ (scan) starts automatically every time the device reads the barcode.

Check the manual ___ (see) how ___ (connect) the device to the network.

5. Обращение к языковым правилам. *Обратите внимание на формы глаголов из предыдущего упражнения, которые вы использовали при раскрытии скобок. Как называются эти глагольные формы? В каких случаях мы используем ту или иную форму? Сверьтесь с правилом в грамматическом справочнике. Была ли ваша догадка верна? (индуктивный подход к освоению отглагольных форм).*

6. Подстановки на основе языкового правила (формирование сознательной стороны навыков). *Дополните инструкцию словами из списка, поставив их на месте соответствующих пропусков. Преобразуйте в корректную для каждого случая глагольную форму.*

Цель упражнения: закрепление грамматических форм индуктивным способом, формирование продуктивных речевых навыков корректного употребления отглагольных форм в профильно-ориентированном контексте.

Shut down Switch Charge Wake up Push Scan (x2)

Stop ___ when the battery level reaches 100 %.

In the working state, briefly press Power button ___ to the Sleep mode.

___ the device and turn on the display, briefly press the Power button.

Keep on ___ the Power button until it vibrates – the device is ready ___.

Touch Power off and then the OK ___ the device after ___.

7. Репродукция речевых образцов. *Переведите шаги инструкции, не пользуясь подсказками из предыдущих упражнений.*



Цель упражнения: формирование продуктивных речевых навыков и умений в сфере профильно-ориентированного общения.

Удерживайте кнопку включения, чтобы запустить устройство.

Нажмите ОК после, если хотите начать сканирование штрих-кодов.

Сканирование начинается автоматически каждый раз, когда устройство считывает штрих-код.

Переключите устройство в спящий режим после сканирования.

Однократно нажмите на клавишу включения, когда вам необходимо разбудить сканнер.

Устройство готово сканировать, если мигает зеленый индикатор.

Сверьтесь с инструкцией, чтобы узнать, как подключить сканер к беспроводной сети.

104

8. Комбинирование с ранее сформированными навыками (подготовка к творческой коммуникативной деятельности). Дополните шаги инструкции так, чтобы они имели смысл (более одного варианта возможно для каждого случая). Сравните получившиеся инструкции с вашим партнером или в микрогруппе.

___ the Power button to ___.

Keep on ___ the Power button until ___.

___ the device if you want ___.

Check the manual to ___ how ___.

After ___ the Power button, the device is ready ___.

___ occurs every time when ___.

9. Постановка новой коммуникативной задачи (переход к упражнениям на развитие речевых умений). В процессе работы устройство перегрелось, мигает красный индикатор и надпись «Internal temperature of the battery is higher than its critical level». Найдите в тексте описания возможных неполадок устройства часть, соответствующую возникшей проблеме. Изложите сплошной текст описания в виде пошаговой инструкции, как в упражнениях выше.

Далее возможны другие коммуникативные упражнения для вывода навыков, сформированных на основе работы с речевыми образцами, в речевую деятельность. Для упрочнения сознательной стороны сформированных навыков решение экстралингвистической коммуникативной задачи хорошо сочетать с осознанием лингвистических форм ее решения в предъявляемом речевом материале на текстовом уровне. Например, работая с развернутым текстом-описанием какого-либо процесса, логически связанного с первичной коммуникативной задачей (на основе которой вводились речевые образцы), обучающиеся могут искать в тексте аналогичные случаи использования представленных речевых образцов, функционирующие в новых условиях, или новые речевые образцы, соответствующие языковым моделям уже введенных образцов.

Оговоримся, что ряд исследователей выделяют чтение в качестве ведущего вида речевой деятельности в профильно-ориентированном обучении для нелингвистических направлений подготовки [8; 9]. В связи с этим больший акцент при последующей тренировке делается не столько на свободном использовании представленного речевого материала в



собственной речи, сколько на готовности встречаться с аналогами введенных речевых образцов в рецептивной речи и на основе сформированных автоматизмов быстро и безошибочно раскрывать информацию, в них содержащуюся. При последующей практике в рецептивных видах речевой деятельности, включающей уже новый речевой материал, важно постоянно обращать внимание обучающихся не только на смысловое содержание уже знакомых образцов, но и на их форму. Речь здесь идет о том, что грамматическая форма влияет на смысловое содержание высказывания не меньше, чем значения отдельных слов. Лексика наполняет грамматическую модель конкретным смыслом, но и грамматика видоизменяет значение отдельных лексических единиц в зависимости от условий употребления.

Как было отмечено выше, грамматика профильно-ориентированного иностранного языка для нелингвистических направлений подготовки ограничена узким кругом самых необходимых языковых явлений, соответствующих дискурсу конкретной предметной области. Отсутствие или недостаточность регулярного контроля корректного распознавания *комплексного* лексико-грамматического значения в рецептивной речи или корректного употребления в продуктивной речи неизбежно приведет к изолированному владению отдельными лексическими единицами при невозможности их целостного восприятия / продукции в речевых продуктах, поскольку в реальной речи лексика и грамматика неразрывно связаны друг с другом.

Как показывают наблюдения за педагогическим процессом, обучающиеся легче и прочнее запоминают лексическое, нежели грамматическое значение языковых явлений, содержащихся в образцах. Логичным поэтому видится дальнейший контроль не столько значений изолированных терминов («Напомните, что значит *charging*»), сколько сочетаний грамматического и лексического значения в конкретном примере, аналогичном введенным речевым образцам. Наводящие вопросы типа «Поясните, почему тут использована форма *charging*? Какой смысл именно у этой глагольной формы в данном примере? Как можно перефразировать данное предложение, чтобы там использовалось *to charge*?» не позволяют «ускользнуть» сознательной стороне взаимосвязанных и взаимообусловленных конкретным контекстом сформированных лексических и грамматических навыков.

Выводы

Речевые образцы несут в себе одновременно грамматическое и лексическое значение, раскрывают особенности функционирования представленной лексики и грамматики в конкретном вербальном контексте профессиональной действительности. Обучение на речевых образцах позволяет сохранить связку необходимой и достаточной для конкретных коммуникативных целей лексики и грамматики в аутентичном виде, то есть в том, в котором они существуют в реальном профильно-ориентированном контексте.



Изолированное рассмотрение грамматических явлений или терминологических лексических единиц вне конкретных фрагментов речи, типичных для условий решаемой экстралингвистической задачи, нарушает естественные условия существования данной языковой дихотомии.

Обучение на речевых образцах экономит затрачиваемый временной ресурс, поскольку позволяет расщепить целостный речевой продукт на достаточно объемные фрагменты для детального рассмотрения и анализа. Речевые образцы, являясь эталоном для использования в собственной речи, позволяют сформировать *комплексные* лексико-грамматические навыки, опирающиеся на автоматизированное употребление введенных речевых шаблонов и в то же время имеющие сознательную сторону на случай отказа речевых автоматизмов.

Обучение на речевых образцах способствует увеличению наглядности репрезентируемого лингвистического материала, степени аутентичности способов решения коммуникативных задач профессиональной направленности, оптимизации времени и усилий при работе с иноязычным материалом, поскольку позволяют использовать образцы в качестве ориентиров и опор как при рецепции, так и при порождении собственных высказываний.

Список литературы

1. *Алешугина Е. А.* Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009.
2. *Бабаян В. Н., Нечаева О. П.* О формировании грамматических навыков говорения на практических занятиях по иностранному языку в высшем военном образовательном учреждении // Вестник Ярославского высшего военного училища противоздушной обороны. 2021. № 1 (12). С. 67–78.
3. *Баранова О. В.* Формирование когнитивных умений и навыков аудирования в модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде // Научное мнение. 2020. № 12. С. 126–135.
4. *Вепрева Т. Б.* Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012.
5. *Ефимова С. К.* Принципы и условия развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (японский язык) // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60, ч. 2. С. 144–146.
6. *Здоронок Ю. А.* Обучение готовым речевым образцам в неязыковом учреждении высшего образования // Вестник Барановичского государственного университета. Сер.: Педагогические науки, психологические науки, филологические науки (литературоведение). 2018. № 6. С. 18–24.
7. *Капенова Ж. Ж.* Принципы обучения жанру эссе в рамках предмета «Русский язык» // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. 2017. № 2 (3). С. 61–63.
8. *Каракозова Е. Н., Шамов А. Н.* Иноязычная информационная деятельность студента технического вуза // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 1. С. 4. doi: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-4.



9. Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Курманова Д. И. и др. Методика обучения чтению текстов для реализации междисциплинарных проектов на иностранном языке // Педагогическое образование в России. 2019. №7. С. 84 – 91.

10. Ксенда О. Г., Измер А. Г. Речевые паттерны манипулятивных высказываний (на примере политических текстов в интернет-среде) // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида : материалы V междунар. науч. конф. (Минск, 23 – 24 окт. 2020 г.). Минск, 2020. С. 128 – 131.

11. Мельников М. В. Формирование речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул: на примере технического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011.

12. Миронова С. П. Кто вы, мистер паттерн? (Когнитивные маски процесса паттернизации) // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 71, ч. 4. С. 248 – 251.

13. Мубаракшина А. М. Речевые паттерны как ключевые интерпретанты лингвокультурологической информации в художественном тексте: теоретический подход // Филология и культура. 2020. №4 (62). С. 43 – 48.

14. Татаринова М. Н., Капралова М. С. Речевой материал как компонент обучения иноязычному говорению на I курсе факультета лингвистики // Общество. Наука. Инновации (НПК-2021) : сб. ст. XXI Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 т. Киров, 2021. Т. 1. С. 657 – 662.

15. Цвигун Т. В., Черняков А. Н. «Сказать почти то же самое»: текст как паттерн, паттерн как текст // Слово.ру: Балтийский акцент. Т. 10, №4. С. 97 – 108.

16. Чафонова А. Г., Ратников М. О. Работа с речевыми образцами на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории с использованием виртуального голосового помощника «Алиса» // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. (в рамках Междунар. Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур). М., 2019. С. 751 – 754.

17. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. М., 1986.

18. Шемет Г. И. Совершенствование обучения иностранному языку курсантов военных вузов на основе оптимизации лексической компоненты : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

19. Babamuradov O. S. Lexical and grammar peculiarities of translation of English scientific and technical texts // Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. 2022. №10 (4). P. 412 – 416.

Об авторах

Дарья Константиновна Воронина – преп., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет), Россия.

E-mail: darya_d_07@mail.ru

Светлана Евгеньевна Цветкова – канд. пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет), Россия.

E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com



D. K. Voronina, S. E. Tsvetkova

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE
OF LEARNING THROUGH SPEECH PATTERNS
IN PROFILE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Nizhny Novgorod State Pedagogical University Named after Kozma Minin (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia

Received 06 September 2023

Accepted 14 March 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-9

108

To cite this article: Voronina D. K., Tsvetkova S. E., 2024, Implementation of the principle of learning through speech patterns in profile-oriented foreign language training, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 95–108. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-9.

One of the leading special methodological principles of professionally-oriented foreign language training – the principle of teaching based on speech patterns of a specific subject area – is highlighted. A theoretical analysis of the essence of this principle, its place and role in the system of principles of professionally-oriented foreign language teaching is presented, along with an attempt to practically implement this principle in the content of English language teaching for the subject area “Information Technology”. To achieve the goal: 1) the concept and essence of speech patterns in a specific professional field are specified; 2) similarities and differences in the use of the terms “speech pattern”, “speech template”, “speech cliché” are analyzed; 3) specific conditions for the implementation of the principle in practical pedagogical activities in professionally-oriented foreign language classes are determined; 4) the sequence of methodological and educational actions during foreign language training based on speech patterns of a specific subject area is described; 5) a practical implementation option of the principle for the purposes of professionally-oriented foreign language teaching for students in the field of information technology is proposed. The study concludes that the quality of such foreign language training indicators as visibility, authenticity, time efficiency, functionality, and complexity (multi-aspect nature) is improved in the process of forming professionally-oriented speech skills and developing students’ speech abilities.

Keywords: speech pattern, speech cliché, speech skill, principles of profession-oriented foreign language teaching

The authors

Daria K. Voronina, lecturer, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Named after Kozma Minin (Minin University), Russia.

E-mail: darya_d_07@mail.ru

Dr Svetlana E. Tsvetkova, Associated Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Named after Kozma Minin (Minin University), Russia.

E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com

О. Л. Селяничев, О. С. Сальникова

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-СЕРВИСА

Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия

Поступила в редакцию 22.01.2024 г.

Принята к публикации 14.03.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-10

109

Для цитирования: Селяничев О. Л., Сальникова О. С. Сопровождение проектной деятельности в вузе с использованием веб-сервиса // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 109 – 119. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-10.

Устойчивый интерес к использованию проектного обучения в высшей школе обусловлен необходимостью подготовки студентов к решению реальных задач, а также возможностями проектной деятельности для развития самостоятельности, познавательных и творческих способностей обучающихся. Опираясь на психолого-педагогическую литературу, авторы подчеркивают значение педагогического и организационного сопровождения проектной деятельности студентов. С учетом проектного задания руководитель проектного обучения (преподаватель) формирует проектные команды и в дальнейшем участвует в сопровождении студенческой проектной команды, обеспечивая ее формирование как сплоченного коллектива.

Описана разработанная для Центра организации проектного обучения Череповецкого государственного университета программная платформа сопровождения проектной деятельности – веб-сервис, предназначенный для коммуникации между заказчиком и исполнителем, а также для поддержки работы сотрудника Центра организации проектного обучения на этапах управления проектом: инициации, планирования, управления и контроля. Веб-сервис разработан с привлечением системы управления образовательными электронными курсами Moodle. В нем предусмотрены четыре категории пользователей: администратор, преподаватель (руководитель проектного обучения), студент, внешний заказчик. Данное решение позволяет сопровождать проектное обучение с учетом интересов студентов, руководителей проектного обучения, заказчиков и образовательной организации.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, проектное обучение, студенты вуза, сопровождение проектной деятельности

Введение

Происходящие в настоящее время изменения во всех сферах жизни предъявляют «высокие требования к активности и ответственности человека в самоопределении и саморазвитии» при обучении в вузе



[1, с. 309]. При подготовке обучающегося в высшей школе уделяется все большее внимание становлению будущего профессионала с точки зрения готовности к раннему решению профессиональных задач [21], формирования надпрофессиональных навыков [14; 20], способности к саморазвитию [19; 22].

С учетом того что проектное обучение отвечает требованиям и идеям компетентного подхода и в его основе лежит развитие самостоятельности, познавательных и творческих способностей обучающихся [4; 6], рассмотрим проектное обучение как условие развития у студентов вуза конструктивных социально-психологических установок личности во взаимосвязи с готовностью к саморазвитию и командной работе.

Известно, что личность формируется в деятельности. В рамках данной статьи объектом исследования станет проектная деятельность как один из видов деятельности. Проектное обучение – это «обучение, предполагающее освоение обучающимися знаний и умений в процессе разработки и реализации проектов» [9, с. 91].

Проектная технология рассматривается как «система обучения, в которой знания и умения обучающихся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [3, с. 22].

Психолого-педагогические аспекты организации проектного обучения студентов

А. В. Антонюк, В. Е. Якунин, К. А. Колосов основными показателями модели формирования субъектной активности и субъектных личностно-профессиональных качеств специалиста называют целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный [1, с. 309].

В исследовании С. Р. Бондаревой и А. Ю. Бондаревой обозначен алгоритм выполнения учебного проекта, который включает следующие этапы: «выявление проблемы; ее формулирование и определение объекта проектирования; проведение исследований, выявление и анализ существующих объектов-аналогов; определение требований к объекту проектной деятельности; разработка идей решения проектной проблемы и выбор лучшей; детальная проработка выбранной идеи; реализация проекта на практике (учебной, технологической); анализ и оценка проектной деятельности» [2, с. 17]. В работе Е. М. Турло обозначены обобщенные принципы организации проектного обучения [17, с. 80–81].

При организации проектного обучения в рамках нашего исследования выделим в качестве ключевых следующие принципы:

1. Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что «в ходе выполнения проектов у студентов формируются и развиваются умения проводить рефлексию результатов, достигнутых в проекте; интерес к проведению самостоятельных исследований и навык сбора и анализа релевантной информации; умения и навыки работы в команде; менеджерские умения и навыки; коммуникативные и презентационные умения и навыки» [8, с. 148].



2. Деятельностный принцип. С. Р. Бондарева и А. Ю. Бондарева подчеркивают связь деятельностного подхода и проектного обучения (проектирование как вид деятельности): «...проектирование понимается как деятельность, направленная на создание новых объектов с заранее заданными характеристиками при выполнении ограничений — экологических, технологических, экономических» [2, с. 16].

3. Принцип систематичности. Подчеркивается роль проектного обучения в становлении будущего профессионала в вузе: «Университеты становятся той питательной средой, в которой молодой человек впервые пробует себя в качестве лидера или участника команды, в которой он не просто создает нечто новое, но и пытается найти на это средства и доказать уникальность своего решения...» [10, с. 4].

4. Принцип комплексности. В центре педагогического процесса находится организация субъектного пространства с учетом деятельностного подхода. Отметим, что А. А. Волочков в качестве маркера субъектности рассматривает сближение учебной деятельности и смыслообразующей активности личности (интеграцию деятельностного и ценностного подхода) [5]. А. М. Кондаков делает акцент на гибком образовательном пространстве [11].

При организации проектного обучения создаются условия, «при которых студенты самостоятельно приобретают недостающие знания, используя различные источники информации, учатся использовать приобретенные знания для решения практических задач, развивают системное мышление и исследовательские умения» [8, с. 146]. В работе С. Ю. Вылегжаниной рассмотрены проблемы, возникающие у студентов в проектной деятельности, и предложены пути их решения, в частности отмечается обязательность оказания методической помощи на всех этапах проектирования [6]. М. Н. Селиванова также акцентирует внимание на педагогическом сопровождении проектной деятельности [12].

Важным является распределение ролей в образовательном проекте. С учетом проектного задания руководитель проектного обучения (педагог) формирует проектные команды, а также участвует в сопровождении студенческой проектной команды с точки зрения формирования команды как сплоченного коллектива.

На формирование социальных установок человека оказывает влияние социум [13, с. 127], в рамках которого неизбежно «исполнение социальных ролей — установки формируются под влиянием поступков, предписываемых этими ролями по мере того, как новая роль становится привычной» [7, с. 42].

Распределение ролей в проекте позволяет распределить обязанности и очертить круг ответственности каждого участника команды, при этом акцентируется важность вклада каждого участника для решения поставленной задачи и получения продуктивного результата. В процессе командного взаимодействия создаются благоприятные условия для формирования конструктивных социально-психологических установок личности студентов: ориентации на результат, на альтруизм, на труд, на свободу.

Необходимо учитывать индивидуальные особенности и интересы студентов, а также готовность к изменениям, так как на достижение об-



щего результата отрицательное влияние могут оказывать неконструктивные социально-психологические установки: ориентация на процесс, на эгоизм, на деньги, на власть. Переход от неконструктивных к конструктивным социально-психологическим установкам личности студента можно рассматривать как одну из частей образовательного результата проектного обучения.

В работе «Проектное обучение» представлено «описание опыта непосредственного внедрения форматов проектного обучения на примере вузов – Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики”, Дальневосточного федерального университета, Московского Политеха, Уральского федерального университета – Нижнетагильского технологического института (филиала), Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского и Южного федерального университета» [10, с. 12–13]. Процесс внедрения включает широкий практический перечень институциональных механизмов для реализации проектного обучения в организациях высшего образования:

- институциональные изменения – модернизация образовательной модели, интеграция проектной работы в процесс обучения всех студентов (НИУ ВШЭ, Московский Политех);
- изменения в организации учебного процесса – внедрение проектного обучения на отдельных специальностях (УрФУ, ЮФУ);
- управленческие изменения – создание отдельных подразделений, курирующих проектную деятельность (Московский Политех, ДВФУ), появление новых структурных единиц, реализующих проектные форматы (НИУ ВШЭ);
- изменения педагогических технологий – повышение квалификации, обучение и переобучение кураторов, введение новых образовательных форматов и зачетных единиц (Московский Политех, НИУ ВШЭ);
- кадровые изменения – привлечения практиков, специалистов, преподавателей (Московский Политех);
- коммуникационные изменения – появление новых каналов информации, проектных порталов и площадок (НИУ ВШЭ, ЮФУ, ННГУ) [10, с. 13–14].

В психолого-педагогической литературе обозначена роль программно-методического сопровождения проектной деятельности студентов [15; 16; 18].

Описание функциональных возможностей веб-сервиса «Банк проектов ЧГУ»

В Череповецком государственном университете во все образовательные программы бакалавриата, специалитета и магистратуры встроены элементы проектной деятельности. С целью сопровождения реализации проектно-ориентированной модели образования создан Центр организации проектного обучения (ЦОПО). Он призван методически и организационно сопровождать проектно-ориентированное обучение, в основу которого заложена идея взаимодействия промышленного предприятия и образовательного учреждения высшей школы с целью решения проектных задач, предлагаемых компаниями-партнерами.



Проблема заключается в отсутствии инструмента, позволяющего осуществлять автоматизированное сопровождение проектной деятельности.

Повысить эффективность работы Центра сможет специально созданный для определенных задач веб-сервис сопровождения проектной деятельности «Банк проектов ЧГУ». Он предназначен для коммуникации между заказчиком и исполнителем, а также берет на себя поддержку работы сотрудника ЦОПО на этапах управления проектом: инициации, планирования, управления и контроля.

Возможности веб-сервиса:

- из полученного описания проекта сотрудник ЦОПО, он же администратор системы, конкретизирует, уточняет задачу проекта;
- позволяет определить аудиторию или сферы внедрения итогового результата по определенной ранее задаче, которую решает предлагаемый проект;
- помогает установить аналоги для определения целесообразности проекта (с учетом того, что проекты могут быть как коммерческими, так и некоммерческими) и зону распространения;
- дает возможность рассчитать примерные сроки реализации и внедрения;
- распределяет роли в команде, которые требуются для реализации проекта, и устанавливает нужный уровень компетенции для каждой из созданных ролей, определяет количество участников для каждой из них.

Для обеспечения возможности работать с веб-сервисом сопровождения проектной деятельности на разнообразных устройствах, которыми владеют будущие ее пользователи неопределенного круга, она разрабатывалась как веб-приложение с привлечением системы управления образовательными электронными курсами Moodle. Система разработки дистанционных курсов Moodle удобно адаптируется под задачи организации проектного обучения.

Как веб-сервис платформа сопровождения проектной деятельности «Банк проектов ЧГУ» не требует установки, размещена в сети Интернет. На мобильных устройствах программу возможно использовать как сайт, открывая его в браузере.

В программе предусмотрены 4 категории пользователей: администратор, преподаватель, студент, внешний заказчик.

Доступ к сайту возможен двумя способами: для администраторов, преподавателей и студентов – через логин и пароль, применяемые в других информационных системах Череповецкого государственного университета, для внешних пользователей (заказчиков проектов) – свободный доступ.

Рабочей областью Заказчика является главное окно (рис. 1). Здесь можно ознакомиться со списками проектов, развернув соответствующие заголовки разделов:

- раздел «Активные, открыт набор участников» – проекты готовятся к разработке, набираются команды;
- раздел «Активные, команды набраны» – проекты находятся в работе;
- раздел «Архив» – работа над проектами завершена.

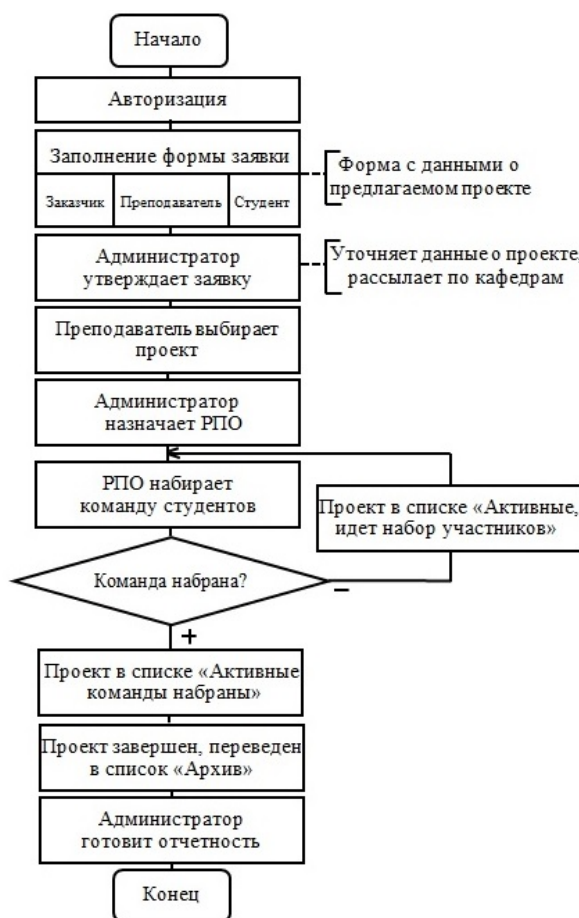


Рис. 1. Алгоритм движения проекта на платформе

Заказчику, заинтересованному в передаче своего проекта для разработки исполнителями из Череповецкого государственного университета, необходимо нажать кнопку «Предложить проект». Появится окно с формой для внесения данных о проекте.

После заполнения формы данные из нее отправляются на адрес Администратора сайта. Он назначает кафедру, на которой будет реализовываться проект, заявка высылается всем преподавателям этой кафедры. Любой преподаватель – пользователь данной платформы со своего компьютера выбирает понравившийся проект, отправляет сообщение об этом Администратору; последний назначает данного преподавателя Руководителем проектного обучения (РПО) для этого проекта. Преподаватель набирает команду исполнителей – студентов, а также указывает других преподавателей, с которыми готов разделить роль РПО данного проекта.

Другой пользователь – Преподаватель, успешно пройдя авторизацию, может предложить проект для внесения в базу. Содержание формы для заполнения аналогично содержанию формы, с которой работает



Заказчик. Дальнейшая обработка данных формы отличается тем, что в качестве РПО для такого проекта назначается подавший заявку преподаватель.

Преподаватель в своем личном кабинете найдет предлагаемые для участия в них проекты. Такое же предложение *автоматически* получают все преподаватели его кафедры и других кафедр, если Администратор и их назначил получателями заявки на данный проект. Если Преподаватель заинтересован принять участие в проекте, он вправе заявить об этом, нажав кнопку «Выбрать проект». В диалоговом окне он указывает, для какого направления подготовки (или нескольких) данный проект, и извещает Администратора о выбранном проекте нажатием на кнопку «Отправить».

Проекты, в которых Преподаватель участвует как РПО, он может увидеть в списке проектов на главном экране или во вкладке «Мои проекты» в личном кабинете.

РПО может выполнить настройки проекта – уточнить, изменить данные о проекте и сформировать или изменить список участников проекта – РПО и студентов.

Пользователь Студент, прошедший авторизацию, может в банке проектов:

- 1) ознакомиться со списком проектов, предлагаемых для участия студентам его направления подготовки;
- 2) выбрать понравившийся проект и подать заявку на участие в нем;
- 3) предложить для внесения в банк новый проект.

Для ознакомления со списком проектов необходимо на главном окне выбрать любой из проектов в разделе «Активные, открыт набор участников». После этого Преподаватель – РПО увидит среди участников-студентов нового, отмеченного как «Заблокировано», в отношении которого он может принять положительное или отрицательное решение.

Чтобы предложить новый проект для внесения в банк Студент может нажать кнопку «Предложить проект» во вкладке «Личный кабинет» и в поля ввода формы ввести описание проекта.

Ознакомиться с проектами, в которых Студент является участником, он может во вкладке «Мои проекты».

Алгоритм движения проекта в описываемой программной системе представлен на рисунке 1.

Широкий функционал предложен пользователю Администратору – сотруднику ЦОПО. Наряду с правом обширного редактирования – от настроек проекта, данных об участниках до конфигурации рабочей среды – такой пользователь может готовить разнообразную отчетность. Какие-то итоговые документы выводятся в рабочее окно самой программы, другие выгружаются в процессор электронных таблиц MS Excel, в котором строятся всевозможные диаграммы и проводится углубленная статистическая обработка данных выгрузок. Также программа по записям, хранящимся в Базе проектов, заполняет бланки документов, сохраняемых в .docx формате текстового редактора MS Word. Такие материалы облегчают участникам проектов подготовку итоговой документации для предъявления ее на контрольных и заключительных этапах работы над проектом.

Вывод

Описываемый веб-сервис сопровождения проектной деятельности «Банк проектов ЧГУ» можно расценивать как платформу, способную наладить взаимодействие представителей разнообразных сфер, решающих свои производственные задачи и заинтересованных в совершенствовании форм их организации, с сообществом обучающихся в вузе, которым требуется для формирования профессиональных умений реальная производственная практика: заказчики наполняют банк нерешенных задач, а обучающиеся под руководством преподавателей выбирают интересную для себя тему и приступают к ее разработке.

116

На данный момент на сервисе зарегистрировано 150 проектов. На основе собранных на ресурсе данных возможно готовить различные аналитические отчеты: так, ресурс позволяет отслеживать студентов, которые не выбрали проекты, а также проекты с завершившимся набором (рис. 2).

Общее количество студентов, участвующих в проектах, составляет 470 человек.

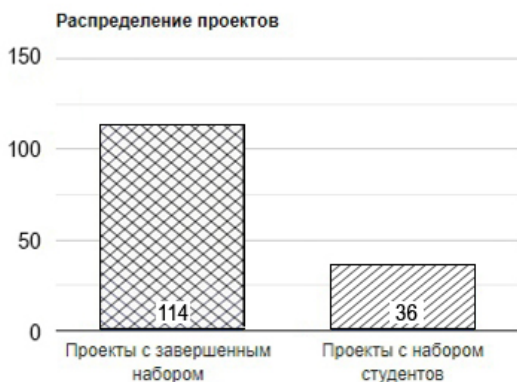


Рис. 2. Статистика по открытым и закрытым для участия проектам

Таким образом, рассматриваемое решение способно обеспечить сопровождение проектного обучения эффективным технологичным инструментом, учитывающим интересы студентов, руководителей проектного обучения, заказчиков и образовательной организации.

Список литературы

1. Антошок А. В., Якушин В. Е., Колосов К. А. Субъектная активность как ведущий фактор формирования профессиональных качеств студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. №3 (13). С. 309–314. EDN: OEEVNX
2. Бондарева С. Р., Бондарева А. Ю. Проектное обучение в рамках деятельностного подхода // Организация практико-ориентированного обучения в профессиональной образовательной организации : материалы региональной науч.-практ. интернет-конференции. Ливны, 2017. С. 14 – 19. EDN: WMKSMW



3. Васильева А. М. Проектное обучение как инновационная педагогическая технология // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. №2-7. С. 22–25. EDN: VOZWXJ

4. Веселова Ю. В. Проблемы и перспективы организации проектной деятельности в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-3. С. 68–70. EDN: XRHKLZ

5. Волочков А. А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности : дис. ... д-ра психол. наук. Пермь, 2002. EDN: NMGPCV

6. Вылегжанина С. Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13, №2 (34). С. 153–160. doi: 10.30914/2072-6783-2019-13-2-153-160. EDN: XKWLNK

7. Губин В. А., Кособуцкий А. О., Шабаров Д. В., Смиглиценко Е. Ф. Социальная установка как психолого-педагогическая проблема // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. №2 (52). С. 41–44. EDN: VFJYEA

8. Исаева К. В., Селянская Г. Н. Проектное обучение как инструмент активизации инновационной деятельности в вузе // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. №7. С. 144–150. EDN: UCNGNT

9. Курманова Ф. Т. Проектное обучение в развитии информационной, коммуникационной и управляющей компетенций будущего учителя информатики средствами унифицированного языка моделирования // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. №8 (56). С. 90–96. EDN: JUSBBF

10. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / под. ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. М., 2018. doi: 10.17323/978-5-7598-1916-5. EDN: YWZKMX

11. Реализация деятельностного подхода как методологической основы ФГОС ООО и программы МУР международного бакалавриата : метод. пособие / под науч. ред. А. М. Кондакова. М., 2020. EDN: JSXPEJ

12. Селиванова М. Н. Педагогическое сопровождение учебной проектной деятельности // Образование. Карьера. Общество. 2019. №2 (61). С. 30–32. EDN: HQBUPC

13. Семечкин Н. И. Социальная психология на рубеже веков: История, теория, исследования. Владивосток, 2002. Т. 1. EDN: VAFIMD

14. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, №8. С. 65–89. doi: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89. EDN: SQYIXP

15. Таспаева М. Г. Организация сопровождения проектной деятельности будущего техника-программиста // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. №6 (206). С. 18–23. EDN: WRUYUR

16. Таспаева М. Г. Программно-методическое сопровождение проектной деятельности будущих техников-программистов // Среднее профессиональное образование. 2017. №7. С. 39–41. EDN: ZGVFPN

17. Турло Е. М. Проектное обучение в высшей школе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. №19. С. 79–84. EDN: RINLHN

18. Филиппович В. А., Барышников С. С., Балдуев Н. А. Сопровождение проектной деятельности в высших учебных заведениях // Теория и практика проектного образования. 2021. №4 (20). С. 73–76. EDN: MUGUDG



19. Lyz N., Prima A., Opryshko A. The role of students' life course conception in their self-development // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2020. Vol. 1. P. 37–48. doi: 10.5937/IJCRSEE2001037L.

20. Marushkevych A. A., Zvarych I. M., Lavrychenko N. M. et al. Implementation of the social component of higher education: Bottom-up approach // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2021. №6. P. 299–318. doi: 10.26803/ijlter.20.6.16.

21. Strong M. H., Burkholder G. J., Solberg E. G. et al. Development and validation of a global competency framework for preparing new graduates for early career professional roles // Higher Learning Research Communications. 2020. №2. P. 67–15. doi: 10.18870/hlrc.v10i2.1205.

22. Zhou P., Zhang D. Y. Research on the Route to Cultivate Self-development Ability of University Students // Proceedings of the 2016 International conference on economy, management and education technology. 2016. P. 165–169. doi: 10.2991/icemet-16.2016.33.

Об авторах

Олег Леонидович Селяничев — канд. техн. наук, доц., Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия.

E-mail: olselianichev@chsu.ru

ORCID: 0000-0003-4113-2950

Ольга Сергеевна Сальникова — канд. филол. наук, доц., Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия;

E-mail: ossalnikova@chsu.ru

ORCID: 0000-0001-6659-6677

O. L. Selyanichev, O. S. Salnikova

SUPPORTING PROJECT ACTIVITIES IN UNIVERSITY USING WEB SERVICES

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

Received 22 January 2024

Accepted 14 March 2024

doi: 0.5922/vestnikpsy-2024-3-10

To cite this article: Selyanichev O. L., Salnikova O. S., 2024, Supporting project activities in university using web services, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 109–119. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-10.

The sustained interest in using project-based learning in higher education is driven by the need to prepare students for solving real-world problems and the potential of project activities to develop students' independence, cognitive, and creative abilities. Based on psychological and pedagogical literature, the authors emphasize the importance of pedagogical and organizational



support for students' project activities. Considering the project assignment, the project learning leader (instructor) forms project teams and participates in supporting the student project team, ensuring its development as a cohesive unit.

A software platform for supporting project activities has been developed for the Project Learning Organization Center at Cherepovets State University – a web service designed for communication between the client and the executor, as well as for supporting the work of the Project Learning Organization Center staff at the stages of project management: initiation, planning, management, and control. The web service is developed using the Moodle educational electronic course management system. It includes four categories of users: administrator, instructor (project learning leader), student, and external client. This solution allows for the support of project-based learning, considering the interests of students, project learning leaders, clients, and the educational organization.

Keywords: project, project activity, project training, university students, project activity support

The authors

Dr Oleg L. Selyanichev, Associated Professor, Cherepovets State University, Russia.
E-mail: olselianichev@chsu.ru
ORCID: 0000-0003-4113-2950

Dr Olga S. Salnikova, Associated Professor, Cherepovets State University, Russia.
E-mail: ossalnikova@chsu.ru
ORCID: 0000-0001-6659-6677

К. В. Беспятова¹, С. А. Перепелица^{1, 2}

ПОИСК ПРИЧИН РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ (ПЕРИНАТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ)

¹ Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

² НИИ общей реаниматологии им. В. А. Неговского

Федерального научно-клинического центра реаниматологии

и реабилитологии, Москва, Россия

Поступила в редакцию 07.04.2024 г.

Принята к публикации 20.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-11

120

Для цитирования: Беспятова К. В., Перепелица С. А. Поиск причин речевых нарушений у детей (перинатальные аспекты) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 120–129. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-11.

Речевые нарушения у детей – актуальная проблема современности, в первую очередь потому, что речь является центральной когнитивной функцией. Без нее невозможно развитие других психических процессов, в том числе мышления. Нарушения развития речи у детей могут привести в будущем к трудностям в различных сферах. Этим обусловлена актуальность изучения причин речевых нарушений у детей и анализа факторов, влияющих на их возникновение. Целью исследования стало изучение гендерных различий причин речевых нарушений у детей. Проведены обзор и анализ литературы по проблеме, показавшие, что к числу немаловажных причин речевых нарушений исследователи относят перинатальные факторы. Осуществлен ретроспективный анализ медицинской и педагогической документации детей (n = 300) с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи. В результате выявлены возможные факторы риска перинатального периода, влияющие на возникновение речевых нарушений у детей, проведен гендерный анализ этих причин. Учет выявленных факторов риска совместно с ранним выявлением отклонений в психомоторном и речевом развитии ребенка позволит своевременно начинать медикаментозную терапию и коррекционную работу.

Ключевые слова: центральная нервная система, антенатальное развитие, недоношенность, развитие, воспитание, факторы риска, психология, речевые нарушения

Введение

В последние десятилетия растет количество детей с речевыми нарушениями. Так, по данным неврологов, в России 5–10% детей имеют проблемы с речью [15]. В Калининградской области на 01.09.2020 г.



в дошкольных образовательных учреждениях обучалось 1137 человек с тяжелыми нарушениями речи [12]. Речь является одной из центральных когнитивных функций, без участия которой невозможно развитие остальных психических процессов, в том числе и мышления. Нарушения развития речи у детей в будущем могут привести к трудностям в овладении школьными навыками, такими как чтение, письмо [8], а также в поведенческой и эмоциональной сферах [14]. К возможным причинам речевых нарушений у детей относят различные факторы.

Перинатальные повреждения ЦНС. Именно в перинатальном периоде происходят наиболее важные события, оказывающие прямое и опосредованное влияние на процессы структурной и функциональной организации ЦНС. Так, исследование, проведенное М. В. Белоусовой с соавторами, показало, что у детей с речевыми нарушениями выявлена высокая частота случаев ante- и перинатального риска, а наибольшее значение имеет хроническая и острая гипоксия плода [2]. В своем исследовании Н. Н. Заваденко и Н. Ю. Суворинов определили, что у 95,5 % детей дошкольного возраста с нарушениями речи имеет место неврологическая патология перинатального периода [5]. В свою очередь, внутриутробная гипоксия и асфиксия в родах являются наиболее распространенными патологическими состояниями и диагностируются у 10 % новорожденных [9].

Вследствие различных заболеваний, возникающих в организме женщины во время гестационного периода, развиваются нарушения маточно-плацентарного кровообращения, возникает гипоксия плода, что способствует инициации преждевременных родов [7]. Недоношенность остается актуальной междисциплинарной проблемой: так, в проведенном исследовании С. А. Перепелица и А. Н. Платонова показали, что в Калининградской области ежегодно рождается 6,4–6,8 % недоношенных детей, которые входят в группу высокого риска по развитию нарушений со стороны центральной нервной системы и нуждаются в сопровождении детского нейропсихолога [10]. По данным Росстата, в 2020 г. в России родилось недоношенными 84,1 тыс. детей, что составляет 6 % от общего количества детей, родившихся живыми [18], а в Калининградской области – 583 недоношенных ребенка [17]. В последнее десятилетие на территории Российской Федерации реализуется государственная программа «Развитие здравоохранения», благодаря чему доля выживших недоношенных детей значительно увеличилась. Это влечет за собой определенные последствия, так как такие дети входят в группу высокого риска развития различных патологических состояний, в том числе со стороны ЦНС. Чем меньше гестационный возраст, тем выше степень незрелости и риск развития заболеваний головного мозга, ассоциированных с повреждением структур головного мозга. Это связано с тем, что часть важного периода развития ЦНС протекает не внутриутробно, а в условиях постнатальной адаптации. Кроме этого, данный период часто осложняется развитием различных инфекционных и соматических заболеваний, что может служить дополнительным фактором, обуславливающим нарушения психомоторного и речевого развития у незрелых и



недоношенных детей [4]. Исследования показали, что около половины недоношенных детей развиваются с задержкой речевого развития, а в школьном возрасте имеют различные трудности с обучением [6].

Нарушения слуха также являются причиной речевых нарушений. Так, группа исследователей выявила у детей со снижением слуха после перенесенного острого среднего отита нарушение темпов развития по сравнению с нормально слышащими сверстниками. Показано, что в большей мере страдает развитие речи, в частности отмечается искаженное развитие ее компонентов. Авторы рекомендуют специалистам учитывать результаты проведенного ими исследования при обследовании детей раннего возраста после перенесенного острого среднего отита [11].

Большую роль в формировании речевых нарушений играет *генетическая предрасположенность*. Роль наследственной предрасположенности подтверждается высокой внутрисемейной частотой нарушений развития речи. К генам, изменения которых могут детерминировать отставание речевого развития, относят гены FOXP2 на хромосоме 7q31, который контролирует как усвоение и применение грамматических правил, так и речевую моторику, FOXP1 (на хромосоме 3p14), отвечающий за формирование комплексов структур головного мозга, значимых для развития речи, CNTNAP2 (хромосома 7q36), значимый для предрасположенности к сложным формам нарушений речи (экспрессивная и импрессивная речь, фонологическая кратковременная память), а также гены ATP2C2 (16q24) и SMIP (16q24) [16].

Социальная среда играет немаловажную роль в развитии речи. В условиях материнской депривации у детей отмечаются трудности в присвоении речевого опыта; предречевые и ранние речевые затруднения детей разнятся в зависимости от степени выраженности депривации [13]. Так, Т.Е. Аханькова и К.М. Шипкова выявили, что у подавляющего большинства детей с грубым нарушением речевого развития (неговорящих детей) сами родители имеют проблемы коммуникации, что является фактором, осложняющим коммуникативное развитие ребенка. В психологической работе с этими детьми необходимо ориентироваться на комплексный подход, включающий работу не только с ребенком, но и с его семьей [1].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе «Центра диагностики и консультирования детей и подростков» — государственного автономного учреждения Калининградской области для обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Выборка включила 300 детей, которым был установлен статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Из них были сформированы две группы по гендерному признаку:

- группа 1 — 114 девочек (38%), средний возраст на момент получения статуса составлял $4,9 \pm 0,7$ лет;



• группа 2 — 186 мальчиков (62%), средний возраст на момент получения статуса — $5 \pm 0,7$ лет.

Проведен ретроспективный анализ следующей документации за 2017–2019 гг.: подробная выписка из истории развития ребенка, заключенные психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В подробной выписке из истории развития ребенка были проанализированы сведения о наследственности, течении беременности, особенностях неонатального и постнатального периодов. Проанализированы данные о результатах комплексного психолого-медико-педагогического обследования.

Методы статистического анализа. Статистическую обработку полученных данных проводили с использованием пакета программ Statistica 10.0 (StatSoftInc., США). Для данных, распределение которых в вариационном ряду носило нормальный характер, использовали среднее арифметическое (M) и стандартное (SD) отклонение. В исследуемой выборке качественные данные анализировались путем вычисления доли наблюдений (в %). При сравнении полученных данных использовали критерий Колмогорова — Смирнова. Сравнение групп по качественному признаку проводилось с помощью критерия χ^2 или точного критерия Фишера. Различия считали статистически значимыми при $p \leq 0,05$.

Этический аспект. Данное ретроспективное исследование было одобрено Независимым этическим комитетом Центра клинических исследований ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта» (выписка из протокола заседания НЭК №39 от 26.04.2023 г.) и проведено с соблюдением принципов этических стандартов, гарантирующих уважение ко всем субъектам исследования, а также защиту их здоровья и прав.

Результаты и обсуждение

Осложненное течение беременности отмечалось в 178 случаях, что составляет 59,3% от всей совокупности. Были детально проанализированы факторы, отягощающие беременность. Данные о течении беременности отражены в таблице 1. Наиболее значимой проблемой стала угроза прерывания на различных сроках гестации. Хронические инфекционные персистирующие заболевания беременной занимают второе место в структуре патологии гестационного периода, а анемия — третье место. В группе 1 суммарная доля этих состояний составила 39,5%, в группе 2 — 41,4%. Статистически значимых различий по перечисленным факторам между группами не обнаружено. Задержка внутриутробного развития чаще встречается в группе 2 ($p = 0,04$).

Таблица 1

Течение беременности, абс. / %

Фактор	Группа 1, n = 114	Группа 2, n = 186	P
Угроза прерывания	18 / 15,8	34 / 18,3	0,3
Инфекции (ВПП, ЦМВ, токсоплазмоз, герпес)	14 / 12,3	25 / 13,4	0,4
Анемия	13 / 11,4	18 / 9,7	0,3



Окончание табл. 1

Фактор	Группа 1, n = 114	Группа 2, n = 186	P
Токсикоз	5 / 4,4	3 / 1,6	0,07
Гестоз	4 / 3,5	7 / 3,8	0,4
Патологии плаценты	1 / 0,9	5 / 2,7	0,1
ХВУГ плода	2 / 1,7	7 / 3,8	0,1
ЗВУР плода	2 / 1,7	11 / 5,9*	0,04

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически значимые различия между группами; ХВУГ – хроническая внутриутробная гипоксия плода; ЗВУР – задержка внутриутробного развития плода.

124

Данные о течении родов отражены в таблице 2. При анализе данных обращает на себя внимание то, что каждый третий ребенок в обеих группах родился оперативным путем. Установлено, что в группе 2 роды чаще были отягощены крупностью плода ($p = 0,01$).

Таблица 2

Общая характеристика родов, абс. / %

Показатель	Группа 1, n = 114	Группа 2, n = 186	P
Оперативные роды (кесарево сечение)	36 / 31,6	61 / 32,8	0,4
Преждевременное излитие околоплодных вод	6 / 5,3	8 / 2,7	0,1
Амниотомия	2 / 1,4	0 / 0	0,06
Стремительные роды	2 / 1,4	5 / 2,7	0,3
Затяжные роды	2 / 1,4	0 / 0	0,06
Гипоксия пода	3 / 2,6	6 / 3,2	0,4
Стимуляция в родах	3 / 2,6	3 / 1,6	0,3
Обвитие пуповины вокруг шеи плода	4 / 3,5	14 / 7,5	0,08
Крупный плод	0 / 0	7 / 3,8*	0,01

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически значимые различия между группами.

Данные о состояниях новорожденных в раннем неонатальном периоде отражены в таблице 3. Установлено, что наиболее часто встречаемыми состояниями этого периода в обеих группах были недоношенность и неонатальная желтуха. Статистически значимых различий по этим показателям не установлено ($p > 0,05$).

Таблица 3

Состояния раннего неонатального периода, абс. / %

Осложнения	Группа 1, n = 114	Группа 2, n = 186	P
Недоношенность	11 / 9,6	19 / 10,2	0,4
Неонатальная желтуха	10 / 8,8	12 / 6,4	0,2

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически значимые различия между группами.

Проанализированы данные о речевых нарушениях детей, родившихся недоношенными (табл. 4.)



Таблица 4

Речевые нарушения детей, родившихся недоношенными, абс. / %

Нарушение	Группа 1, n=11	Группа 2, n=19	P
ЗРР в анамнезе	4 / 36,4	4 / 21,1	0,37
Дизартрия стертой формы	3 / 27,3	10 / 52,6	0,166
Алалия	2 / 18,2	0	0,05
Дислалия	2 / 18,2	4 / 21,1	0,842

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически значимые различия между группами.

Выявлено, что в обеих группах среди детей, родившихся недоношенными, преобладали задержка речевого развития (ЗРР) и стертая форма дизартрии.

Информация о речевых нарушениях у детей, родившихся путем оперативных родов, отражена в таблице 5.

Таблица 5

Речевые нарушения детей, родившихся оперативным путем, абс. / %

	Группа 1, n=36	Группа 2, n=61	P
ЗРР в анамнезе	11 / 30,6	16 / 26,2	0,669
Дизартрия стертой формы	20 / 55,6	37 / 60,7	0,628
Дислалия	19,4 / 31,8	13 / 21,3	0,227

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически значимые различия между группами.

Выявлено, что в обеих группах среди детей, родившихся с помощью кесарева сечения, преобладала дизартрия стертой формы. Также большое количество детей имели задержку речевого развития в анамнезе и дислалию. Статистически значимых различий по этим показателям не было установлено ($p > 0,05$).

Информация о речевых нарушениях у детей, родившихся от беременности, отягощенной угрозой выкидыша, отражена в таблице 6.

Таблица 6

Речевые нарушения детей, родившихся от беременности, отягощенной угрозой выкидыша, абс. / %

	Группа 1, n=18	Группа 2, n=34	P
ЗРР в анамнезе	5 / 27,8	10 / 29,4	0,94
Дизартрия стертой формы	9 / 50	24 / 70,6	0,134
Алалия	2 / 11,1*	0	0,04
Дислалия	0	9 / 26,5*	0,015

Примечание: * $p \leq 0,05$ – статистически значимые различия между группами.

Из таблицы видно, что наиболее часто встречающимся речевым нарушением была стертая форма дизартрии. ЗРР в анамнезе регистрировался у каждого третьего ребенка. При этом алалия чаще встречалась в группе 1 ($p=0,04$), а дислалия – в группе 2 ($p=0,015$).

Исследование выявило, что у детей из групп риска наиболее частыми речевыми нарушениями являются ЗРР в анамнезе, дизартрия стертой



формы и дислалия. Также установлено, что речевые нарушения чаще выявлялись у мальчиков по сравнению с девочками ($p=0,004$). В целом между группами не установлено статистически значимых различий по большинству изученных показателей, но выявлены перинатальные факторы, которые наиболее часто регистрировались при анализе течения беременности и неонатального периода независимо от пола ребенка.

Обращает на себя внимание высокая частота осложненного течения беременности (угроза прерывания, хронические инфекционные заболевания, анемия), что влияет на органогенез структур головного мозга, изменение темпов его формирования [4; 5], а также высокая частота оперативных родов, которые могут осложнять течение раннего периода адаптации. В исследуемой выборке среди факторов риска ребенка первое место занимают недоношенность и неонатальная желтуха. Недоношенные новорожденные, особенно с низкой и экстремально низкой массой тела, входят в группу высокого риска по речевым нарушениям, так как процесс межнейрональной организации и миелинизации у таких новорожденных проходит не в физиологических внутриутробных условиях, что в целом может влиять на развитие ЦНС [6]. Для мальчиков дополнительными факторами риска стали задержка внутриутробного развития и крупный плод. Оба состояния ассоциированы с развитием гипоксии различной степени выраженности и продолжительности, которая вызывает структурные изменения в нейронах и нарушает межнейрональное взаимодействие.

В ранее опубликованном исследовании С. А. Перепелицей показано, что инвалидность ребенка связана с особенностями течения перинатального периода, а в структуре инвалидности доминируют различные заболевания нервной системы, ассоциированные в том числе с задержкой речевого развития [10].

В настоящем исследовании не изучались другие факторы, которые могут влиять на речевое развитие. При этом считается, что проблемы влияния социального взаимодействия ребенка на речевое развитие являются изученными. В последние годы появились новые вызовы, влияющие на развитие речи, — это раннее взаимодействие детей с гаджетами. Работы, имеющиеся по этой теме, свидетельствуют о негативном влиянии на развитие речи детей их взаимодействия с гаджетами. Так, в своем исследовании М. В. Белоусова и Е. В. Швец подтвердили тенденцию более раннего знакомства детей с информационными устройствами и установили, что замещение полноценной вербальной коммуникации суррогатным взаимодействием с информационными устройствами в момент сенситивного периода развития речи негативно отражается на формировании речи [3]. Сочетание факторов перинатального риска и снижение уровня полноценной вербальной коммуникации могут отрицательно влиять на развитие речи у детей, входящих в группу высокого риска. Эта проблема требует дополнительного осмысления и исследования.

Заключение

Речевые нарушения у детей являются актуальной медико-педагогической проблемой. На процесс формирования речи влияют различные факторы, в первую очередь условия антенатального и постнатального



развития. Факторами риска можно считать угрозу прерывания беременности, инфекционные заболевания, анемию беременных, недоношенность, задержку внутриутробного развития, оперативные роды. Наличие этих факторов должно учитываться при разработке программы раннего вмешательства, которое подразумевает выявление начальных отклонений в психомоторном и речевом развитии ребенка, что позволит своевременно начинать коррекционную работу.

Выводы:

1. Проведенное исследование показало, что у детей с речевыми нарушениями в большинстве случаев перинатальный период проходил с осложнениями. К выявленным факторам риска относятся угроза прерывания беременности, инфекционные заболевания, анемия, недоношенность, задержка внутриутробного развития, оперативные роды.

2. Выявлено, что у детей из групп риска наиболее частыми речевыми нарушениями являются ЗРР в анамнезе, дизартрия стертой формы и дислалия. В группе детей, родившихся с отягощенной угрозой прерывания беременностью, мальчики чаще имели дислалию. А в группах детей, родившихся недоношенными и с отягощенной угрозой прерывания беременностью, у девочек чаще встречалась алалия.

Список литературы

1. Аханькова Т. Е., Шипкова К. М. Социально-демографические и эмоционально-коммуникативные характеристики родителей и их детей с нарушениями речевого развития // Российский психиатрический журнал. 2019. № 6. С. 45–48. doi: <http://dx.doi.org/10.24411/1560-957X-2019-11954>.

2. Белоусова М. В., Уткузова М. А., Гамирова Р. Г., Прусаков В. Ф. Перинатальные факторы в генезе речевых нарушений у детей // Практическая медицина. Неврология, психиатрия. 2013. № 1 (66). С. 117–122.

3. Белоусова М. В., Швец Е. В. Влияние информационных устройств и факторов социального окружения на развитие речи детей раннего возраста // Вестник современной клинической медицины. 2019. № 3 (12). С. 15–20. doi: [http://doi.org/10.20969/VSKM.2019.12\(3\).15-20](http://doi.org/10.20969/VSKM.2019.12(3).15-20).

4. Заваденко Н. Н. Расстройства развития речи у детей: ранняя диагностика и терапия // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2016. № 12. С. 119–125. doi: <http://doi.org/10.17116/jnevro2016116121119-125>.

5. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение // Русский медицинский журнал. 2016. № 6. С. 362–366.

6. Заваденко Н. Н., Щедркина И. О., Ефимов М. С. и др. Нарушения нервно-психического развития у недоношенных детей с низкой и экстремально низкой массой тела при рождении // Педиатрия. Журнал им. Г. Н. Сперанского. 2015. № 5 (94). С. 143–149.

7. Ковальчук В. В., Зуева И. Б., Нестерин К. В. и др. Применение препарата цитофлавин в неонатологии и педиатрии как фактор повышения эффективности терапии пациентов с поражением центральной нервной системы различной этиологии // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2018. Спецвып. 2. С. 4650. doi: <http://doi.org/10.17116/jnevro20181185246>.

8. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты. СПб., 2006.



9. Нечаев В. Н., Черненко Ю. В., Аверьянов А. П., Утц И. А. Перинатальные поражения центральной нервной системы у новорожденных по данным Клинического перинатального центра Саратовской области // Саратовский научно-медицинский журнал. 2018. №4 (14). С. 639–645.

10. Перепелица С. А., Платонова А. Н. Частота рождения недоношенных детей и причины инвалидности детского населения в Калининградской области // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Естественные и медицинские науки. 2021. №4. С. 89–99.

11. Сапожников Я. М., Минасян В. С., Черкасова В. Л., Мхитарян А. С. Нарушения речи у детей раннего возраста со снижением слуха после перенесенного острого среднего отита // Вестник РГМУ. 2015. №1. С. 16–20.

12. Старовойт Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в Калининградской области: дефициты и ресурсы // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. по материалам V междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 2021. Симферополь, 2021. С. 168–173.

13. Четинкайа А. В., Волкова С. В. Материнская депривация как деструктивный фактор речевого развития детей // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : сб. материалов I междунар. науч. конф. М., 2021. С. 604–609.

14. Чутко Л. С., Сурушкина С. Ю., Яковенко Е. А. и др. Поведенческие нарушения у детей с расстройствами речевого развития // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2021. №5 (121). С. 57–61. doi: <https://doi.org/10.17116/jnevro202112105157>.

15. Ягунова К. В., Гайнетдинова Д. Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2018. №6 (63). С. 23–30. doi: <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2018-63-5-23-30>.

16. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы : клинические рекомендации / под ред. акад. Н. Н. Володина и акад. В. М. Шкловского. [Б.м.], 2015.

17. *Здравоохранение Калининградской области в цифрах* : стат. сб. 2020. URL: <http://miac39.ru/statistics/collections/2017/collections-miats> (дата обращения: 03.02.2024).

18. *Российский статистический ежегодник. 2021* / федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994> (дата обращения: 03.02.2024).

Об авторах

Ксения Владимировна Беспятова — магистрант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: ksenia_2000@inbox.ru

ORCID: 0009-0006-4418-5555

Светлана Александровна Перепелица — д-р мед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта; ведущ. науч. сотр., НИИ общей реаниматологии им. В. А. Неговского Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии, Москва, Россия.

E-mail: sveta_perepeliza@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4535-9805



K. V. Bespyatova¹, S. A. Perepelitsa^{1,2}

INVESTIGATING THE CAUSES OF SPEECH DISORDERS
IN CHILDREN (PERINATAL ASPECTS)

¹Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

²V. A. Negovsky's Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation
and Rehabilitology, Moscow, Russia

Received 07 April 2024

Accepted 20 May 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-11

129

To cite this article: Bespyatova K. V., Perepelitsa S. A., 2024, Investigating the causes of speech disorders in children (perinatal aspects), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 120–129. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-3-11.

Speech disorders in children are a current issue of modern times, primarily because speech is a central cognitive function, without which the development of other mental processes, including thinking, is impossible. Speech development disorders in children can lead to difficulties in various areas in the future. This underscores the relevance of studying the causes of speech disorders in children and analyzing the factors influencing their occurrence. The aim of the research was to study the gender differences in the causes of speech disorders in children. A review and analysis of the literature on the problem were conducted. It was found that researchers consider perinatal factors among the significant causes of speech disorders. A retrospective analysis of the medical and educational documentation of children (n=300) with disabilities, including severe speech disorders, was carried out. As a result, potential risk factors of the perinatal period influencing the occurrence of speech disorders in children were identified, and a gender analysis of these causes was conducted. Taking into account the identified risk factors, along with the early detection of deviations in a child's psychomotor and speech development, will allow for the timely initiation of medication therapy and corrective work.

Keywords: central nervous system, antenatal development, prematurity, development, upbringing, risk factors, psychology, speech disorders

The authors

Ksenia V. Bespyatova, Master's Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: ksenia_2000@inbox.ru

ORCID: 0009-0006-4418-5555

Prof. Svetlana A. Perepelitsa, Immanuel Kant Baltic Federal University; leading researcher, V. A. Negovsky's Federal Scientific and Clinical Center for Resuscitation and Rehabilitology, Moscow, Russia.

E-mail: sveta_perepeliza@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4535-9805

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

№3

Редактор *Д. А. Малеваная*
Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Подписано в печать 27.08.2024 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,6
Тираж 45 экз. Цена свободная. Заказ 78

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14