

Вестник 2025

Балтийского федерального
университета
им. И. Канта

Серия
Филология, педагогика,
психология

№ 3

ISSN 2500-039X (Print)
ISSN 3034-3771 (Online)

БФУ БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

IKBFU IMMANUEL KANT
BALTIC FEDERAL
UNIVERSITY

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
психология

№3

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2025

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

Учредитель

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

Редакция

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

Издатель

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

Типография

236001, Россия, Калининград, ул. Гайдара, 6

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

<i>Литвиненко Е. Ю., Коренева А. А.</i> Английский язык в контексте диглоссии в современном ире	5
<i>Бударина А. О., Гильманов В. Х., Коннова М. Н.</i> Темпоральная синестезия в произведениях У. Шекспира: семантика и прагматика цвета	15
<i>Климова Т. В.</i> Социолингвистические особенности информативного кода лингвокогнитивных скреп в рождественском обращении королевы Елизаветы II к подданным в 2021 году	27
<i>Анисимова О. А.</i> Идиолект художественного произведения в зеркале перевода (на материале романа Е. Водолазкина «Лавр»)	36

Литературоведение

<i>Завгородняя Г. Ю.</i> Сюжет о Мелюзине в русской литературе XVII – XIX веков (переводы и интерпретации)	46
<i>Музыка А. С.</i> Александра Петровна Хвостова (Хераскова): творческий путь писательницы и опыт жанровой классификации наследия	59
<i>Жирова-Лубневская М. О.</i> Жанрово-композиционная метафора ризомы в романе Ольги Токарчук «Правек и другие времена»	70

Педагогика и психология

<i>Клемешев А. П., Корнев С. В., Кукса И. Ю.</i> Открытие и становление высшего медицинского образования в классическом университете: история и перспективы (на примере создания медицинского факультета в РГУ им. И. Канта)	79
<i>Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б.</i> Универсальные цифровые компетенции в высшей школе: персонализация для цифровой экономики данных	97
<i>Болотина М. А., Кузьмина М. С.</i> Геймификация как средство обучения стратегиям устной интеракции на уроках иностранного языка	107
<i>Малик Е. С.</i> Идеино-политическое воспитание детей в период становления пионерской организации в 1922 – 1929 годах (на материалах Владимирской губернии)	121

CONTENTS

Linguistics

<i>Litvinenko E. Yu., Koreneva A. A.</i> English language in the context of diglossia in the modern world	5
<i>Budarina A. O., Gilmanov W. Kh., Konnova M. N.</i> Time synaesthesia in W. Shakespeare's texts: the semantics and pragmatics of colour	15
<i>Klimova T. V.</i> The sociolinguistic peculiarities of the informative code of linguocognitive connectors in Queen Elizabeth II's 2021 Christmas speech to her subjects	27
<i>Anisimova O. A.</i> Idiolect of a piece of literature in the mirror of translation (based on the novel of E. Vodolazkin "Laurus")	36

Literary studies

<i>Zavgorodnyaya G. Yu.</i> The plot of Melusine in Russian literature of the XVII – XIX centuries (translations and interpretations)	46
<i>Muzyka A. S.</i> Alexandra Petrovna Khvostova (Kheraskova): the creative path of a writer and the experience of genre classification of heritage	59
<i>Zhirova-Lubnevskaya O. M.</i> Genre-composition metaphor of rhizome in the novel "Primeval and other Times" by Olga Tokarchuk	70

Pedagogy and psychology

<i>Klemeshev A. P., Korenev S. V., Kuksa I. Yu.</i> Opening and formation of higher medical education in a classical university: history and prospects (on the example of the establishment of the Faculty of Medicine at the Immanuel Kant Russian State University)	79
<i>Kondratenko B. A., Kondratenko A. B.</i> Universal digital competences: higher education personalisation for digital economy	97
<i>Bolotina M. A., Kuzmina M.</i> Gamification as a means of teaching oral interaction strategies in foreign language classes	107
<i>Malik E. S.</i> Ideological and political education during the formation period of the Pioneer Organization in 1922 – 1929 (on the case of the Vladimir Province)	121

УДК 81-22

Е. Ю. Литвиненко, А. А. Коренева

**АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ДИГЛОССИИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

5

Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)

им. М. И. Платова, Новочеркасск, Россия

Поступила в редакцию 26.11.2024 г.

Принята к публикации 25.05.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-1

Для цитирования: Литвиненко Е. Ю., Коренева А. А. Английский язык в контексте диглоссии в современном мире // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 3. С. 5 – 14. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-1.

Рассматривается трансформация понятия диглоссии с момента его введения Ч. Фергюсоном для обозначения стабильной языковой ситуации до осмысления явления полиглоссии, характерной для многих стран в современном мире. Отмечено, что переключение языкового кода между Н-вариантом и L-вариантом может происходить в любом социальном домене, наиболее значимыми из которых являются семья, религия, образование и работа. Основой для анализа диглоссии послужила теория, разработанная Ч. Фергюсоном и развитая в работах его последователей, таких как Дж. Фишман, Дж. Холмс, Д. Детердинг, К. Майерс-Скоттон, А. Пакир и др. Показаны взаимоотношения между диглоссией и билингвизмом, проявляющиеся в таких языковых ситуациях, как наличие диглоссии и билингвизма, билингвизма без диглоссии, диглоссии без билингвизма, отсутствие как диглоссии, так и билингвизма. В качестве примера диглоссии в современном мире рассмотрена языковая ситуация использования английского языка в Сингапуре, где в речевой континуум сингапурского варианта английского входят базилект (как самый низкий вариант), мезолект и вариант Н – небританский акролект, существенно отличающийся от стандартного английского языка, что создает определенные лингвокультурные и социокультурные проблемы в сингапурском обществе. Изучение диглоссии актуально при подготовке специалистов для работы в тех странах, где диглоссная (полиглоссная) ситуация влияет на установление межкультурного диалога и экономических деловых контактов.

Ключевые слова: диглоссия, полиглоссия, L-вариант, Н-вариант, социальный домен, языковые функции, билингвизм, переключение кода, формальные контексты, неформальные контексты, языковая ситуация



Впервые дискуссионное обсуждение денотативного понятия диглоссии встречается в труде Карла Крумбахера «Das Problem der neugriechischen Schriftsprache» в 1902 г. Однако терминологическое обоснование термина дано Чарльзом Фергюсоном в 1958 г. на симпозиуме по урбанизации и стандартным языкам [5, p. 58].

Ч. Фергюсон понимал под термином «диглоссия» использование различных языков в социальных обстоятельствах, вынуждающих носителей языков применять один из языков для установления адекватной коммуникации. Проанализировав ряд языков (арабский, новогреческий, швейцарско-немецкий, гаитянские, креольские языки), Фергюсон ввел два понятия (термина) — стандартный вариант языка и местный (локальный) язык, обозначив их аббревиатурами H (High) и L (Low), в которых заключена базовая характеристика диглоссии, а именно специфические функции, выполняемые данными вариантами языка в речевой деятельности [6]. Проанализировав работы Фергюсона, Н. Б. Вахтин и Е. В. Головки приходят к выводу, что диглоссия — это «относительно устойчивая ситуация, в которой помимо диалектов языка... существует очень непохожий на них стандартный, часто грамматически более сложный вариант, язык литературы, который усваивается в основном в школе и используется для большинства письменных и формальных целей, но никогда не используется для обычного разговора» [18, с. 28]. Несмотря на существование множества работ, посвященных диглоссии, ряд ученых придерживается мнения о том, что диглоссия представляет собой всего лишь один из видов билингвизма [8]. Мы склонны солидаризироваться с Е. О. Заклязьминской, которая четко разводит понятия билингвизма и диглоссии, определяя диглоссию как «устойчивую языковую ситуацию, при которой наблюдается дополнительность функции стандартного и местного вариантов языка, которые могут сохраняться в течение долгого времени» [19, с. 11].

Общепринятыми примерами диглоссии, которые приводятся во многих работах, связанных с ее изучением, выступают арабские сообщества, каждое из которых, в зависимости от локализации проживания, использует собственный разговорный вариант арабского языка, при том что в учебных заведениях (не только религиозного характера) все еще применяется классический арабский язык, рассматривающийся как H-вариант. Еще одним распространенным примером являются шведско-немецкие сообщества, где практически все дети изучают в школах стандартный немецкий язык и большинство официальных печатных изданий также издается на стандартном варианте, а в повседневном общении используется локальный шведско-немецкий диалект. Также часто упоминается тамильское сообщество, где язык учебных заведений и письменной литературы сильно отличается от разговорного варианта [3].

Следует отметить, что термин «диглоссия» используется в узком и в более широком смысле. В узком смысле диглоссия обладает по крайней мере тремя очевидными характеристиками:



— два отличающихся друг от друга варианта одного и того же языка используются в сообществе, где один из вариантов рассматривается как Н (высокий, стандартный), а другой — как L (низкий, разговорный);

— каждый из вариантов выполняет четко выработанные функции, при этом оба варианта существуют в отношениях комплементарности друг к другу;

— никто не использует Н-вариант в повседневном взаимодействии [3, p. 18].

Если обратиться к истории, то вышеперечисленным критериям, например, в Европе соответствовала ситуация с латинским языком, использовавшимся в качестве Н-варианта наряду с дочерними языками (итальянским, французским, испанским), развившимися из более просторечных форм. Различие в произношении между вариантами языка варьировалось в зависимости от локации проживания, а наибольшие отличия проявлялись в области грамматики, поскольку грамматические структуры языка Н морфологически были и остаются по сей день наиболее сложными.

С точки зрения лексического состава оба варианта языка практически одинаковы, но Н-вариант используется в более формальных доменах, включая в себя большое количество формализованных и технических терминов, например *conversation* или *psychometric*, в то время как вариант L оперирует более простыми словами для обозначения предметов повседневного применения (*saucepan*, *shoe*). Английский язык дает в этом отношении широкий выбор, например, между такими словами, как *perused* и *read*, между выражениями *having finally dispatched the missive* и *when I have posted the letter at last*. Слова (выражения) Н-варианта вполне допустимы в письменной речи, однако будут выглядеть неуместными в повседневном вербальном общении, а использование словарного состава L-варианта может оказаться весьма странным в формальной письменной коммуникации, свидетельствуя о недостаточной образованности адресанта. Дж. Холмс предлагает следующую схему использования Н- и L-вариантов английского языка (табл.).

Использование английского языка в зависимости от применения в различных социальных доменах

Домен	Н-вариант	L-вариант
Религия (проповеди, молитвы)	Н	
Литература (романы, публицистическая литература)	Н	
Газеты (редакторские статьи)	Н	
Радио и телевидение (новостной блок)	Н	
Радио и телевидение (интерактивные программы)		L
Образование (письменные материалы, лекции)	Н	
Образование (обсуждения на занятиях)		L
Совершение покупок		L
Повседневные разговоры (сплетни)		L

Источник: [11, p. 48].



Отношение носителей языка к двум его вариантам достаточно сложное, поскольку большинство восхищается высоким вариантом языка (даже если не всегда в состоянии адекватно понять то или иное высказывание), что связано с высоким статусом языка, его престижностью и кодификацией в стандартных грамматиках и словарях. Несмотря на такое отношение, всегда можно найти тех, кто рассматривает L-вариант как лучший, позволяющий выражать реальные чувства. Как правило, диглоссия рассматривается в контексте того или иного сообщества, а не на индивидуальном уровне. Однако носители языка в диглоссном сообществе могут быть билингвами, и в таком случае представляется корректным описывать диглоссию как социетальный (институциональный) билингвизм, так как возникает потребность в использовании двух вариантов для охвата всех социальных доменов сообщества. Но в одних сообществах наличествует лишь небольшое количество билингвов, а в других они составляют большинство населения. Поэтому взаимоотношения между диглоссией и билингвизмом, согласно Дж. Фишману [7, p. 360], следует рассматривать в следующих контекстах:

- диглоссия и билингвизм;
- билингвизм без диглоссии;
- диглоссия без билингвизма;
- отсутствие как диглоссии, так и билингвизма.

Многие англоговорящие страны вполне вписываются в вышеприведенную схему, так как индивиды могут быть билингвами в Австралии, США, Новой Зеландии, но их два языка не используются всем сообществом в различных доменах.

Термин *домен*, согласно Дж. Фишману, относится к вероятному набору социальных ситуаций. При этом социальные ситуации выходят за рамки просто ситуаций, представляя кластер определенных ценностей. Поэтому рассматривать речь следует как «распадающуюся» на различные домены. Дж. Фишман предлагает рассматривать в первую очередь такие домены, как *семья, религия, образование и работа* [6].

По мнению К. Майерс-Скоттон, в рамках определенного социального домена (обозначаемого как X, будь то семья, работа, образование или иная устойчивая сфера общения) далеко не все коммуникативные ситуации полностью тождественны. Однако большинство взаимодействий в конкретном домене можно считать частично сходными, поскольку их общность заключается в воспроизведении устоявшихся, социально закрепленных комбинаций языковых и поведенческих элементов, характерных именно для этого домена. При этом каждый домен обладает своей собственной констелляцией ожидаемых факторов, к которым относятся *локация, тема и участники*. В качестве примера К. Майерс-Скоттон приводит домен *образование*, где ожидаемая интеракция включает учителя и обучаемых (участников), школу, находящуюся в определенной географической локации, а также конкретную тему, обсуждаемую в рамках учебного занятия, например как писать сочинение или как решить математическую задачу [13, p. 77].

Изначально диглоссия рассматривалась в узком контексте, но постепенно представления о ней расширились, и она стала пониматься более



широко — как комплементарность функций двух вариантов (кодов) в сообществе, охватывающая любую ситуацию, где два языка используются для различных функций, особенно если один язык используется для Н-функций, а другой — для L-функций. Однако несмотря на то, что Н-вариант в течение столетий развивался как престижный стандартный вариант языка с соответствующей кодификацией в грамматиках и словарях, а также использовался в письменной литературе, L-варианты могут находить реализацию в многочисленных формах устного творчества и постепенно кодифицироваться и стандартизироваться [17].

Как правило, диглоссия рассматривается как достаточно стабильная ситуация, так как два языка вполне могут сосуществовать длительное время, как, например, в арабских странах. Но постепенно один из вариантов языка может заменить другой, что произошло с латинским языком в Европе, где он постепенно утратил свое престижное использование в качестве Н-варианта. Что касается английского языка, то в широком смысле понимания диглоссии он представлял собой L-вариант после 1066 г., когда норманны установили свое политическое господство на большей части Англии. Это привело к тому, что французский язык стал языком королевского двора, административных органов и судебной системы, а английский язык стал языком местного трудового люда. Нижеприведенные слова ярко демонстрируют сложившуюся в период норманнского правления ситуацию [11, p. 33]:

English (до норманнского завоевания)	French	English (после норманнского завоевания)
ox	boeuf	beef
sheep	mouton	mutton
calf	veau	veal
pig	pore	pork

Как видно из примеров, приведенных Дж. Холмс, слова видоизменяются в зависимости от социального домена. Так, простонародное английское слово *calf* начинает заменяться в высокопоставленных аристократических доменах на французское *veau*, то есть английские слова используются только в социальном домене простолюдинов. Однако с изменением в течение XIV в. социокультурной ситуации английский язык постепенно начинает превалировать над французским, как бы «поглощающая» ранее применявшиеся французские слова в качестве Н-варианта (*beef, mutton, veal, pork* и др.). Преобладание представителей английской нации в правительственных кругах приводит к тому, что социальные домены, в которых использование французского языка является уместным, практически исчезают.

По мнению Дж. Холмс, термин «диглоссия» применим для описания комплементарности использования кода во всех сообществах, поскольку во всех речевых сообществах в формальных контекстах (например, религиозные и судебные церемонии) люди используют иные варианты или коды, нежели в обычных повседневных ситуациях [11]. В мультилингвальных ситуациях выбираемые коды, как правило, представляют



четко определенные языки, например английский и хинди в Индии, в то время как в монолингвальных в основе своей сообществах (Британия, Новая Зеландия) противостоящие друг другу коды представляют собой различные коды одного и того же языка. Тем не менее разговорный язык маори в Новой Зеландии, используемый местным населением для коммуникации в дружеском кругу, в семье, в локальных магазинах, в начале XX в. описывался как вариант L. Однако в этих сообществах также использовались два варианта H — формальный вариант языка маори для церемониальных традиционных целей и английский язык, ставший языком образования, правительственных органов, судов и всех официальных транзакций с пакеха — новозеландцами, не принадлежавшими по своему происхождению к коренному населению. Следовательно, если рассматривать понятие диглоссии с учетом различных контекстуальных вариантов, в которых используются четкие отличительные языки, то подобные ситуации следует описывать скорее как полиглоссные, а не просто диглоссные [1].

Полиглоссия представляется наиболее приемлемым понятием в условиях, при которых более двух отдельных кодов (вариантов) используются для четко определяемых целей или же в четко различаемых ситуациях. В качестве примера полиглоссии можно привести языковую ситуацию в Сингапуре, где большей частью проживают три этнические группы: китайцы, малазийцы и индусы, говорящие по крайней мере на пяти мажоритарных и трех миноритарных языках. После получения независимости в 1965 г. правительство законодательно определило использование четырех официальных языков — мандаринского китайского, малазийского и тамильского как представляющих три главные этнические группы, оставив также английский из-за его значимости в качестве международного языка и как дань территориальной истории. Национальным языком тем не менее признавался малазийский, используемый как язык церемониальный, а английский сохранил свое значение в качестве языка администрации. Экономическая ценность английского языка стала вполне очевидной во второй половине XX в., когда три четверти населения, относящегося к высокостатусным группам и к обеспеченному в материальном плане среднему классу, владели английским языком, связывая знание английского языка с успешной профессиональной карьерой.

Введение правительством билингвальной политики в области образования способствовало распространению и укреплению статусности английского языка при одновременном снижении использования этнических языков в образовательных учреждениях, прежде всего в средних общеобразовательных школах, где до этого обучение велось преимущественно на тамильском, китайском и малазийском языках. Результатом данных трансформаций стало то, что английский язык стал средством общения не только в школах, но и во многих домохозяйствах. Однако увеличение количества индивидов, использующих в качестве основного языка общения английский, не означало того, что используется стандартный английский язык. Предпочтение стало отдаваться сингапурскому варианту английского языка. Как полагает А. Гупта, речевой



континуум сингапурского варианта английского языка может быть сопоставим с посткреольским континуумом на Ямайке или в Гвинее, где существует широкий языковой спектр, начиная от самого низкого варианта, базилекта, до мезолекта и варианта Н — небританского акролекта, который может существенно отличаться от стандартного английского языка [10].

Ряд ученых для анализа диглоссии в Сингапуре использует модель «расширяющегося треугольника», предложенную А. Пакир [14]. Суть данной модели заключается в том, что наиболее образованные люди обладают самым большим «треугольником», в то время как менее образованные имеют намного меньший диапазон стилистических регистров, что затрудняет модификацию речи в условиях формальной коммуникации. Использование данной модели также предполагает необходимость принимать во внимание такие характеристики, как возраст, гендер и этническое происхождение.

Основные девиации сингапурского английского от стандартного варианта английского языка проявляются на уровнях грамматики, синтаксических структур, вокабуляра и произношения, что показывают следующие примеры [2; 4]:

- китайское влияние: *give me a coffee — a no milk one*;
- малазийское влияние: *you wait here, I will go and come*;
- диалектные слова — *chop (stamp)*;
- частицы — *la (h)*, заимствованные из местного южнокитайского диалекта Hokkien (хоккиен) и передающие эмоции: *Yes, la. Cannot lah*;
- различие в гласных: *quiet (тихий)* произносится как *quite (действительно, вполне)*;
- различие в согласных: *youth (молодежь)* произносится как *суц. use (использование, применение)*.

В настоящее время в Сингапуре активно используется как Н-вариант мандаринского (стандартный вариант китайского языка), так и сингапурский английский (Singlish). В то же время существуют несколько различных L-вариантов. Так, мандаринский используется в качестве Н-варианта наряду с по крайней мере двумя L-вариантами — хоккинским и кантонским. При этом неформальный сингапурский английский является L-вариантом, а формальный вариант того же языка рассматривается как Н-вариант. Таким образом, в сингапурском языковом сообществе сосуществуют два Н-варианта и несколько L-вариантов, используемых в различных социальных доменах [11, p. 32]. А. Гупта предлагает рассматривать сингапурский английский как имеющий два различных варианта: сингапурский стандартный английский (SSE) и сингапурский разговорный английский (SCE), подчеркивая, что, чем раньше происходит овладение данными вариантами, тем быстрее возможно переключение кода в зависимости от социальной ситуации и социального окружения [9]. Однако прилагаемые варианты не являются абсолютно «чистыми», поскольку вполне вероятно, что носители языка с недостаточным образованием используют Н-вариант, который балансирует между SSE



и SCE. К тому же некоторые члены сообщества вообще не используют L-вариант, что наиболее характерно для представителей старшей возрастной группы.

По мнению ряда ученых, такая языковая ситуация в Сингапуре заставляет задуматься о ряде проблем, которые обобщены А. Пакир:

– теоретические и практические проблемы определения, можно ли считать сингапурский английский новым вариантом английского языка;

– какие стандарты и нормы можно считать приемлемыми;

– какое отношение формируется у местного населения по отношению к стандартному английскому;

– какая норма английского языка должна использоваться;

– кто должен устанавливать нормы и стандарты [15].

Неразрешенность данных вопросов приводит к возникновению ряда социокультурных и социолингвистических проблем, поскольку, как отмечал Э. Сепир, язык представляет собой мощнейшую силу социализации, будучи символом социальной солидарности для тех, кто говорит на том или ином языке [16]. Эти проблемы существенно затрагивают область образования, так как многие молодые люди используют сингапурский английский как основное средство общения. Исследование, проведенное среди сингапурской молодежи, обучающейся в университетах, показало, что 68 % респондентов позитивно относятся к сингапурскому английскому, полагая, что его использование «дает им уникальное чувство идентичности как сингапурцев» и что распространение и использование сингапурского английского следует поощрять и поддерживать. При этом они отмечают, что, используя сингапурский английский, также владеют и стандартным вариантом английского языка, но частицы *la* и *lah* позволяют им лучше «выражать себя» [12, p. 42].

Таким образом, можно прийти к выводу, что сингапурский английский (Singlish), безусловно, является значимой силой, объединяющей в этнические и социально-экономические группы как хорошо образованные, так и менее образованные слои населения. Сингапурский английский становится выразителем культурной идентичности, несмотря на то что его использование ограничено особыми социальными доменами и определенными целями. Ситуация диглоссии выносит на повестку дня вопрос о том, насколько востребованным оказывается стандартный вариант английского языка и его использование в качестве основного средства коммуникации в различных социальных доменах.

Список литературы

1. Bell A. Maori and Pakeha English: a case study // New Zealand English. Wellington, 2000. P. 221 – 248.
2. Bolton K. Chinese Englishes: A Sociolinguistic History. Cambridge, 2006.
3. Deterding D. Approaches to Diglossia in the Classroom: The Middle Way // React. 1998. №2. P. 18 – 23.
4. Deterding D. Singapore English (Dialects of English). Edinburgh, 2007.



5. Faido S., Hilman H., Junaidi M. P. Diglossia: phenomenon and language theory // *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*. 2019. №3 (2). P. 58 – 65.
6. Ferguson C. A. *Language Development. Sociolinguistics Perspectives: Papers on Language in Society, 1959 – 1994*. N. Y., 1996.
7. Fishman J. Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism // *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Blackwell, 2003.
8. Fishman J. A., Cooper R. L., Ma R. *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington, 1971.
9. Gupta A. Framework for the analysis of Singapore English // *Language, Society and Education in Singapore: Issues and Trends*. Singapore, 1998. P. 32 – 45.
10. Gupta A. The pragmatic particles of Singapore Colloquial English // *Journal of Pragmatics*. 1992. №18 (1). P. 31 – 57.
11. Holmes J. *An Introduction to Sociolinguistics*. Pearson Longman, 2008.
12. Lee-Wong Song Mei. The Polemics of Singlish // *English Today*. 2001. Vol. 17, №1. P. 39 – 46.
13. Myers-Scotton C. *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing Ltd., 2006.
14. Pakir A. The range and depth of English-knowing bilinguals in Singapore // *World Englishes*. 1991. №10 (2). P. 167 – 179.
15. Pakir A. English in Singapore: the codification of competing norms // *Language, Society and Education in Singapore: Issues and Trends* / ed. by S. Gopinathan [et al.]. Singapore, 1998.
16. Sapir E. *Language* // *Language, Culture and Society*. Cambridge, 1974.
17. Whitney P. *The Psychology of Language*. Boston, 1998.
18. Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. *Социоллингвистика и социология языка*. СПб., 2004.
19. Заключенная Е. О. Билингвизм и диглоссия в современной языковой ситуации в Китае // *Современные востоковедческие исследования*. 2022. №4 (4). С. 7 – 19.

Об авторах

Елена Юрьевна Литвиненко — д-р социол. наук, проф., Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М. И. Платова, Россия.

E-mail: denis.rimma@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8013-4882

SPIN-код: 1129-4104

Анастасия Анатольевна Коренева — канд. социол. наук, доц., Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М. И. Платова, Россия.

E-mail: nastayakor@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9827-412X

SPIN-код: 3856-3787



E. Yu. Litvinenko, A. A. Koreneva

ENGLISH LANGUAGE IN THE CONTEXT
OF DIGLOSSIA IN THE MODERN WORLD

Platov South Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Russia

Received 26 November 2024

Accepted 25 May 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-1

14

To cite this article: Litvinenko E. Yu., Koreneva A. A., 2025, English language in the context of diglossia in the modern world, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 5–14. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-1.

The article examines the transformation of the concept of diglossia from the moment of its introduction by C. Ferguson to denote a stable language situation to the comprehension of the phenomenon of polyglossia, which is characteristic of many countries in the modern world. It is noted that code-switching between the H-variety and the L-variety may occur in any social domain, the most significant of which are family, religion, education, and work. The basis for the analysis of diglossia is the theory developed by C. Ferguson and further elaborated in the works of his followers, such as J. Fishman, J. Holmes, D. Deterding, K. Myers-Scotton, A. Pakir, and others. The relationships between diglossia and bilingualism are demonstrated, manifesting in such language situations as the presence of both diglossia and bilingualism, bilingualism without diglossia, diglossia without bilingualism, and the absence of both diglossia and bilingualism. As an example of diglossia in the modern world, the article considers the language situation of the use of English in Singapore, where the speech continuum of the Singaporean variety of English includes the basilect (as the lowest variety), the mesolect, and the H-variety – a non-British acrolect significantly different from Standard English, which creates certain linguistic and sociocultural problems in Singaporean society. The study of diglossia is relevant in the training of specialists for work in those countries where a diglossic (polyglossic) situation influences the establishment of intercultural dialogue and economic business contacts.

Keywords: diglossia, polyglossia, L-variant, H-variant, social domain, language functions, bilingualism, code-switching, formal contexts, informal contexts, language situation

The authors

Prof. Elena Yu. Litvinenko, Platov South Russian State Polytechnic University (NPI), Russia.

E-mail: denis.rimma@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8013-4882

SPIN code: 1129-4104

Dr Anastasia A. Koreneva, Associate Professor, Platov South Russian State Polytechnic University (NPI), Russia.

E-mail: nastayakor@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9827-412X

SPIN code: 3856-3787

А. О. Бударина, В. Х. Гильманов, М. Н. Коннова

ТЕМПОРАЛЬНАЯ СИНЕСТЕЗИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ У. ШЕКСПИРА: СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ЦВЕТА

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

Поступила в редакцию 27.03.2025 г.

Принята к публикации 04.06.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-2

15

Для цитирования: Бударина А. О., Гильманов В. Х., Коннова М. Н. Темпоральная синестезия в произведениях У. Шекспира: семантика и прагматика цвета // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 3. С. 15—26. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-2.

На материале произведений У. Шекспира анализируются особенности синестетической концептуализации времени сквозь призму категории цвета. Демонстрируется, что цвет, будучи не самостоятельной сущностью, но качеством, через сопряженность с явлениями бытия приобретает в пространстве художественного текста дополнительные, метонимически обусловленные смыслы, в ряде случаев возвышающиеся до уровня ценностных, символических со-значений. Семантика и прагматика каждого из цветов, окрашивающих время в текстах Шекспира, определяется метонимической соотносительностью с явлениями внешнего и внутреннего мира. Так, черный цвет (black), отождествляемый с темной ночью, становится метафтонимическим именем неизвестности, опасности, страдания. Серый цвет (grey), ассоциируемый с переходом от тьмы к свету, соотносится с образами утра, юности, надежды, становясь элементом ярких авторских метафор-персонификаций. Красный цвет (red) допускает полярные интерпретации, будучи и знаменем испытаний, и символом жизни, силы, энергии. Желтый цвет (yellow) выступает знаком увядания, старости и, в психологическом аспекте, грусти. Зеленый цвет (green) метонимически сопряжен с идеями новизны, юности и одновременно неопытности, уязвимости. Художественно переосмысленные, метонимические параллели обобщаются до метафорических образов, в которых отражается авторское восприятие сложного многообразия бытия. Сделан вывод о том, что сопряжение хронотопических и цветовых смыслов предельно индивидуализирует и время, и цвет, сообщая неповторимую уникальность каждому фрагменту событийной ткани произведений великого английского драматурга.

Ключевые слова: время, метафора, метонимия, синестезия, У. Шекспир

Время — четвертое измерение событийного пространства мира — определяет бытие на всех его уровнях и в каждом его проявлении. Будучи философской категорией максимального уровня абстракции, время открывается человеку в предельной конкретности эксплицирующих его явлений — в изменениях, затрагивающих живой и неживой мир, обще-



ство и каждого отдельного человека. Фундаментальное свойство бытия, время находит свое отражение в естественном языке, выступая неотъемлемым элементом формы или семантики всех его единиц, от фонемы до текста. Время присутствует, имплицитно или эксплицитно, и в речи, которая являет собой реализацию определенного образа мира в тот или иной момент. Выражением творчески переосмысленного темпорального опыта, индивидуального и коллективного, становится художественное время — сложный синтез перцептуального, социального и исторического времени, облеченный в неповторимую языковую форму.

Недоступное для непосредственного восприятия органами чувств, время не имеет в лексическом строе языка собственного таксономического класса [4]. В концептуализации и ословлиании темпорального опыта участвуют механизмы образного мышления — процессы метафорического и метонимического проецирования. Их проявлением на языковом уровне становятся многочисленные примеры семантической деривации, сопрягающие время и разнообразные явления внешней действительности и внутреннего мира человека. Модели концептуального проецирования и языковые формы их выражения отличаются по степени привычности, устойчивости, варьируясь от конвенциональных пространственно-временных соответствий до ярких окказиональных образов. К числу наименее изученных, «нестандартных» механизмов концептуализации времени относится синестезия, основанная на сходстве восприятия онтологически не тождественных сущностей — явлений видимого мира и сложных, психологических и интеллектуальных феноменов.

В основе синестетических связей концептов лежит механизм вторичных ощущений, позволяющий отождествлять и различать первичные ощущения объективных феноменов. Сходство нервных реакций на различные стимулы внешнего и внутреннего мира, однородность ощущений, порождаемых разными органами чувств, приводит к синестетическому отождествлению концептов онтологически разнородных сущностей. На синестетической основе сближаются образы простых, внешних, физических действий и качеств (цвета, звука, температуры, веса) и явлений сложных, внутренних, связанных с мыслительными процессами и эмоциональными переживаниями.

Темпоральная синестезия, выступающая предметом исследований в области психологии и нейронауки на протяжении более чем полувека (ср., в частности, [6; 8; 10; 13; 14; 18]), в лингвистическом плане остается до настоящего времени неизученной. В детальном описании нуждаются основные модели синестетического переноса, языковые средства их реализации в обыденной и художественной речи, равно как и культурно-специфические особенности проявления синестезии в различных языках. На решение одной из указанных задач направлена настоящая работа, цель которой — исследование роли цветовой синестезии в создании художественного образа времени в произведениях У. Шекспира.

Цвет — ощущение, формирующееся в сознании человека в результате интерпретации реакции глаз на свет, — является одной из физических данностей, сложных и одновременно предельно понятных, которые пронизывают весь комплекс явлений жизни. С физической точки



зрения цвет представляет собой «световой поток, который при пересечении с поверхностью какого-либо объекта преломляется или разлагается на множество оттенков, составляющих цветовой спектр, каждый из которых отличается своей длиной волны» [3, с. 11]. Цвет несамостоятелен. Будучи свойством предметов, цвет связывается с ними множеством смысловых связей, приобретая дополнительные, функционально и ситуативно обусловленные, культурно-исторические, социальные или индивидуальные ассоциации. Вербализация цветовой субстанции в категориях конкретного языка делает цвет и ассоциируемые с ним понятия и смыслы неотъемлемым фрагментом языковой картины мира [2, с. 55].

В художественной реальности, создаваемой в произведениях У. Шекспира, время — фундаментальное свойство бытия — и цвет как видимое свойство многих явлений мира обладают особой значимостью. Время является не только объективным «параметром» существования, но и субъектом действия, неумолимой силой, изменяющей человека, и пространством, в котором осуществляются судьбы героев и раскрывается полнота их душевных сил. Цвет, естественная характеристика предметов, приобретает в текстах У. Шекспира символическую насыщенность, становится знаком эмоционального состояния и маркером социального статуса. Особенности шекспировского представления цвета [5; 7; 9; 16] и времени [11; 12; 17; 19] как независимых феноменов неоднократно становились предметом исследования. Вне поля зрения ученых до настоящего момента оставалось взаимодействие двух категорий, что и определило проблемное поле данной статьи.

Рассмотрим особенности сопряжения темпоральных и цветовых смыслов в произведениях У. Шекспира на примере сочетаний хрононимов с прилагательными *black* («черный»), *grey* («серый»), *silver* («серебристый»), *red* («красный»), *yellow* («желтый»), *green* («зеленый»).

Значения, реализуемые в темпоральных контекстах прилагательным *black* («черный»), развертываются одновременно в двух плоскостях — физической и метафизической. В английском языке исходное, «цветосветовое» значение прилагательного *black* («самый темный цвет») достаточно рано получает переносное, метафорическое развитие. В документах начала XIV в. слово *black* используется для описания моральных качеств («злой, безнравственный, грешный»). В текстах конца XIV в. оно регулярно сочетается с хрононимами *day*, *time*, реализуя устойчивое значение «злополучный, бедственный» [15]. В текстах У. Шекспира определение *black*, описывая внешние, видимые качества мира в определенное время, символически характеризует и внутреннее, субъективно воспринимаемое его состояние. Ср.:

(1) *O grim-look'd night! O night with hue so black! / O night, which ever art when day is not! (Midsummer Night's Dream, Act V, Sc. I)* — рус.: О ночи тьма [букв.: О, беспощадная ночь]! Ночь, что как мрак черна! / Ночь, что везде, где дня уж больше нет! (пер. Т. Л. Щепкиной-Куперник);

(2) *King Richard. Who saw the sun today? <...> Then he disdains to shine, for by the book/ He should have braved the east an hour ago. / A black day will it*



be to somebody (King Richard III, Act V, Sc. III) — рус.: Кто видел нынче солнце? <...> Оно светить не хочет; а по книге / Уж час тому назад оно возшло. / Кому-нибудь *день этот черным* будет (пер. А. Радловой);

(3) Hubert. Why, here walk I *in the black brow of night*, / To find you out. Bastard. Brief, then; and what's the news? Hubert. O, my sweet sir, *news fitting to the night*, / *Black, fearful, comfortless, and horrible* (King John, Act V, Sc. VI) — рус.: Хьюберт. Я все брожу под черным сводом ночи / И вас ищу. Бастард. Скорее говори. Хьюберт. Любезный сэр! Черны, как эта ночь, / Ужасны, тягостны и скорбны вести (пер. Н. Рыковой).

В словах героя комедии «Сон в летнюю ночь» (пример 1) прямое значение определения *black* («черный, лишенный света») метонимически переосмысливается в психологическом ключе — как «сумрачный, унылый», что эксплицировано и предшествующим эпитетом *grim-looking* (букв. «неумолимый»). В основе смещенного значения лежит метафотонимический перенос. Метонимическая ассоциация черного цвета как отсутствия света (в качестве сферы источника) с чувством незащитности, неуверенности, уныния (в качестве сферы цели) обуславливает привнесение в концептуальную область цвета оценочного критерия, лежащего в основе метонимии — «черный *вместо* негативного суждения о черном». Метафора «отрицательное состояние — это черный цвет» возникает в результате обобщения метонимии.

В исторической драме «Ричард III» (пример 2) прямое значение сочетания *black day* («черный день») связано с отсутствием привычного для утра солнечного света ([the sun] *disdains to shine* — букв. «солнце гнушается сиять»). В темпорально-модальном контексте будущего времени, характерном для слов короля *A black day will it be to somebody* (букв. «Черным день будет для кого-то»), сочетание *black day* прочитывается иносказательно-символически — как предзнаменование поражения.

В репликах графа в «Короле Иоанне» (пример 3) определение *black* реализует прямое и метафорическое значения в сопряженных звеньях метафоры-каламбура. В первом случае — в метафоре *in the black brow of night* (букв. «под черным челом ночи») — определение подчеркивает густоту мрака беззвездной ночной темноты. Во втором употреблении образный эпитет *black* характеризует одновременно и время (*night*), и известия (*news*), становясь синонимом однородным прямозначным определениям *fearful, comfortless, and horrible* (букв. «[новости] страшные, неутешительные и ужасные»).

Степень психологического напряжения, передаваемого определением *black*, может достигать предельных значений — как в его прямом, так и в символическом прочтении. Ср.:

(4) The sea, with such a storm as his bare head / *In hell-black night* endur'd, would have buoy'd up, / And quench'd the stelled fires (King Lear, Act III, Sc. VII) — рус.: В ночь бурную блуждал он непокрытый... / От бури той вскипеть могло бы море / И загасить небесные огни (пер. Т.Л. Щепкиной-Куперник);

(5) O woe! O woeful, woeful, woeful day. / Most lamentable day, most woeful day / That ever, ever, I did yet behold! / O day, O day, O day, O hateful day. / Never was seen *so black a day* as this (Romeo and Juliet, Act IV, Sc. V) — рус.:



О горе! Горький, горький, горький день / Из всех, что в этой жизни я видала! / Ужасный день! О ненавистный день! / Чернее дня на свете не бывало! (пер. Т. Л. Щепкиной-Куперник).

В «Короле Лире» (пример 4) гиперболический эпитет в сочетании *in hell-black night* (букв. «в черную как тартар ночь») сопрягает внешние, физические свойства ночи — полное отсутствие света (*black*) — и внутреннее, психологическое ее наполнение — невыносимые, неземные страдания, метонимически именуемые словом-символом *hell*. Образ ада (*hell*) помещает переживаемые главным героем муки во вневременной контекст вечного, неотвратимого и неумолимого суда.

Оксюморон *so black a day* («такой черный день»), вынесенный в трагедии «Ромео и Джульетта» (пример 5) в сильную позицию конца синтагмы, символически-наглядно и строго-лаконично обобщает смыслы предшествующих определений — многократно повторяемых эпитетов *woeful* («горестный»), *lamentable* («скорбный»), *hateful* («ненавистный»).

Серый цвет (*grey*), возникающий на грани черного и белого, при переходе от темноты к свету, сопряжен с хронотопом границы — перемены, движения, пути. Метонимически ассоциируемый с первыми лучами солнца, серый цвет во временном контексте произведений У. Шекспира тяготеет более к свету наступающего дня, чем к темноте уходящей ночи, являясь ключевым цветовым символом утренней, предраассветной поры. Ср.:

(6) ...yon *grey lines* / That fret the clouds are messengers of day (Julius Caesar, Act II, Sc. 1) — рус.: Кромка облаков сереет, / То первые предвестники рассвета (пер. Б. Л. Пастернака);

(7) And truly not the morning sun of heaven / Better becomes the *grey cheeks* of the east (Sonnet 132) — рус.: Не лучше солнца юного лучи / Востока красят серые ланиты (пер. А. Кузнецова).

Элемент прямозначного описания в примере (6), определение *grey* («серый») выступает компонентом олицетворения в сонете 132 (пример 7). В метафоре *grey cheeks of the east* («светлеющие ланиты востока»), уподобляющей утреннее небо прекрасному лику, эпитет *grey* указывает на прозрачную предраассветную дымку, которая оттеняет яркость восходящего солнца (*morning sun of heaven*).

Маркер дневного начала, серый цвет может становиться фоном, подчеркивающим яркость утреннего солнца — образа, часто получающего иносказательное прочтение, как в следующем фрагменте исторической драмы «Генрих IV», где восстающее среди серого небосвода солнце является символом молодого рыцаря, Генри Перси:

(8) There were two honours lost, yours and your son's. / ...For his, it stuck upon him as the sun / In the *grey vault* of heaven, and by his light / Did all the chivalry of England move / To do brave acts (Henry IV, Part 2, Act 2, Sc. 3) — рус.: В тот день погибла честь его и ваша. / ...Его же честь сияла, словно солнце, / На небе голубом. Ее блистанье / Всех рыцарей английских побуждало / На подвиги (пер. Е. Бируковой).



Прозрачная ясность мира, ежеминутно преобразующегося в лучах восходящего солнца, соотносится в произведениях английского драматурга с активным, деятельным началом, приобретая форму ярких метафор-олицетворений, где день становится действующим лицом:

(9) *The gentle day, / Before the wheels of Phoebus, round about / Dapples the drowsy East with spots of grey* (Much Ado about Nothing, Act 5, Sc. 3) — рус.: Вот восток румяный, / Пред лучезарной колесницей Феба, / Туманными покрылся полосами, / Восстав от сна (пер. А. Кронеберга).

В этих строках из комедии «Много шума из ничего» (пример 9) субъектом действия является день (*day*), который наделяется агентивным потенциалом в рамках метафоры ВРЕМЯ — ХУДОЖНИК, реализуемой группой сказуемого — *dapples... with spots of grey* (букв. «покрывает пятнышками серого цвета»). Эпитет *gentle* («нежный») в сочетании *gentle day* сопрягает картины природы (*gentle* — «приятный (о погоде)») с образом человека (*gentle* — «кроткий, тихий, милостивый»). Олицетворяется и объект воздействия — предрассветное небо, метонимически обозначенное словом *East* («Восток») и метафорически характеризующееся образным эпитетом *drowsy* («сонный»). Предикат *dapple*, описывающий игру света и тени, отражает невесомость солнечного света, таинственно зарождающегося в тишине утра и постепенно вытесняющего ночную темноту.

Метонимическая сопряженность теплого серого цвета и предрассветных часов обобщается в ярком образе «сероглазого утра», вариациями которого являются метафоры в «Ромео и Джульетте»:

(10a) *I'll say yon grey is not the morning's eye* (Romeo and Juliet, Act. 3, Sc. 5) — рус.: Скажу, что бледный свет — не утра око (пер. Т. Л. Щепкиной-Куперник);

(10б) *The grey-ey'd morn smiles on the frowning night, / Chequering the eastern clouds with streaks of light* (Romeo and Juliet, Act. 2, Sc. 3) — рус.: Ночь сердится, а день исподтишка / Расписывает краской облака (пер. Б. Л. Пастернака).

В (10a) синекдоха [*grey is*] *the morning's eye* (букв. «[серый —] око утра») выступает метафорическим именем встающего солнца. В (10б) антитеза света и темноты получает форму олицетворения, противопоставляющего ласковую улыбку утра (*grey-ey'd morn smiles*) недовольству ночи (*frowning night*). Картина постепенного вытеснения ночи ясностью дня, описываемая контрастными по своей оценочной семантике глаголами *smile* («улыбаться») — *frown* («хмуриться»), имплицитруется и морфологически — позициями агенса (*morn smiles*) и пассивного пациенса (*on the... night*). Авторская метафора в (10б) представляет собой реализацию модели ВРЕМЯ — ХУДОЖНИК, реализуемой развернутым олицетворением *chequering the eastern clouds with streaks of light* (букв. «покрывая облака на востоке пестрыми полосами света»).

Близкий к серому цвет серебра (*silver* — «серебристый, серебряный») участвует в метонимической концептуализации времени как элемент колористической гаммы, свойственной явлению природы, облику человека или предмету в определенный момент или период. Ср.:



(11) Was thou ordained, dear father, / To lose thy youth in peace, and to achieve / The *silver livery* of *advised age*, / And, in thy reverence and thy chair-days, thus / To die in ruffian battle? (King Henry VI, Part 2, Act 5, Sc. 2) — рус.: К тому ль, отец, был предназначен ты, / Чтоб юности года растратить в мире, / Достигнув же *серебристого убора* / *Преклонных лет* и заслужив почет, / Погибнуть так — с мятежниками в битве? (пер. О. Н. Чюминой);

(12) Lo! here the gentle lark, weary of rest... / wakes the *morning*, from whose *silver breast* / The sun ariseth in his *majesty* (Venus and Adonis, 853–856) — рус.: Проснувшись, жаворонок голосистый / ...будит день. С его *груди серебристой* / *Восходит солнце в пламенной красе* (пер. А. Федорова).

В словах молодого Клиффорда (11) прилагательное *silver* является ключевым компонентом метафтонимического парафраза, указывающего на преклонные лета его отца, погибшего в неравном бою с изменниками. Хроматический эпитет *silver*, прямым своим значением напоминающий о мягком серовато-белом цвете седых волос старца, актуализирует посредством соотнесения с образом драгоценного металла оценочные семы красоты, достоинства, благородства. Уподобление белоснежных волос лорда Клиффорда ливрее (*livery*) — парадному одеянию, служащему символическим знаком принадлежности рыцаря своему сюзерену, оттеняет торжественное величие умудренной летам старости (*advised age*). Благообразие степенной, неспешной жизни сановника оттеняет метонимически обобщенный темпоральный окказионализм *chair-days*, в котором слово *chair* совмещает инференции прямого значения — кресла как символа спокойного, пассивного досуга — и переносного значения, соотносимого с идеей высокого статуса (ср. *chair* — «председательствующий в собрании»). Резкой антитезой мирному покою почтенной старости (*thy reverence*) становится образ низкого, наглого обмана и дерзкого насилия, эксплицируемый сочетанием *ruffian battle* (букв. «схватка с головорезами, бандитами»), которое описывает обстоятельства гибели лорда Клиффорда.

В примере (12) эпитет *silver*, совмещающий семантику теплого, серовато-белого цвета и неяркого, приглушенного блеска, света-сияния, участвует в олицетворении *silver breast* [of the morning] (букв. «серебряная грудь [утра]»). Имплицирующая идею свободного, нестесненного дыхания — пробуждения, эта метафора иносказательно указывает на пред-рассветное небо, озаряемое первыми лучами солнца, поднимающегося над миром во всем своем великолепии (*in his majesty*).

Красный цвет (*red*) вводится в темпоральный контекст в единичных случаях, получая иносказательную — метонимическую и метафорическую — интерпретацию. Ср.:

(13) Like a *red morn* that ever yet betoken'd / Wrack to the seaman, tempest to the field, / Sorrow to shepherds, woe unto the birds, / Gusts and foul flaws to herdsmen and to herds (Venus and Adonis, 453–456) — рус.: Так *пурпур зорь* пророчески сурово / Вещает вихрь — несчастье пастухам, / Смерть моряку, гибель птице, зверю, / Стадам, полям — ужасную потерю (пер. А. Федорова);



(14) When daffodils begin to peer, / With, hey! the doxy over the dale, / Why, then comes in the sweet o' the year, / For the red blood reigns in the winter's pale (The Winter's Tale, Act 4, Sc. 3) — рус.: Когда начинают нарциссы цвести / По лугу весело бегают девы; / Тогда настает что ни лучшее время, — / Зимы белизну побеждает цвет крови (пер. Н.Х. Кетчера).

В примере (13) метонимический образ *red morn* (букв. «красное утро»), соотносимый с явлением багряного солнца на рассвете, рождает отрицательные инференции как предзнаменование (*betoken'd*) ненастной, ветреной погоды, несущей опасность.

В примере (14) плеоназм *red blood* (букв. «красная кровь») метафорически отсылает к живительным «сокам земли», наполняющим природу с наступлением теплого времени года. Его контекстуальным антонимом становится сочетание *winter's pale* (букв. «бледность зимы»), сопрягающее цветоцветовую семантику (*pale* — «неяркий») с идеей слабости, болезненности (ср. «*sicklied o'er with the pale cast of thought*» (Hamlet, Act 3, Sc. 1)). Антитеза *red blood* — *winter's pale* рождает множественные аксиологические импликации, противопоставляющие сон пробуждению, слабость — силе, смерть — жизни и воскресению. В темпоральном парафразе *the sweet of the year* (букв. «в сладости года») субстантивированное прилагательное *sweet* реализует всю полноту присущих ему синестетических смыслов, высветивая в образе весны многообразные оттенки прекрасного (*sweet* — «благоуханный», «свежий», «милый, приятный», «мелодичный»).

Желтый цвет (*yellow*) маркирует примеры метонимической концептуализации времени, где обобщенное описание внешних свойств предметов сопряжено с их имплицитной, неявной оценкой. Ср.:

(15) So should my papers (*yellowed with their age*) / Be scorned, like old men of less truth than tongue (Sonnet 17) — рус.: И желтые от времени листки / Возбуждают только смех, как старики болтливые (пер. А. Федорова);

(16) Three beauteous springs to *yellow autumn* turned, / In process of the seasons have I seen, / ...Since first I saw you fresh which yet are green (Sonnet 104) — рус.: Три прекрасные весны сменились тремя пожелтевшими осенями в течение виденных мною времен года... с тех пор, как я увидел тебя в твоей свежести, остающейся до сих пор в расцвете (пер. П. А. Каншина).

В сонете 17 (пример 15) отадъективный причастный оборот *yellowed with their age* сопрягает причину — ход времени (*age*), следствие — ветхость, старость (сравнение следующей синтагмы *like old men*) и внешнее их проявление — блеклый, тусклый желтый цвет бумаг поэта (*papers yellowed*). В сонете 104 (пример 16) сдержанная нейтральность хроматического определения *yellow*, сводящего все многообразие оттенков осенней листвы к одному цвету (*yellow autumn*), имплицитно скрывает оценку. Противопоставленное эмотивному эпитету *beauteous [springs]* («прекрасные весны»), бесстрастно-констатирующее определение *yellow* становится знаком однообразия, увядания, грусти.

Зеленый цвет (*green*), традиционно ассоциируемый с весной, в произведениях У. Шекспира сопряжен с идеей новизны, начала, молодости. Ср.:



(17a) You'll find a difference, / ...Between the promise of *his greener days* / And these he masters now. Now he weighs time / Even to the utmost grain (Henry V, Act 2, Sc. 4) — рус.: Поверьте мне, найдете вы... / Большую разницу между его / Незрелым, мало обещавшим прошлым / И короля достойным настоящим (пер. А. В. Ганзен);

(17б) *My salad days*, / When I was *green in judgment*, cold in blood, / To say as I said then (Antony and Cleopatra, Act 1, Sc. 5) — В поре незрелой, / Когда мой разум зелен был, могла / Я хладнокровно это говорить (пер. А. А. Фета);

(18) ...who are the violets now / That strew the *green lap of the new-come spring*? (Richard II, Act 5, Sc. 2) — Кто теперь фиалки / На свежей зелени весны придворной? (пер. М. И. Чайковского).

В (17a) сочетание *green(er) days* (букв. «(более) зеленые дни») — метафорический парафраз, указывающий на юность короля Генриха V. Смещенное значение «молодой» закрепилось за прилагательным *green* в конце среднеанглийского периода и отмечено в текстах XV в. (напр.: «Johan duc of Bedforde... *in his grene age* was lieutenaunt of the marchis», ок. 1475 [15]). В тексте У. Шекспира эпитет *green* актуализирует инферентные оценочные смыслы «неопытный», «наивный», «легкомысленный». В (17б) аналогичное значение передает ставший фразеологизмом шекспировский окказионализм *salad days*, где смежность оттенков, именуемых словами *green* («зеленый») — *salad* («салат»), и метонимически ассоциируемых с ними явлений порождает сходные оценочные со-значения «незрелый», «ветреный», «неопытный». Это прочтение поддерживается синонимизацией с традиционным для современников драматурга определением *green* в ближайшем придаточном предложении образа действия (*My salad days*, / When I was *green in judgment*).

В «Ричарде II» метафора «новой весны» (пример 18) является иносказательным обозначением только что начавшегося царствования Генриха IV (Болингброка), отстранившего от власти законного короля Ричарда II. Идеи преданности и верности, символически актуализируемые образом фиалок (*violets*), приобретают скорбно-ироническое звучание в контексте имплицитной наречием *now* («сейчас») темпоральной антитезы «раньше (в правление Ричарда II) — теперь (в царствование Генриха IV)». Эпитет *green*, описывающий сочность весенней листвы, становится в метафорическом описании королевского двора — *green lap of... spring* (букв. «зеленое лоно весны») — напоминанием о его яркой пышности и одновременно новизне, энергии, надежде, характерных для начала каждого нового периода (*new-come spring*).

Проведенное исследование дает основания заключить, что в художественном сопряжении времени и цвета находит свое отражение индивидуальный темпоральный опыт У. Шекспира, его авторское восприятие природного, социального и исторического времени. В основе синестетической концептуализации времени лежат фундаментальные когнитивные механизмы мышления — метонимия и метафора. Цветовые свойства присваиваются эмоциональным состояниям, предметам и явлениям социального и природного мира и через них соотносятся с временами-событиями, с временем-деятельностью. Метонимическое обобщение позволяет перенести свойства конкретных феноменов на время,



наделяемое хроматическими характеристиками — и объективными, внешними, и субъективными, индивидуально ощутимыми. Метафора становится творческим обобщением и развитием метонимии, сообщая образам времени личностное, ценностное начало. Индивидуализируя время в каждом его мгновении, метафора и метонимия подчеркивают в произведениях У. Шекспира неповторимое, живое своеобразие времени, которое «есть момент вечности и потому только... и имеет смысл» [1, с. 125].

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Бердяев Н. А. Дух и реальность. М. ; Харьков, 2003. С. 23 — 156.
2. Кульпина В. Г. Лингвистика цвета как ключ к пониманию и переводу образной структуры художественного текста // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. 2023. Т. 16, №3. С. 52 — 71.
3. Перова Е. Л. Концепция лингвистики цвета как самостоятельной научной парадигмы // PHILOLOGY. 2023. №2 (44). С. 10 — 15.
4. Плуменя В. А. Время и времена: к вопросу о категории числа // Логический анализ языка. Язык и время. М., 1997. С. 158 — 169.
5. Bingham S. L. Colour in Early Modern English Literature and Culture : Doctoral Thesis. Queen's University Belfast, 2018.
6. Brang D., Miller L. E., McQuire M., Ramachandran V. S., Coulson S. Enhanced mental rotation ability in time-space synesthesia // Cognitive Processing. 2013. Vol. 14. P. 429 — 434.
7. Butler A. Pink Stockings, Yellow Stockings: the Use of Pink-Yellow in Marston and Shakespeare // e-Rea. 2015. Vol. 2. URL: <http://journals.openedition.org/ereaa/4435> (дата обращения: 15.05.2025).
8. Cytowic R. E. Synesthesia: Phenomenology and Neuropsychology: a Review of Current Knowledge // Psyche. 1995. №2 (10). URL: <http://psyche.cs.monash.edu.au/v2/psyche-2-10-cytowic.html> (дата обращения: 15.05.2025).
9. Deroux M. The Blackness Within: Early Modern Color-Concept, Physiology and Aaron the Moor in Shakespeare's "Titus Andronicus" // Mediterranean Studies. 2010. Vol. 19. P. 86 — 101.
10. Jarick M., Dixon M., Maxwell E., Smilek D. Time-space associations in synaesthesia: When input modality matters // Journal of Vision. 2008. Vol. 8 (6). P. 525 — 525a.
11. Kastan D. Shakespeare and the Shapes of Time. London, 1982.
12. Lewis S. Shakespeare, Time, Theory // Literature Compass. 2014. Vol. 11. P. 246 — 257.
13. Mann H., Korzenko J., Carriere J., Dixon M. Time-space synaesthesia — A cognitive advantage? // Consciousness and Cognition. 2009. Vol. 18 (3). P. 619 — 627.
14. Mroczko-Wąsowicz A., Nikolić D. Semantic mechanisms may be responsible for developing synesthesia // Frontiers in Human Neuroscience. 2014. №8 (509). URL: <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2014.00509/full> (дата обращения: 15.05.2025).
15. Oxford English Dictionary. URL: https://www.oed.com/dictionary/black_adj?tab=meaning_and_use#19398981 (дата обращения: 05.05.2025).
16. Phillips B. Shakespeare and Emotional Expression: Finding Feeling through Colour. N. Y., 2022.



17. Quinones R. J. Views of Time in Shakespeare // Journal of the History of Ideas. 1965. Vol. 26 (3). P. 327–52.

18. Smileka D., Callejasb A., Dixon M., Meriklea P. Ovals of time: Time-space associations in synaesthesia // Consciousness and Cognition. 2007. Vol. 16 (2). P. 507–519.

19. Smith I. Dramatic Time versus Clock Time in Shakespeare // Shakespeare Quarterly. 1969. Vol. 20 (1). P. 65–69.

Об авторах

Анна Олеговна Бударина — д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

SPIN-код: 6964-4065

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

E-mail: VGilmanov@kantiana.ru

SPIN-код: 7009-6272

Мария Николаевна Коннова — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: MKonnova@kantiana.ru

SPIN-код: 1900-1608

A. O. Budarina, W. Kh. Gilmanov, M. N. Konnova,

TIME SYNAESTHESIA IN W. SHAKESPEARE'S TEXTS: THE SEMANTICS AND PRAGMATICS OF COLOUR

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 27 March 2025

Accepted 04 June 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-2

To cite this article: Budarina A. O., Gilmanov W. Kh., Konnova M. N., 2025, Time synaesthesia in W. Shakespeare's texts: the semantics and pragmatics of colour, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №2. P. 15–26. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-2.

The article analyzes the features of synesthetic conceptualization of time through the prism of the category of color, based on the works of W. Shakespeare. It is demonstrated that color, not being an independent entity but a quality, acquires in the space of the literary text additional metonymically conditioned meanings through its correlation with the phenomena of existence, in some cases rising to the level of value-laden symbolic co-meanings. The semantics and pragmatics of each color that shades time in Shakespeare's texts are determined by metonymic correlation with the phenomena of the external and internal world. Thus, black color, identified with the darkness of night, becomes a methonymic-metaphorical name for the unknown, danger, and suffering. Grey color, associated with the transition from darkness to



light, correlates with the images of morning, youth, and hope, becoming an element of vivid authorial metaphors of personification. Red color allows for polar interpretations, being both a sign of trials and a symbol of life, strength, and energy. Yellow color serves as a sign of fading, old age, and, in a psychological aspect, sadness. Green color is metonymically associated with the ideas of novelty, youth, and at the same time inexperience and vulnerability. Artistically reinterpreted, the metonymic parallels are generalized into metaphorical images reflecting the author's perception of the complex diversity of existence. A conclusion is drawn that the conjugation of temporal and color semantic elements individualizes both time and color, providing each moment of Shakespeare's text with unique singularity.

Keywords: time, metaphor, metonymy, synaesthesia, W. Shakespeare

The authors

Prof. Anna O. Budarina, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

SPIN code: 6964-4065

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

E-mail: VGilmanov@kantiana.ru

SPIN code: 7009-6272

Prof. Maria N. Konnova, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: MKonnova@kantiana.ru

SPIN code: 1900-1608

Т. В. Климова

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНФОРМАТИВНОГО КОДА ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ СКРЕП В РОЖДЕСТВЕНСКОМ ОБРАЩЕНИИ КОРОЛЕВЫ ЕЛИЗАВЕТЫ II К ПОДДАННЫМ В 2021 ГОДУ

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия

Поступила в редакцию 05.11.2024 г.

Принята к публикации 04.02.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-3

27

Для цитирования: Климова Т. В. Социолингвистические особенности информативного кода лингвокогнитивных скреп в рождественском обращении королевы Елизаветы II к подданным в 2021 году // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 2. С. 27 – 35. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-3.

Рассматриваются понятия «информативный код», «лингвокогнитивные скрепы» в аспекте функционирования в дискурсивном формате социокультурного знания. Материалом исследования является картотека лингвокогнитивных скреп, выявленных в архитектонике рождественского обращения королевы Елизаветы II в 2021 году с использованием методов лингвистического анализа, интерпретативного анализа, социокультурного моделирования. Сделан вывод о том, что доминирующими языковыми номинантами лингвокогнитивных скреп являются точечные хронемы и лингвокультуремы, совокупность которых обеспечивает доступность послания королевы для различных групп подданных.

Ключевые слова: информативный код, лингвокогнитивные скрепы, хронема, проксема, лингвокультурема, рождественское обращение, Елизавета II

Введение

Одними из наиболее значимых, признанных и актуальных проблем когнитивной лингвистики, дискурсологии и социолингвистики являются вопросы о роли дискурса в формировании языковой и концептуальной картины мира [1; 3; 5] и необходимость выявления тенденций когнитивного моделирования дискурса [8]. По вопросу определения сущности, характеристик и типов дискурса современная наука пришла к некоторому единству мнений, в то время как проблема когнитивного моделирования и разработки различных его аспектов пока еще является достаточно актуальной. В настоящее время не существует единой разработанной когнитивной модели дискурса и его модулей, вследствие чего продолжают активные изыскания по развитию трехпараметральной



модели дискурса, в которой рассматриваются не только лингвистические формы в сочетании с экстралингвистическими, но и ментальные. К лингвистическим формам предлагается отнести «информативный код» и лингвистические конструкты как сопряженные единства номинантов, репрезентирующих указанные лингвокогнитивные скрепы.

Под когнитивными скрепами в лингвистике понимаются особые ментальные узлы, которые обеспечивают связность когнитивного сценария. Под лингвокогнитивными скрепами мыслятся «ментальные узлы, репрезентируемые проксемами и хронемами» [13, с. 1989], а также лингвокультурами, которые в совокупности составляют информативный код дискурса. Сочетание в одном номинанте проксемных, хронемных и/или лингвокультурных характеристик делает данный номинант лингвокогнитивным аттрактором. Изучение информативного кода лингвокогнитивных скреп актуально, поскольку оно позволит решить ряд задач: 1) выявление особенностей реализации когнитивного сценария дискурса, формирующих его целостность, связность и целеполагание; 2) определение тех ментальных структур, которые задействуются в процессе разворачивания дискурса и актуализируются путем включения в его информативный модуль номинантов лингвокогнитивных скреп; 3) установление потенциала воздействия номинантов лингвокогнитивных скреп (хронем, проксем, лингвокультурем) на различные группы адресатов.

Целью проводимого исследования является определение социолингвистической специфики информативного кода лингвокогнитивных скреп рождественского обращения королевы Елизаветы II в 2021 г. Задачи исследования заключаются в (1) выявлении языковых номинантов лингвокогнитивных скреп, участвующих в реализации данного типа дискурса, (2) интерпретации лингвокогнитивных скреп обращения, (3) установлении социолингвистической специфики выявленных номинантов. Материалом для проведения исследования послужило традиционное рождественское обращение Елизаветы II к нации, произнесенное ею в 2021 г. В исследовании применена следующая совокупность методов: лингвистический анализ, нацеленный на выявление компонентов информативного кода в обращении Елизаветы II, семантический анализ в сопряжении с лингвокогнитивным, позволяющий среди номинантов информативного кода выявить лингвокогнитивные скрепы, дискурсивный анализ, определяющий специфику дискурса королевы, метод лингвоидеологического анализа, направленного на «выявление и описание языковых феноменов, содержащих в своей семантике идеологическую оценочность» [12, с. 10], метод когнитивно-дискурсивного моделирования, посредством которого формируется модель обращения королевы Елизаветы II, и интерпретативный анализ текста, применение которого обусловлено необходимостью описания информативного кода лингвокогнитивных скреп в полученной модели дискурса.

Несмотря на то что единственно верного и принимаемого всем научным сообществом определения дискурса на данный момент не сложилось, все же обозначен ряд его характеристик, к правомерности выделения которых склоняются многие исследователи. Так, общепринятым является представление о дискурсе как о совокупности различных видов



речевого взаимодействия людей, включающей беседу, разговор, речь, использование языка вообще, а обращение к этимологии слова объясняет представление о дискурсе как о быстром перемещении слов. Другие исследователи уточняют, что дискурс — это «обмен высказываниями, который сопровождается двусторонним рядом речевых событий» [16, с. 120]. Для него характерна смена ролей слушающего и говорящего при сохранении ими своих социальных ролей и имеющихся установок. А. А. Кибрик указывает на то, что дискурс включает «сознание коммуникантов и создающийся в процессе общения текст» [9, с. 4]. Н. Д. Арутюнова понимает под дискурсом «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и другими факторами, взятый в событийном аспекте» [2, с. 137]. На основе перечисленных определений можно выделить три компонента дискурса: личность его участников, ситуацию общения и порождаемый участниками текст.

Исходя из подходов к пониманию дискурса и его компонентов, исследователями предлагаются различные его модели, в том числе когнитивные. Под когнитивным моделированием вслед за Е. С. Кубряковой и В. З. Демьянковым в данной статье понимается построение модели понимания текста [6, с. 56]. Когнитивным моделированием также называют построение когнитивной модели речи и сопутствующего зрительного восприятия; модель включает при этом различные модули, которые могут быть как автономными в информационном плане, так и нет, и описывает «механику их взаимодействия и “архитектуру” единой системы модулей» [6, с. 57]. Такой системой модулей могут быть три модуля когнитивной модели дискурса, которую предлагает Е. А. Огнева: 1) модуль, маркирующий коммуникантов; 2) информативный модуль; 3) фоновый модуль, репрезентирующий неязыковые факторы, под воздействием которых разворачивается дискурс [13, с. 1988]. Целесообразность выделения и значимость первого и третьего модуля подтверждается тем, что «обработка информации человеком во многом зависит от условий этой обработки, что особенно верно для восприятия и осмысления устной речи» [6, с. 86].

Обсуждение и результаты

Дискурсивный информативный код в настоящее время в науке интерпретируется с двух точек зрения. Согласно первому подходу, под дискурсивным информативным кодом понимается «совокупная проекция различных социокультурных трансформаций, представляющая собой единство лексико-грамматических и синтаксических конструкций, отражающих объекты, субъекты и процессы реального мира» [14, с. 297], что проявляется в стратегиях и тактиках различных типов дискурса. Данный подход к определению дискурсивного информативного кода предлагается считать двухмерным интерпретативным подходом, так как в нем прослеживается диадная взаимосвязь лингвистических и экстралингвистических явлений. Исследования, посвященные изучению рекламного [11], публицистического [17], политического дискурса [7], основываются на вышеизложенном понимании дискурсивного информативного кода.



Другой подход предлагается в виде трехмерной интерпретативной модели, так как не только включает в себя языковые явления (план выражения) и культурологическую составляющую (план содержания), но и за счет рассмотрения совокупности проксемино-темпоральных импульсов дает возможность сделать предположение о том, какие ментальные структуры актуализируются в сознании говорящего и слушающего в процессе разворачивания дискурса.

В этом случае «миромоделирующая, мирозозидающая функция языка», на которую указывала Е. С. Кубрякова [10, с. 68], в полной мере реализуется в именно в дискурсе, что объясняется его сущностью. При этом если сам дискурс является одним из форматов функционирования информативного кода в двухмерном понимании его сущности, то его когнитивные модели реализуются в трехмерном.

Так как проводимое исследование посвящено изучению рождественских обращений королевы Елизаветы II, то, согласно описанной выше дискурсивной модели, первый модуль представлен языковой личностью самой королевы и подданных, которые являются реципиентами ее посланий. Несмотря на то что в британском обществе и во всем Содружестве существовали и существуют различные точки зрения на необходимость сохранения монархии, для значительного количества подданных королева олицетворяла собой залог стабильности, верности традициям, символ служения своему народу.

Как и множество семей самых разных национальностей на территории Содружества, Британская королевская семья также испытывала те ограничения, которые были вызваны пандемией COVID-19 в 2021 г., что не могло не найти отражения в ее традиционной ежегодной рождественской речи, составляя третий, фоновый модуль когнитивной модели, представленный экстралингвистическими факторами, влияющими на реализацию и успешность дискурса. К ним, бесспорно, относится и восприятие обращения, усиленное такими факторами, как праздничная рождественская обстановка гостиной комнаты, фотография членов семьи на столе, транслирование послания наиболее крупными телевизионными каналами и, наконец, тем фактом, что обращение произносится значимой и знаковой государственной личностью.

Для порождения / понимания дискурса особое значение имеет второй, информативный модуль обозначенной модели дискурса. Так как язык является тем инструментом, который определяет мышление, и средством доступа к нему, или, другими словами, объективирует имеющиеся у человека структуры знания, то изучение текстов рождественских обращений должно предоставить возможность «исследования когнитивных структур говорящего... как системы кода структур знания (концептуальных структур)» [13, с. 1988].

Другими словами, рассмотрение информативного модуля заключается в анализе того, что и когда произносит говорящий, или того, как выбор языковых элементов и их нахождение в определенном месте произносимого текста способствуют пониманию данного текста слушающим. Безусловно, измерить, пронаблюдать, описать то, как слушающий понял текст, какая «картинка сложилась в его голове», невозможно (в случае с рождественскими обращениями путем изучения последующих



комментариев, отзывов и откликов в СМИ можно лишь опосредованно получить некоторое представление о том, как оно было воспринято поданными).

Так как говорящий всегда имеет некоторое представление о том, что слушающему известно, а что — нет, то в случае с рождественскими обращениями удачное / неудачное употребление темпоральных, символических и лингвокультурных номинантов либо превращает указанные номинанты в когнитивные аттракторы, либо нет, то есть или соотносится, совпадает со структурами знания слушающего, или не совпадает. В свете этого усиливается значимость такого исследовательского подхода к дискурсу, как «лингвосемиотическая интерпретационная реконструкция языковой личности» [15, с. 1253].

Е. А. Огнева рассматривает информативный модуль в дискурсе как совокупность номинантов, репрезентирующих когнитивный сценарий, в соответствии с которым разворачивается дискурс, включающий в себя «лингвокогнитивные скрепы», обозначающие «ментальные узлы в составе когнитивного сценария, нужные для того, чтобы связать сценарий в единое целое» [13, с. 1990]. В информативном модуле дискурса лингвокогнитивные скрепы реализуются посредством проксем, хронем и лингвокультурных маркеров.

В тексте рождественского обращения 2021 г. королевы Елизаветы II в соответствии с классификацией, предложенной Е. А. Огневой, обнаруживаются следующие типы номинантов лингвокогнитивных скреп: 1) темпоральные маркеры, 2) проксемные маркеры, 3) лингвокультурные маркеры [13, с. 1988–1991].

Темпоральные маркеры различны по своему значению и представлены следующими видами хронем: точечные хронемы, пролонгированные хронемы, предельные хронемы, обобщенные хронемы и лексические таймеры. Понятие «лексические таймеры» введено Е. И. Бузиной [4]. Проксемные маркеры репрезентированы глаголами движения, топонимами, пейзажными единицами и проксемами-спейснемами. Лингвокультурные маркеры представлены лингвокультурами и религионимами.

В тексте рождественского обращения 2021 г. обнаруживаются следующие маркеры лингвокогнитивных скреп и присущие им социолингвистические особенности их информативного кода.

Хронема *it's a time of great happiness*¹ в сочетании с символическим религионимом *Christmas* противопоставляется точечной хронеме *this year*, так как в этот год ушел из жизни супруг королевы герцог Эдинбургский. Но далее пролонгированная хронема *in the months since the death of my beloved Philip* в сочетании с проксемами *from around the country, the Commonwealth and the world* утверждает, что жизнь продолжается, добрые начинания человека не заканчиваются с его смертью, о чем свидетельствует обширная география мест, где реализовывались проекты герцога.

Хронема *life* и лексические таймеры *final partings and first meetings* несут в себе философское размышление о жизни, о событиях, которые происходят и в королевской, и в любой другой семье, и эта общность

¹ Здесь и далее примеры взяты из [18].



сближает различные по своему статусу и благосостоянию семьи в странах Британского содружества наций, к жителям которого адресовано обращение Елизаветы II. Та же мысль — об общности событий, о том, что существуют вещи, разделяемые всеми и присущие всем, — заложена в проксеми *millions around the world* во фразе *we, like millions around the world*.

Лексический таймер *Covid* становится номинантом лингвокогнитивной скрепы, так как сразу вызывает в памяти слушающих события и ограничения, имевшие место в период пандемии. Лексический таймер *a climate change summit in Glasgow*, лингвокультурема *the Commonwealth Games* и последующий лексический таймер *the Platinum Jubilee* выстраивают темпоральную ось, на которой располагаются события грядущего года.

Отдельного внимания заслуживает порядок упоминания Елизаветой II лингвокультурем, описывающих рождественские традиции — *the singing of carols... decorating the tree, giving and receiving presents, or watching a favourite film*. Такой порядок их перечисления не случаен, так как в нем на первом месте расположено духовное, зародившееся столетия назад, и лишь после — материальное, ставшей частью повседневной жизни уже в XIX и XX столетиях.

В составе фразы *thank [each other] for the enormous changes of the last 70 years* пролонгированная хронема *the last 70 years* снова выстраивает темпоральную ось, на которой сменились уже несколько поколений британцев, произошли значительные изменения в обществе, а королева все это время была со своими подданными, вместе с ними проживала все происходившие изменения, оставалась незабываемым символом нации.

Метафора *in the birth of a child, there is a new dawn* представляет собой два обобщенных лексических таймера — рождение и рассвет. Рождение ребенка сравнивается с рассветом, который является началом нового дня, новой жизни, несет в себе новые возможности, как для самого человека, так и для нации, страны в целом.

Заключение

Рассмотрение рождественских обращений королевы Великобритании Елизаветы II, реализуемое на стыке когнитивной социолингвистики, когнитивной лингвистики и теории культуры речи, позволило выявить обширный спектр лингвокогнитивных и культурологических номинантов, маркирующих специфику того, как посредством рождественских обращений монарх может управлять идеологическим единством Британского содружества наций.

Исследование рождественского обращения 2021 г. королевы Великобритании Елизаветы II показала наличие лингвокогнитивных скреп, интерпретируемых в качестве репрезентантов ментальных узлов. Определено, что номинанты лингвокогнитивных скреп в этом случае выступают компонентами информативного кода обращения.

Социолингвистические особенности информативного кода лингвокогнитивных скреп в рождественском обращении 2021 г. выражаются прежде всего через многочисленные проксеми, которые провозглашают неизменную причастность представителей всех наций, входящих в



обширное Содружество, к событиям, связанным с жизнью королевской семьи — как через упоминания грядущих культурных мероприятий и в обобщенном виде через упоминание темпоральных маркеров, связанных с долгими годами правления, так и через личные воспоминания, связанные с жизнью собственной семьи королевы и присущие всем людям на планете.

Социолингвистической особенностью лингвокультурем, описывающих рождественские традиции, является отсылка к простоте, а значит, доступности этих традиций всем представителям британского социума. Поскольку речь-обращение всегда учитывает контекст, то королева не только перекодирует информацию, но и реализует свою коммуникативную интенцию с учетом особенностей воспринимающей ее аудитории и того эффекта, который может иметь речь. Тем самым создаются предпосылки формирования у слушающих определенного образа мира. Социолингвистический аспект информативного кода лингвокогнитивных скреп в обращении 2021 г. в полной мере служит достижению данной цели.

Перспектива исследования заключается в возможности применения предложенного автором подхода для изучения информативного кода когнитивных скреп в других обращениях королевы Елизаветы II, что позволит смоделировать этот информативный конструкт в качестве проекции манипулятивного сегмента языковой личности королевы.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф., Голованева М. А., Озерова Е. Г., Чулак-Жунь И. И. Текст и дискурс : учеб. пособие для магистрантов. М., 2013.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 196 — 197.
3. Бочарова Э. А. Политический дискурс как средство манипуляции сознанием : на материале президентских предвыборных кампаний в России и США 2007 — 2008 гг. : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2013.
4. Бузина Е. И. Детерминация лексических маркеров в темпоральной структуре художественного текста // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 44. С. 174 — 178.
5. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
6. Демьянков В. З., Кубрякова Е. С., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
7. Калинин О. И., Сузень А. Д. Идеологема национальной мечты в массмедиальном дискурсе КНР и США // Социолингвистика. 2020. № 1. С. 133 — 146.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.
9. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. Вып. 2. С. 3 — 21.
10. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка // Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М., 2012. С. 63 — 78.
11. Кушнерук С. Л. Когнитивно-дискурсивное миромоделирование: опыт сопоставительного исследования рекламной коммуникации. М., 2019.



12. Никифорова М. В., Чудинов А. П. Анализ идеологических основ дискурса Б. Сандерса (на материале Фултонской речи 2017 г.) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №4. С. 8–18.

13. Огнева Е. А. Концепция информативного кода лингвкогнитивных скреп в модели дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, вып. 6. С. 1987–1992.

14. Огнева Е. А., Трофимова Н. А. Маркеры невербального кода как компоненты дискурсивного информативного кода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, вып. 1. С. 296–300.

15. Седыа А. П., Бузинова Л. М. «Дискурсная» языковая личность Ренатуса Картезиуса: пролегомены интерпретативной реконструкции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, вып. 4. С. 1252–1259.

16. Селезнева Л. В. Исследования дискурса в современной лингвистике: опыт, направления, проблемы // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2011. Т. 8, вып. 4. С. 119–123.

17. Шептун Н. Н. Аттрактивность в дискурсивном информативном коде (на материале источников «Le monde» и «Российская газета») // Филологический аспект. 2023. №3 (95). С. 95–101.

18. Queen Elizabeth's 2021 Christmas Day speech. URL: <https://dailymail.co.uk/news/article-10344047/Read-Queens-2021-Christmas-Day-speech-full.html> (дата обращения: 17.10.2024).

Об авторе

Татьяна Владимировна Климова — асп., Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Россия.

E-mail: tanyusik-19@yandex.ru

T. V. Klimova

THE SOCIOLINGUISTIC PECULIARITIES OF THE INFORMATIVE CODE OF LINGUOCOGNITIVE CONNECTORS IN QUEEN ELIZABETH II'S 2021 CHRISTMAS SPEECH TO HER SUBJECTS

Yelets Bunin State University, Yelets, Russia

Received 05 November 2024

Accepted 04 February 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-3

To cite this article: Klimova T. V., 2025, The sociolinguistic peculiarities of the informative code of linguocognitive connectors in Queen Elizabeth II's 2021 Christmas speech to her subjects. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 27–35. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-3.

The concepts of “informative code” and “linguocognitive connectors” are examined in the context of their functioning within the discursive format of sociocultural knowledge. The research material is a card index of linguocognitive connectors identified in the architectonics of



Queen Elizabeth II's 2021 Christmas speech, by means of linguistic analysis, interpretative analysis, and sociocultural modeling. It is concluded that the dominant linguistic nominators of linguocognitive connectors are point-like chronemes and linguoculturemes, the combination of which ensures the accessibility of the Queen's message to various groups of subjects.

Keywords: informative code, linguocognitive connectors, chroneme, proxeme, linguocultureme, the Christmas Day speech, Elizabeth II

The author

Tatiana V. Klimova, PhD Student, Yelets Bunin State University, Russia.
E-mail: tanyusik-19@yandex.ru

О. А. Анисимова

**ИДИОЛЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА
(на материале романа Е. Водолазкина «Лавр»)**

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
Москва, Россия

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

Поступила в редакцию 13.03.2025 г.

Принята к публикации 05.06.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-4

36

Для цитирования: Анисимова О. А. Идиолект художественного произведения в зеркале перевода (на материале романа Е. Водолазкина «Лавр») // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №3. С. 36 — 45. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-4.

Идиолект, идиостиль художественного произведения и субъективная сторона продукта речевой деятельности рассматриваются как объект перевода на иностранный язык. Ставится вопрос о стратегии анализа языковых средств произведения, позволяющей наиболее полно воссоздать картину вымышленного мира в воображении иноязычного читателя. Целью исследования стало изучение влияния интерпретации идиостилевой стороны художественного произведения на работу переводчика. В основу методологии исследования легли постулаты интерпретирующей семантики Ф. Растье как дескриптивной модели интерпретации текста. В ходе исследования установлены и интерпретированы особенности идиолекта и идиостиля как художественного инструмента создателя произведения, а также проанализировано их отражение в зеркале перевода на французский язык.

Ключевые слова: Е. Водолазкин, идиолект, идиостиль, интерпретирующая семантика, «Лавр», художественный перевод

Введение

Размышление о лингвистике перевода поднимает на поверхность отношения между двумя различными культурами, прямое сообщение между которыми считается невозможным. Проблемы интерпретации текста, с которыми сталкивается специалист при работе над художественным переводом, определяют актуальность нашего исследования: как отмечают лингвисты, непосредственно факт осуществления речевой деятельности на каком-либо языке — не универсальное событие,



поскольку любая речевая деятельность обусловлена индивидуальными особенностями говорящего, его личным выбором языковых средств и принадлежностью к социальной или территориальной группе [15].

Исследование авторской репрезентации картины мира, будь то вымышленный мир или основанная на исторических фактах хроника, тесно связано с концепцией идиолекта и идиостиля. Мы определяем художественный текст как продукт речевого вида деятельности и представляем результат художественного перевода как создание идентичной оригиналу картины мира в воображении иноязычного читателя [1]. Глубокое понимание идиостиля художественного произведения дает возможность передать всю полноту информации о литературных персонажах и событиях, воздействовать на эмоциональное состояние читателя, а различные стратегии перевода способны помочь сохранить исходные характеристики произведения [9; 15; 16]. Таким образом, идиолект является ключевым фактором, влияющим на конечный продукт работы переводчика.

Цель нашего исследования — изучить влияние понимания переводчиком идиостиля произведения на результат художественного перевода. Необходимо отметить, что задача оценки правильности лингвистических выборов переводчика нами не ставится, работа нацелена на выявление лингвистических особенностей идиостиля (на материале конкретного русскоязычного произведения) и сопоставление оригинала с его переводом на французский язык.

Использование языка индивидом соотносит концепт идиолекта с теорией речевых актов. В контексте переводческой деятельности перспективным представляется именно семантический анализ идиостиля, позволяющий выявить уникальные особенности языка произведения и с максимальной полнотой передать их в переводе [18]. Материалом исследования стали тексты романа Е. Г. Водолазкина «Лавр» и его перевода на французский язык «Les quatre vies d'Arséni». В ходе работы была применена методология интерпретирующей семантики Ф. Растье для выявления изотопий романа как характеристики идиолекта автора в рамках произведения.

Ход исследования

Концепт «идиолект» тесно связан со смежным понятием «идиостиль». Внесем ясность в вопрос демаркации этих понятий.

Формирование идиолекта как феномена речевой культуры определяется процессами развития языковой личности. Идиолект является речевым инструментом репрезентации языковой картины мира индивидуума, способом использования функциональной системы языка. На этом уровне проявляются языковая память и генетика лингвистического мышления автора, формирующие связанное множество индивидуальных и стилистических особенностей, характеризующих речь человека. В. А. Виноградов определяет идиолект как совокупность «формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка» [5, с. 171]. А. Е. Бочкарев отмечает, что идиостиль реализуется в текстовой деятельности индивидуума и характеризуется



наличием цели, которая проявляет интенции автора [4]. Оба понятия связаны между собой иерархически, как сочетаемость поверхностной (идиолект) и глубинной (идиостиль) структур. В рамках художественного произведения идиостиль автора формирует «поэтический мир» персонажей: идиолект представляет собой набор характеристик речи индивида — конкретного персонажа или самого автора, а идиостиль — установленную автором как языковой личностью систему использования языковых средств в пределах конкретного произведения или корпуса произведений. В терминологии Э. Косериу идиолект соответствует понятию индивидуальной нормы — постоянной модели в речи индивида, которая является промежуточным звеном между социальной нормой и высказыванием [10].

О. И. Северская и С. Ю. Преображенский выделяют три модели идиолекта: семантическую, синтаксическую и прагматическую. Данные модели соответственно отражают картину мира, ее «образ» (интерпретацию) и целостную ее репрезентацию как «альтернативной» по отношению к иным картинам мира [15, с. 148]. В нашей статье мы остановимся на некоторых семантических особенностях идиолекта романа «Лавр».

В рамках художественной литературы понятие идиолекта может казаться тождественным образу автора, но это верно лишь отчасти. Более того, Ролан Барт предлагает для определения сущности автора термин «скриптор», понимая под этим определением писателя как создателя произведения и отмечая, что скриптор рождается одновременно с текстом и не имеет никакого бытия до и вне письма, он не является субъектом, в отличие от определяющего объяснение произведения читателя [2].

При переводе на иностранный язык в текстовом поле порой возникают конфликты между мышлением автора и личностью переводчика, что ведет к трансформациям и утратам [8]. Поэтому на этапе предпереводческого анализа текста очень важен семантический разбор произведения, чтобы не только наметить русло, в котором далее будет продвигаться работа над переводом, но и выявить идиостиль автора и идиолект, реализованный в данном произведении.

Однако этот шаг приводит к вопросу о методе, наиболее достоверно актуализирующем контекст и способствующем в дальнейшем адекватному выбору языковых средств, отражающих те же или сходные семантические связи в языке перевода. Франсуа Растье в качестве дескриптивного инструмента для анализа художественных текстов предложил модель интерпретирующей семантики, основанную на прагматических факторах и позволяющую обосновать семантику текста за счет микросемантики.

Ф. Растье называет идиолект «определяющей инстанцией» для уточнения символической и метафорической связей в тексте [14]. С его точки зрения, идиолект представляет собой «присущее определенному отправителю использование функционального языка» [14, с. 210]. Говоря о типах отношений между означающим и входящими в него содержаниями, интерпретирующая семантика выделяет ярусы смысла, значения и употребления. Одно означающее может иметь несколько смыслов, каждый из которых может образовывать значение или употребление, влекущие за собой реализацию. Это определяется понятиями афферентных



и ингерентных сем, серийные отношения тождества между которыми составляют изотопии, становящиеся, в свою очередь, опорными точками в интерпретации текста [3; 14; 19].

Определение этих фундаментальных категорий сем восходит к дихотомии означающего и означаемого у Ф. де Соссюра. Ингерентные семы представляют функциональную систему языка, объединяя денотативные, различительные, определительные и универсальные признаки понятия. Афферентные семы являются репрезентацией социализированных и идиолектных норм, отражая коннотативные, скрытые признаки. Соответственно, ингерентные семы определяют симметричные и рефлексивные отношения тождества или несовместимости, а афферентные семы — несимметричные и нерефлексивные отношения импликации, проявляющиеся в виде метафор, социолектных фразеологизмов и т. п.

Растье выделяет три яруса семантических компонентов — ингерентных сем, социально нормированных афферентных сем и локально афферентных сем. Собственно идиолект представляет тип систематики третьего яруса — употребления (локально афферентные семы), где областью представления является текст.

Ход нашего исследования переводческой интерпретации текста включал три основных действия:

1. Определение корпуса. При изучении идиолекта принято использовать корпусно-количественный метод, что нередко предполагает расширение корпуса до предельно возможной лингвистической единицы — всего творчества автора. Однако, возвращаясь к определению различия между понятиями «идиолект» и «автор», следует отметить, что не все тексты одного автора могут находиться в границах одного идиолекта. Поэтому мы ограничиваем корпус исследования одним произведением.

2. Поиск кодов. Каждый текст связан с языковой структурой и социолектом, но идиолектные структуры могут быть реализованы не всегда. К области социолекта можно отнести следующие ключевые изотопии романа «Лавр»: «медицина», «религия», «хронотоп», «трансцендентность».

3. Обращение к прагматическому окружению, включающее работу со всеми возможными внешними источниками информации об авторе, языке, исторических составляющих и т. п.

Сравнительно-сопоставительный анализ двух текстов — «Лавр» и «*Les quatre vies d'Arséni*» — выявил некоторые разночтения, которых возможно было бы избежать, опираясь на принцип презумпции изотопии и семантический анализ. Далее приведены некоторые примеры переводческих жертвований или трансформаций.

Результаты исследования

Прежде всего отметим, что роман Е. Г. Водолазкина «Лавр» вызывает особый интерес использованием оригинальных языковых средств. Можно сказать, что он не является универсальным текстом, понятным в полной мере любому читателю, но представляет собой «роман языка», ориентированный на читателей, принадлежащих к определенной



лингвокультуре — русскоязычной, христианской, имеющих хотя бы номинальные представления о житийных религиозных текстах и способных «считывать» стилизацию агиографии. На русском языке роман был издан под названием «Лавр», но для публикации на французском языке его название изменили на «Les Quatre vies d'Arséni». Оба названия отражают сюжетный код романа, поскольку и Лавр, и Арсений — имена главного героя в разные периоды жизни. Однако, на наш взгляд, важным является тот факт, что Арсений — это имя, данное герою при рождении, а Лавр — имя, которое он принимает под конец своей жизни. Поскольку роман стилизован под житийный текст, представляется логичным для его интерпретации опираться на религиозное мировоззрение. Смерть в христианском понимании — это завершение земной и начало вечной жизни. Кроме того, понятие «конец земной жизни» семантически связано с образом Пасхи, главным праздником в восточной христианской культуре, в то время как рождение связано с Рождеством — главным религиозным праздником в концепции западного христианства. Кроме того, можно предположить и влияние прагматического фактора на перевод названия романа: «Четыре жития Арсения» отражают духовную трансформацию героя, в то время как название «Лавр» (лат. *laurus* или фр. *laurier*) могло вызвать ассоциацию с растением (интересно при этом, что испанское, американское и немецкое издания были выпущены под названием «Laurus», а на обложках турецкого и датского изданий изое бражены ветви лавра).

Структурно роман разделен на 5 частей — Прологомена, Книга познания, Книга отречения, Книга пути и Книга покоя, представляющие собой код житийного описания и вехи линейного течения времени. Во французском тексте названия частей сохранены: *Prolégomènes*, *Le Livre de la Connaissance*, *Le Livre du Renoncement*, *Le Livre du Voyage*, *Le Livre du Repos*. Исследователи обращают внимание на значимость концепции времени и пространства в романе, отмечая в основном грамматические и лексические характеристики текста [7; 11; 12]. Очевидно, что категория времени асимметрично проявляется в разных языках, что составляет сложность для перевода [17]. Однако в контексте романа «Лавр» кириллические числа в качестве знакового письма для записи дней недели и нумерации глав также несут смысл, коррелирующий с временной осью сюжета романа, и в том числе являются частью картины жития вымышленного святого и ключевой изотопии темпоральности и хронотопа, о чем непосредственно в тексте романа, в 15-й главе Книги Познания, автор говорит прямо: «Неделя имат семь дний и прообразует житие человеческое» [6]. В некоторых главах представлены события, связанные со значением буквы соответствующего дня: главы с литерой первого дня (*рождение детища*) часто связаны с рождением кого-либо буквально или духовно, а в главах с литерой седьмого дня (*скончание*) упоминается смерть, свершившаяся или грядущая. Таким образом, мы приходим к выводу, что система оглавления выступает составляющей частью идеолекта автора в рамках данного романа и несет определенную смысловую нагрузку, подчеркивая его темпоральную многослойность.

Одна из наиболее ярких изотопий романа — «Медицина». Она реализуется среди прочего в использовании большого объема медицин-



ской терминологии, современной и устаревшей, диалектных названий болезней, лекарственных трав и снадобий. В том числе используются бытовые названия, представляющие понятия, сложившиеся в поле русскоязычного социума [13]. Так, в первых главах романа мы читаем пересказ притчи о Соломоне и Китоврасе, заплакавшем при виде свадьбы и засмеявшемся, услышав вопрос некоего человека о долговечности сапог. В данном отрывке семантически противопоставляются глаголы «плакать» и «смеяться», а завершается он упоминанием особенного растения: «Чтобы Арсений легко засыпал, Христофор клал ему под подушку траву плакун. Оттого Арсений засыпал легко. И сны его были безмятежны» [6, с. 18].

Признак «слезы» является ингерентным (функциональная система языка, денотативный признак) для глагола «плакать» и афферентным (идиолектная или социализированная норма, коннотативный признак) для названия растения «плакун», образуя локальную изотопию и составляя законченную композицию. Но во французском тексте эта изотопия кажется разрушенной и на первый план предположительно выходит ингерентный признак «успокоительное; снотворное»: «Pour qu'Arséni s'endorme facilement Khristofor lui mettait du millepertuis sous l'oreiller. Alors Arséni s'endormait facilement. Et son sommeil était paisible» [19]. *Millepertuis* соответствует в русском языке названию «зверобой», а это совершенно иное растение. Ботаническое название «плакуна» — дербенник иволистный: для избавления от лишней влаги на листьях растения выступают капли, которые выглядят как слезы. Французское бытовое название дербенника — *salicaire*, но во франкоязычных источниках также широко используется латинское название *lythrum salicaria*, от *luthrôn* (греч.) — капля крови и *salicaria* (греч.) — ива. Несмотря на кажущуюся разность, оба названия — русское и французское — нашли свое отражение в христианских легендах: в русском варианте это слезы Богородицы при виде страданий Христа на кресте, во французском — капли крови Христа. Но, что интересно, во Франции в Средние века *millepertuis* (зверобой), находя свое применение в медицине для исцеления ран, считался также растением белой магии и был известен под локальными именами *chasse-diable* (прогоняющий дьявола) и *fléau du diable* (бич дьявола) за приписываемую ему способность исцелять людей, одержимых злыми духами. Традиция подвешивать пучки зверобоя у входа на чердаки и у окон жилищ, как и носить его на теле человека для отпугивания нечистой силы в ночь Иоанна Крестителя, существовала в Центральной Европе до XIX в. Отсюда и еще одно известное локальное наименование — *l'herbe de la Saint-Jean* (травя праздника Святого Иоанна). Таким образом, мы видим, что, несмотря на различие репрезентаций и жертвование фонетическим созвучием «плакать» и «плакун», русский и французский ботанические термины имеют общие афферентные семы — «прогоняющий злых духов» и «религия», но тем не менее при переводе на французский язык в данном случае был утрачен один из наиболее ярких символов романа — «слезы».

Интересный пример переводческой трансформации с сохранением семантического образа представлен в таблице 1.



Таблица 1

Сема «религия» на примере фитонимов

«Лавр» (Е. Г. Водолазкин)	«Les quatre vie d'Arséni» (trad. de Anne-Marie Tatsis-Botton)
Щелок он делал из кленового листа и белой травы Енох, которую они вместе собирали на воз- вышенностях. От щелока золотые волосы Арсения становились мягкими, как шелк. В солнечных лучах они светились. В них Христофор вплетал листочки дя- гиля — чтобы люди любили. При этом он замечал, что Арсения люди любили и так.	Il la (l'eau de cendre) préparait à partir de feuille d'érable et d'une petite plante blanche appelée <i>hénoch</i> qu'il ramassaient dans les collines. Lavés, les cheveux dorés d'Arséni devenaient doux comme de la soie. Ils brillaient dans les rayons du soleil. Khristofor les entremêlait de feuilles d'angélique — pour que les gens l'aiment. Mais il voyait bien que les gens l'aimaient sans cela.

В романе заметно проявляется изотопия «религия», создавая иллюзию агиографического текста. Так, в представленном пассаже, рисуя облик чудо-ребенка, Е. Г. Водолазкин упоминает траву Енох. Примечательно, что в отличие от прочих примеров упоминания в тексте старинных названий трав, в данном примере название написано с заглавной буквы, объединяя семы «растительный мир, трава, суеверия» и сему «имя собственное». Имя Енох связано с библейской риторикой, и переводчик, находя для прочих названий магических трав эквиваленты на французском языке, в этом примере использует запись библейского имени, принятую во французской культуре (*hénoch*), но со строчной, а не с прописной буквы. Предположительно, трава енох — это дягиль, его современное название возникает в тексте далее, и французское наименование этого растения (*l'angélique*) помогает актуализировать сему «религия» уже во французском тексте.

Изотопия религии в романе актуализируется интерпретатором наиболее масштабно не только в специфических лексемах, но и за счет семантической нагрузки архаичных глагольных форм древнерусского языка, обладая коннотативными признаками церковной речи, сигнализируя уже о семах, связанных с гомилетическим дискурсом. И если в тексте проповеди или толкования архаичные граммы представляют только функциональную сторону языка и ингерентные семы, то в рамках художественного произведения эти же граммы несут нагрузку афферентных сем. Семемы, выраженные граммами, входят в конечные и неизменные классы, однако в рамках романа «Лавр» граммы получают зависимость от авторского идиолекта, не только выступая в хронотопическом значении, но и отличая внутреннюю речь персонажа от слов автора в отсутствие синтаксического оформления. Во французском переводе эту семантическую нагрузку принимает архаичная орфография,



поскольку французский агиографический текст не имеет своего особого языка и соответствует форме языка той эпохи, когда было написано то или иное житие (табл. 2).

Таблица 2

Грамматическое и орфографическое выражение семем.

«Лавр» (Е. Г. Водолазкин)	«Les quatre vie d'Arséni» (trad. de Anne-Marie Tatsis-Botton)
Что убо о сем речеши, записывал он в сердцах на куске бересты.	Mais quoy dire à tout ceci, écrivait-il sur un morceau d'écorce de bouleau.
Что убо плачещи, спросил мальчика Христофор.	Pourquoy plorer, demanda Khristofor à l'enfant.
Зрю на нем знамение смертно, ответил мальчик.	Je vois sur luy le signe de la mort, répondit l'enfant.

43

Выводы

Роман «Лавр» представляет собой мистификацию житийного текста, и автор мастерски использует языковые средства, создавая уникальный идиолект романа и контекстуальное поле, понятное представителям русской лингвистической культуры. Различие русской и французской языковых систем составляет проблему для адекватного и полного воссоздания этой картины вымышленного мира в представлении иноязычного читателя [1].

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Некорректно отождествлять идиолект конкретного произведения с личностью автора, поскольку идиолект автора может варьироваться в зависимости от типа текста.

2. Как показывает пример разбора романа «Лавр», выбор дескриптивного инструмента интерпретирующей семантики и подробного семантического анализа открывает скрытые грани художественного произведения, расширяет и делает объемным контекстуальный слой и помогает актуализировать его в языковых последовательностях сем текста перевода.

3. При взаимодействии мышления автора и мышления переводчика возможно избежать лингвистического конфликта при условии выбора инструмента интерпретирующей семантики и подробного семантического анализа на предпереводческом этапе работы.

Становится очевидным, что даже кажущиеся незначительными детали играют важную роль при воссоздании эстетического замысла автора, а семантический анализ позволяет актуализировать все смыслы текста-источника и приблизиться к созданию истинного текста-близнеца на другом языке. Выбранная стратегия перевода в целом сохранила эти характеристики, но вместе с тем привела и к некоторым семантическим утратам. Таким образом, идиолект и его обусловленность афферентными семантическими связями можно определить как ключевой фактор, влияющий на конечный продукт работы переводчика и восприятие текста иноязычным читателем.



Список литературы

1. Анисимова О. А. К вопросу о презумпции изотопии в художественном тексте как объекте перевода // Казанская наука. 2024. №9. С. 275 – 277.
2. Барт Р. Разделение языков // Барт Р. Избр. работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 519 – 534.
3. Болдырев Н. Н. Интерпретационная семантика как способ вторичного осмысления мира // Когнитивные исследования языка. 2021. №2. С. 34 – 44.
4. Бочкарев А. Е. Семантика. Основной лексикон. Н. Новгород, 2014.
5. Виноградов В. А. Идиолект // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 171.
6. Водолазкин Е. Г. Лавр. М., 2021.
7. Гудин Д. С., Сорокина Н. В. Символика пространства-междумирья в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, №9. С. 33 – 37. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.9.7>.
8. Дзанарова Е. Б. Личность автора и личность переводчика: столкновение позиций и творческий синтез // Научный диалог. 2024. Т. 13, №7. С. 70 – 88. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2024-13-7-70-88>.
9. Корниенко Е. Р. Идиолект и идиостиль: к вопросу о соотношении понятий // Филология: научные исследования. 2019. №1. С. 52 – 71. <https://doi.org/10.7256/2454-0749.2019.1.28871>.
10. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. Вып. III / сост., ред. и вступ. ст. В. А. Звегинцева. М., 1963. С. 143 – 343.
11. Кротова Д. В. Модели интерпретации проблемы времени в современном романе: «Лавр» Е. Водолазкина, «Миусская площадь» М. Голубкова // Отечественная филология. 2017. №4. С. 96 – 104. doi: 10.18384/2310-7278-2017-4-96-105.
12. Подрезова Н. Н., Харлашкин Ю. С. Семантика кладбищенского хронотопа в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр» // Сибирский филологический журнал. 2018. №2. С. 134 – 138. doi: 10.17223/18137083/63/12.
13. Попова Т. Г., Мальчивецкая Ю. В. Фитонимическая лексика в романе Евгения Водолазкина «Лавр» // Русская речь. 2017. №5. С. 41 – 48.
14. Растье Ф. Интерпретирующая семантика / пер. А. Е. Бочкарева. Н. Новгород, 2001.
15. Северская О. И., Преображенский С. Ю. Функционально-доминантная модель эволюции индивидуальных художественных систем: от идиолекта к идиостилью // Поэтика и стилистика: 1988 – 1990. М., 1991. С. 146 – 155.
16. Чертоусова С. В. Передача эрратологического компонента социолектных и региональных особенностей речи персонажей в художественном переводе (на материале романа Г. Кабреры Инфанте «Три грустных тигра») // Art logos. 2023. №3 (24). С. 226 – 240. doi: 10.35231/25419803_2023_3_226.
17. Badir S. Discours théoriques et temporalités discursives // Actes sémiotiques. 2024. №130. P. 101 – 124. <https://doi.org/10.25965/as.8255>.
18. Régis M., Kurz-Woste L. Sens, signifiacances, significativités: distinctions conceptuelles pour l'intégration d'une sémantique interprétative dans une sémiotique des cultures // Acta Semiótica et Lingvistica. 2022. №27. P. 31 – 58. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.46v27n2.63707>.
19. Vodolazkine E. Les quatre vies d'Arséni. P., 2015.



Об авторе

Ольга Андреевна Анисимова — ст. преп., Российский университет дружбы народов, Россия; асп., Российский государственный социальный университет, Россия.

E-mail: anisimovao15@gmail.com

SPIN-код: 3514-2306

ORCID: 0000-0002-4295-0958

O. A. Anisimova

IDIOLECT OF A PIECE OF LITERATURE IN THE MIRROR OF TRANSLATION (based on the novel of E. Vodolazkin “Laurus”)

45

Russian State Social University, Moscow, Russia
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russia

Received 13 March 2025

Accepted 05 June 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-4

To cite this article: Anisimova O. A., 2025, Idiolect of a piece of literature in the mirror of translation (based on the novel of E. Vodolazkin “Laurus”), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 36–45. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-4.

The idiolect, idiostyle of a literary work, and the subjective aspect of a speech activity product are considered as objects of translation into a foreign language. The study raises the question of a strategy for analyzing the linguistic means of a literary text that would allow for the most complete reconstruction of the fictional world in the imagination of the foreign-language reader. The aim of the research is to study the influence of the interpretation of the idiostylistic aspect of a literary work on the translator's work. The methodology of the study is based on the postulates of F. Rastier's interpretive semantics as a descriptive model of text interpretation. The study identifies and interprets the features of the idiolect and idiostyle as artistic tools of the author, as well as analyzes their reflection in the mirror of the French-language translation.

Keywords: E. Vodolazkin, idiolect, idiostyle, interpretative semantics, “Laurus”, literary translation

The author

Olga A. Anisimova, Senior Lecturer, Russian State Social University, Russia; PhD Student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia.

E-mail: anisimovao15@gmail.com

SPIN code: 3514-2306

ORCID: 0000-0002-4295-0958

Г. Ю. Завгородняя

**СЮЖЕТ О МЕЛЮЗИНЕ
В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XVII – XIX ВЕКОВ
(переводы и интерпретации)**

46

Литературный институт им. А. М. Горького, Москва, Россия

Поступила в редакцию 22.03.2025 г.

Принята к публикации 23.05.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-5

Для цитирования: Завгородняя Г. Ю. Сюжет о Мелюзине в русской литературе XVII – XIX веков (переводы и интерпретации) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 3. С. 46 – 58. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-5.

Освещается рецепция в русской литературе одного из популярнейших западноевропейских сюжетов – истории о Мелюзине. Целью статьи стало рассмотрение опытов освоения сюжета в России на протяжении XVII – XIX вв. История о Мелюзине легла в основу двух франкоязычных романов рубежа XIV – XV вв., а немецкоязычный перевод XV в. поспособствовал широкому распространению романа в нефранкофонной Европе, прежде всего в форме народных книг. В России роман появляется в XVII в. в переводе с польского языка. Один из двух известных переводов лег в основу пьесы, поставленной в театре Натальи Алексеевны, сестры Петра I. Однако достоянием массовой литературы в России книга так и не стала, несмотря на интенсивное пополнение отечественной беллетристики в XVII – XVIII вв. переводными рыцарскими романами. Литература XIX в. отмечена единственным опытом освоения сюжета, осуществленным В. П. Авенариусом в детской сказке «Прекрасная Мелузина». Сказка представляет собой адаптацию для детского чтения новеллы Гёте «Новая Мелузина», которая лишь в малой степени соотносится со средневековым романом и является скорее авторской пародийной «вариацией на тему». Несмотря на известность истории о Мелюзине в России с XVII в., специфика трактовки образа и контекста, в котором он появлялся, свидетельствует о том, что сюжет на русской почве не прижился. Оригинальное авторское воплощение он получает лишь в середине XX в. благодаря А. М. Ремизову.

Ключевые слова: Мелюзина, средневековый роман, сюжет, перевод, переводная литература



Введение

С Мелюзиной связан один из самых известных в средневековой западноевропейской литературе сюжетов. Берущий начало, по всей видимости, в кельтской мифологии и устных преданиях, сюжет о Мелюзине многократно воплощался в литературе целого ряда европейских стран начиная с XV в. В XVII в. история становится известна и в России (благодаря переводу с польского языка), однако интерес к ней не шел ни в какое сравнение с западноевропейским — он был далеко не столь значителен. И в дальнейшем, даже в периоды особого внимания к иноземной культуре, прежде всего к рыцарским романам, мифологии и фольклору, Мелюзина продолжала оставаться на периферии писательского внимания. Тем интереснее немногочисленные опыты обращения к этой теме в России в разные культурно-исторические периоды. Рассмотреть эти опыты, осуществленные в XVII — XIX вв., и охарактеризовать их своеобразие — цель настоящей работы.

История сюжета о Мелюзине в западноевропейской литературе

Первое книжное воплощение сюжета был предпринято французским автором Жаном д'Аррасом — ему принадлежит роман «Мелюзина, или Благородная история Лузиньянов», который он написал в 1393 г. по просьбе герцога Жана Беррийского, графа Пуатье. Сюжет заключается в следующем.

Племянник графа Пуатье Раймондин, случайно убивший своего дядю на охоте, встречается в лесу у источника фею Мелюзину, от которой получает утешение в своем несчастье. Мелюзина готова выйти за Раймондина замуж, более того, она в этом живо заинтересована, так как брак со смертным даст ей возможность избавиться от материнского проклятия (каждую субботу она превращается в змею). Не раскрывая свою природу феи, Мелюзина ставит Раймондину условие не видеть ее по субботам, когда она принимает ванну, так как именно в это время происходит превращение. После замужества Мелюзина предстает под пером д'Арраса как ревностная христианка, мать десяти сыновей и деятельная устроительница дома Лузиньянов (к которым возводил свою генеалогию герцог, заказавший роман). В определенный момент, подозревая супругу в неверности, Раймондин все же нарушает запрет, смотрит на Мелюзину, принимающую ванну в субботу, и становится свидетелем ее превращения. Впоследствии, узнав о трагической гибели их сына-монаха (убитого родным братом), он в сердцах обвиняет в случившемся Мелюзину, при этом обнаруживая ее тайну. После этого Мелюзина в облике змеи навсегда улетает из замка через окно. В романе есть и другие сюжетные линии — так, значительное внимание уделено военным подвигам сыновей Мелюзины, а также ее предыстории.

Спустя всего несколько лет, в начале XV в., еще одним французским автором, Кудреттом, создается роман в стихах на этот же сюжет. Данный вариант был переведен на немецкий язык швейцарцем Тюрингом



фон Рингольтинген (издан в 1474 г.)¹, и именно этот перевод получил широкое распространение в Европе — образ Мелюзины становится популярным не только в массовой словесной культуре, но и в архитектуре, и в геральдике.

Один из ключевых вопросов, поднимаемых как в зарубежных исследованиях, так и в отечественных, касается истоков сюжета и происхождения образа Мелюзины². Известно, что похожие истории, хотя и изложенные в весьма краткой форме, были неоднократно зафиксированы еще за два столетия до появления романа д'Арраса. В частности, в книге английского придворного писателя и клирика Вальтера Мапа (1140—1209) «Забавы придворных» («De nugis curialium») и в книге англо-латинского автора Гervasия Тильберийского (1150 — ок. 1222) «Императорские досуги» («Otia imperialia») приводятся истории о женщинах-демоницах. Они обнаруживали свою сущность тем, что раньше времени покидали мессу, избегая окропления святой водой и причастия. После разоблачения они улетали (у Мапа — «с великим воем» [13, с. 138], у Гervasия — «унося часть капеллы за собою, так что та рушится» [13, с. 221]). Имя «Мелюзина» в этих текстах отсутствует, однако мотив крика, издаваемого улетающей иномирной женщиной, и особое упоминание здания (капеллы, крепости, башни) впоследствии возникнут и у д'Арраса: «Затем дама в облике змеи, как я уже говорил, трижды облетела крепость, и каждый раз, пролетая мимо окна, издавала столь прекрасный и столь мучительный крик, что все плакали от жалости» [28, с. 704]. Как можно видеть, этические и эмоциональные акценты здесь совсем иные — крик Мелюзины вызывает сочувствие окружающих, а с крепостью, ею же самой построенной, она прощается, а не разрушает ее.

Помимо возможных книжных источников, большинство исследователей констатирует наличие у истории долитературного прошлого, а именно — устное бытование сюжета. О том, что д'Аррас обращался к фольклорным источникам, пишет Ж. Ле Гофф, он же дает обзор исследований, где эти источники подробно анализируются [11, с. 193]. Обращено внимание и на то, сколь много в истории о Мелюзине обнаруживается мотивов, данных в указателе Стита Томпсона [31] (прежде всего связанных с табу). Также Ле Гофф выявляет в романе элементы структуры волшебной сказки В. Я. Проппа. Вместе с тем французский медиевист справедливо отмечает, что подобный анализ *структуры* романа очень мало приближает к пониманию уникальности его *содержания*. Действительно, Мелюзина отличается и от книжных предшественниц В. Мапа и Гervasия Тильберийского (несмотря на иномирную природу, она христианка, совершающая исключительно благие дела), и от сказочных героинь (финал ее истории не по-сказочному трагичен, а в самом пове-

¹ История печатного бытования романов на этот сюжет, а также сравнение переводов представлены в работе А. В. Голубкова [5].

² Даже краткий обзор посвященных роману работ занял бы весьма значительное место. Укажем для примера лишь сборник трудов, где представлена панорама современных исследований, не только литературоведческих, но и исторических, культурологических, социологических и пр.: [30]; из отечественных работ последних лет отметим работу А. Б. Старостиной [25].



ствовании для сказки слишком много конкретно-исторических реалий). Осуществив синтез, казалось бы, несоединимых элементов — христианского и языческого, мифологического и психологического, волшебного и исторического, — д'Аррас создал образ, интерес к которому не угасал несколько столетий.

Одной из форм проявления подобного интереса была невероятная популярность народных книг, возникавших на основе немецкого перевода Рингольтингена и имевших широкое хождение в Германии. Однако верно и то, что в процессе превращения романа в народную книгу он невольно трансформировался, приобретая, как отмечал Б.И. Пуришев, «очертания нарядной сказки, занимательного рассказа об удивительных событиях и приключениях», а «аристократическая изысканность» рыцарского романа «уступала место наивной простоте» [19, с. 265]. М.Ю. Реутин же подчеркивал, что «народная книга середины XIV — начала XVI в. стоит между устным фольклором и собственно литературным творчеством... она становится основой все новых и новых импровизаций. Она растворяется в устной речи» [22, с. 100]. Иными словами, став народной книгой, «Мелюзина» снова вернулась в пространство народной культуры, восприняв ее черты, и тут уже можно говорить о влиянии книжного слова на фольклор.

Сюжет о Мелюзине в русской литературе: переводы, переложения, инсценировки, лубочные картинки

На русский язык «История Мелюзины» была переведена с польского языка (первый польский перевод осуществлен в 1569 г. Мартином Сениником с немецкого оригинала Рингольтингена). Всего русских переводов было два: первый назывался «История о Милпозине кролевне и о чюдных ея детях и о городе Лозане» (1676), второй, сделанный переводчиком Посольского приказа Иваном Гуданским, — «История благоприятна о благородной и прекрасной Мелюзине» (1677). Этот перевод сохранился в восьми списках¹. В.П. Адрианова-Перетц называет язык Гуданского «неуклюжим», страдающим «недостатками первых переводов с польского языка»: «Пользуясь близостью русской и польской речи, переводчик иногда переносил целиком выражения оригинала в свое изложение и уснащал его полонизмами... Нередки случаи, когда Гуданский, передавая польскую фразу созвучными русскими словами, предлагал своим читателям совершенную бессмыслицу» [2, с. 394]. В середине XVIII в. в перевод Гуданского была внесена значительная стилистическая и языковая правка (этот перевод был опубликован в книге польской исследовательницы Э. Малек [29]).

Стоит отметить, что «История Мелюзины» появляется в России наряду с другими переводными рыцарскими романами в период их ухода в массовую, низовую литературу в Западной Европе («Те рыцарские романы, которые усвоила допетровская Русь, — это “народные книги”, ярмарочные издания, выпускавшиеся в Европе большими тиражами для

¹ Подробнее о русских переводах «Мелюзины» и их изданиях см. работы С.И. Николаева [13; 14].



низового читателя» [8, с. 349]). Но именно Мелюзина популярности в России не снискала, в отличие от, например, Бовы Королевича, который более чем органично вписался в русскую культуру, став фактически героем отечественного фольклора [9].

Исследовательский интерес к этому памятнику также был достаточно низким. По всей видимости, первое упоминание Мелюзины в научной литературе встречается в труде А. Лызлова, впрочем, не филологическом, а историческом — в его «Скифской истории» (1692). Приводя сюжет из «Истории» Геродота о рождении Скифа полуженщиной-полужмеей от Геракла, Лызлов комментирует его следующим образом: «О сем иныя летописцы сумневаются и глаголют, что бы то за дивы были? [Ибо о таковых, кроме Мелюзины морской, не обретається]. И мнят повесть то быти лживую или басни в себе содержащую» [12, с. 8]. Показательно, что Лызлов называет Мелюзину «морской», это свидетельствует об отсылке не к романному сюжету (где Мелюзина с морем никак не связана), а к иным источникам, возможно живописным (об одном из них, лубочной картинке, речь далее).

Если говорить о первом упоминании «Мелюзины» в историко-литературном труде, то, по всей видимости, оно появляется в работе А. Пыпина «Очерк литературной истории старинных повестей и сказок русских» (1857), где автор, в числе прочего, отмечает: «Обращаясь к перечислению известных у нас в старину рыцарских романов, заметим прежде всего историю Мелюзины или книгу о Мелюзине, как называется она в первых двух изданиях, Французском и Немецком. *В наших рукописях она встречается гораздо реже других романов* (курсив мой. — Г.З.), и до сих пор попался нам только в одном экземпляре» [20, с. 230]. Ряд высказываемых Пыпиным суждений впоследствии был уточнен в науке (например, едва ли убедительно на сегодняшний день звучит мысль о том, что «круг иноземных влияний на нашу письменность был очень узок» [Там же]); кроме того, многие вновь обнаруженные рукописи с тех пор были введены в научный оборот. Однако факт весьма показательный: называя историю Мелюзины «прежде всего», Пыпин тем не менее констатирует факт «нераспространенности» рукописи по сравнению с другими романами.

В 1880 г. изданию первого перевода «Мелюзины» Обществом любителей древней письменности была посвящена статья секретаря Общества Ф. Булгакова. Он упоминает ряд зарубежных исследований романа, а также делает вывод об отсутствии связи Мелюзины с мифо-фольклорными предшественницами, настаивая на несомненной уникальности сюжета: «...невозможно восстановить начало и происхождение романа о Мелюзине, о которой мы не встречаем предания ни у одного народа, кроме Франции или, вернее, Пуату, даже хоть бы в измененном виде. Первобытные германские легенды о многочисленных ундинах или женщинах-змеях не имеют решительно никакого отношения к занимающему нас роману» [4, с. 76].



В начале XVIII в. Мелюзина появляется в репертуаре театра царевны Натальи Алексеевны, сестры Петра I. Из инсценированной пьесы¹ под названием «Комедия о прекрасной Мелюзине, яже бысть во Франции» до нас дошла лишь небольшая часть. Ее приводит в своей книге И. А. Шляпкин. Сохранившийся фрагмент пьесы описывает деяния взрослых детей Мелюзины — Шляпкин кратко обрисовывает контекст происходящего: «Дети Мелюзины Угрион и Гион отправляются в Кипр и находят город Фоматеск (Фамагост), осажденный Египетским султаном. <...> Угрион вместе с братом Гионом убивают салтана в его палатке, и с их помощью кипряне одерживают победу» [26, с. 45–46]. Далее приводится фрагмент первоисточника, который воссоздан в пьесе, со следующим комментарием: «Хотя автор пьесы и значительно отступил от текста, но его зависимость от перевода еще довольно ясна: целые фразы “истории”, напечатанные у нас разрядкой, повторяются в пьесе» [26, с. 45]. О самой Мелюзине в сохранившемся фрагменте речи нет, и на сцене она не появляется.

С XVIII в. известен еще один любопытный источник, содержащий весьма своеобразную «трактовку» образа Мелюзины. Речь идет о лубочной картинке, которую собиратель и исследователь «русских народных картинок» Д. Ровинский описывает следующим образом:

250. Мелюзина. Она представлена в виде чудовища с женской головой (в короне) и рыбьим туловищем, оканчивающимся змеиным хвостом.

Подле виден цветок лотуса и две рыбки.

Надпись сверху отпечаталась весьма неразборчиво, и многие буквы скололись с доски совсем:

«рыба мелуз(ина) во окияне море живет близь ефиопския — пучи».

Картинка листовая грубо выгравированная на дереве; но с хорошего рисунка. Подлинник находится в Публичной библиотеке, из числа купленных Штелиным в Москве, под воротами в 1766 году [23, с. 482–483].

Происхождение русских лубочных картинок — сугубо западноевропейское (как отмечает И. Е. Забелин, еще в начале XVII столетия в царском быту появляются «потешные немецкие печатные листы» [7, с. 259], которые впоследствии получают широкое распространение и в народном обиходе). Соответственно, истоки сюжетов картинок и смысл надписей на них нужно искать в западноевропейских образцах — гравюрах и народных книгах. Например, надпись на клейме русской народной картинки «Шут Петра Великого Дормидонт остроумный» восходит к анекдоту о шуте Балакиреве, который, в свою очередь, воспроизводит эпизод из народных книг о Тиле Уленшпигеле [18, с. 156].

Однако существо, изображенное на лубочной картинке, с трудом соотносится с «книжной» Мелюзиной. Б. М. Соколов, исследуя «слово в лубке», определяет надпись на картинке как «темную» и «интригующе неясную», а сюжет (хотя понятие «сюжета» здесь, конечно, весьма условно) — «загадочный по происхождению». Он обращает внимание на недописанное слово «пучи(не)», отмечая, что «ясность чтения была

¹ В основу инсценировки положен перевод И. Гуданского, один из списков которого был в царской библиотеке [14, с. 127].



далеко не главной целью резчика. Декоративность, краткость и отсылка к знакомому повествованию, в данном случае, конечно, к повествованию устному, — таковы задачи мастера, и он их выполняет» [24, с. 53]. Интересно, что исследователь уверен в существовании некоего *знакового, устного* повествования о рыбе-Мелузине — однако эта уверенность не находит никаких фактических подтверждений. Сопровождающая картинку надпись отсылает скорее к стилю «бестиариев» и «физиологов», содержащих сведения о реальных и фантастических животных. Впрочем, среди исследователей нет единого мнения о надписи на картинке, так как она не вполне отчетливо видна; есть предположения, что это может быть и «рыба-медуза». Хотя в пользу варианта «мелю(у)зина» говорит пространное описание в «Книге естествословной»¹:

Мелузина есть некая рыба, которая чудовидна имать. Глава бо ея чело-веча женским подобием, аки девица прекрасна и растушенныя (sic!) черныя власы; главу имать, яко царскимъ венцемъ увенчанну; чрево же зверино и зело велико и округло; хвостъ или хоботъ подобень великому дракону и аки вензеломъ сплетеннымъ, в конце же своемъ имать главу драканову (sic!) и ядь в ней имать зело лютейший и смертоносный. Имать четыре ноги зело толсты, подобны слоновымъ, и безколенные и безсоставныи, и вместо копытъ или плюскъ или лапъ по концам ихъ имать закривляемыи главы змиевы с лютымъ эе ядомъ смертоноснымъ (...) Живет же в окияне западном в самой глубине морской, и того ради ретко от ловцовъ уловяема бывает².

Подобная скрупулезность и детализация дает основания предположить, что для данного описания основой послужила именно конкретная лубочная картинка, так как здесь также нет никакой связи с сюжетом о романной Мелузине. Надо заметить, что в Западной Европе иконография Мелузины по мере увеличения числа переводов и роста популярности книги становится весьма разнообразной — она изображалась и со змеиным хвостом, и с драконьими крыльями, и с двумя рыбьими хвостами; ассоциировалась и с сиреной, и с русалкой, и с той же Медузой [27; 32]. Скорее всего, русская картинка была ориентирована на какое-то западноевропейское изображение — либо в составе народной книги, либо отдельное. Но вот широко известной в России истории за изображением, судя по всему, не стояло, поэтому и лубочная «рыба-мелузина» не имеет ничего общего с Мелузиной литературной, а краткая надпись содержит в себе не «свернутый» или «осколочный» сюжет средневекового романа или народной книги, но отсылку к стилистике бестиариев.

Романтизм в русской литературе, как известно, озаменовался особым вниманием к литературе западноевропейской. Опыты перевода, стилизации и в целом восприятие иноземных образцов и их «транс-

¹ Сборник петровского времени, приписываемый Николаю Спафарию, ученому и переводчику, работавшему в Посольском приказе, как и Иван Гуданский (и примерно в одно с ним время). Сохранилось несколько списков XVIII в.

² Цит. по статье О. В. Беловой [3, с. 151 — 152]. Текст приводится исследовательницей по списку Музейского собрания, № 984, л. 75 — 75 об. (XVIII в., Государственный исторический музей, Москва).



плантация»¹ на русскую почву — все это были знаковые явления эпохи первых десятилетий XIX в. Культ Средневековья, куртуазной эстетики и рыцарства также отозвался в русской литературе, однако «отзвук» этот был опосредованным: русские авторы ориентировались на относительно современные западноевропейские образцы (конца XVIII — начала XIX в.), содержащие уже эстетизированное в духе романтизма Средневековье. Первоисточники — средневековые эпические поэмы и рыцарские романы — еще ожидали своих русских переводчиков, и ожидание это продлилось до второй половины XIX в., а для некоторых произведений и до начала XX в. Но Мелюзине в литературе русского романтизма места не нашлось. Примечательно, что в 1800 г. Людвиг Тик пишет «Замечательнейшую историю Мелузины» («Sehr wunderbare Historie von der Melusina»), но несмотря на то, что русские романтики знали и почитали Тика [6], это произведение не попало в их поле зрения — оно не было ни переведено, ни пересказано. При том что с легкой руки В.А. Жуковского «Ундина» Фуке была более чем популярна [10], став буквальным воплощением романтизма в России. Востребованной оказывается и «русалочья» тема, однако очевидны и ее иноземные истоки: литературные русалки эпохи романтизма имели мало общего со своими фольклорными восточнославянскими «сестрами», восходя к западноевропейской традиции так же, как и сам русский романтизм на начальных этапах.

Имя же Мелузины появляется в русской литературе XIX в. гораздо позднее, едва ли не единожды, причем в детской сказке. Ни к французскому, ни к немецкому роману этот случай не имеет отношения — речь идет о переложении В.П. Авенариусом «Новой Мелузины» Гёте², которое он осуществляет в 1885 г. [1]. Гёте создал весьма ироничную новеллу «для взрослых», в которой от исходного сюжета осталось лишь имя героини, мотив запрета и брак человека с иномирной женщиной (при этом у Гёте она не фея, а карлица). Но и Авенариус отходит от Гёте довольно далеко, нивелируя два важных момента — имплицитный и очевидный. Первый связан с подразумеваемым Гёте первоисточником, который он пародийно снижает; отсюда — «Новая Мелузина». Авенариус заменяет «новая» на «прекрасная», так как первоисточник русскому читателю был фактически неизвестен. Второй момент заключается в снятии фривольных намеков и в целом пародийно-ироничного плана, прежде всего ввиду того, что русский автор писал сказку, адресованную детям. Проходимец Алый Плащ становится под пером Авенариуса прекрасным принцем, дорожная интрижка, основанная на сластолюбии и сребролюбии, превращается в «узнавание суженого», целомудренную любовь и брак, а вероломный побег незадачливого супруга «новой Мелузины»-карлицы в финале Авенариус заменяет на счастливую семейную жизнь.

¹ Выражение Д.С. Лихачева применительно к переводной литературе в Древней Руси, но актуальное и в данном случае.

² «Новая Мелузина» входит в качестве вставной новеллы в роман Гёте «Годы странствий Вильгельма Мейстера».



Меньше чем через десять лет после появления сказки В.П. Авенариуса на русскую литературную авансцену выйдет новое литературное направление — символизм, который провозгласит устремление «назад», к эстетике и поэтике романтизма. Многие идеи, темы, способы художественного осмысления реальности будут возрождены символистами на новом культурно-историческом витке. В числе возрожденных объектов внимания вновь окажется и культура Средневековья, и мифология, и фольклор, а также причудливый синтез искусства, философии и религии. На волне интереса к мифу и мифологическим образам возвратится и интерес к образу «водной девы», наиболее известной реализацией которого станет перевод Блоком гейневской «Лорелеи». Широко востребованным будет и образ русалки, причем опять-таки именно в западноевропейском изводе (точнее, даже в андерсеновском — датский сказочник станет невероятно популярен на рубеже веков [16]). Но мифологический арсенал женских образов пополнится и новыми именами, неизвестными русскому романтизму. Так, обнаружится особый интерес к героиням-губительницам, прежде всего Саломее / Иродиаде и Лилит (причем под их влиянием во многом будет формироваться образ декадентской женщины). Образы эти будут весьма далеки от первоисточников, библейских и каббалистических соответственно, формируясь скорее под влиянием живописных полотен и поэтической фантазии. Еще одна область, открытая Серебряным веком, — артурианские мифы. С одной стороны, интерес этот формировался не без влияния авторитетных для отечественной порубежной литературы французских символистов, которые, в свою очередь, обращались к собственным средневековым источникам (например, романам Кретьена де Труа). С другой — особую популярность в России в это время обретают оперы Вагнера, в центре сюжета которых оказываются рыцари Круглого стола («Лоэнгрин», «Парсифаль»). Казалось бы, Мелюзина могла стать еще одним открытием Серебряного века — и как героиня средневекового романа, и как мифопоэтический образ, и как алхимический символ, и, в конце концов, как персонаж Тика и Гёте, а также оперы Крейцера и увертюры Мендельсона... Но и на этот раз открытия не происходит — Мелюзина продолжает ждать своего русского автора. Он найдется лишь спустя несколько десятилетий, в середине XX в., и это будет А.М. Ремизов — в 1952 г. в Париже он выпустит повесть «Мелюзина» [21].

Выводы

Русская литература на протяжении всего своего существования испытывала то или иное воздействие литературы зарубежной. По сути, древнерусская книжность начинается с переводной литературы Византии, что было естественным и закономерным. Как закономерно и то, что подобные переводы осуществлялись избирательно и выбор делался в пользу литературы христианской, религиозной (а не светской). Русская культурная среда оказывалась очень отзывчивой и способной творчески «присвоить» сюжеты и образы, рожденные, казалось бы, в весьма отдаленных — и территориально, и культурно — пространствах (яркие примеры — произведения агиографического жанра). Однако верно и то, что



эта отзывчивость не означала абсолютного всепринятия: какие-то иноземные сюжеты и образы органично приживались на русской почве, а какие-то так и оставались на периферии. Так, например, пользовавшаяся невероятной популярностью в Западной Европе «Золотая легенда», составленная епископом-доминиканцем Яковом Вогаринским (конец XIII в.), на Руси совсем не имела успеха. Разумеется, подобной избирательности способствовали и объективные причины, связанные с религиозными расхождениями, политическими ситуациями, особенностями переводов и т.д. Но, вероятно, были и причины субъективные или, точнее, внерациональные. Похоже, именно таков случай «Истории Мелюзины». С одной стороны, сюжет имел в России XVII—XVIII вв. определенную историю переводов и создания списков; немаловажным был и опыт сценического воплощения. Следовательно, внимание к сюжету, несомненно, нельзя отрицать. Но, с другой стороны, сюжет не *приживается* на русской почве и для широкого читателя (слушателя, зрителя) остается «закрытым». В лубочных изданиях он никак не отразился, а единственная изображающая Мелюзину лубочная картинка скорее похожа на иллюстрацию к бестиарию. Периоды особой востребованности образов западноевропейской мифологии и фольклора, а также популярности жанра сказки (романтизм, символизм) также не ознаменовались интересом к Мелюзине. В то же время образы водных дев, а также сочетание в этих образах страдательности и потенциальной опасности для человека были едва ли не знаковыми для соответствующих эпох (Ундины, Лорелея). Складывается впечатление, что условная «ниша», которую мог бы занять сюжет о Мелюзине, всякий раз оказывалась уже занятой. Полноценное, творческое и оригинальное освоение сюжета было осуществлено лишь в XX в. А. М. Ремизовым.

Список литературы

1. Авенариус В. П. Прекрасная Мелузина (Пересказ сказки Гёте) // Детские сказки / рассказал В. П. Авенариус. СПб., 1885.
2. Адрианова-Перетц В. П. Любовно-авантюрные повести (второй половины XVII в.) // История русской литературы : в 10 т. / АН СССР. Т. 2. Ч. 2 : Литература 1590-х — 1690-х гг. М. ; Л., 1948. С. 375—397.
3. Белова О. В. Изображения животных в древнерусских лицевых сборниках и лубочных картинках // Реката на времето = Река времен : сб. ст. в памет на проф. Людмила Боева. София, 2007. С. 145—153.
4. Булгаков Ф. И. История о Мелюзине // Отчет о деятельности Общества любителей древней письменности с 25-го ноября 1879 г. по 1-е апреля 1880 г. СПб., 1880. (ПДП ; вып. 2). С. 71—80.
5. Голубков А. В. Французские и русские Мелюзины: средневековый сюжет во Франции и России в Новое время // Франция и Россия: век XVII : коллективная монография. Н. Новгород, 2016. С. 263—275.
6. Данилевский Р. Ю. Людвиг Тик и русский романтизм // Эпоха романтизма: Из истории международных связей русской литературы. Л., 1975. С. 68—114.
7. Забелин И. Е. Домашний быт русских царей в XVI и XVII столетиях. М., 2014.
8. История русской литературы : в 4 т. Л., 1980. Т. 1 : Древнерусская литература. Литература XVIII века / ред. Д. С. Лихачев, Г. П. Макогоненко.



9. Кузьмина В.Д. Рыцарский роман на Руси. Бова, Петр Златых Ключей. М., 1964.
10. Ланда Е.В. «Ундина» в переводе В.А. Жуковского и русская культура // Фридрих де ла Мотт Фуке. Ундина. М., 1990. (Литературные памятники). С. 472—536.
11. Ле Гофф Ж. Мелюзина — прародительница и распахивающая новь // Ле Гофф Ж. Другое Средневековье: Время, труд и культура Запада. Екатеринбург, 2000.
12. Лызлов А. Скифская история. М., 1990.
13. Мап В. Забавы придворных. СПб., 2020.
14. Николаев С.И. История о Мелюзине // Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 3 : XVII в. Ч. 2 (И—О). СПб., 1993.
15. Николаев С.И. Польско-русские литературные связи XVI—XVIII вв.: Библиографические материалы. СПб., 2008. С. 115 — 116.
16. Орлова Г.К. Х.К. Андерсен в русской литературе конца XIX—начала XX века: восприятие, переводы, влияние : дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
17. Панченко А.М. Литература «переходного века» // История русской литературы : в 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). Л., 1980—1983. Т. 1 : Древнерусская литература. Литература XVIII века. 1980. С. 291—407.
18. Пезенти М.К. Западноевропейская народная гравюра и русская лубочная картинка (изображение, текст и внетекстовые элементы) // Чтения отдела русской литературы XVIII века. Вып. 7 : М.В. Ломоносов и словесность его времени. Перевод и подражание в русской литературе XVIII века. М. ; СПб., 2013. С. 153—167.
19. Пуришев Б.И. Немецкие народные книги // Прекрасная Магелона. Фортунат. Тиль Уленшпигель. Немецкие народные книги. М., 1986.
20. Пытин А. Очерк литературной истории старинных повестей и сказок русских. СПб., 1857.
21. Ремизов А.М. Мелюзина. Брунцвик. Париж, 1952.
22. Реутин М.Ю. Народная культура Германии: Позднее средневековье и Возрождение. М., 1996.
23. Ровинский Д. Русские народные картинки. Кн. 1 : Сказки и забавные листы. СПб., 1881.
24. Соколов Б. «Баба Яга деревяна нога едет с каркарладилом дратиться»: Слово в лубке как символ «письменной культуры» // Живая старина. 1995. №3. С. 52—55.
25. Старостина А.Б. К вопросу о происхождении легенд о Мелюзине и Белой змее // Шаги / Steps. 2023. Т. 9, №3. С. 87—107. <https://doi.org/10.22394/2412-9410-2023-9-3-87-107>.
26. Шляпкин И.А. Царевна Наталья Алексеевна и театр ее времени. СПб., 1898. С. XLV—XLVI.
27. Bain F. The Tail of Melusine: Hybridity, Mutability, and the Accessible Other // Melusine's Footprint: Tracing the Legacy of a Medieval Myth. Leiden ; Boston, 2017. P. 17—35.
28. Jean d'Arras. Melusine ou La Noble Histoire de Lusignan. P., 2003.
29. Matek E. Historia o Meluzynie: Z dziejów romansu rycerskiego na Rusi. Bydgoszcz, 1978.
30. Melusine's Footprint: Tracing the Legacy of a Medieval Myth. Leiden ; Boston, 2017.



31. Thompson S. Motif-index of folk-literature: A classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends : in 6 vols. Bloomington, IN, 1955—1958.

32. Zeldernrust L. Serpent or Half-serpent? Bernard Richel's Mélusine and the Making of Western European Icon // Neophilologus. An International Journal of Modern and Medieval Language and Literature. 2016. №100. P. 19—41.

Об авторе

Галина Юрьевна Завгородняя — д-р филол. наук, проф., Литературный институт им. А. М. Горького, Россия.

E-mail: galina-yuz@yandex.ru

SPIN-код: 9677-4644

ORCID: 0000-0002-4830-4797

57

G. Yu. Zavgorodnyaya

THE PLOT OF MELUSINE IN RUSSIAN LITERATURE OF THE XVII—XIX CENTURIES (translations and interpretations)

Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Moscow, Russia

Received 22 March 2025

Accepted 23 May 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-5

To cite this article: Zavgorodnyaya G. Yu., 2025, The plot of Melusine in Russian literature of the XVII—XIX centuries (translations and interpretations), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 46—58. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-5.

The article highlights the reception in Russian literature of one of the most popular Western European plots — the story of Melusine. The aim of the study is to examine the attempts to appropriate this plot in Russia from the 17th to the 19th centuries. The story of Melusine formed the basis of two French-language novels at the turn of the 14th—15th centuries, and a 15th-century German translation contributed to the wide dissemination of the novel in non-Francophone Europe, primarily in the form of chapbooks. In Russia, the novel appeared in the 17th century in a translation from Polish. One of the two known translations served as the basis for a play staged in the theatre of Natalia Alexeyevna, the sister of Peter the Great. However, the book never became part of popular literature in Russia, despite the intensive influx of translated chivalric novels into Russian belles lettres in the 17th—18th centuries. The 19th century witnessed a single attempt to engage with the plot, undertaken by V. P. Avenarius in the children's tale The Beautiful Melusine. The tale is an adaptation for children's reading of Goethe's novella The New Melusine, which only loosely corresponds to the medieval novel and is rather an authorial parodic "variation on the theme." Despite the story of Melusine being known in Russia since the 17th century, the specifics of the interpre-



tation of the image and the context in which it appeared indicate that the plot did not take root in Russian culture. It acquired an original authorial realization only in the mid-20th century through the work of A. M. Remizov.

Keywords: Melusine, medieval novel, plot, translation, translated literature

The author

Prof. Galina Yu. Zavgorodnyaya, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Russia.

E-mail: galina-yuz@yandex.ru

SPIN code: 9677-4644

ORCID: 0000-0002-4830-4797

А. С. Музыка

**АЛЕКСАНДРА ПЕТРОВНА ХВОСТОВА (ХЕРАСКОВА):
ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ
И ОПЫТ ЖАНРОВОЙ КЛАССИФИКАЦИИ НАСЛЕДИЯ**

Литературный институт им. А. М. Горького, Москва, Россия

Поступила в редакцию 07.10.2024 г.

Принята к публикации 12.12.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-6

59

Для цитирования: Музыка А. С. Александра Петровна Хвостова (Хераскова): творческий путь писательницы и опыт жанровой классификации наследия // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №3. С. 59—69. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-6.

Целью настоящей работы является анализ истоков женского литературного мастерства в России на примере одной из первых русских писательниц. Рассматривается творческий путь Александры Петровны Хвостовой (урожденной Херасковой), известной самобытной русской писательницы XVIII в., чье творчество тем не менее еще не становилось объектом самостоятельного научного исследования. Вместе с тем без ее имени представление об истоках русской женской прозы не может считаться полным. В рамках статьи осуществлен опыт жанровой классификации наследия Хвостовой, открывающий перспективы для дальнейшего, более детального изучения ее художественного мира.

Ключевые слова: женщина-автор, русская женская литература, писательницы XVIII—XIX веков, женщина-писательница, творческий путь, А. П. Хвостова

В современном литературоведении наблюдается рост интереса к русской женской литературе начиная с ее истоков в XVIII в. Соответствующие исследования публикуются как в России, так и за рубежом. В поле зрения ученых попадают биографии женщин-авторов, предпринимаются целостные обзоры творчества писательниц, а также исследуются отдельные произведения.

За последние годы вышли в свет несколько, на наш взгляд, особенно значимых работ, посвященных вопросам женского авторства. Это в первую очередь сборники статей Е. Строгановой «Классики и современницы. Гендерные реалии в истории русской литературы XIX века» [14] и И. Савкиной «Пути, перепутья и тупики женской литературы» [12], а также монография М. Нестеренко «Розы без шипов: Женщины в литературном процессе России начала XIX века» [6]. Можно отметить, что



фокус внимания исследователей переходит с женских образов, формируемых писателями-мужчинами, непосредственно на женщин, также участвовавших в русском литературном процессе XVIII в.

XVIII в., вошедший в историю как «век Просвещения», стал одним из ключевых периодов в становлении и развитии русской литературы. С серьезным отставанием от европейских стран в России возникает собственная традиция художественной литературы, появляются первые «настоящие» писатели, чья деятельность переходит в категорию профессии, а также в средство заработка. Не будет удивительным, если мы отметим, что большинство имен первых русских писателей окажутся мужскими. Однако «большинство» не означает «все», и женские портреты в этой галерее мы также можем увидеть.

К примеру, можно вспомнить имена поэтесс Екатерины Александровны Княжниной, Марии Львовны Нарышкиной, Елизаветы Васильевны Херасковой; мемуаристки Наталии Борисовны Долгоруковой, переводчицы Варвары Васильевны Голицыной, детской писательницы Варвары Семеновны Миклашевич. Несомненного внимания заслуживает творчество императрицы Екатерины II, писавшей либретто, драматические и прозаические произведения, а также поэтессы Анны Петровны Буниной, которая сознательно отходила от «женственности стихов», и других.

Не меньшего внимания заслуживает деятельность и биография Александры Петровны Хвостовой (Херасковой) — популярной писательницы, хозяйки знаменитого литературного салона, племянницы известного поэта, женщины, потерявшей троих детей, женщины-мистика, одной из первых русских профессиональных писательниц. Цель настоящей работы — определить уровень присутствия творческого наследия А.П. Хвостовой в научном поле, а также оценить потенциал для исследования ее биографии, творческого стиля и возможного влияния на писательниц следующих поколений. С этим связаны стоящие перед нами задачи: изучить биографические сведения о писательнице, определить и систематизировать корпус ее текстов, а также исследования, посвященные им.

Александра Петровна Хвостова родилась в Петербурге в семье Петра Матвеевича Хераскова и Пелагеи Никитичны Григоровой. После смерти матери девочка воспитывалась отцом и его второй женой, графиней Елизаветой Петровной Девьер [7, с. 397].

Отец Александры Петровны принадлежал роду Херасковых, который происходит из валашского (румынского) боярского рода Хереско (Херескуль). Петр Матвеевич был статским советником и домовладельцем в Петербурге. Помимо этого он занимался переводами, был близко знаком с Д. И. Фонвизиним, а также принят в сообществе литераторов [15].

Родным дядей Александры был знаменитый русский поэт Михаил Матвеевич Херасков, супруга которого, Елизавета Васильевна Хераскова (урожденная Неронова), также занималась поэзией и считается одной из первых в России женщин, опубликовавших свои стихи.

Относительно даты рождения Александры Хвостовой мнения исследователей разнятся. Называют 15 декабря 1767 г. или 1 января 1768 г. [5]. Однако на портрете, хранящемся в Государственном историческом му-



зее, указано «род. в 1767 год», а сама Хвостова писала: «С 4 декабря, день рождения моего, начала писать в книгу все бредни мои...», что в совокупности предлагаем считать верным.

Юная Александра получила хорошее домашнее образование, изучала иностранные языки, читала не только зарубежную, но и русскую литературу [9]. При этом, как мы видим, с детства девочка была окружена творческими, образованными, литературно одаренными людьми.

Родители довольно рано, в 20 лет, выдали Александру замуж за Дмитрия Семеновича Хвостова. В записках мемуариста Федора Федоровича Вигеля читаем:

В первой молодости выдали ее за Дмитрия Семеновича Хвостова, человека глупого, грубого и порочного. По матери своей был он в близкой связи со всеми графами Чернышевыми и их потомством; а Александра Петровна была племянница Трубецких, и поэтому она родилась, выросла и провела первые годы замужества в аристократическом мире. <...> И придворные, и дипломаты, и писатели, и русские, и иностранцы, все были у ног ее; она была молода в царствование Екатерины... и имела мужа, которого не делать рогоносцем, право, было бы грешно. ...Год-другой после замужества страстно была она привязана к его молодости и своему долгу. Он же первый начал показывать ей презрение, явно и подло стал изменять ей, искал в низших классах наемной любви. <...> Муж Хвостовой прожил сначала ее приданое, потом проматывал второе и третье наследство... готов был отказать ей в малейшей помощи. <...> Спасли ее от совершенной нищеты ее великодушные и геройство: на улице пала она к стопам грозного Павла и вымолила помилование преступному старцу, отцу неверного своего мужа. Тронутый сим поступком, свекор, умирая, завещал ей порядочное содержание и обязал сына выплачивать ей оное. Сие делал он не слишком исправно, и в образе жизни ее часто проглядывала бедность [1, с. 273 – 274].

В браке родилось трое сыновей, однако все они погибли. Семья в конечном счете распалась.

Сама Александра Петровна высказывалась о своем супруге и браке гораздо мягче известного мемуариста. В одной из последних работ «Мои бредни» она так описывала взаимоотношения в семье:

Муж мой был человек добрый, любил меня любовью мужа и человека; но мы друг друга не понимали, говорили не одним языком; он ходил по земле, а я носилась в вихре талантов и воображения. Ему лишь было дотягиваться до меня, и я не догадывалась спуститься. Впрочем, он уважал меня, гордился моими талантами, выказывал меня, как заморскую птичку; но хвостовство это было похоже на то, с каким показывают купленную случайно вазу, которую, переказав всем гостям, ставят на место и не вспоминают уже о ее существовании. Счастье покупки, если догадаются покрыть ее колпаком хрустальным, но у меня и того не было; и пыль мира была вправе загрязнять, как хотела, незащитность мою. Лишась детей (трех сыновей в течение шести месяцев), сердце мое осиротело еще более. Дотоль какая-то тень единства существовала между нами, мы были еще — мы, мое и его были еще наше; но с развязкою узла, который нас несколько связывал, мерзлая черта полярная пересекла супружество наше. ...Я — он заменили *мы* семейственное. Злые люди, расчет



чужого корыстолюбия и, не скрою от тебя, мое собственное легкомыслие, тягость мучительная носить одной бремя бытия своего, довершили последнее [16, с. 8].

«Мои бредни» можно назвать одним из наиболее интересных поздних сочинений Александры Хвостовой, где в форме беллетризованных мемуаров писательница пробует уложить «психологию жизни своей», что представляет особый интерес для дальнейшего исследования.

Можно предположить, что семейное окружение молодой женщины вкупе с несчастливим браком послужило стимулом к началу ее творческой деятельности и нашло отражение в ее произведениях.

Завершая биографическую часть, приведем небольшое самоироничное «завещание» писательницы, которое она оставила в альбоме М. А. Максимовича: «Мне 80 лет. Время затоптало все различные способности мои, и жизнь, как перегорелый уголек, едва тлеется в разрушающемся бытии моем; но я чувствую еще, что я жива, потому что могу любить и помнить. Не забывайте и вы старуху Хвостову» [8]. Даже столь краткий фрагмент позволяет сделать вывод о самобытности и образности ее стиля.

На сегодняшний день исследований, посвященных А. П. Хвостовой, незаслуженно мало. Основным трудом можно назвать «Материалы к биографии А. П. Хвостовой» А. А. Костина [5]. В «Материалах» автор указывает: «Самая полная на данный момент биография Александры Петровны Хвостовой написана В. В. Сиповским для “Русского биографического словаря”». Однако эта «самая полная биография» содержит в себе всего две страницы [10].

Одно упоминание об Александре Хвостовой можно найти в статье 2008 г. С. ван Дейк и У. Штолер в контексте рассуждения о творческом отклике авторов-женщин в русском литературном процессе XVIII – XIX вв. [19].

В схожем ключе пишет об А. Хвостовой в своей монографии «Розы без шипов: Женщины в литературном процессе России начала XIX века» Мария Нестеренко, делая акцент на фигуре поэтессы Анны Волковой, позаимствовавшей у Хвостовой литературный сюжет [6, с. 95 – 96].

Елена Гречаная описала и частично опубликовала французскую повесть «Петронилла» (Pétronille) из рукописного альбома А. С. Строганова, написанную Хвостовой в 1809 г., ее альбом «Мои последние чувствования» («Mes derniers sensées»), а также ее письма к баронессе Ю. Крюденер и сочинение «Особое воспитание» («Education particulière»), адресованное дочери последней, где Хвостова описывает свои религиозно-мистические искания 1800 – 1810-х гг. [5, с. 500].

Многочисленные свидетельства о Хвостовой находим в «Записках» мемуариста Ф. Ф. Вигеля, однако они не проанализированы исследователями в должной мере, равно как ее художественные тексты, переписка и прочие архивные материалы.

Как можно видеть, внимание исследователей преимущественно ориентировано на воссоздание биографии писательницы, но целостного исследования ее индивидуального стиля пока не существует, и корпус ее текстов еще не введен в достаточной мере в научный оборот. Очевидно,



что назрела необходимость уделить более пристальное исследовательское внимание художественному миру А. П. Хвостовой как целостному явлению.

Характерной чертой художественного мира писательницы является весьма широкий жанровый спектр. В настоящей работе будет принят обзор творчества Хвостовой именно с точки зрения жанрового многообразия. Представленный материал послужит основой для дальнейшего, более детального филологического изучения наследия писательницы.

Первой опубликованной работой Александры Петровны стал перевод в 1782 г. сочинения французского монаха-картезианца XIII в. Гуго де Бальма «О тройственном пути души» [13, с. 335]. Стоит обратить внимание на этот дебют. Духовные поиски интересуют писательницу уже в юном возрасте и проходят через всю ее долгую жизнь. Хвостова оказывается одной из первых писательниц, открыто исследующих не только вопросы религии в целом, но и глубины собственной души.

Позднее, в 1796 г., выходят в свет два небольших рассказа — «Камин» и «Ручеек». Критики отмечали, что по своему языку произведения Александры Петровны сравнимы с творчеством Н. М. Карамзина. Примерно в это время Н. М. Карамзин создает произведения, которые можно определить как «лирическую исповедь», — проза неопределенной формы, отрывки, размышления, лишённые сюжета как такового, но наполненные глубоко личными, чувственными переживаниями. Так, в 1792 г. в издаваемом им «Московском журнале» выходит отрывок «Ночи», который представляет собой описание чувств влюбленного. Центральное место в нем занимает не внешнее объективное отражение реальности, а субъективное состояние души человека, его эмоции и переживания [4, с. 329]. Такой «лирический монолог» становится характерной чертой художественной прозы Карамзина и находит отражение в произведениях его «последователей», в том числе у Александры Хвостовой.

Оба рассказа вызвали интерес у читателей и до публикации работы распространялись в списках. Печатное издание разошлось в количестве 2400 экземпляров. Следует отметить, что писала Хвостова по-русски, несмотря на культ французского языка в литературе того времени. Рассказы были переведены на немецкий, французский и английский языки, а французский словарь «Biographie des hommes vivants» (1817) включил в себя статью о Хвостовой.

В 1807 г. поэтесса Анна Волкова (1781—1834) создала стихотворную версию рассказа «Ручеек» А. Хвостовой. В сноске она ссылалась на первоисточник и спрашивала у автора разрешения на использование оригинальной работы в качестве основы для своего произведения.

Сравним:

«Ручеек студеной! излучистая Веенка! Скажи, куда мчишь ты струи твои чистыя? Куда так быстро стремишь твою воду серебристую? Или берега твои не довольно пологи и зелены? Или песок, по которому ты катишься, довольно мелок, рассыпчатый? Или тень зеленых кустов мешает тебе любоваться на красное солнышко?.. Но ты не слышишь, и, быстрым бегом озабочена, еще скорее мчишь жемчужные струи твои; знать, тайну думу сердечную заве-



дало и твое сердце, Ручеек студеной излучистый! — Знать, камни, сквозь которые ты пробираешься, препятствуют твоему течению; знать, и тихое твое журчание унылое, ничто иное, как тайное роптание, тайная жалоба на судьбу, с соседственным милым ручейком тебя разлучающую — Ах! Если и ты судьбою гонима; если и ты разлуку можешь чувствовать; если и ты крушишься о милым и сетуешь: беги, беги еще того быстрее, Веенка! теки туда, где нет препон, где нет разлуки, где нет горестей; туда, где если не соединиться, по крайней мере позабыть можешь о ручейке твоим милым. <...> [17, с. 31–33].

Ручеек (*)

Студеной ручеечек, милый,
Скажи, куда свой путь стремишь?
Куда печальный и унылый
Свои серебристы воды мчишь?
Почто, по камням пробираясь,
Ручей, так быстро ты течешь,
Излучинами извиваясь
Свой ток стремительно влечешь?
Или тебе надокучает
Крутой зеленой бережок?
Иль струй твоих не утешает
Сыпучий крупный твой песок?
Или сквозь ветвия тенисты
Нельзя на солнышко взирать?
Почто струи жемчужны чисты
Твои стремятся вдаль бежать?
Но мне, ручей, не отвечаешь,
Моих ты не внимаешь слов,
Еще быстрее протекаешь
Между зеленых берегов.

(*) Известное некоторой Российской писательницы творение, изданное под названием «Отрывки». Девица Волкова переложила оное в стихи, изъясняясь притом следующим образом: «Читая “Отрывки”, заключающие в себе “Камин” и “Ручеек”, была я столь сильно тронута живостию чувств детской нежности, изображенной в листах последнего из сих прелестных творений, что не могла преодолеть желания предложить оное в стихи, надеясь, что почтенная сочинительница простит мне смелость моего предприятия, тем более что состояние души моей соответствует чувствованиям ее сердца [2, с. 74].

В стихотворении Анны Волковой в большей степени проглядывает милый, нежный этюд, зарисовка живой природы, тогда как начало рассказа Александры Петровны имеет очень личное звучание, текст буквально пронизан душевной болью, и можно поспорить с Анной Волковой относительно «чувств детской нежности» — скорее, это сублимация переживаемых страданий, перенос собственной личности в изображение несущихся вод. Даже ручеек здесь не мужского рода, а женского. Со знательно названная («излучистая Веенка»), она становится словно олицетворением самой писательницы, ее душевных переживаний: «...знать, тайну думу сердечную заведало **и твое** сердце... <...> Если **и ты** судьбою



гонима; если **и ты** разлуку можешь чувствовать; если **и ты** крушишься о милом и сетуешь...» Форма этих предположений свидетельствует о том, что автор, возможно, сама испытывает названные ею чувства, и это подтверждается дальнейшим повествованием. «Ручеек» написан в тот период жизни Александры Хвостовой, когда она уже потеряла детей, а в семейных отношениях с мужем наступил разлад. Несмотря на то что вся история посвящена смерти отца, в рассказе звучат отголоски личного женского несчастья. Фраза, сказанная будто случайно: «...вы не оплакивали **ни клеветы, ни измены**, ветры лютые!» [17, с. 44] — заставляет задуматься о втором, неявном смысле.

В начале XIX в. в творчестве Александры Петровны развиваются мистические настроения, набирающие популярность в некоторых кругах высшего петербургского общества. Она сближается с Александром Лабзиным — религиозным просветителем и мистиком, одним из крупнейших деятелей русского масонства (основателем ложи «Умиравший сфинкс»), переводчиком и издателем. Он издавал религиозно-нравственный журнал «Сионский вестник» [11, с. 2—12], с которым сотрудничала Александра Хвостова. Под псевдонимами «Госпожа NN» и «Писательница NN» Александра Петровна пишет для журнала несколько повестей: «О милосердии», «Слава Богу! Слава Богу!», «Письма христианки к приятельнице своей», «Письмо христианской писательницы к другу» [13, с. 338].

Кроме «Сионского вестника» Хвостова пишет в «Журнал для милых» — периодическое издание сентиментального толка, претендовавшие на то, чтобы стать для женщин «занимательным чтением». В первый выпуск 1804 г. попали две публикации Александры Петровны под псевдонимом «А: Х—а»: перевод с английского «Отчаянная» и стихотворение «Бль» [3, с. 14—18; 50—53].

Под влиянием мистических настроений Александра Петровна написала ряд рассуждений: «Письма христианки, тоскующей по горнем своем отечестве, к двум друзьям, мужу и жене» (1815); «Советы души моей, творение христианки, тоскующей по горнем своем отечестве» (1816); «Письмо к другу и завещание отца сыну» (1816).

Приведем в качестве иллюстрации два небольших отрывка из «Писем христианки»:

Перечитала тетрадь мою, друг и брат мой любезный; и хотя тысячу недостатков слога и изложения нахожу в оной: но ей-ей не могу решиться ничего в ней переиначивать; ибо когда переделать бумагу сию, то она сделается уже моею, и тогда, кроме папилюток, ни на что не годится. Дело идет только о перестановке, или лучшем выражении некоторых слов, которые все и подвергаю вашему благорасположению и ко мне снисходительству: но эпохи так должны остаться. Ибо в сем роде писаний либо все надо принять за фантазию и бред сумасшедшего; либо, признав хотя одну мысль справедливою, признать и все прочее, что оно идет из того же источника, и человеческим резонам и Логике неподсудно. Все так было и точно так. Если же с кем другим иначе случилось (мне же читать о таком случае и перерождении по сие время нигде не встречалось), то может быть тому причина не иное что, как более других испорченное естество души моей бедной, которая конечно более и



работы надо мною доставляла Любителю. — Впрочем, дабы всегда исполнять волю вашу, друг мой, иду за карандашом вашим и делаю пополнения [18, с. 73–75].

...Тогда какой-нибудь добрый человек, или какая-нибудь добрая книга, попадаютсЯ будто бы нечаянно; и иногда одно слово, само по себе маловажное, раскрывает вдруг какое-то темное о всем духовном как бы воспоминание, тогда зарождается молитва: но это молитва рабская, буквальная, и хотя не всегда принужденная; но, как служба нерадивого раба, в одном обрядном и сердца отлученном произношении слов, заключающаяся. Однако и сия молитва бездушная уважается Господом; ибо в ней впервые душа почувствует, что ей чего-то недостает к полноте существа ея, и что утolenия несносной жажды иссохшей ее гортани где-то вне пределов всего ею видимого искать надлежит [18, с. 84].

В конце царствования Александра I, когда на мистиков были открыты гонения, Александру Петровну выслали из столицы. Она поселилась в Киеве, где и осталась жить до самой своей смерти в 1853 г. Там она была избрана председательницей «Киевского общества для помощи бедным», состояла начальницей женского училища графини А. В. Левашевой. Там же была написана последняя ее работа, «Мои бредни» — беллетризованная мемуаристика, где Александра Петровна в форме рассказов излагала истории своих знакомых, мало заботясь о передаче собственно автобиографических данных.

Итак, полный жанровый состав наследия Александры Хвостовой может быть представлен следующим образом:

— **переводы:** Гуго де Бальма «О тройственном пути души» (1782), «Отчаянная» (1804);

— **рассказы:** «Камин» (1796), «Ручеек» (1796);

— **повести:** «Петронилла» (1809), «О милосердии» (1817), «Слава Богу! Слава Богу!» (1817), «Письма христианки к приятельнице своей» (1817), «Письмо христианской писательницы к другу» (1817);

— **стихотворения:** «Быль» (1804);

— **рассуждения, написанные в эпистолярном жанре:** «Особое воспитание» (?), «Письма христианки, тоскующей по горнем своем отечестве, к двум друзьям, мужу и жене» (1815), «Советы души моей, творение христианки, тоскующей по горнем своем отечестве» (1816), «Письмо к другу и завещание отца сыну» (1816);

— **мемуары:** «Мои последние чувствования» (альбом, ?), «Мои бредни» (1834–1836);

— **дневники:** «Исповедальный дневник А. П. Хвостовой за август 1817 г.»; «Замечания мои обо мне самой».

Александра Хвостова, возможно, является также автором брошюры «Размышления пред святым причастием» (СПб., 1850; подпись «А. Х—ва») [13, с. 339].

Остается открытым вопрос об авторской позиции А. П. Хвостовой по отношению к своему труду и литературному наследию. На данном этапе исследования мы можем сделать лишь несколько наблюдений.

С одной стороны, Хвостова не говорит о себе как о дилетантке, что было негласно принято среди писательниц XVIII—XIX вв. Она не скры-



вает в публикациях своего гендера, и даже если подписывается псевдонимом, он всегда женского рода (Госпожа NN, А. Х—ва и т. д.), ряд публикаций выходит под ее собственным именем (в частности, «Мои бредни»). Рассуждая о замужестве, она пишет: «...я носилась в вихре талантов и воображения¹. Ему лишь было дотягиваться до меня, и я не догадывалась спуститься. Впрочем, он уважал меня, гордился моими талантами, выказывал меня, как заморскую птичку...», что подчеркивает позитивную оценку собственной литературной деятельности. Однако кажется, что с возрастом эта позиция меняется. Из письма Александры Петровны к ее другу, Ю.Н. Бартеневу, мы видим пренебрежительное отношение к сочинению, сомнения относительно его качества и необходимости в его публикации, но вместе с тем желание быть опубликованной:

Зачем печатать *марашки* мои, друг мой? Я пишу про себя, про друзей моих. Не чувствуя себя в силах устоять против разборчивости века нашего, робею перед ней в невежестве моем и лучше хочу остаться в любезной неизвестности, нежели, подставляя медный лоб заслуженной критике, на старости лет сделаться посмешищем публики. Если тебя подстрекает непременно желание подвергнуть меня пересуду рецензий, брось что-нибудь в журнал для пробы, но, пока я жива, не производи меня в писательницы. Напечатать целую книжку *марашек* — претензия известности, а с меня достаточно быть известной одним друзьям моим. — Вот еще тетрадка. Так это историческая быль, попроси любезного Полевого обстругать мой чурбан, если он чего-нибудь заслуживает. Да что же ты мне никогда ни черно ни бело не говоришь об *марашках* моих? Хоть посмеялся бы надо мною Брамбеусовым смехом, и то было бы ответ (цит. по: [5, с. 509]).

Позднее, в посвящении к «Моим бредням», которые уже планировались к публикации, Александра Петровна напишет:

Другу моему Ю. Бартеневу. Тебе, друг мой, посвящаю (если только заслуживают посвящения) бредни мои. Не ищи в них слога: я пишу брызгом пера, как-нибудь, когда-нибудь, не успеваю даже заботиться о правильности. Время, таща меня по терниям 71-й год уже, тяжелой ступней затоптало мои *прежние способности* [16, с. 5].

Выходит так, что талант был, и Александра Петровна этот талант вполне сознавала, однако по какой-то причине в более позднем творчестве принижает его значение, а то и вовсе от него отрекается.

Подводя итоги, можно отметить, что литературные интересы А.П. Хвостовой были разнообразны, формировались и менялись в зависимости от социокультурных условий конца XVIII — начала XIX в., а также от ее личного жизненного опыта.

Различные сферы жизни — мистические учения, религиозная доктрина и, наконец, события собственной биографии — осмысливаются и воплощаются писательницей в высшей степени художественно. На основании небольших приведенных здесь отрывков можно сделать вывод, что автор обладает богатым, характерным языком. Уровень обобщения, глубокий самоанализ, а также умение перейти от частного к значитель-

¹ Здесь и далее в цитатах курсив наш. — А. М.



ному и поучительному для многих, прекрасный образный язык — все это свидетельствует о том, что перед нами действительно мастерски владеющая словом, самобытная писательница.

Предпринятый обзор творческого пути писательницы и опыт жанровой систематизации ее наследия открывает перспективы более глубокого и внимательного изучения художественного мира Александры Хвостовой. Наибольший интерес представляет литературоведческий анализ художественных произведений Хвостовой, еще не проведенный исследователями. В частности, еще предстоит изучить рассказы «Камин» и «Ручеек», беллетризованные мемуары «Мои бредни». Не меньшего внимания заслуживают дневниковые записи. Другое направление для дальнейших исследований — влияние творчества Хвостовой, а также ее духовных поисков на развитие женской литературы XIX–XX вв. Александра Петровна Хвостова оставила заметный след в русской литературе и культурной жизни своего времени, сочетая в своих произведениях религиозные и философские размышления с ярким литературным стилем.

В настоящей работе сформирован общий портрет, «эскиз» художественного мира писательницы, который способен послужить каркасом для последующего более детального и подробного исследования.

Список литературы

1. Вигель Ф. Ф. Записки / ред. и вступ. ст. С. Я. Штрайха. М., 1928.
2. Волкова А. А. Стихотворения девицы Волковой. СПб., 1807.
3. Журнал для милых. 1804. Ч. 1, № 1.
4. Лотман Ю. М. Карамзин. СПб., 1997.
5. Материалы к биографии А. П. Хвостовой // XVIII век. СПб., 2011. Сб. 26. С. 499 — 539.
6. Нестеренко М. Розы без шипов: Женщины в литературном процессе России начала XIX века. М., 2022. (Гендерные исследования.)
7. Петров П. Н. История родов русского дворянства. СПб., 1885. Т. 1.
8. Пономарев С. Альбом М. А. Максимовича // Киевская старина. 1882. Т. 1. С. 167.
9. Русская литература XVIII века : учеб.-метод. пособие / сост. Н. С. Рубцова. Ижевск, 2018.
10. Русский биографический словарь / изд. под наблюд. пред. Имп. Рус. ист. о-ва А. А. Половцова. СПб., 1901. Т. 21. С. 293 — 294.
11. Русский биографический словарь : в 25 т. СПб., 1914. Т. 10.
12. Савкина И. Пути, перепутья и тупики женской литературы. М., 2023. (Гендерные исследования.)
13. Словарь русских писателей XVIII века. СПб., 2010. Вып. 3.
14. Строганова Е. Классики и современницы. Гендерные реалии в истории русской литературы XIX века. М., 2019.
15. Федоров А. И. История, личности, судьбы. Сборник очерков о выдающихся личностях, связанных с территорией современного Струго-Красненского района. Б. м., 2018.
16. Хвостова А. П. Мои бредни // Русский архив. 1907. Т. 1, кн. 1. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book435817/#page/6/mode/1up> (дата обращения: 09.09.2024).



17. *Хвостова А. П.* Отрывки. [Камин.-Ручеек]. СПб., 1833.
18. *Хвостова А. П.* Письма христианки, тоскующей по горнем своем отечестве, к двум друзьям ее, мужу и жене : [А. Е. и А. Ф. Лабзиным]. СПб., 1815.
19. *Van Dijk S., Stohler U.* New Approaches to European Women's Writing (before 1900) // *Aspasia: International Yearbook of Central, Eastern, and Southeastern European Women's and Gender History*. 2008. Vol. 2, №1. P. 5.

Об авторе

Анна Сергеевна Музыка — асп., Литературный институт им. А. М. Горького, Россия.

E-mail: Muzyka.anna.s@gmail.com

69

A. S. Muzyka

ALEXANDRA PETROVNA KHVOSTOVA (KHERASKOVA): THE CREATIVE PATH OF A WRITER AND THE EXPERIENCE OF GENRE CLASSIFICATION OF HERITAGE

Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Moscow, Russia

Received 07 October 2024

Accepted 12 December 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-6

To cite this article: Muzyka A. S., 2025, Alexandra Petrovna Khvostova (Kheraskova): the creative path of a writer and the experience of genre classification of heritage, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 59 – 69. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-6.

The aim of the present study is to analyze the origins of women's literary craftsmanship in Russia through the example of one of the first Russian female writers. The article examines the creative path of Alexandra Petrovna Khvostova (née Kheraskova), a distinctive Russian writer of the 18th century whose work, nevertheless, has not yet become the subject of independent scholarly research. At the same time, any account of the origins of Russian women's prose cannot be considered complete without reference to her name. Within the framework of the article, an attempt is made to classify Khvostova's literary heritage by genre, which opens up prospects for further, more detailed study of her artistic world.

Keywords: female author, Russian women's literature, writers of the XVIII – XIX centuries, female writer, creative path, A. P. Khvostova

The author

Anna S. Muzyka, PhD Student, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Russia.

E-mail: Muzyka.anna.s@gmail.com

М. О. Жирова-Лубневская

**ЖАНРОВО-КОМПОЗИЦИОННАЯ МЕТАФОРА РИЗОМЫ
В РОМАНЕ ОЛЬГИ ТОКАРЧУК «ПРАВЕК И ДРУГИЕ ВРЕМЕНА»**

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

Поступила в редакцию 20.12.2024 г.

Принята к публикации 29.04.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-7

70

Для цитирования: Жирова-Лубневская М. О. Жанрово-композиционная метафора ризомы в романе Ольги Токарчук «Правек и другие времена» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 3. С. 70 — 78. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-7.

Творчество Ольги Токарчук рассматривается в контексте номадологической теории постмодернизма, отраженной в работах философов Ж. Делёза и Ф. Гваттари. Исследуется концепт «ризома», который в творчестве Токарчук служит способом сюжетостроения ее литературных произведений в целом и романа «Правек и другие времена» в частности. Метафора ризомы выражена в романе не только в образе гигантской грибницы, мицелия, но и в особом видении мира, основанном на взаимосвязи всего живого, всех сущностей (человека, живой и неживой природы). Таким образом, творчество Токарчук открывает возможность взгляда на мир с перспективы, далекой от антропоцентризма. Также в статье анализируется тема экзистенциального кризиса, отразившегося в поиске смысла существования помещика Попельского. Игра, в которую он играет, «Ignis fatuus», метафорически иллюстрирует то, что Жиль Делёз называет ризомой. Сделан общий вывод о конструктивной роли ризомы как способа реализации художественной концепции Ольги Токарчук.

Ключевые слова: О. Токарчук, грибница, ризома, «Правек и другие времена», роман, метафора

Ольга Токарчук (род. 1962) — одна из самых известных современных польских писательниц, творчество которой сосредоточивается на связях между мифами, архетипами и историей. В ряде исследований творчества Ольги Токарчук, главным образом ее романа «Правек и другие времена» («Prawiek i inne czasy», 1996), критики формировали рецептивный дискурс в контексте таких художественных методов, как, например, «магический реализм» [6; 9], «романтизм» [13], «художественный мифологизм» [10; 18]. Исследователи обращают особое внимание в ее творчестве на символические значения пространства и времени, мистическую составляющую художественного мира, а также на философскую концепцию.



Особый интерес в творчестве Ольги Токарчук представляет концепт ризомы, который выражен в романе «Правек и другие времена» в метафорическом образе корневища-грибницы — растущей под землей маленькой «мифической» деревни Правек.

Ризома (фр. *la rhizome*) — концепт, описывающий нелинейную сеть. Его источник — книга французских философов Ж. Делёза и Ф. Гваттари «Тысяча плато» [15]. Термин «ризом» происходит из биологической терминологии [7], где обозначает строение корневой системы с отсутствием центрального стержневого корня, как у дерева, состоящей из множества хаотически переплетающихся, периодически отмирающих и регенерирующих побегов [14, с. 123]. Ризома отличается полиморфностью и гетерогенностью. Согласно теории Делёза и Гваттари, любое место ризомы может и должно быть присоединено к любому другому ее месту [15, с. 12], в отличие от дерева или корня, которые фиксируют место или точку, порядок в целом. Ризому мы понимаем как особую форму, подобную грибнице, которая, по Делёзу и Гваттари, является корнем самой себя. Только в ней нет ни начала, ни конца, но всегда есть точка, из которой она растет; она находится где-то «посреди между вещей, меж-бытие, интермеццо» [15, с. 44].

Как концепция, ризома предлагает альтернативу линейной нарративной структуре, репрезентируя идею многослойности текста, где значение не фиксируется на одном центральном узле, а разделяется на множество взаимосвязанных точек [4, р. 48]. В этом контексте постмодернистский текст подобен ризоморфному организму [17, с. 121], который растет и разветвляется, обретая новые формы и смыслы. Такая книга, а точнее, книга-корневище, реализует необычный тип связей: все ее точки связаны между собой, но связи эти множественны, спутаны, они могут неожиданно прерываться и вновь восстанавливаться.

Так и роман Токарчук «Правек и другие времена», подобно ризоме, построен таким образом, что каждая глава — история, или, точнее, «время» какого-либо персонажа (людей, растений, животных, предметов), — взаимосвязана с другими главами.

События романа разворачиваются в вымышленной деревне Правек, однако они интегрированы в реальную историческую цепь событий XX в., охватывающую период с 1914 г. до 1980-х. Токарчук не вполне точно описывает местоположение деревни, но в соответствии с действительностью указывает ее расположение по отношению к реальным городам — Сташув и Курозвенки. Вблизи них есть деревня Загороды — прототип Правека. В этой точке мы видим почти все, что встретим в романе: «сырые луга, кусочек леса» [12, с. 6], через деревню протекает река Чарна, дворец семьи Попель (пол. *rodziny Popielów*) [16], конезавод, а рядом лабиринт («*Labirynt w kukurydzy i bukowu*»), как будто воссозданный (появился в 2015 г.) внимательным читателем книги «Правек и другие времена».

Правек — это архетипический микрокосм, концентрирующий в себе человеческие радости и печали. По замыслу автора, границы Правека охраняют четыре архангела (архангелы четырех стихий) — Рафаил, Гавриил, Михаил, Уриил. Точка зрения нарратора в этом романе может быть фиксированной и подвижной. Токарчук нашла подходящий голос



для своей книги: «...сильный, уверенный в себе и всеведущий нарратор "Правека и других времен" с его склонностью к кратким суждениям и, в какой-то мере, к библейским речевым оборотам...» [11, s. 85].

Токарчук создает картину мироздания, где, вопреки видимости, не существует ни реального центра, вокруг которого группируются события, ни фиксированного временного порядка.

Роман, подобно ризоме, разрастается асимметрично, как гигантская грибница: «В начале не было никакого Бога. Не было ни времени, ни пространства. Были только свет и тьма. И это было совершенством» [19, с. 94]. Эта фраза из игры «Ignis fatuus» помещика Попельского появляется почти в середине романа «Правек и другие времена», и ее расположение указывает на то, что совершенство уже упущено, и нет никакого начала, потому что никто не знает, с чего все началось. Мир несовершенен, бессистемен и неуправляем. Он существует как «паутина» бесчисленных нитей смыслов и вероятностей.

Примерно в середине романа есть глава «Время грибницы» (52-я из 85). Согласно Ж. Делёзу и Ф. Гваттари, ризома находится в середине, а значит, ризома в романе выражена через образ грибницы. Токарчук связывает ее с топографией отдельного места: «Грибница растет под целым лесом, а может, и под целым Правеком» [12, s. 188]. Этот образ, который создает Токарчук, является по своей сути ризоматичным. Грибница в «Правеке...» «образуется в земле, под мягким настилом, под травой и камнями, сплетение тонких ниточек... протискиваются между каждым комком земли, оплетают корни деревьев...» [19, с. 177]. А. Ларента пишет, что грибная сеть в романе служит метафорой Матери-Земли, дающей существование всему, посылая необходимые для жизни ингредиенты. Она описана как первобытное, бесформенное, но могущественное божество, обладающее сверхчеловеческой силой [5, s. 206].

Некоторые персонажи романа, в особенности Колоска и ее дочь Рута, вступают в симбиотические отношения с природным миром, сосуществуя с животными, растениями и духами. А. Ларента подчеркивает [5, s. 203], что только у Руты, в отличие от других персонажей, есть способность слышать жизнь грибницы, удары ее «сердца». Даже ее имя, Рута (в биологии — род вечнозеленых многолетних душистых трав, кустарников), и происхождение (дочь Колоски и дягиля, человека и растения) [12, s. 44–48] указывают на тесную связь с растительным миром. Рута глубоко эмпатична, она тонко чувствует природу. Она единственная в Правеке знает, где находится сердцевина грибницы. Хранители же «сердца» грибницы — мухоморы [12, s. 189].

Похожую связь с грибницей мы видим в следующем романе Токарчук «Дом дневной, дом ночной» (1998), где героиня — в каком-то смысле альтер эго автора, — мечтая превратиться в гриб, выражает желание принадлежать некоей «низшей» системе, то есть чему-то, что вечно. По мысли нарратора, став частью грибницы, человек сможет приручить смерть и быстротечность времени. Поскольку грибница, описанная в романе «Правек и другие времена», берет «власть над временем» [19, с. 179], она способна замедлить его течение.

В романе Токарчук восприятие времени у грибов, животных и растений отличается от восприятия времени людьми. Например, в Правеке



деревья «спят вечным сном» и «находятся в плену пространства, но не времени», потому что «жизнь деревьев происходит через материю» и познают они мир «только благодаря материи». Когда гроза приходит, «весь мир становится грозой» [12, s. 226]. Люди же «кажутся деревьям вечными», но «это значит то же самое, как если бы они никогда не существовали» [12, s. 226]. Животные в Правеке подобны деревьям: «временем животных всегда является настоящее» [19, с. 213]. Например, когда Мися находится вне поля зрения своей собаки, «Ляльке кажется, что она уходит навсегда» [19, с. 239]. Потому что, по мысли нарратора, «для мышления необходимо проглатывать время, впускать внутрь себя прошлое, настоящее и будущее с их постоянными переменами» [19, с. 239].

Грибы у Токарчук — вполне разумные сущности, они создают сети зависимостей, «общаются» друг с другом и представляют собой особую модель «сотрудничества». Такая ризоматичная система определяет структуру и других произведений Токарчук, в их числе «Дом дневной, дом ночной», «Книги Якова» и «Бегуны» — романы-созвездия с паноптичным нарратором [11, s. 92] и нелинейным фрагментарным повествованием, композиция которых напоминает карту звездного неба. Сама писательница так определяет свою нарративную стратегию: «Чтобы описать нашу реальность, мы должны найти способ передать ее полифонию, шум, множество запутанных повествований» [2].

Множественность ризомы нивелирует идею центра. По Делёзу и Гваттари, «нет единства, которое служило бы стержнем в объекте или разделялось бы в субъекте. <...> Есть только определения, величины, измерения, способные расти лишь тогда, когда множество меняет свою природу» [15, с. 14]. В романе «Правек» грибница существует еще до появления грибов, и само произведение Токарчук подобно этому «огромному организму» — сложный, нестабильный мир, распадающийся на множество частей, на фрагменты человеческих и нечеловеческих судеб.

Природа в романе, как отмечает Катажина Кантнер, «изображена как живая и разумная вселенная, наполненная сущностями с разной степенью сознания, которые создают наполненное смыслом целое» [3, s. 85–86]. Токарчук считает, что самым важным является то, что находится посередине: «...целое, к которому мы стремимся, находится между деталями», — говорит она в интервью с журналисткой Майей Гавроньской [2].

Так посредством разных точек зрения нарратор в «Правеке...» предоставляет голос человеку, растению, предмету, животным и соединяет, таким образом, «времена» в целое, в общее время Правека. Уже в первой главе книги нарратор сигнализирует о мистическом аспекте всей последующей истории. Становится очевидным, что структура первой главы выглядит точно так же, как и большинство мифов о сотворении мира в различных культурах. Эта структура служит основой для идеи большой и сложной многоступенчатой игры, в которой каждый персонаж должен принять участие: «Игрок, верящий в Бога, скажет “суд Божий”... Если же он в Бога не верит, то скажет: “Случай, стечение обстоятельств”. Игрок может воспользоваться словами: “мой свободный выбор”, но наверняка



произнесет их тише и без уверенности. Игра представляет собой карту побега. Она начинается в центре лабиринта. Ее цель — прохождение всех сфер...» [19, с. 93-94].

Один из героев романа — помещик Попельский — ощущая кризис веры и религии, который начинается с меланхолии, осознания хаоса и бессмыслицы окружающего мира и истории, чувствует, что «мир движется к концу, что действительность распадается, как трухлявое дерево, что материю изнутри подтачивает плесень, что все это происходит без малейшего смысла и ничего не значит» [19, с. 81].

Помещик задается вопросом: «Откуда я пришел?» [12, s. 87]. Следующий вопрос ему задает раввин: «Куда мы идем?» [12, s. 88]. И оставляет помещику настольную игру «Ignis fatuus» (с лат. буквально «глупый огонь» или «блуждающий огонь», в переносном смысле — «ложная надежда»). Эта игра — своего рода неканонический сакральный текст, представленный в форме большого кольцевидного лабиринта, она должна либо открыть смысл (в романе имеется в виду смысл жизни), либо доказать, что его нет. Она превращается больше чем в игру, полностью поглотив сознание помещика.

Интересно, что самые главные вопросы человечества, которые взял за основу Поль Гоген для названия своей картины (фр. «D'où venons nous? Que sommes nous? Où allons nous?»), Ж. Делёз и Ф. Гваттари в своей концепции ризомы считают «самыми бесполезными вопросами». Согласно их теории, «снова и снова начинать с нуля, искать начало или основание — все это предполагает ложную концепцию путешествия и движения» [15, с. 44]. Игра подтверждает это ощущение нестабильности и бессмысленности попыток определить точку, с которой все началось: «Лабиринт, нарисованный на полотне, слагался из восьми кругов или сфер, называемых Мирами. Чем ближе к центру, тем более густым казался лабиринт, тем больше в нем было слепых закоулков и улочек, приводящих в никуда» [12, s. 97].

Книга или, скорее, инструкция к игре «Ignis fatuus, или Поучительная игра для одного игрока», близка к метафоре ризомы. У нее «замысловатая система дорожек, перекрестков, разветвлений», которые ведут к переходам в сферические зоны, названные мирами: «Игра является разновидностью дороги, на которой время от времени возникает выбор... <...> Игрок видит свою дорогу как трещины во льду — линии, которые в головокружительном темпе раздваиваются, ломаются, меняют направление...» [12, s. 98 — 99].

Так Токарчук посредством игры помещика Попельского моделирует мир, рожденный в результате множества противоречивых намерений и случайностей. Такой мир хаотичен и не окончателен. Внутренний разрыв и незавершенность ощущаются персонажами «Правека»: «Мися, как всякий человек, родилась разделенной на части, неполной, из кусочков» [19, с. 43], «И вдруг Изыдор испытал чувство глубокой неполноты, как будто не хватало чего-то необыкновенно важного» [19, с. 183]. Даже Бог в Игре ощущает потребность быть совершенным, но чувствует неуловимость времени: «иногда души людей ускользают от Него» [19, с. 278]. Но так же ощущает мир Правека и читатель, столкнувшийся с множеством «Времен» (главы «Время Правека», «Время Миси», «Время сада»,



«Время Игры» и др.). Такая фрагментация времени отражает фрагментацию реальности, каждый аспект которой, включая время, является неполным и меняющимся.

Время, пожалуй, самая важная категория прозы Ольги Токарчук. Размышления о времени появляются практически в каждом ее романе и, кажется, играют важную роль в построении ее текстов. Магдалена Рабизо-Бирек также подчеркивает увлеченность Токарчук временем [8, s. 142], отмечая, что время и пространство — важнейшие «персонажи» ее романов.

В главе «Время Мисы» героиня размышляет об ускользании времени: Миса «внимательно наблюдала, как меняется она сама и как вокруг нее меняются другие, но она не знала, к чему это ведет, что является целью этих перемен» [19, с. 44]. Все однократно: «В следующем году деревья будут уже другие... Никогда не повторится эта цветущая ветка, — думала она. — Никогда не повторится это белье на веревках. Никогда не повторюсь я» [19, с. 198]. Ничто никогда не будет тем, чем было, вещь не будет одинаковой, а значит, повторение и различие всегда находятся рядом, так как существование одного зависит от существования другого. «Времена» в Правеке у Токарчук можно интерпретировать как «линии ускользания» (фр. *lines de fuite*) — еще одна метафора, которую Делёз и Гваттари используют, размышляя о трансформации и адаптивности ризомы [15, с. 15–16]. Ризома здесь является образом симультанного сосуществования временных потоков, нелинейности времени.

Как замечает П. Чаплинский, герои «Правека» у Токарчук — это существа второстепенные, «менее значительные» для истории. «Реквизит» этой истории — кофемолка, а символ времени — грибница. Кофемолка отражает неизменную повторяемость одних и тех же — что отнюдь не значит бессмысленных — событий и действий. Грибница же символизирует иной ритм времени — медленный, но всеохватный. Своим существованием грибница нарушает все четкие разграничения («ни растение, ни животное») и вводит идею взаимопереплетения всего сущего (она «не различает и не выделяет своих детей») [20].

Ольга Токарчук сознательно подчеркивает в романе женскую линию в противовес мужской. В романе акценты делаются на женских персонажах, грибница имеет женскую природу, тогда как мужское доминирование, по мнению писательницы, влечет за собой только распад и разложение. В патриархальной парадигме отсутствие потомка мужского пола ведет к концу истории. В противовес такому символическому образу, как генеалогическое древо (существующему, конечно, в патриархальной модели межчеловеческих отношений), Токарчук вводит грибницу как образ бесконечности, напоминающей паутину или сеть с бесчисленным количеством соединений (как, например, современные цифровые сети).

Произведения Токарчук, как ризома-грибница, переплетаются и дополняют друг друга. Писательница словно «накидывает» на своего читателя «сеть». Мышление, основанное на ризоматичной системе, определяет нарративную стратегию «Правека» и других произведений Токарчук (в особенности романов «Дом дневной, дом ночной» и «Бегуны») и способствует созданию новой жанровой модели. Такой фрагментарный способ создания сюжета позволяет воображению читателя



сформировать из его частей осмысленное целое [1]. В этом и заключается композиционная метафора ризомы как способа описания мира, состоящего, как и все живое, из множества фрагментов, посредством которых создается новая модель действительности.

Список литературы

1. Armitstead C. Olga Tokarczuk: "I was very naive. I thought Poland will be able to discuss the dark areas of our history" // The Guardian. 2018. 20 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/books/2018/apr/20/olga-tokarczuk-interview-flights-man-booker-international> (дата обращения: 02.12.2024).

2. Gawrońska M. Ciało to pojazd doskonały, rozmowa z O. Tokarczuk // Dziennik. 25.10.2007. URL: <http://kultura.dziennik.pl/ksiazki/artykuly/62076,cialo-to-pojazd-doskonaly.html> (дата обращения: 27.11.2024).

3. Kantner K. Literatura jako dyskurs krytyczny: proza Olgi Tokarczuk w kontekście przemian literatury i humanistyki ostatniego stulecia : praca doktorska. Kraków, 2016.

4. Klei A. Repeating the Rhizome // SubStance. 2002. Vol. 31, №1, iss. 97. P. 48–55.

5. Larenta A. Grzybnia jako metafora w twórczości Olgi Tokarczuk // Białostockie Studia Literaturoznawcze. 2018. №13. S. 201–218.

6. Mayur-Fedak J. Mity i schematy wyobraźni. O powieści Olgi Tokarczuk "Prawiek i inne czasy" // Światy nowej prozy. Kraków, 2001. S. 31–60.

7. Oxford English Dictionary Online. URL: <https://www.oed.com> (дата обращения: 19.12.2024).

8. Rabizo-Birek M. Twórca i niszczyciel – czas w powieści Olgi Tokarczuk "Dom dzienny, dom nocny" // Światy Olgi Tokarczuk. Rzeszów, 2013.

9. Sharapova E. Magical Realism in Olga Tokarczuk's Novels: *Primeval and Other Times, The Journey of the Book-People, House of Day, House of Night* // Acta Humana. 2016. №6. S. 195–210.

10. Stanisław M. Prawiek: "vademecum" podróżnika // Most. Starożytność. Przewodnik dla licealistów / red. J. Szeja. Warszawa, 2003. S. 46–50.

11. Tokarczuk O. Czuły narrator. Kraków, 2020.

12. Tokarczuk O. Prawiek i inne czasy. Kraków, 2005.

13. Zakolska O. Echa i tęsknoty romantyczne w polskiej kulturze współczesnej. "Opowieści galicyjskie" Andrzeja Stasiuka, "Prawiek" Olgi Tokarczuk oraz "Świtez" Kamila Polaka w poetyce "Ballad i romansów" Adama Mickiewicza // Pamiętnik Literacki. 2016. №4. S. 63–78.

14. Барма О. А. Концепция ризоморфного лабиринта в культуре постмодерна // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. 2013. №7. С. 123–126.

15. Делёз Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург ; М., 2010.

16. Historia pałacu rodziny Popielów. URL: <https://www.palacpopielow.pl/historia> (дата обращения: 22.10.2024).

17. Кучменко М. А. Принцип ризомы как структурообразующий фактор постмодернистского текста // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2014. Вып. 4 (149). С. 119–122.



18. Лавринович Л. Художня інтерпретація ідеї часопростору в романі О. Токарчук «Prawiek i inne czasy» // Наукові записки. Сер. Філологічна. 2012. Вип. 28. С. 128 – 139.

19. Токарчук О. Правек и другие времена : роман. М., 2021.

20. Чаплинский П. Кофемолка, грибница, Бог // Токарчук О. Правек и другие времена : роман. М., 2021. С. 316 – 327.

Об авторе

Мария Олеговна Жирова-Лубневская — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: mashazi11@mail.ru

SPIN-код: 5029-8556

ORCID: 0009-0005-1361-249X

M. O. Zhirova-Lubnevskaya

GENRE-COMPOSITION METAPHOR OF RHIZOME IN THE NOVEL “PRIMEVAL AND OTHER TIMES” BY OLGA TOKARCHUK

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 20 December 2024

Accepted 29 April 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-7

To cite this article: Zhirova-Lubnevskaya O. M., 2025, Genre-composition metaphor of rhizome in the novel “Primeval and other Times” by Olga Tokarchuk, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 70 – 78. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-7.

The work of Olga Tokarczuk is examined in the context of the nomadological theory of postmodernism as reflected in the writings of philosophers G. Deleuze and F. Guattari. The study investigates the concept of the “rhizome,” which in Tokarczuk’s work functions as a method of plot construction for her literary texts in general and the novel Primeval and Other Times in particular. The metaphor of the rhizome is expressed in the novel not only through the image of a giant fungal network, a mycelium, but also through a distinctive worldview based on the interconnectedness of all living things and all entities (human beings, living and non-living nature). Thus, Tokarczuk’s work offers a perspective on the world that is far removed from anthropocentrism. The article also analyzes the theme of existential crisis, reflected in the landowner Popielski’s search for the meaning of existence. The game he plays, Ignis Fatuus, metaphorically illustrates what Gilles Deleuze refers to as the rhizome. A general conclusion is drawn about the constructive role of the rhizome as a means of realizing Olga Tokarczuk’s artistic vision.

Keywords: Olga Tokarczuk, mycelium, rhizome, “Prawiek i inne czasy”, novel, metaphor



The author

Maria O. Zhirova-Lubnevskaya, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: mashazi11@mail.ru

SPIN code: 5029-8556

ORCID: 0009-0005-1361-249X

УДК 378.1; 614.23

А. П. Клемешев¹, С. В. Корнев¹, И. Ю. Кукса²

**ОТКРЫТИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
(на примере создания медицинского факультета в РГУ им. И. Канта)**

79

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

² Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Западный филиал), Калининград, Россия

Поступила в редакцию 27.03.2025 г.

Принята к публикации 14.04.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-8

Для цитирования: Клемешев А.П., Корнев С.В., Кукса И.Ю. Открытие и становление высшего медицинского образования в классическом университете: история и перспективы (на примере создания медицинского факультета в РГУ им. И. Канта) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №3. С. 79—96. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-8.

Представлен обзор истории становления высшего медицинского образования (от этапа его проектирования до первого выпуска врачей) в условиях классического университета – Российского государственного университета им. Иммануила Канта в Калининградской области, на эксклавной территории Российской Федерации. Ретроспектива и анализ освещают актуальность и остроту проблемы дефицита врачей, медицинских сестер, фельдшеров в Калининградской области в 2000-е гг. Охарактеризована роль правительства и руководства РГУ им. И. Канта в организации медицинского факультета, главные фигуры, сыгравшие ключевые роли в разработке стратегии и организации подготовки будущих врачей и обеспечении условий для создания в регионе высокотехнологического медицинского центра в сфере сердечно-сосудистой хирургии. Результатом проектного этапа стало построение непрерывной системы подготовки медицинских кадров, повышения квалификации медицинских работников, заложившее потенциал для развития научных направлений исследований в области медицины. Представлена хронология основных событий, перечислены организаторы, преподаватели и сотрудники, ученые и профессора партнерских медицинских вузов РФ и Беларуси, которые стояли у истоков становления медицинского факультета. В заключение кратко обозначены необходимые условия и предпосылки и обобщен опыт создания медицинского факультета в классическом «немедицинском» университете.

Ключевые слова: Калининград, медицинское образование, классический университет, медицинский факультет, история факультета



Система классических университетов в России до 2000-х гг. предусматривала развитие всех направлений высшего образования — исторического, физического, педагогического, химического и др. Однако в стороне оставалось одно из наиболее фундаментальных направлений — высшее медицинское образование. При этом особенностью российского медицинского образования является ведомственная принадлежность большинства профильных вузов: по разным данным, «в системе Минздрава России числятся 46 медицинских высших учебных заведений и 15 учреждений последипломной подготовки; Минобрнауки России подведомственны 9 университетов, в составе которых есть медицинские факультеты» [21, с. 141]. В других источниках приводятся иные цифры, однако в перечне нет, например, Белгородского государственного университета, Балтийского федерального университета им. И. Канта и др., где довольно давно работают медфаки [9; 19; 21]. Не обращая серьезно внимания на разницу в данных, отметим, что открытие специальности «Лечебное дело» в классических «немедицинских» вузах — процесс сложный и длительный, однако осуществимый.

Основной причиной создания медицинского факультета в университете традиционно становится очевидный факт нехватки медицинских кадров в регионе, факт, зафиксированный органами региональной власти, когда максимально использованы все возможности привлечения в практическое здравоохранение специалистов из-за пределов субъекта Российской Федерации. Именно такая позиция была четко заявлена в 2005—2006 гг. новым руководством Калининградской области во главе с Георгием Валентиновичем Боосом. На тот момент региональное управление здравоохранения администрации области (позднее — министерство здравоохранения в составе Правительства Калининградской области) в лице руководителя Е. А. Клейковой и ее заместителя Г. Н. Перцевой после серьезной оценки кадрового потенциала обозначили ключевые аспекты дефицита специалистов в отрасли: отсутствие прежде всего врачей, медицинских сестер, фельдшеров — нехватка насчитывала сотни позиций, при этом дефицит именно врачей ежегодно превышал 1 тысячу вакансий; высокий удельный вес (около 30 % в 2006 г.) работающих на полторы ставки, то есть на износ; высокий удельный вес пенсионеров среди врачей, в том числе тоже работающих на полторы ставки (также около трети) [1—3].

Регулярные аналитические статьи и выступления на федеральном уровне показывали, что ситуация только ухудшается. В частности, В. И. Стародубов и Ю. В. Михайлова (ФГУ ЦНИИОИЗ, Москва) по итогам 2008 г. поставили Калининградскую область на 4-е место с конца среди всех регионов Российской Федерации по уровню обеспеченности врачами (29,8 на 10 тысяч населения), отметив неуклонное ухудшение этого показателя (за период с 2000 по 2008 г. — 23,3 %, и по этому показателю область заняла последнее (!) место в РФ) [9; 19]. Первый декан медицинского факультета РГУ им. И. Канта С. В. Коренев отметил позже в интервью: «Было очевидно, что с дефицитом кадров нужно что-то делать, и Правительство Калининградской области приняло тогда резкое, сложное и в общем стратегическое решение — о создании абсолютно новой структуры в составе университета. Было понятно, что, если не



создавать факультет, это означает только отодвигать проблему неизвестно на сколько» [6]. Второй, уже не столь очевидной для широкого круга причиной организации подготовки будущих врачей в Калининградской области стали планы ее руководства по созданию в регионе высокотехнологического медицинского центра в сфере сердечно-сосудистой хирургии. Наличие системы подготовки медицинских кадров и повышения квалификации медицинских работников с потенциалом развития научных направлений, совместных прикладных исследований было если не обязательным, то по крайней мере желаемым условием для строительства такого центра.

Уже осенью 2005 г. инициатива по созданию медицинского высшего образования в классическом университете, расположенном на территории Калининградской области (на тот момент — в Российском государственном университете им. И. Канта), была представлена на обсуждение общественности губернатором Г. В. Боосом совместно с ректором университета А. П. Клемешевым. С этого момента фактически начался первый этап создания медицинского высшего образования в регионе — проектный. Трудности этого этапа заключались не только в новизне самого предмета, но и в том, что специалистов — организаторов именно медицинского высшего образования в регионе и в университете не было. Поэтому руководству университета совместно с медицинской общественностью приходилось с нуля постигать сложные аспекты, связанные с материально-технической базой (в частности, с анатомическим театром), кадровыми ресурсами, спецификой организации обучения на клинических базах и многим другим.

С целью практического воплощения идеи университетом при поддержке тогда еще управления здравоохранения администрации области был организован целый ряд совещаний в формате проектных сессий по выработке общих подходов к созданию высшего медицинского образования в Калининградской области. При модерации заместителя начальника управления здравоохранения администрации области Г. Н. Перцевой, начальника отдела этого же управления Н. В. Костык, ректора РГУ им. И. Канта А. П. Клемешева и проректора по учебной работе И. Ю. Куксы главные врачи медицинских учреждений, их заместители порой в острых дискуссиях проектировали совершенно новый этап в системе высшего образования региона, договаривались о формировании клинических баз и участии практиков в подготовке будущих врачей. Обсуждались в том числе очень конкретные проблемы, вплоть до перечня оборудования, которое могло быть использовано в образовательном процессе первых студентов-медиков. Непосредственно на таких проектных сессиях сразу формировались проекты договоров между университетом и клиническими базами с перечнем оборудования, а также списки практиков, готовых работать преподавателями в университете и соответствующих требованиям (наличие ученой степени / звания, преподавательского стажа и др.).

Забегая вперед, отметим, что именно благодаря открытию медицинского факультета и своей активной роли в процессе становления и развития высшего медицинского образования в регионе областная больница получила статус клинической (и теперь официально так и



именуется: Калининградская областная клиническая больница, или КОКБ), а заместитель главного врача КОКБ, главный хирург области Игорь Зиновьевич Вайсбейн, много сделавший для развития малоинвазивных оперативных вмешательств, телемедицины и использования медицинских симуляторов, впоследствии возглавил кафедру хирургии в университете.

Не скроем, что среди участников этих совещаний, да и в обществе в целом, были и многочисленные скептики, их позиция выражалась, как правило, фразой «Это невозможно, этого не может быть, потому что не может быть никогда». Однако проактивная действенная поддержка руководства области, областной больницы в лице заместителя главного врача, кандидата медицинских наук, хирурга высшей категории, заслуженного врача России И. З. Вайсбейна, главного врача Центра планирования семьи и репродукции, кандидата медицинских наук В. Н. Шелеста, заведующего отделением КОКБ, кандидата медицинских наук Л. В. Савича, в свое время признанного лучшим хирургом области, и других обеспечила решение в нужном русле многих проблем, неизбежных на этапе становления всего нового [11].

Открытие специальностей медицинского профиля в классическом университете на тот момент требовало согласования не только с учредителем, функции которого были возложены на Министерство образования, но и с Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации. Идея была согласована на уровне губернатора Калининградской области Г. В. Бооса и заместителя министра здравоохранения Российской Федерации В. И. Стародубова, которому уже в апреле 2006 г. университет представил пакет необходимых для открытия специальности «Лечебное дело» документов, а также проект развития высшего медицинского образования в особом эксклавном регионе страны. Необходимые содержательные консультации по подготовке к лицензированию медицинских специальностей состоялись и с главой Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) В. А. Болотовым и его заместителем Е. Н. Геворкян.

Огромную методическую помощь университету на этом этапе оказал ведущий медицинский вуз страны — Сеченовский университет (Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова) в лице М. А. Пальцева, академика Российской академии наук и Российской академии медицинских наук, доктора медицинских наук, профессора, ректора этого университета с 1987 по 2009 г., П. Ф. Литвицкого, проректора по учебной работе Сеченовского университета, а также Белгородский государственный университет, на тот момент недавно прошедший путь открытия медицинских специальностей в классическом университете. Неоценимую консультационную помощь университет получил и от доктора медицинских наук Сергея Владимировича Коренева, в то время директора научно-образовательного центра Смоленской государственной медицинской академии.

Трудоемкий нелегкий этап подготовки необходимых ресурсов (клинических, кадровых, материально-технических, учебно-методических) для лицензирования новой для университета и области специальности предшествовал визиту экспертной комиссии Рособрнадзора, которой



предстояло оценить, готовы ли регион и вуз к реализации высшего медицинского образования. Комиссия была весьма представительной, в ее состав вошли Неля Васильевна Зеленская, заместитель начальника отдела лицензирования Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Петр Францевич Литвицкий, доктор медицинских наук, проректор Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова (как представитель системы высшего медицинского образования и эксперт Росособнадзора) и Юрий Николаевич Перламутров, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой кожных и венерических болезней Московского государственного медико-стоматологического университета (как представитель Минздравсоцразвития России), а также представители региональных Министерства здравоохранения и Министерства образования. В июне 2006 г. комиссия по лицензионной экспертизе на право ведения образовательной деятельности по новой для Российского государственного университета им. И. Канта образовательной программе высшего профессионального образования «Лечебное дело» на месте проверяла возможность начала подготовки. Спецификой работы комиссии стали не только типичные процедуры проверки достаточности кадровых, учебно-методических и материально-технических ресурсов в самом университете, но и выезд на клинические базы и оценка вовлеченности в новое дело всей медицинской отрасли региона. Более того, комиссия работала и с правительством региона как с основным «заказчиком» новой специальности, давая важные рекомендации по помощи университету в ее становлении.

Особая значимость начала подготовки врачей для региона постоянно подчеркивалась Правительством Калининградской области. Так, вопрос о лицензировании специальности «Лечебное дело» в июне 2006 г. рассматривался на оперативном совещании в правительстве региона. Об этом сообщали местные СМИ [1; 2]. Эта новость заинтересовала и «Медвестник», который 23 июня опубликовал новость: «Медицинским факультетом “прирастет” в новом учебном году Российский государственный университет имени И. Канта. Пока он будет готовить врачей по единственной специальности — “Лечебное дело”, из 50 набранных на первый курс студентов половина будет обучаться на бюджетной основе» [2].

Лицензионная комиссия дала положительное заключение на открытие медфака. Новшество имело для эксклавного региона двоякое значение. Двадцать седьмого июня 2006 г. вышла новость в ИА REGNUM со ссылкой на пресс-службу регионального правительства и министра здравоохранения Елену Ключкову. «Теперь кадры для здравоохранения будем готовить у себя в области», — отметила министр. По словам представителя правительства, это событие не только позволит обеспечить кадрами медицинские учреждения, но и сделает возможным строительство в Калининградской области центра сердечно-сосудистой хирургии в рамках национального проекта «Здоровье», одним из обязательных условий для которого федеральная власть выдвигала наличие в области медицинского факультета [18].

Таким образом, первый, проектный этап завершился в июне 2006 г. получением лицензии РГУ им. И. Канта на право ведения образователь-



ной деятельности по новой специальности высшего профессионального образования «Лечебное дело». Заметим, что в 2006 г. нормативная база, регламентирующая открытие специальностей медицинского профиля, предполагала первичное лицензирование на срок не более 3 лет (то есть не на весь нормативный срок обучения). По результатам экспертизы университет получил право начать подготовку по специальности «Лечебное дело» сначала на срок один год, а 2007 г. после такой же серьезной экспертизы, прошедшей в период с 9 по 12 апреля, на два года и уже в 2009 г. после процедуры комплексной оценки деятельности университета Рособрнадзором, включавшей в себя и лицензирование, и государственную аккредитацию, — на полный срок. Такая поэтапная экспертиза свидетельствовала и о серьезном контроле со стороны государства и академического медицинского сообщества, и о готовности оказать методическую и организационную помощь в столь важном деле, как старт в регионе подготовки медицинских кадров с высшим образованием. Для университета и формирующегося медицинского факультета это был серьезный вызов, риски были очень высоки.

К чести университета, он не только выдержал серьезную трехэтапную экспертизу, но во многом благодаря ей получил возможность развиваться на основе глубоких рекомендаций. Комиссии каждый раз фиксировали, что руководством РГУ им. И. Канта проведен огромный объем работ по организации учебного процесса по новой сложной специальности на высоком профессиональном уровне, а полученные рекомендации полностью и неукоснительно выполнялись [3–5; 7; 8].

После успешного прохождения первого испытания в виде обязательной «разрешительной» процедуры лицензирования наступил следующий этап — **этап начала образовательной деятельности** по уникальной для региона и университета специальности. Летом 2006 г. университет осуществил первый набор студентов в количестве всего 41 человека, из них 25 поступили на обучение на бюджетной основе. Информационно-профориентационная кампания велась в жестко ограниченные сроки, поскольку получение лицензии фактически совпало со стартом приема документов и, соответственно, времени на рекламную кампанию не оставалось, однако несмотря на это конкурс составил 4 человека на место. Уже после состоявшегося набора в целях организации образовательного процесса приказом ректора РГУ им. И. Канта А.П. Клемешева №388 от 31 августа 2006 г. в состав ректората с 1 сентября 2006 г. была введена должность «помощник ректора по медицинскому образованию». На эту должность был назначен доктор медицинских наук Сергей Владимирович Коренев, вклад которого в подготовительную работу «на общественных началах» был высоко оценен руководством университета. Именно ему принадлежат заслуги и успешного прохождения последующих этапов лицензирования, которые подтверждали право продолжать образовательную деятельность по специальности «Лечебное дело», и старта образовательного процесса для студентов-медиков, и формирования необходимых ресурсов, потребность в которых росла с каждым днем, и решения практических задач обучения по новой специальности.



В тех же целях следующим приказом №389 от 31 августа 2006 г. была создана первая кафедра — кафедра фундаментальной медицины, на которую, согласно приказу ректора, было введено 5 ставок профессорско-преподавательского состава и одна ставка документоведа. Первым заведующим кафедрой стал доктор медицинских наук, профессор Вячеслав Михайлович Ворожейкин, который к тому времени уже работал в университете в должности профессора, преподавая анатомию, и имел при этом опыт работы в практической медицине. Именно кафедра в первый год обучения студентов стала ключевым организационным, кадровым и методическим центром новой специальности. Подбор и расстановка преподавателей, расписание занятий, оборудование аудиторий для теоретических занятий, посещаемость и успеваемость, организация первых сессий, выстраивание внеучебной работы со студентами — эти и другие привычные для университетского сообщества задачи были непростыми для нового структурного подразделения и его руководства, но решались успешно и оперативно с помощью всех университетских служб — кадровой, инфраструктурной, учебно-обеспечивающей и т. д. Отдельно отметим вклад в становление специальности начальника учебного управления университета Т. А. Кузнецовой.

По завершении первого года обучения студентов-медиков, когда уже была успешно пройдена вторая процедура лицензирования, в результате которой университет получил право вести образовательную деятельность по специальности «Лечебное дело» на «доклиническом» этапе, то есть еще на два года, приказом ректора университета №471 от 14 августа 2007 г. во исполнение решения Ученого совета от 28 июня 2007 г. наконец был создан медицинский факультет Российского государственного университета им. И. Канта. Его деканом был назначен доктор медицинских наук Сергей Владимирович Корнев, и в настоящее время (уже 19 лет) возглавляющий подготовку врачей теперь уже в БФУ им. И. Канта, одном из десяти федеральных университетов страны. В сентябре 2007 г. на должность документоведа медицинского факультета пришла Е. Г. Панина-Кузнецова, для которой эта работа стала не только важным жизненным этапом, но и фундаментом для стремительного профессионального роста (в настоящее время она руководитель образовательной программы «Лечебное дело», кандидат педагогических наук).

И после удовлетворения первичных базовых потребностей нового факультета наступил **этап его становления** с прицелом на динамичное опережающее развитие. Условно этим этапом можно считать период с 2007 по 2012 г., в течение которого состоялся первый выпуск врачей. Чем характеризовался этот этап?

Во-первых, благодаря хорошей фундаментальной академической базе университета по биологии, микробиологии, химии, физиологии, физике, иностранным языкам, философии, истории, физкультуре удалось в рекордно короткие сроки «перенастроить» кадровые, учебно-методические, лабораторные ресурсы под подготовку будущих врачей.

Во-вторых, для преподавания медицинских фундаментальных дисциплин (анатомии человека, патологической анатомии, патологической физиологии, гистологии и др.) приглашались доктора медицинских наук, профессора из ведущих медицинских вузов страны — из



Новосибирска, Томска, Курска, Оренбурга, Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска и многих других регионов Российской Федерации. Одним из ярких примеров рекрутинга высококвалифицированных преподавателей стал переезд в Калининград Р. С. Богачева, признанного в стране авторитета в области высшего медицинского образования, терапии и кардиологии, доктора медицинских наук, профессора, под руководством которого защищены 22 кандидатские и докторские диссертации. Он перешел работать на молодой медицинский факультет из Смоленской государственной медицинской академии, где в свое время был наставником и научным руководителем многих практикующих врачей Калининградской области, а к моменту переезда работал проректором по учебной работе СГМА, заведующим кафедрой госпитальной терапии.

В-третьих, медицинский факультет развивался содержательно-структурно. С первых шагов старта подготовки врачей в регионе было важно совмещать теорию с практикой. Поэтому уже весной 2008 г., в преддверии выхода студентов-медиков на клинические базы, во исполнение решения Ученого совета университета от 25 марта 2008 г. на медицинском факультете была создана кафедра клинической медицины, на которой на первых порах были сосредоточены все клинические дисциплины. Кафедру в первые годы возглавлял профессор С. В. Коренев, а в дальнейшем — доцент И. З. Вайсбейн.

Основы хирургии студенты постигали у кандидатов медицинских наук И. З. Вайсбейна, Л. В. Савича, докторов медицинских наук С. Г. Мальцева, В. В. Юрченко, А. А. Фоминых. Основы акушерства и гинекологии изучали у таких специалистов, как профессор О. Н. Харкевич, кандидаты медицинских наук Н. Д. Клименко, В. Н. Шелест. Невероятной удачей для медицинского факультета и практического здравоохранения региона стал переезд из Новосибирска доктора медицинских наук, профессора В. А. Изранова, научно-практической специализацией которого является анатомия человека и ультразвуковая диагностика [7].

Большим счастьем первых студентов медфака было учиться у имеющих богатый научный и педагогический опыт докторов медицинских наук Н. К. Тихоновой (Смоленск), Ю. Е. Морозова (Москва), Л. В. Волковой (Курск), О. Н. Харкевич (Минск), А. А. Фоминых (Омск), кандидатов медицинских наук, переехавших для работы на медицинском факультете РГУ им. И. Канта, — Е. В. Кириенковой (Томск), Н. Б. Булиевой (Ульяновск), В. Г. Тихонова (Смоленск), О. М. Хребтовой (Новосибирск), С. В. Белоклокова (Оренбург), а также у кандидатов медицинских наук, уже работавших в Калининграде, — В. И. Бут-Гусаима, Л. А. Шилкиной, Т. Н. Никитиной, П. Г. Шостака, В. Л. Кима, И. Н. Барсукова, опытных врачей с многолетним стажем В. И. Мишуровского, Е. В. Русиной, В. В. Мухоманова, Ю. А. Клименко, А. В. Шевцова. Многие из них по-прежнему работают в университете, кто-то по жизненным обстоятельствам сменил место работы, кто-то, как Валерий Иванович Бут-Гусаим, безвременно покинул этот мир, но все они, и не только они, заслуженно вписаны в историю становления и дальнейшего развития высшего медицинского образования в особом регионе Российской Федерации.

В-четвертых, важным аспектом работы молодого медфака стало установление партнерских отношений с больницами и другими лечеб-



но-медицинскими учреждениями региона [17]. В этом университет всегда получал максимальную поддержку от управления здравоохранения администрации Калининградской области, а чуть позднее — уже от правительства и министерства здравоохранения региона. Все вопросы по базовым клиникам решались оперативно и в конструктивном русле. Более того, большинство приглашенных преподавателей, особенно из числа докторов и кандидатов наук, имеющих большой авторитет в сфере медицины, совмещали преподавание и работу в медицинских организациях региона, что, безусловно, повышало и значимость, и узнаваемость медфака. Так, в разные годы на этапе становления факультета главными внештатными специалистами Минздрава области были профессор Н. К. Тихонова (педиатрия) и С. В. Корнев (онкология).

В 2008—2009 гг. в состав медицинского факультета университета вошел региональный медицинский колледж, что позволило начать выстраивать систему непрерывного медицинского образования [10]. Этап интеграции среднего профессионального образования в классический университет — отдельная серьезная задача. Значимым шагом в становлении взаимодействия сфер образования и практической медицины в Калининградской области стало открытие в 2009 г. клинко-диагностического центра в одном из помещений бывшего регионального колледжа (ул. Боткина, д. 3). Фактически это была современная, оснащенная новейшим аналитико-диагностическим оборудованием лаборатория, где могли выполняться анализы, необходимые для практического здравоохранения, аналогов которым на территории региона ранее не было. В связи с организацией такой лаборатории уместно вспомнить М. В. Патрушева, приехавшего в университет из научного центра по биомедицине (г. Пущино), ныне работающего в Курчатовском институте руководителем геномного центра. Лаборатория стала еще одним заметным фактом не только роста влияния молодого медфака на сферу здравоохранения, но и развития практической подготовки будущих врачей на основе современных научных трендов.

В-пятых, новому медфаку важно было показать и зарекомендовать себя в системе высшего медицинского образования страны как ответственного партнера. На этапе становления это осуществлялось главным образом посредством приглашения в качестве «гостевых» профессоров преподавателей высшей квалификации из всех ведущих медицинских университетов Москвы (первого меда — Сеченовского университета, второго меда — университета им. Н. И. Пирогова, третьего меда — медико-стоматологического), Санкт-Петербурга (с медицинского факультета СПбГУ, из Первого СПбГМУ им. И. П. Павлова, СЗГМУ им. И. И. Мечникова), а также крупных медицинских вузов, расположенных в областных центрах страны (Смоленск, Тверь, Томск, Новосибирск и др.).

По мере повышения узнаваемости медфака РГУ им. И. Канта стала возможной и организация конференций. Самыми значимыми и крупными из них в период становления (2007—2012) стали Международная конференция по онкологии (совместно с Московским НИИ онкологии им. П. А. Герцена, апрель 2008 г.), Всероссийские научные конференции по терапии (май 2012 г.) и кардиологии (ноябрь 2012 г.), Международная научно-практическая конференция «Инновационные методы диагно-



стики и лечения опухолей малого таза» (май 2012 г.). Двадцать пятого апреля 2007 г. в РГУ им. И. Канта была впервые проведена и в дальнейшем стала традиционной студенческая медицинская научно-практическая конференция, которая сначала была внутривузовской, а со временем переросла в международную студенческую научно-практическую конференцию.

В 2007 г. впервые был избран Ученый совет молодого медицинского факультета, членами которого стали 9 ведущих преподавателей и сотрудников. Декан факультета, профессор С. В. Коренев, ведущие профессора Р. С. Богачев, В. А. Изранов, В. М. Ворожейкин на первых этапах становления медфака составили каркас молодого Ученого совета факультета.

В-шестых, медицинскому факультету как новому структурному подразделению вуза необходимо было наладить взаимодействие с другими факультетами, с административными службами, органично включиться в деятельность по всем направлениям многопрофильного классического университета. Ближайшими партнерами нового факультета стали биологический факультет и его сотрудники (профессор В. В. Племенков, приехавший из Казани, доцент Н. П. Кудикина и Л. В. Машков, старший преподаватель О. В. Мазова, кандидат химических наук Т. Е. Мороз, кандидат биологических наук В. Ф. Бондаренко), которые внесли серьезный вклад в фундаментальную подготовку будущих врачей. На первых порах молодой медфак использовал не только кадровые возможности, но и лаборатории биофака. Тесное сотрудничество наладилось также с кафедрами физического (кандидаты физико-математических наук, доценты Н. М. Никулин и Н. М. Кащенко) и гуманитарного (старшие преподаватели С. И. Турыгина, Н. В. Мацакова, кандидат филологических наук, доцент Н. А. Суворова) профилей. Неоценимый персональный вклад в осознание медицинского факультета как части университетского сообщества внес его декан С. В. Коренев, который в кратчайшие сроки сумел найти общий язык со всеми руководителями внутри университета, с педагогами и на основе профессионального партнерства и взаимопомощи выстроить все базовые процессы в новом структурном подразделении, которое в силу своей новизны и уникальности было в фокусе внимания на всех уровнях, вплоть до федерального.

В-седьмых, очень важным было материально-техническое оснащение новой для университета специальности. Никаких скидок на «первые шаги» никто изначально не делал, требования предъявлялись самые высокие. И благодаря настойчивости декана, достаточно быстро медицинский факультет был оснащен современным оборудованием для базовых дисциплин: самыми современными препаратами для занятий по анатомии, лучшими на тот момент анатомическими атласами и муляжами, в том числе в 3D-исполнении. Уже до первого выпуска сложился симуляционный центр, позволяющий отрабатывать клинические ситуации на роботах и симуляторах, где были воссозданы условия работы в родильном зале, эндоскопической операционной, отделении реанимации и интенсивной терапии и др. Безусловно, все это способствовало качественному медицинскому образованию.



Но были и проблемы, которые в одиночку университет решить никак не мог. В первые годы существования медфака насущной и крайне сложной задачей стала организация привычной для медиков подготовки на базе так называемого анатомического театра. Понятно, что ни в регионе, ни в университете такой базы не было — имелись площадки по линии судебно-медицинской экспертизы и патологической анатомии в областной больнице, но их возможности именно в целях обучения и анатомической практики были весьма ограниченными. Разумеется, и правительство региона, и университет искали пути системного решения этой задачи, но выход был нужен здесь и сейчас. И такой весьма нетривиальный и системный выход нашелся. Учебные планы без нарушения федеральных государственных образовательных стандартов были разработаны таким образом, что уже на первом курсе и после него студентов ждала длительная (эквивалентная привычному для медвузов объему работы в анатомическом театре) выездная анатомическая практика. В период с 2007 по 2010 г. каждый семестр она проходила на базе медицинских вузов Белоруссии (г. Гродно) и Польши (г. Гданьск) [20]. Это был нестандартный, но важный для практической части этап подготовки будущих врачей. Вся организационная работа лежала на плечах декана медфака: от согласования текстов международных договоров между вузами до договоренностей по срокам таких практик. Попутно решалось множество вопросов, связанных с переездом студентов и руководителей практики от факультета в другую страну, с их визовым сопровождением, транспортом, проживанием и питанием в вышеуказанных странах, сопровождающими переводчиками и многими другими организационными моментами. Все трудности оказались по плечу команде медфака и университета.

В 2010 г. Правительством Калининградской области во главе с губернатором Г. В. Боосом было принято решение о передаче университету одного из заброшенных корпусов бывшей медсанчасти № 1 на ул. Дмитрия Донского для организации в нем именно практической анатомической подготовки. Университет проделал титаническую работу по ремонту здания, особенно сложному в силу его функциональной специфики (требовались особые системы вентиляции, кондиционирования и т. д. — в этом большая заслуга В. С. Корнеевца, в то время проректора университета по вопросам инфраструктуры и финансов), а также по приобретению и хранению анатомических материалов для практических занятий. Таким образом благодаря непрерывающейся поддержке правительства региона, осознанию университетом значимости качественной подготовки будущих врачей, активной позиции декана и заведующих кафедрами у медицинского факультета появился собственный, хорошо оснащенный современный анатомический корпус. Открытие корпуса состоялось 1 сентября 2011 г., и это был серьезнейший шаг в становлении медицинского факультета БФУ им. И. Канта [4]. Постепенно в практику медфака вошла и телемедицина с онлайн-трансляциями из операционных блоков и родильных домов, банк типовых операций, который пополняется и в настоящее время [14; 15].

С 2008—2009 гг. началась подготовка будущих врачей на клинических базах. В рамках этой подготовки студенты максимально загру-



жались практической работой: курированием больных, составлением учебных историй болезни почти по всем клиническим дисциплинам, дежурствами (в том числе ночными) в стационарах (хирургическом, терапевтическом, гинекологическом отделениях). Эта достаточно кропотливая работа приносила и приносит свои плоды: наряду с созданием хорошего теоретического фундамента студенты приобретали ценные профессиональные навыки, а также частично решали некоторые насущные кадровые проблемы лечебных учреждений [16; 17].

И наконец подошел первый выпуск врачей [13]. Итоговая государственная аттестация состоялась в июне 2012 г., председателем ИГА был утвержден член-корреспондент РАМН, д-р мед. наук, профессор, проректор по международной деятельности Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова Петр Францевич Литвицкий. Согласно приказу ректора БФУ им. И. Канта, к итоговой аттестации 2012 г. допущено 23 выпускника медицинского факультета, обучавшихся по специальности «Лечебное дело». По результатам всех трех этапов ИГА итоговую оценку «отлично» получили 8 (34,8 %) выпускников, оценку «хорошо» — 14 (60,9 %) выпускника, «удовлетворительно» — 1 (4,3 %) человек. Средний балл составил 4,3. Три выпускника получили дипломы «с отличием» (Н.А. Стешенко, М.П. Кисель, Е.Г. Шафранская). В практическую медицину выпускники тогда еще не могли прийти работать, и все поступили учиться дальше в интернатуру (утраченный ныне уровень медицинского образования) и в ординатуру. Первые выпускники медфака 2012 г. в настоящее время работают не только в Калининградской области, но и в Москве, Санкт-Петербурге и других регионах РФ. В частности, Роман Богук трудится рентгенэндоваскулярным хирургом в Федеральном центре высоких медицинских технологий Минздрава РФ (пос. Родники Калининградской области), Александр Карый долгие годы работал главным ревматологом Калининградской области, Надежда Филаева (Стешенко) работает врачом инфекционистом в ФГБУ «Федеральный научно-клинический центр инфекционных болезней» ФМБА РФ (Санкт-Петербург), Сергей Трофимов — анестезиологом-реаниматологом в Московском клиническом научном центре им. С.А. Логинова (Москва). Второй выпуск, состоявшийся в 2013 г., ознаменовался реальным вкладом уже не только в здравоохранение РФ, но и в медицинскую науку нашей страны. Две выпускницы 2013 г. защитили кандидатские диссертации: Екатерина Муц (ныне работает педиатром в Региональном перинатальном центре Калининградской области) — в 2019 г. по специальности 14.01.08. «Педиатрия», Белла Аюбова (ныне работает гематологом в НИИ детской онкологии, гематологии и трансплантологии им. Р.М. Горбачевой, Санкт-Петербург) — в 2023 г. по специальности 3.1.28. «Гематология и переливание крови».

К моменту первого выпуска в 2012 г. университет после многогранной и длительной подготовки получил лицензии на 4 программы интернатуры (хирургия, терапия, неврология, травматология и ортопедия) и 4 программы ординатуры (хирургия, кардиология, неврология, травматология и ортопедия). Это позволило 19 дипломированным выпускникам 2012 г. продолжить профессиональное обучение в родном



университете и регионе по программам интернатуры (закончив его в 2013 г.), что помогало хотя бы частично решить кадровые проблемы медицинских организаций уже во время их учебы и после ее окончания. Фактически этим был ознаменован этап становления и медицинского факультета БФУ им. И. Канта, и подготовки врачей в эксклавном регионе Российской Федерации.

Подытоживая этапы создания и становления медицинского факультета в РГУ (БФУ) им. И. Канта, приведем некоторые статистические данные, свидетельствующие сами за себя (табл. 1).

Таблица 1

**Динамика приема на первый курс
и численности ППС медицинского факультета,
работающего на штатной основе (2006–2012)**

Показатель	2006	2010	2012
Прием на бюджетной основе	25	32	36
Прием по договорам	16	78	96
Всего набор	41	110	132
ППС	5	16	21

Как уже упоминалось, высшее медицинское образование в регионе начиналось с приема в 2006 г. всего 41 студента на программу «Лечебное дело». В 2024 г. на эту программу было принято 420 первокурсников из многих городов России и 16 стран мира (Индия, Пакистан, Турция, Германия, Колумбия, Эквадор, Египет и др.).

Приведенные количественные показатели по известному закону перехода количества в качество свидетельствуют о том, что медицинский факультет РГУ (БФУ) им. Канта от года создания до года первого выпуска прошел сложный, но интересный, продуктивный и, безусловно, результативный путь становления [11; 16]. Подытоживая, сконцентрируем и обобщим основные события в русле становления высшего медицинского образования в Калининградской области (2006–2012) в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

**Хронология основных событий
становления высшего медицинского образования
в Калининградской области (2006–2012)**

Год	Событие
2006	• Принятие решения администрацией Калининградской области о создании высшего медицинского образования в регионе. • Первое лицензирование сроком на один год. • Первый прием студентов. • Создание первой кафедры. • Первые лекции и практические занятия



2007	• Второе лицензирование сроком на два года. • Создание медицинского факультета РГУ им. И. Канта. • Назначение декана медицинского факультета. • Избрание первого Ученого совета медицинского факультета. • Создание второй кафедры. • Первый выход на клинические базы. • Первая анатомическая практика за рубежом. • Первая студенческая научная конференция
2008	• Решение Правительства Калининградской области о передаче РГУ им. И. Канта регионального медицинского колледжа. • Региональный заказ на подготовку среднего медицинского персонала
2009	• Третье лицензирование на полный срок
2010	• Открытие комплекса аналитических медицинских лабораторий (ул. Боткина, 3). • Передача университету здания на ул. Дм. Донского, 27
2011	• Первая государственная аккредитация специальности «Лечебное дело», подтверждающая право выдавать дипломы о высшем медицинском образовании государственного образца. • Открытие и оснащение анатомического корпуса (ул. Дм. Донского, 27)
2012	• Лицензирование первых программ интернатуры и ординатуры. • Первый в истории Калининградской области выпуск дипломированных врачей

Если обобщить опыт создания медицинских факультетов в классических, изначально «немедицинских» университетах, то в качестве первоочередных условий и предпосылок можно обозначить следующие:

1) проактивная, не на словах, а на деле, поддержка со стороны органов власти региона, в том числе по предоставлению жилья приглашенным специалистам высшей квалификации;

2) хорошо развитая и по-современному оснащенная университетская база по фундаментальным дисциплинам (биология, микробиология, генетика, анатомия, физиология, химия, физика, математика, информационные технологии, латынь и др.);

3) выстраивание надежного продуктивного партнерства с медицинскими учреждениями региона, подбор клинических баз, на начальном этапе — рекрутирование сторонников идеи, готовых активно принимать участие в ее реализации, осуществляемое посредством как персональных контактов, так и серьезной информационно-коммуникационной кампании;

4) взаимодействие с лучшими, признанными центрами медицинского образования страны, неукоснительное следование их рекомендациям на этапе становления;

5) создание экспертного сообщества специалистов высочайшего уровня из сферы медицины, управления здравоохранением, высшего образования, способного принимать ответственные решения на пути становления новой для университета, особой специальности;

6) наличие команды энтузиастов — руководителей вуза, преподавателей и врачей, готовых работать в режиме 24/7;



7) и конечно, проактивная, деятельностная позиция самого университета в процессах и перенастройке ресурсной базы, создании новых партнерств, открытость по отношению к отрасли здравоохранения и готовность к собственной трансформации.

По прошествии 19 лет с начала подготовки в университете врачей можно констатировать, что медфак БФУ им. И. Канта заработал достойную репутацию и в системе высшего медицинского образования, и в Минздравсоцразвития, и в Минобрнауке России, и — что самое важное — в медицинской среде региона, которая ежегодно принимает в свои ряды в среднем более 70 % его выпускников-врачей. И хотя это пока не закрывает полностью кадровую проблему, тем не менее вносит заметный вклад в ее решение. История создания высшего медицинского образования в регионе — это история успеха университета, история людей, вложивших в новое дело свои силы и часть жизни.

В дальнейшем медицинский факультет ждал не менее интересный этап — этап мощного развития: лицензирование и расширение спектра программ ординатуры, появление аспирантуры, открытие постдипломного образования, формирование научных школ, трансформация в медицинский институт, открытие сети медицинских классов в регионе, развитие симуляционного центра, празднование 10-летия, появление многочисленного отряда иностранных студентов, педагогические и научные контакты с зарубежными вузами, успехи в науке и практике первых выпускников... Но это уже другая история.

Список литературы

1. В Калининграде решено открыть медицинский факультет // Медвестник. 23.06.2006. URL: https://medvestnik.ru/content/news/v_kaliningrade_resheno_otkryt_meditsinskiy_fakultet.html (дата обращения: 16.08.2024).
2. В рамках нацпроекта «Здоровье» в РГУ им. И. Канта в Калининграде открылся медицинский факультет // Медвестник. 24.09.2006. URL: https://medvestnik.ru/content/news/v_ramkah_nacproekta_zdorove_v_rgu_im_ikanta_v_kaliningrade_otkrylsya_meditsinskiy_fakultet.html (дата обращения: 16.08.2024).
3. В сентябре в БФУ им. И. Канта откроется морфологический корпус // Клопс.Ru. 10.05.2011. URL: <https://klops.ru/news/obschestvo/40492-v-sentyabre-v-bfu-im-kanta-otkroetsya-morfologicheskij-korpus> (дата обращения: 15.01.2023).
4. Гордова В. С., Изранов В. А., Макурина М. П. Особенности преподавания анатомии человека на кафедре фундаментальной медицины Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта // Материалы научной конференции, посвященной 115-летию со дня рождения профессора М. Г. Привеса : сб. науч. тр., Санкт-Петербург, 07 ноября 2019 года. СПб., 2019. С. 63—66.
5. Гордова В. С., Степанова Т. Н., Изранов В. А. Идеальная модель интеграции фундаментальных медицинских дисциплин (анатомия, гистология, латинский язык) в Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта // Современные образовательные технологии: психология и педагогика. Чебоксары, 2023. С. 155—167. doi: 10.31483/r-109145.
6. Директор Медицинского института БФУ Сергей Корнев: «Я буду счастлив, если наши студенты достигнут большего, чем мы» // Клопс.Ru. 25.07.2022.



URL: <https://klops.ru/news/2022-07-25/255525-direktor-meditsinskogo-instituta-bfu-sergey-korenev-ya-budu-schastliv-esli-nashi-studenty-dostignut-bolshego-chem-my> (дата обращения: 16.08.2024).

7. Изранов В. А., Гордова В. С., Изранов А. В. Воспитательные аспекты преподавания клинической анатомии // Воспитательный процесс в медицинском вузе: теория и практика : сб. науч. тр. по материалам заоч. межрегион. науч.-практ. конф., Иваново, 29—31 января 2018 года. Иваново, 2018. С. 86—90.

8. Корнев С. В., Изранов В. А. Инновационные технологии преподавания анатомии человека // Медицинское образование 2013 : сб. тез. М., 2013. С. 244.

9. Медицинские факультеты государственных университетов и академий / ФГБУ «ЦНИИОИЗ» Минздрава России. URL: <https://old.mednet.ru/ru/partnery/medicinskie-vysshie-uchebnye-zavedeniya.html> (дата обращения: 16.08.2024).

10. Медицинский институт БФУ им. И. Канта развивает постдипломное образование // Клопс.Ru. 02.04.2015. URL: <https://klops.ru/news/education/106893-meditsinskiy-institut-bfu-im-i-kanta-razvivaet-postdiplomnoe-obrazovanie> (дата обращения: 16.08.2024).

11. Медицинскому институту БФУ исполнилось 10 лет // Портал Правительства Калининградской области. 18.11.2016. URL: <https://gov39.ru/press/107952/> (дата обращения: 16.08.2024).

12. В Калининградском университете будет открыт медицинский факультет // Новый Калининград. 19.06.2006. URL: <https://www.newkaliningrad.ru/news/others/120019-.html> (дата обращения: 16.08.2024).

13. На медицинском факультете — первый выпуск // Клопс.Ru. 30.05.2012. URL: <https://klops.ru/news/obschestvo/55051-na-meditsinskom-fakultete-pervyy-vypusk> (дата обращения: 16.08.2024).

14. Корнев С. В., Свирский Д. А., Чупров М. П., Князева Е. Г. Опыт организации симуляционного обучения студентов высшего медицинского образования // Виртуальные технологии в медицине. 2016. №2 (16). С. 7—8.

15. Перепелица С. А., Лигатюк П. В., Корнев С. В., Князева Е. Г. Отработка навыков оказания неотложной помощи в симуляционном центре // Виртуальные технологии в медицине. 2015. №1 (13). С. 25.

16. Почти все выпускники медфакультета БФУ планируют работать в больницах области // Клопс.Ru. 15.06.2012. URL: <https://klops.ru/news/2012-06-15/55717-pochti-vse-vypuskniki-medfakulteta-bfu-planiruyut-rabotat-v-bolnitsah-oblasti> (дата обращения: 16.08.2024).

17. Сергей Корнев: Достижение мединститута БФУ им. Канта в том, что нам поверили сами врачи: интервью // RuGrad. 21.11.2017. URL: <https://rugrad.online/interview/1000925/?ysclid=mahx7giafq642999333> (дата обращения: 16.08.2024).

18. РГУ им. Канта получил лицензию на открытие медфакультета (Калининград) // ИА REGNUM. 27.07.2006. URL: <https://regnum.ru/news/663719> (дата обращения: 16.08.2024).

19. Стародубов В. И. Кадровые ресурсы здравоохранения Российской Федерации: состояние, проблемы и основные тенденции развития // Социальные аспекты здоровья населения. 2010. №13 (1). С. 14—22.

20. Перепелица С. А., Корнев С. В., Князева Е. Г. и др. Трансграничное обучение студентов, ординаторов, врачей по проекту «золотой стандарт хирургии» // Виртуальные технологии в медицине. 2015. №2 (14). С. 62—63.



21. Шейман И.М., Сажина С.В. Кадровая политика в здравоохранении: как преодолеть дефицит врачей // Мир России. Социология. Этнология. 2018. №3. С. 130–153.

Об авторах

Андрей Павлович Клемешев — д-р полит. наук, проф., президент университета, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: AKlemeshev@kantiana.ru

SPIN-код: 7842-1186

Сергей Владимирович Корнев — д-р мед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: SKorenev@kantiana.ru

SPIN-код: 5257-4476

Ирина Юрьевна Кукса — канд. филол. наук, доц., Западный филиал РАНХиГС, Россия.

E-mail: kuksa-iy@ranepa.ru

SPIN-код: 3517-3124

A. P. Klemeshev¹, S. V. Korenev¹, I. Yu. Kuksa²

OPENING AND FORMATION OF HIGHER MEDICAL EDUCATION IN A CLASSICAL UNIVERSITY: HISTORY AND PROSPECTS (on the example of the establishment of the Faculty of Medicine at the Immanuel Kant Russian State University)

¹ Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

² RANEPa, Western Branch, Kaliningrad, Russia

Received 27 March 2025

Accepted 14 April 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-8

To cite this article: Klemeshev A. P., Korenev S. V., Kuksa I. Yu., 2025, Opening and formation of higher medical education in a classical university: history and prospects (on the example of the establishment of the Faculty of Medicine at the Immanuel Kant Russian State University), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 79–96. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-8.

The article presents an overview of the history of the establishment of higher medical education (from the stage of its planning to the first graduation of physicians) within the framework of a classical university – Immanuel Kant Baltic Federal University in the Kaliningrad Region, an exclave territory of the Russian Federation. The retrospective and analysis highlight the relevance and urgency of the problem of physician, nurse, and paramedic shortages in the Kaliningrad Region during the 2000s. The role of the government and the leadership of Immanuel Kant Baltic Federal University in organizing the medical faculty is characterized, along with the key figures who played crucial roles in developing the strategy and organizing the



training of future doctors, as well as in ensuring the conditions for the creation of a high-tech medical center in the field of cardiovascular surgery in the region. The project stage resulted in the construction of a continuous system for training medical personnel and improving the qualifications of healthcare professionals, which laid the foundation for the development of scientific research directions in the field of medicine. A chronology of major events is provided, along with a list of organizers, lecturers and staff members, as well as scholars and professors from partner medical universities in the Russian Federation and Belarus who were at the origins of the faculty's formation. The article concludes with a brief outline of the necessary conditions and prerequisites and summarizes the experience of establishing a medical faculty within a classical "non-medical" university.

Keywords: Kaliningrad, medical education, classical university, medical faculty, history of faculty

The authors

Prof. Andrei P. Klemeshev, President of Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: AKlemeshev@kantiana.ru

SPIN code: 7842-1186

Prof. Sergey V. Korenev, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: SKorenev@kantiana.ru

SPIN code: 5257-4476

Dr Irina Yu. Kuksa, Associated Professor, Western Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Russia.

E-mail: kuksa-iy@ranepa.ru

SPIN code: 3517-3124

Б. А. Кондратенко¹, А. Б. Кондратенко²

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ
ДЛЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ ДАННЫХ**

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Западный филиал), Калининград, Россия

² Балтийское высшее военно-морское училище им. адмирала Ф. Ф. Ушакова,
Калининград, Россия

Поступила в редакцию 17.04.2025 г.

Принята к публикации 11.06.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-9

Для цитирования: Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б. Универсальные цифровые компетенции в высшей школе: персонализация для цифровой экономики данных // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 3. С. 97–106. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-9.

Статья посвящена анализу соответствия российских образовательных стандартов современным требованиям цифровой экономики данных. Анализируются подходы к формированию универсальных цифровых компетенций студентов. Основная цель исследования — обоснование структуры универсальных цифровых компетенций, адаптированных к условиям дистанционного обучения и пригодных для построения персональных образовательных траекторий, с одной стороны, и соответствующих актуальным запросам экономики и рынка труда — с другой. В ходе исследования проведен анализ российских нормативных документов (Закона об образовании, профессиональных стандартов, ФГОС) и международных рамок (DigComp, OECD). Результаты выявили отставание российских стандартов от актуальных запросов рынка труда и международных тенденций: отсутствие требований к работе с искусственным интеллектом, машинным обучением, этическими аспектами данных и адаптивности к технологиям. На основе синтеза международных практик предложена модель персонализации цифровых компетенций для условий дистанционного обучения, включающая грамотность в области данных, управление цифровой экосистемой и правовую осведомленность, а также обоснована необходимость персонализации образовательных траекторий с учетом когнитивных стилей обучающихся для преодоления нормативной жесткости. Выводы подчеркивают важность модернизации образовательных программ путем интеграции выявленных компонентов цифровой компетентности и внедрения гибких, персонализированных подходов к обучению в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровые компетенции, персонализация образования, дистанционное обучение, образовательные технологии, высшая школа, цифровая экономика



Введение

Цифровая трансформация экономики, характеризующаяся переходом к работе с большими данными и искусственным интеллектом, предъявляет новые требования к подготовке выпускников высшей школы. В России, как и во многих странах, ключевым инструментом регулирования образовательных стандартов остаются Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее — ФГОС ВО) и федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее — 273-ФЗ). Однако их положения, касающиеся цифровых компетенций, сохраняют акцент на базовую ИТ-грамотность, что противоречит динамике рынка труда, где востребованы навыки анализа данных, адаптивность к технологическим изменениям и цифровая коммуникация в распределенных командах [13]. Это несоответствие усугубляется ростом доли дистанционного обучения, требующего персонализации образовательных траекторий с учетом когнитивных стилей студентов [12].

Анализ международных исследований [14; 16] демонстрирует сдвиг в сторону интеграции универсальных цифровых компетенций (Digital Competence Framework), охватывающих не только технические навыки, но также, например, и этические аспекты работы с данными. В то же время в российской научной дискуссии доминирует фокус на нормативное закрепление компетенций, однако их связь с личностными особенностями обучающихся и форматами обучения (синхронное / асинхронное) остается малоизученной [1].

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами:

1. Необходимость гармонизации ФГОС с требованиями актуального национального проекта «Экономика данных и цифровая трансформация государства».

2. Рост доли дистанционного обучения [2], где персонализация компетенций становится критическим фактором успешности.

3. Отсутствие в российской практике моделей, объединяющих нормативные требования и индивидуальные особенности студентов в изменившихся условиях.

Цель работы — теоретическое обоснование структуры универсальных цифровых компетенций, адаптированной к условиям цифровой экономики данных и дистанционного обучения.

Задачи исследования:

1. Провести сравнительный анализ требований профессиональных стандартов, ФГОС ВО, 273-ФЗ и международных рамок цифровых компетенций (DigComp 2.2, OECD Skills Outlook 2023).

2. Выделить ключевые элементы компетенций для работы с данными и их этической интерпретации.

3. Предложить вариант персонализации цифровых компетенций.

Научная новизна заключается в синтезе персонализированного подхода к формированию универсальных цифровых компетенций, что расширяет представления о педагогическом дизайне для условий цифровой экономики.



Методы и материалы

Исследование построено на качественных методах анализа нормативных документов и научных публикаций, что соответствует его теоретико-прикладному характеру.

Контент-анализ нормативных документов применялся для выявления ключевых категорий цифровых компетенций в российских и международных условиях.

Объектами анализа выступили:

- тексты ФГОС ВО по четырем направлениям подготовки («Менеджмент», «Педагогическое образование», «Экономика», «Бизнес-информатика»);
- профессиональные стандарты («Менеджер по продажам информационно-коммуникационных систем», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Специалист в сфере закупок», «Бизнес-аналитик»);
- федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ;
- DigComp 2.2 [14] и OECD Skills Outlook 2023 [13].

Процедура анализа выполнялась в два этапа:

1. Кодирование текстов с выделением единиц анализа: «навыки», «знания», «информац*» (информация, информационные и т.п.), «данн*» (данные), «цифров*» (цифровые).
2. Сравнение частотности категорий в российских и международных документах.

Тематическое моделирование научных статей включало в себя 59 публикаций из научных реферативных баз Web of Science и Scopus по ключевым запросам «digital competence», «higher education» и «personalized learning», а также 22 публикации из Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), отобранных по аналогичным запросам с использованием обычного поиска и инструмента «нейропоиск» (с последующим ручным контролем релевантности).

Для кодирования текстов применялись программные комплексы MAXQDA 2020 и QualCoder 3.6, для определения кодов и выявления тематических структур наряду с непосредственным анализом в качестве вспомогательного инструмента использовались языковые модели DeepSeek-V3 (Hangzhou DeepSeek Artificial Intelligence Co., Китай) и YandexGPT 5 Pro («Яндекс», Россия).

Для синтеза модели персонализации производилось построение концептуальной карты на основе пересечения категорий из нормативных документов и научных статей (кластеризация выполнялась по категориям «индивидуальные свойства», «персональные свойства», «дистанционное обучение», «цифровые компетенции»).

Методология исследования предполагает изучение четырех ФГОС ВО и четырех связанных с ними профессиональных стандартов, что объективным образом накладывает ограничения на полученные результаты; — их следует рассматривать как частные. Помимо этого, качественные методы анализа текста нуждаются в экспертной валидации.



Результаты

Проведенный контент-анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) выявил системные пробелы в формулировке цифровых компетенций. В частности, если для специальности 38.03.05 «Бизнес-информатика» общепрофессиональные компетенции (ОПК) ограничиваются общими требованиями, такими как «способность понимать принципы работы информационных технологий, использовать информацию... для информационно-аналитической поддержки принятия... решений» (ОПК-4), демонстрируют попытки формализовать требования к умениям будущих специалистов цифровой экономики, то остальные анализируемые стандарты ограничиваются настолько общими формулировками, что оценить по ним, что должны знать и уметь выпускники, совершенно невозможно. Таковы, в частности, ОПК-5 «способность использовать при решении профессиональных задач современные информационные технологии и программные средства» и ОПК-6 для направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» «способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности». При этом такие формулировки абстрактны и не содержат конкретных указаний на необходимость освоения тех или иных навыков (например, работы с алгоритмами искусственного интеллекта или разведочного анализа данных), что не гармонизировано с содержанием национального проекта «Экономика данных и цифровая трансформация государства», целями, обозначенными в указе Президента РФ от 7 мая 2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», а самое главное — с профессиональными стандартами.

Общий анализ ФГОС показывает, что ни один из рассмотренных стандартов не содержит указаний на компетенции, связанные с машинным обучением. Аналогичным образом обстоит ситуация по работе с языковыми моделями, а упоминаемые навыки работы с данными абстрактны (за исключением направления «Бизнес-информатика», для которого эту компетенцию можно считать специфичной). При этом все перечисленные навыки являются критическими для экономики данных [15].

Пункт 12 ст. 1 273-ФЗ констатирует необходимость формирования компетенций, «позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности», однако не содержит (как и ФГОС) ни четкого перечня для цифровых компетенций, обязательных для всех направлений, что приводит к их фрагментарному включению в образовательные стандарты и учебные планы, ни, тем более, каких-либо указаний на адаптацию компетенций к дистанционным форматам, несмотря на рост их доли до 28 % (по числу образовательных программ) к 2024 г. [2].

В свою очередь, профессиональные стандарты содержат довольно широкий перечень описанных необходимых умений и знаний (именно по такому принципу строились образовательные стандарты второго



поколения, до перехода на Болонскую модель), но они ориентированы на конкретные трудовые функции и позиции, что сильно затрудняет их имплементацию в образовательную деятельность в рамках высшего образования.

Европейская рамка цифровых компетенций DigComp 2.2 включает пять областей, критически важных для цифровой экономики [14], но отсутствующих в ФГОС:

I. Информационная грамотность (поиск, оценка достоверности данных). Так, компетенция «1.2 Оценка информации» требует навыков верификации источников, что особенно актуально в современных условиях [16].

II. Цифровая коммуникация (включая управление цифровой идентичностью и этикет в цифровом пространстве). В отличие от ФГОС, DigComp подчеркивает необходимость обучения студентов понятию «цифрового следа» (competence 2.3), что должно не только повысить критичность и осведомленность, но и снизить долгосрочные репутационные риски [16].

III. Создание контента (работа с мультимедиа, программирование) – «3.3 Цифровая креативность», которая в том числе предполагает использование языковых моделей (например, ChatGPT), что на сегодняшний день не отражено в российских стандартах.

IV. Безопасность (защита устройств, данных, цифрового здоровья). В российских стандартах кибербезопасность практически не встречается среди общепрофессиональных компетенций и представлена только в профильных инженерно-технических направлениях подготовки, тогда как DigComp выделяет ее в отдельную область (4.1 – 4.4) как универсальную (а не общепрофессиональную) компетенцию современного специалиста.

V. Решение проблем (идентификация потребностей в цифровых ресурсах).

OECD Skills Outlook 2023 акцентирует внимание на трех компетентностных конструкциях [13]:

- 1) адаптивность к технологическим изменениям;
- 2) непрерывное обучение через онлайн-платформы;
- 3) этическая рефлексия при использовании данных.

Дискуссия

Выявленные диссонансы между требованиями ФГОС и международными рамками цифровых компетенций (DigComp 2.2, OECD Skills Outlook) свидетельствуют о системной проблеме: российские образовательные стандарты отстают от динамики цифровой экономики, где доминируют навыки работы с данными и адаптивность к инструментам на основе искусственного интеллекта. Например, отсутствие в ФГОС модулей по этике данных противоречит глобальному тренду на регулирование цифровых экосистем [8].

В универсальных компетенциях упоминание цифровых компетенций отсутствует полностью, несмотря на то что владение компьютером



в настоящее время фактически является второй грамотностью после чтения и письма. Вместо этого они частично представлены в общепрофессиональных компетенциях, но их разнородность проявляется не только у разных укрупненных групп специальностей / направлений, но и у содержательно сопоставимых программ (например, из группы «экономика и управление»). Но даже представленные цифровые компетенции (точнее, те, что были в рамках настоящего исследования агрегированы до этого понятия) настолько сильно обобщены (абстрактны), что практический смысл их нахождения в стандарте остается дискуссионным (ведь под такими общими формулировками авторы учебных программ могут понимать все что угодно).

В попытке построить единую рамку универсальной цифровой компетентности современного специалиста на основе синтеза DigComp 2.2, OECD Skills Outlook и выявленных пробелов ФГОС была сформулирована модель:

I. Грамотность в области данных (Data Literacy): навыки сбора, визуализации и интерпретации данных, а также базовое понимание машинного обучения.

II. Цифровая экосистема: управление инструментами коллаборации (Trello, Miro) и облачными сервисами (Google Colab), что повышает эффективность распределенных команд [3].

III. Этико-правовая осведомленность: знание общих основ защиты информации и прав в контексте закона №152-ФЗ «О персональных данных», что минимизирует юридические риски [8].

Однако успешность внедрения модели зависит от преодоления нормативной жесткости ФГОС, что требует сотрудничества вузов с работодателями и регуляторами [13].

В условиях стремительного перехода к экономике данных и повсеместного распространения дистанционных и электронных форматов обучения в высшей школе, персонализация образовательных маршрутов становится необходимым условием обеспечения высокого качества и интенсивности образования в цифровую эпоху [7]. Адаптация учебного контента и образовательных траекторий под индивидуальные потребности студентов способствует повышению их мотивации и академической успеваемости [4]. Согласно исследованию С. В. Калмыковой и А. А. Андреевой [5], персонализированные образовательные траектории позволяют учитывать интересы, опыт и темпы освоения материала каждого студента, что положительно сказывается на качестве обучения. Эти данные подтверждают, что без персонализации образовательных маршрутов невозможно достичь необходимого уровня качества образования в условиях цифровизации.

Персонализация образовательного процесса приобретает особую значимость, особенно когда речь идет о формировании цифровых компетенций студентов. Адаптация обучения с учетом когнитивных стилей и предпочтительных форматов обучения способствует повышению эффективности образовательного процесса. В исследовании О. В. Рудыхиной выявлены универсальные и специфические когнитивно-сти-



левые характеристики студентов с разными уровнями цифровой компетентности, что указывает на необходимость учитывать эти факторы при проектировании учебных программ [9]. А. П. Лобанов и И. М. Ратникова также подчеркивают, что учет индивидуальных стилей обучения при разработке стратегий инженерного образования в цифровом обществе может значительно повысить качество обучения [6]. Внедрение адаптивного обучения, основанного на диагностике когнитивных стилей, позволяет создавать персонализированные образовательные траектории, что способствует эффективному освоению цифровых компетенций. Т. И. Шукшина и Ж. А. Каско отмечают, что использование адаптивного обучения в условиях цифровизации высшего педагогического образования обеспечивает реализацию индивидуальных траекторий обучения, что положительно сказывается на качестве образования [10].

Таким образом, персонализация цифровых компетенций в высшей школе, основанная на диагностике когнитивных стилей и предпочтительных форматов обучения, является ключевым фактором повышения качества образования в условиях цифровизации; дополнительно это предположение подкрепляется тем, что персонализация посредством диагностики когнитивных профилей (визуалы, кинестетики, аудиалы) согласуется с концепцией «гибкого обучения» [17], где адаптация контента к свойствам личности (индивидуальным особенностям) обучающихся увеличивает их вовлеченность. Например, использование симуляторов для кинестетиков соответствует принципу «обучения через практику» (learning by doing), который значимо повышает мотивацию и академические результаты по развитию цифровых навыков [11].

Однако внедрение персонализированных траекторий в условиях действующих ФГОС сталкивается с нормативным ограничением в виде требований к объему аудиторных часов, что затруднит свободное манипулирование форматами занятий и внедрение подходов на основе микрообучения.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило наличие системных противоречий между требованиями российских образовательных стандартов и компетенциями, востребованными в условиях цифровой экономики данных (в том числе находящих отражение в профессиональных стандартах). Были предложены ключевые элементы цифровой грамотности для формирования универсальных цифровых компетенций современного специалиста: Data Literacy, адаптивность к технологиям и этико-правовая осведомленность; в настоящий момент они либо редуцированы до базовой ИТ-грамотности, либо вовсе отсутствуют в учебных планах. Сравнение с международными рамками (DigComp 2.2, OECD Skills Outlook 2023) продемонстрировало, что российские стандарты не учитывают такие критически важные аспекты, как управление цифро-



вой идентичностью, работа с языковыми моделями и генеративным ИИ, этика данных, что снижает производительность труда будущих ответственных специалистов.

Научная новизна работы заключается в предложенной и обоснованной разработке модели персонализации универсальных цифровых компетенций, основанной на диагностике когнитивных личностных стилей студентов и применении для них различных форматов обучения, что позволит преодолеть жесткость ФГОС за счет гибких образовательных траекторий.

Результаты исследования могут послужить ориентиром для оптимизации регулирующего воздействия в российской высшей школе в контексте цифровой трансформации с целью обеспечения баланса между нормативной универсальностью и индивидуальными потребностями обучающихся.

Список литературы

1. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. №2. С. 3–11. EDN IBLTFF.
2. Высшее образование. Цифровизация образования // Информационно-аналитическая система «Индикаторы образования». URL: <https://issekdash.hse.ru/viewer/public?dashboardGuid=3299d2e664324e3ca68dbb37d9ef7d62> (дата обращения: 06.04.2025).
3. Кадиров Н. Т., Меркушова Н. И. Влияние программного обеспечения на практику и эффективность организационных коммуникаций // Креативная экономика. 2015. Т. 9, №12. С. 1561–1578. doi: 10.18334/ce.9.12.2176. EDN VKYCRF.
4. Казанцева О. Г. Персонализированное обучение студентов: результаты эмпирического исследования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 14–15 ноября 2024 года. М., 2024. С. 116–126. EDN ZHCEUO.
5. Калмыкова С. В., Андреева А. А. Возможности построения персонализированной образовательной траектории на платформе Moodle // Вестник педагогических инноваций. 2023. №2 (70). С. 46–55. doi: 10.15293/1812-9463.2302.05. EDN ALIVGB.
6. Лобанов А. П., Ратникова И. М. Стили обучения и качество инженерного образования в цифровом обществе // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 14–15 ноября 2024 года. М., 2024. С. 648–655. EDN LAESWR.
7. Лоскутова А. В. Практическое применение цифровых технологий в процессе персонализации высшего образования // KANT. 2023. №2 (47). С. 313–320. doi: 10.24923/2222-243X.2023-4.56. EDN QBAYAQ.
8. Регламент (ЕС) 2016/679 Европейского парламента и Совета от 27 апреля 2016 года о защите физических лиц в связи с обработкой персональных данных и о свободном движении таких данных (General Data Protection Regulation=Общий регламент защиты данных) // Официальный журнал Европейского союза, L 119, 4.5.2016. С. 1–88. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679> (дата обращения: 06.04.2025).



9. Рудыхина О. В. Когнитивно-стилевые и метакогнитивные характеристики школьников и студентов с разными показателями цифровой компетентности // Перспективы науки и образования. 2024. №1 (67). С. 507–523. doi: 10.32744/pse.2024.1.28. EDN FMONRA.

10. Шукишина Т. И., Каско Ж. А. Использование адаптивного обучения в условиях цифровизации высшего педагогического образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. №11. С. 34–48. doi: 10.24412/2304-120X-2024-11176. EDN ORJITN.

11. Gordillo A., López-Fernández D. Are Educational Escape Rooms More Effective Than Traditional Lectures for Teaching Software Engineering? A Randomized Controlled Trial // IEEE Transactions on Education. 2024. Vol. 67, №5. P. 660–668. doi: 10.1109/TE.2024.3403913.

12. Kondratenko B. A., Kondratenko A. B., Rudinskiy I. D. et al. Methodology and analysis of the emotional state of future public servants in e-learning conditions // Proceedings II International Scientific Conference on Advances in Science, Engineering and Digital Education (ASEDU-II-2021) : Conference Proceedings, Krasnoyarsk, 28 oct. 2021. Vol. 2647 (1). Krasnoyarsk, 2022. P. 40017. doi: 10.1063/5.0104000. EDN HBUTWV.

13. OECD. OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition, OECD Publishing. P., 2023. doi: 10.1787/27452f29-en.

14. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR31006 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. doi: 10.2760/115376.

15. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025> (дата обращения: 06.04.2025).

16. Zhao Y., Pinto Llorente A. M., Sánchez Gómez M. C. Digital competence in higher education research: A systematic literature review // Computers & Education. 2021. Vol. 168. P. 104212. doi: 10.1016/j.compedu.2021.104212.

17. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, №2. P. 64–70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Об авторах

Борис Анатольевич Кондратенко — канд. пед. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Западный филиал), Россия.

E-mail: kondratenko-ba@ranepa.ru

SPIN-код: 7993-4114

Анатолий Борисович Кондратенко — д-р пед. наук, проф., Балтийское высшее военно-морское училище им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, Россия.

E-mail: anatoliy_kondr@mail.ru

SPIN-код: 7982-4264



B. A. Kondratenko¹, A. B. Kondratenko²

UNIVERSAL DIGITAL COMPETENCES: HIGHER EDUCATION
PERSONALISATION FOR DIGITAL ECONOMY

¹ RANEPa, Western branch, Kaliningrad, Russia

² Baltic Higher Military Naval School named after Admiral F. F. Ushakov,

Kaliningrad, Russia

Received 17 April 2025

Accepted 11 June 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-9

106

To cite this article: Kondratenko B. A., Kondratenko A. B., 2025, Universal digital competences: higher education personalisation for digital economy, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 97 – 106. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-9.

The article is devoted to the analysis of the compliance of Russian educational standards with the modern requirements of the data-driven digital economy. Approaches to the formation of students' universal digital competencies are examined. The main objective of the study is to substantiate the structure of universal digital competencies adapted to the conditions of distance learning and suitable for building personalized educational trajectories, on the one hand, and corresponding to the current demands of the economy and labor market, on the other. The study involves an analysis of Russian regulatory documents (the Education Law, professional standards, Federal State Educational Standards) and international frameworks (DigComp, OECD). The results reveal a lag of Russian standards behind the current demands of the labor market and international trends: the absence of requirements for working with artificial intelligence, machine learning, ethical aspects of data, and adaptability to technologies. Based on a synthesis of international practices, a model of digital competency personalization for distance learning conditions is proposed, which includes data literacy, digital ecosystem management, and legal awareness. The necessity of personalizing educational trajectories according to learners' cognitive styles is also substantiated to overcome normative rigidity. The conclusions emphasize the importance of modernizing educational programs through the integration of the identified components of digital competence and the implementation of flexible, personalized approaches to learning in a digital environment.

Keywords: digital competences, personalization of education, distance learning, educational technologies, higher education, digital economy

The authors

Dr Boris A. Kondratenko, Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPa), Russia.

E-mail: kondratenko-ba@ranepa.ru

SPIN code: 7993-4114

Prof. Anatoly B. Kondratenko, Baltic Higher Military Naval School named after Admiral F. F. Ushakov, Russia.

E-mail: anatoliy_kondr@mail.ru

SPIN code: 7982-4264

М. А. Болотина, М. С. Кузьмина

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

Поступила в редакцию 04.04.2025 г.

Принята к публикации 02.05.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-10

107

Для цитирования: Болотина М.А., Кузьмина М.С. Геймификация как средство обучения стратегиям устной интеракции на уроках иностранного языка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №3. С. 107–120. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-10.

Рассматриваются основные характеристики геймификации и особенности применения данной технологии в контексте обучения иностранному языку. Проанализированы различные подходы к трактовке метода геймификации, его особенности, преимущества и возможные риски использования игрового подхода на уроках английского языка. В рамках проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции фокус исследования направлен на стратегии интеракции, владение которыми позволяет эффективно общаться и взаимодействовать на иностранном языке. Выявлены наиболее эффективные методы формирования умений интеракции и приемы геймификации, способствующие развитию стратегий устного взаимодействия при формировании иноязычной коммуникативной компетенции в средней школе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, технологии обучения, геймификация, коммуникативная компетенция, стратегии устной интеракции

Введение

Формирование коммуникативной компетенции, которая представляет собой способность и готовность человека к речевому взаимодействию, составляет центральную цель обучения иностранному языку. Одной из разновидностей коммуникативных стратегий являются стратегии интеракции, или вербального взаимодействия. Необходимо обучать стратегиям интеракции уже на базовом уровне, поскольку участники коммуникативного процесса, которые умеют задавать вопросы, вступать в обсуждения и дискуссии, запрашивать нужную информацию, работать в команде, достигают более высоких результатов.

Чтобы сделать достижение образовательных результатов на уроках иностранного языка более эффективным, предлагается обратиться к



технологии геймификации (игрофикации), которая подразумевает использование элементов видеоигр в неигровых контекстах. Идея игрофикации состоит в применении различных проверенных элементов игры для большего вовлечения участников в какую-либо деятельность. Положительный опыт применения данной технологии в течение длительной истории ее использования доказывает, что игрофикация имеет потенциал для решения некоторых проблем традиционной формы обучения.

Основной целью внедрения геймификации в образование является повышение не только внешней мотивации к познанию, но и внутренней, которую исследователи связывают с достижением более качественных образовательных результатов. Повышение вовлечения и мотивации происходит посредством использования элементов компьютерных игр, что составляет основу технологии геймификации. Под игровыми элементами понимаются инструменты, присущие видеоиграм, такие как уровни, очки, таблицы лидеров, аватары, значки, миссии, сюжет, шкала прогресса, награды, соревновательность и др. [21, с. 140–141].

Цель данной работы заключается в изучении основных характеристик технологии геймификации, анализе особенностей обучения стратегиям интеракции и дидактического потенциала применения геймификации при формировании умений вербального взаимодействия на английском языке. В ходе исследования решались следующие задачи: рассмотреть сущность понятия геймификации, выявить способы применения технологии геймификации в школьном образовании, изучить стратегии вербальной интеракции в процессе иноязычной коммуникации, проанализировать методы обучения стратегиям интеракции на основе технологии геймификации на уроках английского языка.

Сущность и особенности применения технологии геймификации в школьном образовании

Последние несколько десятилетий исследователями ведется поиск нестандартных, интерактивных методов и стратегий для более эффективного достижения обучающимися образовательных целей. Одной из таких инноваций стала геймификация, или игрофикация, которая позволяет плодотворно воздействовать на обучающихся, повышая их мотивацию [9] и вовлеченность в образовательный процесс.

Геймификация как формализованная и широко применяемая технология получила широкое распространение только в XXI в. благодаря первой основополагающей концепции, опубликованной Себастьяном Детерингом в 2011 г. [28]. Проанализируем некоторые из определений геймификации, предложенные зарубежными и российскими исследователями. Согласно словарю Merriam-Webster, геймификация — это процесс добавления игр или игровых элементов к заданию, например для стимулирования активного участия [16]. Эми Джо Ким полагает, что геймификация — это применение игровых технологий с целью придания заданиям более увлекательной и развлекательной формы [13]. Предложенную дефиницию нельзя считать полной, поскольку она не отражает серьезности целей геймификации. В общепринятом виде игрофикация



представляет собой применение элементов игры в неигровом контексте для придания деятельности игрового характера [2, с. 118; 28]. Исследователи утверждают, что игры, в основе которых лежат удовольствие и награды, обладают существенным влиянием на индивида, а применение игрового мышления и игровых механик способствует вовлеченности, побуждая к активному участию в решении проблемных ситуаций [3, с. 7]. Самое развернутое определение, по нашему мнению, предложено Карлом Каппом: игрофикацией является использование игровой механики, эстетики и игрового мышления с целью вовлечения в деятельность, побуждения к действию и обучению, а также решению проблем [6, с. 44; 7, с. 37].

Говоря о разграничении термина «геймификация» и смежных понятий, согласимся с точкой зрения, что геймификация не равнозначна обучению, основанному на игре [30]. Геймификация — это интеграция игровых элементов, таких как система начисления баллов, таблицы лидеров, значки или другие элементы, связанные с играми, в «обычные» учебные мероприятия с целью повышения вовлеченности и мотивации, тогда как обучение, основанное на играх, предполагает разработку учебных мероприятий таким образом, чтобы игровые характеристики и принципы игры были присущи самим учебным мероприятиям. Другими словами, геймификация применяет игровые элементы или игровую структуру к существующим учебным мероприятиям; обучение, основанное на играх, проектирует учебные мероприятия, которые по своей сути похожи на игру.

Наиболее точную дефиницию геймификации непосредственно в образовательном процессе предлагают М. В. Афонина и А. С. Харламова, которые дают следующее определение: «геймификация — это подход, предусматривающий применение в учебном процессе принципов компьютерных игр, игровых сценариев и динамик в неигровых ситуациях с целью повышения мотивации (внешней и внутренней), вовлеченности в процесс решения учебных задач и достижения учебных целей» [4, с. 48]. Данная дефиниция, на наш взгляд, в полной мере отражает основные составляющие геймификации и формулирует необходимое различие между геймификацией, серьезными играми и игровым взаимодействием. Преимущества игрофикации в академическом контексте обосновал Томас В. Мэлоун [34]. В своем исследовании «Что делает обучение увлекательным?» он выделил ряд элементов видеоигр, которые игроки находят привлекательными: наличие вызова (цель и подсчет очков); наличие пространства для воображения; обратная связь. Мэлоун подчеркивает необходимость учитывать индивидуальные особенности обучающихся и важность соблюдения баланса между игрой и обучением, так как, например, использование не имеющих отношения к изучаемому материалу аудиовизуальных эффектов оказывает негативное влияние на обучение [34, р. 81 – 82].

Наиболее часто используемые в обучении элементы, а именно очки, значки и таблицы лидеров, входят в базовую модель геймификации PBL (points, badges and leaderboards). Несмотря на доказанную эффективность [36], модель PBL обладает рядом минусов: не учитывает особенно-



сти участников и среды и воздействует только на внешнюю мотивацию, поскольку обучающиеся сконцентрированы лишь на получении вознаграждения, а не на самом процессе получения знаний [2, с. 119].

Наиболее изученной и выходящей за пределы модели PBL является система MDA (mechanics, dynamics and aesthetics), которая включает такие элементы геймификации, как механика (определенные игровые правила, фиксирующие прогресс и вознаграждение), динамика (моделирование поведенческих реакций) и эстетика (создание желаемой эмоциональной реакции, развлекательный аспект геймификации) [33; 35].

В нашем исследовании данный подход к классификации игровых элементов рассматривается как наиболее оптимальный. По сравнению с системой PBL модель MDA не ограничивается такими элементами, как очки, значки и таблица лидеров. В ее контексте геймификация представляет собой более комплексную технологию, которая учитывает особенности обучающихся, среды, а также элементы, воздействующие непосредственно на внутреннюю мотивацию. Такие элементы, как социальное взаимодействие, соревнование, обратная связь, самовыражение и чувство контроля над происходящим, влияют на полноценное погружение в деятельность, когда участников интересует сам процесс, а не итоговые результаты и вознаграждение. Более того, применение данной модели в обучении способно воздействовать на субъект образовательного процесса в течение продолжительного отрезка времени, что повышает эффективность достижения школьниками поставленных в рамках изучаемого предмета целей и задач.

Геймификация обладает рядом особенностей, которые отличают ее от других практик, также основанных на включении игровых и информационных технологий в образовательный процесс. К схожим обучающим практикам, как уже упоминалось, относится обучение, основанное на игре (Game-Based Learning, то есть использование игр в классе для повышения эффективности преподавания и обучения), серьезные игры (Serious Games — полноценные видеоигры, основной целью которых не является развлечение) [38] или симуляция, позволяющая столкнуться с проблемными ситуациями, возникающими в реальном мире [22, с. 346].

Геймифицированное обучение предполагает наличие уровней для победы и испытаний, в которых школьники имеют право на совершение ошибок [6, с. 45]; в результате, помимо воздействия на мотивацию, происходит повышение степени самостоятельности и уверенности в себе. Метод геймификации предполагает преимущество практики перед теорией. Это обосновано тем, что в игрофицированном образовательном процессе школьник становится активным участником: посредством игровых механик он может наблюдать, а также практиковать использование определенных знаний и навыков в реальной деятельности [5]. И наконец, «вместо того, чтобы иметь ожидаемую оценку или результат, который учащийся может провалить, баллы поощряют повышение уровня» [10, с. 705].

Вместе с тем важно отметить, что у технологии геймификации есть и отрицательные стороны. К потенциальным рискам применения геймификации в образовательном процессе следует отнести концентрацию



обучающихся на наградах, а не на процессе обучения, «развитие гиперконкуренции, несоответствие игрового сценария образовательным целям, отсутствие свободы выбора у обучающихся, которые не заинтересованы в игровой форме обучения» [10, с. 705—706; 12, с. 137].

Применяя инструмент геймификации в средней школе, следует учитывать следующие принципы:

- образовательные цели являются основными, а игровые лишь направлены на поддержание мотивации и включенности обучающихся в процесс;
- технология должна способствовать формированию коллектива, участники которого взаимодействуют и соревнуются между собой, мотивируя друг друга и работая в команде;
- изменяется лишь способ организации образовательной деятельности, а не ее содержание;
- учебники и традиционные формы уроков остаются доминирующими при геймифицированном обучении [11, с. 274].

Для успешного внедрения геймификации в образовательный процесс, в том числе и при обучении иностранному языку, следует придерживаться алгоритма, который принимает во внимание как педагогические цели, так и индивидуальные потребности и интересы обучающихся (рис. 1).

Этапы внедрения геймификации в педагогическую деятельность
1. Определение и формирование образовательных целей
2. Соотнесение образовательных целей с индивидуальными потребностями обучающихся
3. Соотнесение педагогических целей с обучающими и игровыми механиками
4. Применение технологии геймификации

Рис. 1. Этапы внедрения геймификации

На первом этапе педагогу необходимо определить и сформулировать образовательные цели [2, с. 123]. Следует подчеркнуть, что основной целью обучения английскому языку является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя следующие умения: речевые (умение вести диалог-расспрос, воспринимать и понимать основное содержание текста на слух и т.д.), языковые (навык правильной артикуляции звуков, навык распознавания и употребления в речи морфологических и синтаксических конструкций), социокультурные и компенсаторные компетенции (использование языковой догадки) [19, с. 15—16; 27, с. 30]. Второй этап предполагает соотнесение



педагогических целей с индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся. В качестве условия эффективности геймифицированной среды исследователи отмечают необходимость учитывать пол, возраст, стиль обучения (визуальный, аудиальный, кинестетический), игровой психотип, характер и интересы школьников [17; 31; 36]. На третьем этапе педагогу необходимо подобрать игровые и обучающие механики, которые удовлетворяют педагогическим целям. Например, механика взаимодействия соотносится с педагогической целью развития умений вести дискуссию и работать в команде. На четвертом этапе происходит непосредственно включение технологии геймификации в образовательный процесс.

Развитие стратегий устной вербальной интеракции на основе геймификации

Известный отечественный педагог и методист Н.Д. Гальскова отмечает, что владение иностранным языком заключается в способности и готовности обучающихся к межкультурному общению на иностранном языке, а также к познанию через этот язык [8, с. 28]. Указанные умения формируются в рамках коммуникативной компетенции, являющейся ключевой при овладении иноязычными навыками [19, с. 15]. В Федеральной рабочей программе среднего общего образования указано, что коммуникативные универсальные учебные действия подразумевают в том числе умение «владеть различными способами общения и взаимодействия на иностранном (английском) языке» [24, с. 28]. Взаимодействие двух или более сторон, совместно конструирующих дискурс, признается центральным в современной модели использования языка, а устное взаимодействие считается «первопричиной языка с его межличностными, совместными и транзакционными функциями» [27, р. 81]. Интеракция понимается как «ключевой компонент в коммуникации и “фундамент” для овладения иностранным языком» [20, с. 635]. В сопроводительном документе к «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» акцент сделан на реальном использовании языка, основанном на взаимодействии, в котором совместно конструируется значение. Кроме общепризнанных языковых навыков выделяются четыре режима коммуникации в деятельности, а именно рецепция (reception), продукция (production), интеракция (interaction) и медиация (mediation) [1, с. 17–18; 15, с. 11–12; 27, р. 32–33], причем отмечается, что взаимодействие имеет основополагающее значение для обучения [27, р. 81]. Стратегии интеракции, или взаимодействия, являющиеся неотъемлемой составляющей коммуникативных стратегий, включают как рецепцию, так и продукцию, то есть во время взаимодействия коммуникантов происходит восприятие речи и речепроизводство. В соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком стратегии интеракции реализуются в письменной и устной форме [27, р. 82–83, 93]. Стратегии устного взаимодействия, находящиеся в фокусе данного исследования,



включают смену коммуникативных ролей (turn-taking), сотрудничество (cooperating = collaborative strategies) и обращение за разъяснениями (asking for clarification) [27, p. 33, 83].

Под сменой коммуникативных ролей понимается способность проявлять инициативу в обсуждении: умение начинать, поддерживать, завершать разговор, а также умение вступить в уже существующий диалог, используя для этого шаблонные выражения. Сотрудничество предполагает действия обучающихся, которые способствуют развитию дискуссии: подтверждение понимания собеседника (на элементарном уровне владения языком), умение давать обратную связь и соотносить свой собственный вклад в диалог с вкладом предыдущих ораторов (на базовом и продвинутом уровнях), подведение итогов дискуссии, а также умение приглашать других людей к высказыванию. Обращение за разъяснениями подразумевает вмешательство обучающегося в диалог для того, чтобы показать, следит ли он за ходом беседы, а также с целью проверить понимание и задать уточняющие вопросы.

В рамках указанных стратегий интеракции, соответствующих определенным умениям в процессе иноязычной коммуникации, можно выделить микроумения, которыми необходимо владеть обучающимся начиная с уровня А2:

- смена коммуникативных ролей: начать, поддержать и закончить диалог; привлечь внимание к себе;
- сотрудничество: обозначить, что следит за ходом разговора;
- обращение за разъяснениями: сообщить собеседнику о непонимании; запросить о повторе сказанного, обратиться за пояснением непонятых ключевых слов и фраз.

Подчеркнем, что роль учителя является ключевой в процессе интеракции, подразумевающей диалог как между обучающимися, так и между учителем и учениками [23]. Общение между учителем и обучающимся предполагает такое взаимодействие, при котором педагог сам владеет стратегиями интеракции, направляет и помогает обучающимся [20, с. 635, 640].

Взаимодействие, происходящее на уроках, позволяет определить трудности, которые испытывают обучающиеся в процессе изучения английского языка, и эффективно решать возникающие задачи. Т. В. Агапова выделяет следующие формы взаимодействия между учителем и школьниками: пассивный (школьники — пассивные слушатели), активный (школьники — активные участники) и интерактивный (помимо взаимодействия с педагогом школьники общаются и между собой) [26]. Общеклассные формы интеракции требуют от обучающихся участия в парной или групповой деятельности, а также ознакомления участников с различными техниками общения [25]. Непосредственно общение в группах и парах способствует активному использованию английского языка в речи, формированию и развитию навыков сотрудничества, при этом снижая уровень тревожности [1; 15]. Для обеспечения эффективной интеракции на уроке иностранного языка педагог должен следовать определенным тактикам и стратегиям, такими как концентрация вни-



мания обучающихся на проблеме, вовлечение во взаимодействие, объяснение задачи, пояснение и сопровождение, снижения уровня напряжения, поощрение, смена коммуникативных ролей [18].

Не менее важными являются сами методы, техники и активности, направленные на обучение школьников стратегиям интеракции. К наиболее часто используемым методам большинство исследователей относят лекционный стиль обучения (преимущественно для студентов), проблемно-ориентированное обучение, дискуссию, дебаты, мозговой штурм, ролевую игру, активность «один-двое-все» (think-pair-share) [14; 29; 32; 37]. В перечисленные виды деятельности интегрируются различные релевантные элементы геймификации.

114

В контексте обучения устному взаимодействию на уроке английского языка целесообразно использовать предлагаемые ниже методы / задания, позволяющие осваивать и совершенствовать стратегии интеракции. Последние, как отмечено выше, включают вербальное сотрудничество, умение соблюдать очередность в диалоге, что предполагает смену коммуникативных ролей, а также давать и запрашивать разъяснения.

Проблемно-ориентированное обучение. Этот подход основан на положении о том, что исследование на основе отсутствия вводных данных повышает мотивацию к включению в учебный процесс и стимулирует обучающихся самостоятельно определять, какие знания помогут решить проблему. Актуальные элементы геймификации: миссии и квесты; исследование; баллы и награды; шкалы прогресса; сотрудничество.

Дискуссия. С целью формирования стратегий интеракции обсуждение может вестись как в парах, так и в малых / больших группах. Дискуссия как метод организации взаимодействия должна быть направлена на свободное выражение мыслей, обмен мнениями и идеями, выдвижение аргументов и обоюдную критику. Элементы геймификации: баллы, значки, награды; доски лидеров; сотрудничество; обратная связь.

Дебаты. Метод дебатов имеет целью убедить слушателя в правильности рассуждений говорящего, стимулируют желание высказать свое мнение и выслушать мнение остальных обучающихся, то есть включает все четыре режима коммуникации — прием, производство, взаимодействие и посредничество (reception, production, interaction and mediation). Элементы геймификации: баллы, значки, рейтинги; временное ограничение; роли; доски лидеров; конкуренция; обратная связь.

Мозговой штурм. Данная практика проводится в групповом формате работы, когда обучающиеся генерируют идеи, взаимодействуя между собой. Элементы геймификации: баллы, значки, сотрудничество.

Активность «Один-двое-все» (think-pair-share). Обсуждение вопросов дискуссионного характера проходит в три этапа: обучающиеся формируют собственное мнение, затем обмениваются идеями в парах и, наконец, делятся результатами как своих соображений, так и полученными в ходе дискуссии. Можно модифицировать данное упражнение, добавив этап, на котором пары после принятия более убедительного варианта объединяются в малые группы, где также формируют единую, более убедительную позицию относительно обсуждаемого вопроса. Педагогу при этом необходимо контролировать ситуацию и поощрять



уважительное отношение обучающихся к чужому ответу. Возможные элементы геймификации: баллы, значки, награды; временное ограничение; сотрудничество; конкуренция; обратная связь.

На основе рассмотренных выше методов обучения школьников стратегиям интеракции и принципов геймификации был разработан комплекс упражнений в качестве дополнения к заданиям из учебника английского языка для 8-х классов «Starlight 8», который направлен на формирование у обучающихся умений устного взаимодействия. При разработке комплекса упражнений использовались методы дискуссии, дебатов, мозгового штурма и ролевых игр. Дискуссия заключается в парном и групповом обсуждении климатических условий. Упражнение на основе метода дебатов предусматривает командное обсуждение проблем экологии. Мозговой штурм также включает командную работу и совместное обсуждение предлагаемых проблем. Ролевая игра ставит задачу решения бытовых проблемных ситуаций на основе использования стратегий интеракции. Приведем примеры предлагаемых заданий.

Дебаты. Данное упражнение создано на основе лексики на тему «Проблемы экологии» (рис. 2).

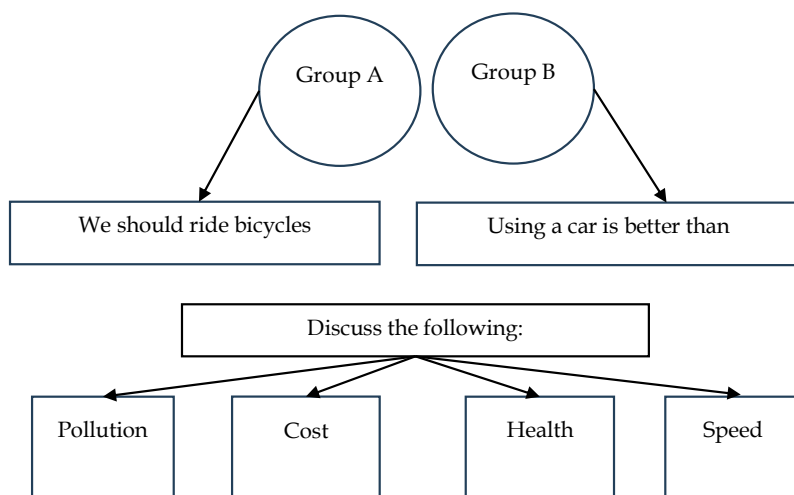


Рис. 2. Вариант задания «Дебаты»

На первом этапе класс делится на две команды, которым предстоит аргументировать противоположные позиции. Командам предоставляется время на поиск аргументов (тематические подсказки отображены на рисунке 2), а затем заслушиваются вступительные заявления, отражающие общее обоснование основной идеи. На следующем этапе школьники опровергают аргументы оппонентов и подводят итоги, доказывая преимущество своей позиции. Для присуждения очков командам выбирается судейская коллегия, члены которой задают вопросы и затем аргументируют выбор победителя дебатов. Элементы геймификации,

применяемые в рамках данного задания, включают в себя очки (за ясные аргументы, командную работу, использование фактов в качестве примеров); временные рамки; сотрудничество и соревнование.

Ролевая игра. Проводится на изученном лексическом материале по теме «Покупки». Обучающимся предлагается ряд проблемных ситуаций во время покупок в англоязычной стране (рис. 3).

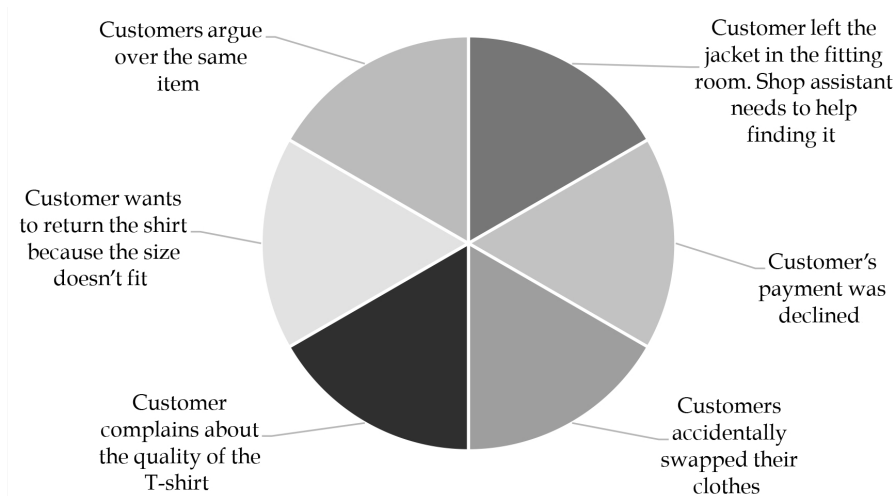


Рис. 3. Вариант задания «Ролевая игра»

Педагог случайным образом называет фамилии обучающихся, которым предстоит разыграть определенную ситуацию, и запускает колесо, чтобы выбрать ситуацию. В процессе коммуникативного взаимодействия в рамках решения проблемной ситуации учащиеся запрашивают требующуюся информацию, дают разъяснения, выслушивают и уточняют доводы собеседника. Используемые элементы геймификации: очки (за успешное выполнение задания); лимит времени; сюжетная линия; соперничество и сотрудничество.

Заключение

Геймификация предусматривает применение в процессе овладения иноязычными умениями принципов, динамик и сценариев компьютерных игр в неигровых ситуациях с целью повышения мотивации, достижения дидактических целей и решения конкретных учебных задач. Геймификация зарекомендовала себя как эффективное средство активизации познавательной деятельности обучающихся, формирования адекватного отношения к совершаемым ошибкам, развития навыков самостоятельной и командной работы, что создает условия для развития иноязычных навыков и, в частности, умений использовать необходимые стратегии взаимодействия на иностранном языке, которые являются неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции.

Анализ исследований по данной проблематике позволил выявить наиболее продуктивные методы обучения стратегиям интеракции в



средней школе, а именно проблемно-ориентированное обучение; дискуссия; дебаты; мозговой штурм; техника «один-двое-все» (think-pair-share). Элементы геймификации, которые эффективно используются в совокупности с данными методами, включают баллы и награды (за участие, активность); таблицы лидеров и шкалы прогресса; сценарии; конкуренцию команд, вызов (challenge), квесты; сюжетную линию; лимит времени выполнения заданий и др.

Для внедрения геймификации в образовательный процесс педагогу необходимо учитывать преимущества, риски, а также особенности и основные принципы данной технологии. Эффективность и результативность обучения может быть повышена лишь с учетом специфики метода, и чтобы раскрыть весь потенциал данной технологии, необходимо учитывать ее положительные и негативные стороны, принципы и стратегии внедрения, а также специфику образовательного контекста, индивидуальных потребностей школьников и особенности конкретных задач по формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Авраменко А. П., Матвеева О. Ю. Развитие коммуникативных стратегий интеракции с использованием приложений дополненной реальности // Высшее образование сегодня. 2021. № 2. С. 17–21. doi: 10.25586/RNU.HET.21.02. P.17.
2. Акчелов Е. О., Галанин Е. В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (23). С. 117–132.
3. Алексеева А. З., Соломонова Г. С., Аетдинова Р. Р. Геймификация в образовании // Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 24 (4). С. 5–10.
4. Афонина М. В., Харламова А. С. Контент-анализ понятия «геймификация» // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (32). С. 46–50. doi: 10.37386/2413-4481.
5. Бибарсов Д. А. Игрофикация в условиях цифрового образования: перспективы и риски // Вестник Калмыцкого университета. 2020. № 3 (47). С. 122–130.
6. Василиженко М. В., Коротков Е. А., Мухаркина В. С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: Инновационный аспект. 2020. № 2 (48). С. 43–50. doi: 10.7442/2071-9620-2020-12-2-43-50.
7. Габдуллина А. Ш. Развитие спонтанной иноязычной диалогической речи через геймификацию студентов высшей школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 12. С. 34–46. doi: 10.24412/2304-120X-2023-11124.
8. Гальскова Н. Д. Эволюция научно-методического познания: от методики преподавания иностранных языков к методической науке // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 18–31.
9. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 65–77.



10. Емалетдинова Г.Э., Цилицкий В.С., Шеришуква Н.В. и др. Геймификация как метод обучения: особенности и возможности // Московский экономический журнал. 2022. №3. С. 702 – 708. doi: 10.55186/2413046X_2022_7_3_182.
11. Звонарева Н.А., Купалов Г.С. Потенциал и риски геймификации педагогического образования // Образование и право. 2021. №2. С. 270 – 275. doi: 10.24412/2076-1503-2021-2-270-275.
12. Золкина А.В., Ломоносова Н.В., Петрусевиц Д.А. Science for education today // Педагогика и психология образования. 2020. №3. С. 127 – 143. doi: 10.15293/26586762.2003.07.
13. Краснова Т.И. Геймификация обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2015. №11 (91). С. 1373 – 1375.
14. Левина Е.А., Зевайкина К.А. Интеракция как основа обучения говорению на иностранном языке в старших классах средней общеобразовательной школы // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2022. №1 – 2. С. 307 – 311.
15. Матвеева О.Ю. Методика развития стратегий устной интеракции с использованием технологии дополненной реальности (французский язык; уровень профессионального образования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
16. Merriam-Webster : словарь. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gamification> (дата обращения: 02.03.2025).
17. Пискунов Л.А., Морозов Б.Б. Использование компьютерных игр в образовании // Вестник науки. 2020. №3 (24). С. 103 – 106.
18. Савельева И.В., Савельева А.Е. Стратегии педагогической интеракции в аспекте мультимодальности // Мир науки, культуры, образования. 2021. №1 (86). С. 162 – 165.
19. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие для студ. Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование». Казань, 2016.
20. Темурян К.Т. Теоретические и методические основы развития стратегий интеракции у студентов лингводидактических направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. №28 (3). С. 634 – 646. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-3-634-646.
21. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 135 – 152.
22. Тихонович Т.И. Симуляция и геймификация в современном образовательном пространстве в системе преподавания РКИ // KANT. 2021. №1 (38). С. 344 – 348. doi: 10.24923/2222-243X.2021-38.72.
23. Тукмуродова М.Э. Интерактивные технологии обучения английскому // International scientific review. 2019. №58. С. 92 – 94.
24. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык (базовый уровень). М., 2023.
25. Shawaqfeh A. T., Jameel A. S., Al-adwan L. A. Y., Khasawneh M. A. S. Interaction as a Mechanism to Enhance English Language Proficiency in the Classroom // Journal of Language Teaching and Research. 2024. №1. P. 229 – 234. <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.25>.
26. Agapova T. V., Aisner L. Yu. Basic forms of interaction and teaching methods in higher school active and interactive teaching methods) // Pedagogical journal. 2019. №1-1. P. 269 – 275. doi: 10.34670/AR.2019.44.1.054.



27. CEFR-2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Strasbourg, 2018.

28. Deterding S., Dixon D., Khaled R. Gamification: Toward a Definition. URL: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf> (дата обращения: 02.03.2024).

29. Eltanskaya E., Linkova Y., Popova O. et al. Types of Interactive Methods in Teaching English to Students of Economics // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 2017. № 97. P. 100 – 102.

30. Gamification and Game-Based Learning. URL: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/gamification-and-game-based-learning> (дата обращения: 02.03.2024).

31. Kingsley O. A. The Shift to Gamification in Education: A Review on Dominant Issues // Journal of Educational Technology Systems. 2020. № 49 (1). P. 113 – 137.

32. Kiyasova R. M., Sidiknazarova Z. M., Shamuratova M. S., Amanov A. K. Types of Interactive Methods in Teaching English to Students // Texas Journal of Multidisciplinary Studies. 2022. № 14. P. 1 – 4.

33. Limantara N., Widjaja M., Gaol F., Prabowo H. Mechanics, Dynamics, and Aesthetics Framework on Gamification at University : Conference Paper. 2020. P. 34 – 39. doi: 10.1109/ICIMCIS51567.2020.9354271.

34. Malone T. What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games. Pipeline, 1981.

35. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A. et al. Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education // Sustainability. 2021. № 13. P. 1 – 14.

36. Oliveira Wilk, Juho Hamari and others. Tailored gamification in education: A literature review and future agenda // Education and Information Technologies. 2022. № 28. P. 373 – 406. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4>.

37. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. № 3 (1). P. 36 – 38. <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.166>.

38. Shurui Bai, Khe Foon Hew, Biyun Huang. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts // Educational Research Review. 2020. № 30. P. 1 – 20. doi: 10.1016/j.edurev.2020.100322.

Об авторах

Марина Александровна Болотина — канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: MBolotina@kantiana.ru

SPIN-код: 6070-2565

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8163-0693>

Мария Сергеевна Кузьмина — студ., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: miss.maria.ku@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7955-2962>



M. A. Bolotina, M. S. Kuzmina

GAMIFICATION AS A MEANS OF TEACHING ORAL INTERACTION STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 04 April 2025

Accepted 02 May 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-10

120

To cite this article: Bolotina M. A., Kuzmina M. S., 2025, Gamification as a means of teaching oral interaction strategies in foreign language classes, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 107 – 120. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-10.

The article examines the main characteristics of gamification and the specific features of applying this technology in the context of foreign language learning. Various approaches to the interpretation of the gamification method, its characteristics, advantages, and potential risks of using the game-based approach in English language lessons are analyzed. Within the framework of the issue of forming foreign language communicative competence, the research focus is on interaction strategies, mastery of which enables effective communication and interaction in a foreign language. The study identifies the most effective methods for developing interaction skills and gamification techniques that contribute to the development of oral interaction strategies in the formation of foreign language communicative competence at the secondary school level.

Keywords: foreign language teaching, educational technologies, gamification, communicative competence, oral interaction

The authors

Dr Marina A. Bolotina, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: MBolotina@kantiana.ru

SPIN code: 6070-2565

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8163-0693>

Maria S. Kuzmina, Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: miss.maria.ku@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7955-2962>

Е. С. Малик

**ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
В 1922 – 1929 ГОДАХ
(на материалах Владимирской губернии)**

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия

Поступила в редакцию 06.02.2025 г.

Принята к публикации 05.05.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-11

121

Для цитирования: Малик Е. С. Идеино-политическое воспитание детей в период становления пионерской организации в 1922–1929 годах (на материалах Владимирской губернии) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №3. С. 121 – 131. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-11.

Исследуются основные содержательные направления идейно-политического воспитания детей в период становления пионерского движения (1922 – 1929), формы и методы работы с детьми. Выявляются и раскрываются направления идейно-политического воспитания: интернациональное, нравственное, военно-патриотическое и атеистическое. Исследуются средства идейно-политического воспитания. Материалы исследования пионерского движения с точки зрения организации воспитательного процесса могут представлять ценность в настоящее время в качестве опыта создания и организации детского общественного движения. Впервые публикуются материалы организации воспитательной работы в пионерской организации Владимирской губернии.

Ключевые слова: Владимирская губерния, идейно-политическое воспитание, пионерское движение, пионер, марксизм-ленинизм

Понятие «идейно-политическое воспитание» в настоящее время используется нечасто и сразу вызывает ассоциации с советским прошлым. Комплекс проблем, связанных с воспитанием человека, готового бороться «за идею», сегодня разрабатывается в рамках патриотического, гражданского, нравственного воспитания. В пионерской же организации именно идейно-политическое воспитание представляло собой ведущее широкомасштабное направление воспитательной работы, формирующее мировоззрение подростков.

Отечественный исторический опыт организации детского и юношеского движения достаточно хорошо изучен. Он представлен в трудах М. В. Богуславского [2], А. В. Кирпичника и Т. В. Трухачевой [4], В. А. Кудинова [6] и др. Пионерское движение изучается как социаль-



ное, психолого-педагогическое явление, созданное с целью воздействия на личность ребенка [1]. Опыт воспитания подрастающего поколения в детской общественной организации представляет интерес в контексте историко-педагогической аксиологии [3] и истории образовательных систем [8]. Вопрос формирования личности будущего гражданина, готового на подвиги ради своей Родины и коллектива, мастера своего дела, отличника труда, посредством участия ребенка в детской организации представляет интерес для современных исследователей и педагогов [7].

Цель данной статьи — выделить основные содержательные направления идейно-политического воспитания в период становления пионерской организации (1922–1929) и проиллюстрировать их материалами Государственного архива Владимирской области.

Методологическая база осуществленного исследования — принципы историзма (М. В. Богуславский и др.), системности (В. А. Сластёнин, Э. Г. Юдин и др.), а также идея диалога культур столицы и провинции (С. И. Дорошенко), позволяющая выделить специфику развития общепедагогических идей в конкретной практической работе отдельного региона (Владимирской губернии).

Идейно-политическое воспитание было мировоззренческим ядром процесса воспитания пионера — физически здорового, социально активного, образованного борца за строительство социалистического общества, человека, преданного идеям марксизма-ленинизма. В пионерской организации, согласно инструкции центрального комитета 1923 г., воспитание понималось как «подготовка детей к будущей общественной работе, к общественной функции в человеческом обществе» [23, л. 4]. Основными качествами, которые необходимо было воспитать в пионерах, были умение «общественно» жить и работать, привыкать к серьезному труду, быть готовыми к классовой борьбе. В качестве главных условий назывались «создание массовости и твердости пролетарского состава, повседневная связь детей с жизнью и борьбой взрослых рабочих» [25, л. 4–5].

Идейно-политическое (коммунистическое) воспитание выступало стержнем, на который «наназывались» основные направления, ставившие своей целью освоение пионерами коммунистического мировоззрения, интернациональное, антирелигиозное, военно-патриотическое и нравственное воспитание. На этом пути пионерам должны были помогать комсомольцы. Пионерия стала объектом заботы комсомольской организации, источником пополнения ее рядов. Марксистская теория продуцировала формирование в советской педагогике учения о детском коллективе как первичном звене социалистических отношений. В пионерской организации, призванной выражать марксистско-ленинские идеи, создание коллектива, формирование коллективистских отношений было приоритетным.

Мощный эмоциональный толчок к освоению коммунистического мировоззрения давал акт вступления в ряды пионеров. Ответственным моментом в жизни пионеров была необходимость написания заявления о приеме в отряд юных пионеров (этот момент характерен как раз для начального этапа развития пионерской организации). В государственном архиве Владимирской области сохранились заявления детей от



1926 г. (цитата сохраняет авторскую стилистику и пунктуацию. — Е. М.): «Заявление. Прошу принять в отряд юных пионеров. Я хочу с Вами работать II группы. Зайцева Дуня» [19, л. 33].

Значимым условием было добровольное участие в пионерских делах, которое давало ребенку ощущение личной ответственности. Знаки отличия, принадлежности к организации — галстук, салют, строй, барабан — воспитывали чувство единства с пионерским отрядом. Вступая в пионеры, ребенок брал на себя обязательство выполнять законы пионерской организации.

Законы юных пионеров в 1922 г. гласили: «1) Пионер верен рабочему классу и коммунизму. 2) Пионер друг и брат всякому другому пионеру и комсомольцу. 3) Пионер честен и правдив. Его слово как гранит. 4) Пионер дисциплинирован. 5) Пионер ежедневно помогает трудовым братьям в строительстве коммунистического сообщества. 6) Пионер трудолюбив и уважает полезный труд. 7) Пионер чист в мыслях, словах и на деле» [5, с. 52]. Первое торжественное обещание пионера, действовавшее до ноября 1923 г. звучало так: «Честным словом обещаю, что буду верен рабочему классу, буду ежедневно помогать своим трудом братьям, знаю законы пионеров и буду им повиноваться».

С января 1925 г. в пионерской организации был введен единый пионерский билет, который служил двум задачам: «Задаче воспитательной — установление определенной ответственности пионера перед организацией — и... для учета организации». Пионерский билет вручался только тем ребятам, которые дали торжественное обещание [14, л. 90].

Формирование коммунистического мировоззрения осуществлялось с помощью старших товарищей (комсомольцев) через проведение митингов, собраний, бесед, чтение художественной литературы и периодических детских изданий, собственное журналистское и художественное творчество пионеров, песни и др.

Коммунистическая убежденность в важности и необходимости классовой борьбы, уверенность в победе диктатуры пролетариата, материалистическое мировоззрение и готовность к боевому и трудовому подвигу должны были стать основами мировоззрения пионеров: «Главным центром считать воспитание детей в Ленинском духе через проведение легких политических бесед, игр, приближая к трудовым навыкам в школе» [23, л. 48].

Митинг был первичной формой идейно-политического воспитания, а более развитой формой стало собрание (как правило, торжественное): «Устраиваются вечера с приглашением родителей. Деятельность отрядов освещается на комсомольских собраниях» [17, л. 7].

Одной из самых простых и распространенных форм воспитания были **беседы**. Они охватывали все аспекты окружающей жизни — от вопросов санитарной гигиены, труда, развития страны до антирелигиозных, общественных и политических тем. Беседы проводились зимой в клубах, избах-читальнях, летом в лагерях у костра, темы были привязаны к политическим событиям и праздничным датам.

Идейно-политическое воспитание — сложный вопрос и в теории, и в практике воспитания детей. Идеологическое или политическое содержание должно было преподноситься в соответствии с возрастом (и



в то же время без избыточных искажений), доходчиво и достигать своей цели. В законах и обычаях закладывались зерна коммунистического мировоззрения. Но важным было, чтобы дети глубоко понимали цели и идеи классовой борьбы, необходимость коллективного труда. Для этого использовались различные средства, в том числе печать. В мае 1924 г. на XIII съезде ККП (б) была принята резолюция «О печати». Она зафиксировала необходимость создания литературы для детей «под тщательным контролем и руководством партии, с целью усиления в этой литературе моментов классового, интернационального и трудового воспитания» [22, с. 258]. **Самостоятельное чтение** стало значимым средством идейно-политического воспитания пионеров. Его преимуществами были не сопоставимые с содержанием выступлений на митингах и собраниях глубина, значительный объем, возможность субъективного выбора. Владимирское уездное бюро юных пионеров в своих отчетах так описывает эту практику: «Клубная работа способствует приближению детей к современной жизни Республики, что достигается чтением газет, журналов, проведением праздников» [25, л. 39].

Для отслеживания хода работы применялось анкетирование детей. В 1924 г. проводилось анкетирование детей из деревень. Среди прочих вопросов выявлялся интерес детей к литературе и чтению [9, л. 1–20]. Конечно, уровень заинтересованности книгами оказался невысоким. Это отчасти было вызвано отсутствием самой литературы. Данный недостаток активно преодолевался: появлялись журналы и газеты для пионеров, формировался библиотечный фонд на базе изб-читален, в клубах.

В 1922 г. постановлением ЦК РКСМ было создано кооперативное издательство «Молодая Гвардия». Журналы «Барабан», «Пионер» продвигали идейно-политические установки через публикации речей руководителей партии, материалы взрослых и юных корреспондентов. Первые страницы «Пионера» всегда содержали приветственные обращения «друзей пионеров» Н.И. Бухарина, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, лидеров пионерского движения Оскара Тарханова, Василия Васютина, Елизаветы Теремякиной. Но, безусловно, самыми лично значимыми были статьи самих пионерских корреспондентов (пикоров), которые со всей страны направляли свои материалы для публикации. В журнале «Пионер» № 10 за 1924 г., можно прочесть заметку пионера из города Ковров Владимирской губернии Гордея Солодкова «Как я занимался с мальщиками» [28, с. 22]. На примере этой заметки продемонстрирован такой вид воспитательной деятельности по формированию коммунистического мировоззрения, как работа с младшими детьми, **постановка пионера в субъектную позицию идейного наставника**, помощника и старшего товарища. Взаимодействие пионеров с периодическими изданиями было практическим проявлением социальной активности пионеров, выводившим детей в «большую» социальную среду, на уровень государства.

Журнал «Пионер» выписывали массово, подписная кампания проходила на уровне губернии: «Дорогой товарищ. Вам послан для ознакомления первый номер журнала «Пионер», посвященный пионерскому движению. Чтобы облегчить подписку на журнал, мы годовую стоимость в 3 рубля 50 коп. для годовых подписчиков сделали рассрочку на 2-а срока. При подписке 2 рубля и через 2 месяца — 1 рубль 50 коп. От-



дельный номер стоит 50 копеек» [25, л. 54]. В библиотеки и избы читальни выписывали также газеты «Молодой Ленинец», журналы «Юный строитель», «Пионер», «Барабан», «Вожатый». Но кроме всесоюзных изданий пионеры публиковали свои заметки в губернских, фабричных, отрядных и звеньевых газетах: «В отряде имени Лакина продолжает издаваться газета “Лучи пионера”» [16, л. 2]. Такие строки в отчетах уездных бюро пионеров очень часты для 1924 г.

Значимым воспитательным методом в работе прессы приходится признать **публичное осуждение**. Журналы и особенно газеты рассматриваемого периода вообще были наполнены беспощадной критикой и жалобами. Не были исключением и пионерские материалы. Пионеры в своих заметках жаловались на нехватку костюмов и барабанов, плохо работающих вожатых и просто рассказывали о своей не всегда удачной деятельности. Это были статьи настоящих корреспондентов, желающих с помощью печати изменить окружающий мир:

В жизни и работе вязниковского городского отряда юных пионеров не все благополучно; помещение клуба мало, а в отряде около 100 ребят. Дисциплины среди пионеров нет благодаря частой смене вожатых. Только привыкнут ребята к одному вожатому, как шлют другого. Ощущается большой недостаток в материальных средствах, а помощи никто не оказывает. <...> Вообще положение нашего отряда незавидное. Пикор №111 [20, с. 3].

Наиболее доступным идейно-политическим направлением воспитания было использование **наглядной агитации и пропаганды**: «В каждом клубе должен быть уголок Ильича, где располагается портрет, бюст, фигуры и биографии В. И. Ленина» [19, л. 8].

Идейно-политическое воспитание подростков осуществлялось и средствами театра. Пионеры писали и ставили пьесы. В 1925 г. губернское бюро пионеров распространило письмо: «Во многих пионерских отрядах губернии проявляется творчество пионеров — в сторону составления пионерами самостоятельно пьес, посвященных той или иной кампании, которые никем не учитываются и не направляются, а после использования исчезают, потому губкомол для учета этой работы — а также для развития направления предлагает все пьесы, составленные самостоятельно пионерами, после использования направлять в Губкомол» [11, л. 54]. Благодаря этим наставлениям сохранилась одна пьеса в архиве Владимирской области, автором ее был пионер Торчинского отряда №46 М. Липанов. Пьеса М. Липанова на антирелигиозную тему была написана осенью 1925 г.

Идейно-политическое воспитание фактически заменяло собой воспитание **нравственное**. Так, например, борьба с курением, ненормативной лексикой, неэтичным поведением велась с позиции культурной политики партии, пионерской чести, слова. Во Владимирской губернии была широко распространена форма товарищеских судов. Интересно, что на уровне центрального бюро пионеров отношение к данной практике было отрицательным. Но Владимирское бюро пионеров защищало необходимость данной формы воспитания: «...мы и теперь остаемся на прежнем своем мнении и решении, что товарищеские суды оздоравли-



ют и дают реальный результат в смысле поднятия дисциплины и спайки — наша аксиома. Быть может, другие губернии не имеют правильного подхода к данному вопросу, чем и объясняется их “ненужность”» [20, л. 8]. В архивных документах можно найти ряд протоколов товарищеских судов, проводившихся в пионерских отрядах. Таким же сильным орудием воспитательной работы в пионеротрядах была стенгазета, с помощью которой реализовался такой метод наказания, как размещение информации о проступке [26, л. 9].

Едва ли не самой характерной составляющей идейно-политического воспитания периода 1922—1929 гг. было **воспитание интернационализма**. Актуальной оставалась мечта о мировой пролетарской революции. Международная переписка, проведение Международных детских недель вовлекали детей в общественно-политические процессы, включали в совершенно новые для них «международные отношения». «Задача особенно важная в деле укрепления действительно братской связи наших пионер[.] организаций и действий коммунистических организаций за границей» [15, л. 181—182].

Международная переписка основывалась на закреплении за губернией конкретной зарубежной детской организации коммунистического толка. Пионеры должны были направлять письма, в которых рассказывали о деятельности своих отрядов, делились опытом. Идея шефства базировалась на мысли, что пионеры страны, в которой уже победила революция, должны помогать своим угнетаемым собратьям в буржуазных странах. Письма необходимо было направлять регулярно, не реже одного письма раз в 3—4 месяца. Владимирская губерния центральным бюро пионеров была закреплена за Австрией: «...высылаем вам один номер комсомольской Австрийской газеты, в которой имеется уголок пионера. Постарайтесь на месте перевести этот материал... Это первый шаг Австрийского союза к установлению крепкой связи с вами, являющимися шефами над Австрией, которую надо приветствовать, и мы надеемся, вы в вашей губернии хорошо поставите работу по связи с пионерами Австрии» [27, л. 120].

Работа по развитию интернациональных связей предполагала не только переписку, но и проведение различного рода мероприятий. Их целью чаще всего был сбор денег на организацию встреч с иностранными пионерами либо на отправку за границу в помощь юным коммунистам зарубежных стран: «Пионерский отряд при ЦРК решил ежемесячно вносить 4 копейки под девизом “Не съешь 100 грамм яблок, а внеси эти деньги в помощь зарубежным братьям”» [21, л. 19].

Летом ежегодно проводилась масштабная общественная кампания **Международные детские недели** (МДН). Определялись ключевые лозунги и темы недели. В обязательном порядке стоял вопрос помощи детям зарубежных стран. Например, темой МДН 1925 г. стали труд и борьба. Одним из вопросов, поднятых на МДН в 1925 г., был вопрос помощи братьям Запада и Востока:

Мы, юные пионеры СССР, живущие в свободной стране, поможем нашим братьям на Западе и Востоке. Нам нужно укрепить нашу собственную организацию на западе и востоке, нам нужно наладить работу в отрядах из уз-



беков, киргиз, татар, грузин, чеченцев, калмыков, белорусов, поляков и т.д. Нам нужно связаться с ними, укрепить эти организации на западных и восточных границах СССР, чтобы заграничные дети видели в них предмет для своей работы [10, л. 7].

А в августе 1926 г. в преддверии МДН Губкомол распространил письмо с призывом осуществить сбор средств для помощи зарубежным пионерам путем проведения в отрядах платных утренников, спектаклей, лотерей, освещая ход работ в газете «Призыв» [24, л. 176]. В Гороховце был проведен торжественный массовый сбор юных пионеров с неорганизованными детьми, который состоялся 30 августа. Шествие проходило за городом, где дети коллективно выкрикивали декламации, пели песни, играли в спортивные игры, выступали друг перед другом [24, л. 179].

127

С 1926/27 учебного года в связи с возрастанием военных угроз начинает усиливаться **военно-патриотическое воспитание**. Его тоже можно отнести к идейно-политическому направлению в широком процессе воспитания юных пионеров. Военно-патриотическое воспитание проходило в тесной связке с Красной Армией. Пионеры посещали казармы, выступали с концертами перед солдатами в праздничные дни, вели переписку, проводили беседы о морском и воздушном флоте, героических эпизодах гражданской войны. На 12-м Губернском съезде комсомола провозглашалось: «Героическое прошлое Красной Армии, ее современная жизнь и ее будущее должны стать методом укрепления и развития в пионерах классового самосознания и постоянным заполнением работы пионеров боевым революционным настроением» [22, л. 17]. С 1926 г. в школах открывались стрелковые и военно-санитарные кружки: «Хорошо ребята и девочки занимаются в стрелковом кружке. Разобрали винтовку и сейчас уже стреляют, кроме того начинают изучать противогаз...» [18, л. 6]. В 1928 г. появляются первые кружки радио, в то время также ориентированные на военную подготовку.

Важнейшим элементом формирования в пионерах коммунистического мировоззрения было **антирелигиозное, атеистическое воспитание**. Задачей его ставилось не только воспитание самих детей, но и воздействие на взрослое население через пионеров. Появлялись юные натуралисты, целью работы которых было изучение сельского хозяйства и вредителей и использование этих знаний в антирелигиозной пропаганде. Так как во Владимирской губернии преобладали крестьянские хозяйства, а крестьяне были в основном религиозными, Губернское бюро во главу построения процесса атеистического воспитания поставило изменение религиозного быта и уклада жизни пионеров, борьбу с годовым кругом Православия. Влияние церкви, обрядность и религиозные праздники искоренялись путем вовлечения пионеров в проведение пролетарских праздников и годовщин:

Необходимо планомерно, в особенности в дни этих религиозных праздников, разъяснять ребятам их происхождение и нелепость всех религиозных обрядов. Вместе с тем необходимо соблюдать такт в искоренении их, как, например: нельзя непосредственно запрещать или даже делать замечание пионеру за исполнение религиозных обрядов (хождение в церковь, ношение



креста). В сторону отказа от этого должна служить сама обстановка в отряде: уголок безбожника, пример инструктора. Дети должны видеть, что инструктор не верит в бога, не ходит сам в церковь. Эту обстановку и надо противопоставить влиянию семьи и домашней обстановке. г. Владимир 13 февраля 1924 г. [25, л. 12].

Интересно изучить методические инструкции проведения «Комсомольской Пасхи» 1925 г. Нелогичным представляется оксюморон «комсомольская пасха», так же как «комсомольское рождество»: названия праздников, сблизжающие несовместимые понятия. Но, судя по контексту, эти понятия употреблялись не для насмешки, а совершенно серьезно. Инструкции нацеливали не просто на осуждение религиозных обрядов, но на научное объяснение тех или иных процессов и фактов. С пионерами в преддверии праздника проводились беседы по вопросам:

1) может ли быть воскресение человека? Опыты ученых замораживания, оживления и омоложения человека? Можно ли оживить отрезанный палец и помогают ли при этом чудотворцы? Было ли воскресение Христа? 2) Кто спасает от угнетений, Христос или рабочий класс? Что говорят о небесной жизни? Кто ее видел? Помогла ли смерть Христа наладить жизнь людям? Можно ли на земле устроить рай? 3) Как жить с богом или без бога? Приносят ли иконы пользу в домах? Какой вред от купания и т. д.? [12, л. 86].

Антирелигиозные знания участники пионерского движения приносили с собой в родительский дом, распространяли в деревне среди своих сверстников.

В антирелигиозную работу включались и педагоги. Один из преподавателей рабфака направил письмо во Владимирский губернский отдел народного образования с предложением в период с мая по сентябрь организовать уличный планетарий. Тем самым он предлагал пропагандировать научное обоснование отсутствия Бога вместо проведения скучных лекций [13, л. 273 – 276].

Таким образом, целью идейно-политического воспитания являлось формирование у пионера системы коммунистических ценностей. Идеологической основой была марксистско-ленинская классика, учение «друзей пионеров» Н. И. Бухарина, А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, лидеров пионерского движения Оскара Тарханова, Василия Васютина, Елизаветы Теремякиной и др. В качестве средств идейно-политического воспитания пионеров выступали ритуалы (заявление, клятва и др.) и атрибуты (галстук, барабан и др.); митинги, беседы, периодическая печать (в том числе, детская и создаваемая детьми); средства массовой агитации и театрального искусства; включение в межвозрастное (вожатые-комсомольцы, шефство над малышами) и международное взаимодействие (переписка с зарубежными пионерами, помощь им и др.). Как средства оценки использовались анкетирование, товарищеские суды, осуждение в периодической печати и стенгазетах. Идеино-политическое воспитание пионеров во многом было направлено на принижение и ликвидацию мировоззренческих ценностей семьи (особенно ярко – борьба с религиозностью). Материалы Государственного архива Владимирской области за 1922 – 1929 гг. подтверждают, что идейно-поли-



тическое воспитание было ядром, вокруг которого сосредоточивались все направления формирования мировоззрения пионеров: интернациональное, нравственное, военно-патриотическое, атеистическое.

Список литературы и источников

1. Алиева Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.
2. Богуславский М. В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. Тверь, 2007.
3. Историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования : коллективная монография / В. И. Адипцев, Н. С. Александрова, Е. К. Альянаи [и др.]. Казань, 2022.
4. Перед лицом своих товарищей... : сб. / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. М., 2021.
5. Кудинов В. А. Большие заботы маленьких граждан. М., 1990.
6. Кудинов В. А. История детского и юношеского движения в России : учеб. пособие. Кострома, 2017.
7. Новиков С. Г. Пионерия в системе воспитания «нового человека» (1920-е годы) // История образования и педагогики. 2021. №5. С. 150 – 160.
8. Рогачева Е. Ю., Дорошенко С. И. История педагогики в новом формате (на материале XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки) // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические наук. 2022. №51 (70). С. 137 – 143.
9. Анкеты по изучению жизни крестьянских детей // Государственный архив Владимирской области (далее – ГАВО). Ф. П-311. Оп. 1. Д. 575.
10. Директивы Владимирского губкома РКСМ о работе среди пионеров и школьников // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 771.
11. Директивы Губкома ВЛКСМ о пионерработе // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 772.
12. Директивы Губкома о пионерработе // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 770.
13. Доклад заведывающего Губоно 17-му Губернскому Съезду Советов, по работе в деревне, планы политико-просветительной работы Губоно на 1925 – 1926 гг., празднования 20-ти летия революции 1905 года // ГАВО. Ф. Р-1045. Оп. 1. Д. 788.
14. Инструкции, формы ведения учета // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 580.
15. Отчеты и информация о работе детского движения // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 1215.
16. Отчеты о работе детских коммунистических групп. Владимирское у бюро юных пионеров // ГАВО. Ф. П-313. Оп. 1. Д. 155.
17. Отчет о работе юных пионеров 1925 г. // ГАВО. Ф. П-313. Оп. 1. Д. 314.
18. Отчеты отрядов юных пионеров ячейки ВЛКСМ 01.01.1926-01.09.1926 // ГАВО. Ф. П-313. Оп. 1. Д. 479.
19. Письма Укома РКСМ по вопросу Владимирской работы // ГАВО. Ф. П-304. Оп. 1. Д. 105.
20. Призыв №78 от 05.04.1925 г.



21. *Справки*, сведения по вопросам оздоровительной работы среди пионеров Владимирской окружной организации ВЛКСМ // ГАВО. Ф. П-312. Оп. 1. Д. 52.
22. *Тринадцатый съезд РКП(б)*. Москва, 23–31 мая 1924 г. Резолюции и постановления съезда. О печати // Тринадцатый съезд РКП(б). Май 1924 года. Стенографический отчет. М., 1963. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/445713-trinadtsatyy-sezd-rkp-b-moskva-23-locale-nil-31-maya-1924-g-rezolyutsii-i-postanovleniya-sezda-o-pechati> (дата обращения: 27.10.2024).
23. *Циркуляры* Губкома РКСМ по детскому коммунистическому движению // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 481.
24. *Циркуляры*, директивы, указания, письма Губкома ВЛКСМ о пионер работе // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 969.
25. *Циркуляры*, инструкции Губкома РКСМ о работе среди детей // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 479.
26. *Циркуляры*, указания, письма и другие распоряжения ЦК по работе с детьми // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 967.
27. *Циркуляры*, распоряжения, указания, письма ЦК КСМ о работе детских коммунистических организаций (ДКО) // ГАВО. Ф. П-311. Оп. 1. Д. 1122.
28. *Пионер* : журнал. 1924. № 10.

Об авторе

Елена Сергеевна Малик — асп., Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия.

E-mail: malik.elena81@yandex.ru

SPIN-код: 4035-7672

E. S. Malik

IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION DURING THE FORMATION PERIOD OF THE PIONEER ORGANIZATION IN 1922 – 1929 (on the case of the Vladimir Province)

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Vladimir, Russia

Received 06 February 2025

Accepted 05 May 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-11

To cite this article: Malik E.S., 2025, Ideological and political education during the formation period of the Pioneer Organization in 1922 – 1929 (on the case of the Vladimir Province), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 121 – 131. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-3-11.

The study examines the main substantive directions of ideological and political education of children during the formation period of the Pioneer movement (1922 – 1929), as well as the forms and methods of working with children. The directions of ideological and political education are identified and analyzed: internationalism, morality, military-patriotic education, and atheism. The means of ideological and political education are also investigated. The materials on



the Pioneer movement, viewed from the perspective of organizing the educational process, may currently hold value as experience in creating and organizing a children's social movement. For the first time, materials on the organization of educational work within the Pioneer organization of the Vladimir Province are published.

Keywords: Vladimir Province, ideological and political education, pioneer movement, pioneer, Marxist-Leninist philosophy

The author

Elena S. Malik, PhD Student, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Russia.

E-mail: malik.elena81@yandex.ru

SPIN code: 4035-7672

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

2025

№ 3

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

Подписано в печать 01.08.2025 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,8
Тираж 45 экз. Цена свободная. Заказ 75

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