

Вестник 2024

Балтийского федерального
университета
им. И. Канта

Серия
Филология, педагогика,
психология

№ 4

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

БФУ БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

IKVBU IMMANUEL KANT
BAL TIC FEDERAL
UNIVERSITY

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
ПСИХОЛОГИЯ

№4

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2024

Редакционная коллегия

И. Н. Симаева, д-р психол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (главный редактор);
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. Шарытина, д-р филол. наук, проф., НГУ им. Н. И. Лобачевского;
Ю. М. Шемчук, д-р филол. наук, проф., МГЛУ; *К. Г. Языков*, д-р мед.
 наук, проф., Сибирский государственный медицинский университет

Учредитель

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

Редакция

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

Издатель

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

Типография

236001, Россия, Калининград, ул. Гайдара, 6

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

<i>Королева И. А.</i> «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова как этнолингвистический источник	5
<i>Серганова Д. А.</i> Средства выражения авторской модальности в «Послании на Угру» Вассиана Рыло	16
<i>Сафина М. Р.</i> Особенности передачи цитат при переводе текстов СМИ: лингвистический и дидактический аспекты	25
<i>Дудурич О. В., Шаповаленко Е. В.</i> Неологизмы со значением «поддельных» товаров в современном русском языке	39
<i>Васильева В. В., Клышинский Э. С.</i> Метод выделения сюжетных линий, основанный на анализе ономастикона литературного произведения	47

Литературоведение

<i>Мальцев Л. А., Копцев И. Д.</i> Категория пространства в системе межтекстуальных связей эссе Б. Мициньского «Портрет Канта»	61
<i>Владимирова Н. Г., Михейкина А. А.</i> Интермедиальные особенности «музыкального рассказа» Кадзуо Исигуро «Ноктюрн»	70

Педагогика и психология

<i>Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б.</i> Определение типа личности студентов и его влияние на качество обучения	80
<i>Березина П. С., Попова Н. В.</i> Перспективы метода «цифровой сторителлинг» в обучении молодых поколений иностранному языку	92
<i>Пономарев Д. А.</i> Корпоративная подготовка тестировщиков программного обеспечения как педагогическая проблема	103
<i>Попова Д. А., Салыхова А. А., Пономарева Д. Е., Козычева О. С., Мясникова А. К.</i> Проект «Открытый микрофон “Это нормально!”» в профилактике эмоционального выгорания педагогов коррекционных учреждений	115

CONTENTS

Linguistics

Koroleva I.A. <i>Explanatory Dictionary of the Russian Language</i> by D.N. Ushakov as an ethnolinguistic source	5
Serganova D.A. Means of expressing the author's modality in <i>The Epistle to the Ugra</i> of Vassian Rylo	16
Safina M.R. Translating quotes in media texts: a linguistic and translation teaching perspective	25
Dudurich O.V., Shapovalenko E.V. Neologisms with the meaning of "fake" goods in modern Russian	39
Vasilyeva V.V., Klyshinsky E.S. An onomasticon-based quantitative method for identifying of storylines in a literary work	47

Literary studies

Maltsev L.A., Koptsev I.D. Category of space in the system of intertextual connections Miciński's essay <i>Portrait of Kant</i>	61
Vladimirova N.G., Mikheikina A.A. The intermedial features of Kazuo Ishiguro's "musical short story" <i>Nocturne</i>	70

Pedagogy and psychology

Kondratenko B.A., Kondratenko A.B. Determination of students personality type and its impact on the quality of learning	80
Berezina P.S., Popova N.V. Prospects of the digital storytelling method in foreign language education for young generations	92
Ponomarev D.A. Corporate training of software testers as a pedagogical problem	103
Popova D.A., Salakhova A.A., Ponomareva D.E., Kozycheva O.S., Myasnikova A.K. The project "Open Mic 'It's normal!'" in the prevention of professional burnout of teachers of correctional institutions	115

И. А. Королева

**«ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА» Д. Н. УШАКОВА
КАК ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК**

Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия

Поступила в редакцию 26.04.2024 г.

Принята к публикации 29.08.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-1

5

Для цитирования: Королева И. А. «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова как этнолингвистический источник // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №4. С. 5–15. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-1.

«Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова и его соратников, вышедший в 1935–1940 гг., – первый крупный словарь послереволюционной эпохи, отразивший словарный состав книжной и разговорной речи образованных людей новой Советской России. Он характеризовал человека нового социума и фиксировал новые языковые нормы. Целью статьи является представление данного словаря как возможного источника изучения этнолингвистической лексики. Доказано, что труд Ушакова не только реализует все нормативные задачи толкового словаря, но и объективно содержит диалектную лексику в достаточном объеме, так как она была еще весьма востребована носителями языка того времени и, естественно, небезынтересна для этнолингвистов. Обширная система стилистических и эмоционально-экспрессивных помет сегодня помогает определять, с одной стороны, новую лексику советской эпохи, с другой – устаревшую лексику, еще востребованную в языке. В словаре Ушакова можно найти интересные обозначения реалий русской жизни, содержащие страноведческую информацию, позволяющую представить русский быт. Для выборки бралась только предметная лексика, использовался метод случайной выборки слов определенных групп, отражающих этнолингвистическое содержание. Последующий анализ подобной лексики даст возможность выявить национально-культурную специфику русского языка постреволюционной эпохи.

Ключевые слова: «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова, предметная лексика, этнолингвистический источник, диалектная лексика, реалии нового времени и их обозначение, система помет

Роль лексикографии в языкознании не требует обоснования – оно на поверхности. И столь же неоспорим факт особой значимости толковых словарей среди всех видов лексикографических трудов. Именно они



представляют русский язык (конечно, и любой другой) как язык культуры, с четкими и строгими нормами, показом их динамики; именно толковые словари сохраняют для будущих поколений языковое богатство.

В истории русской культуры XVIII—XX вв. было, как отмечают специалисты, пять великих толковых словарей: «Словарь Академии Российской» 1789—1794 гг.; «Словарь церковно-славянского и русского языков» 1847 г.; «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля 1863—1866 гг.; «Словарь русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии Наук» (второе отделение — гуманитарное). Первый том словаря вышел в 1895 г. под редакцией академика Я.К. Грота, продолжил работу академик А.А. Шахматов, далее этот грандиозный труд выходил вплоть до 1937 г. отдельными томами под разными редакциями, но, к сожалению, остался неоконченным.

6

И наконец, пятый в перечне значимый и объемный труд — «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, 1935—1940 гг. Его так и называют — «Ушаковский». Новое советское общество остро нуждалось в «своем» словаре, который отразил бы нормы нового времени, стал образцом для пользователей, новых советских людей. В послереволюционные годы в язык пришли многие слова из речи разных слоев населения: крестьянская лексика, городское просторечие, лексика люмпен-пролетариата, политизированные шаблоны различных общественных деятелей, чиновничий своеобразный слэнг. Естественно, все это «половодье» требовалось пересмотреть и упорядочить, выбрать то, что нужно для литературного языка как языка культуры и дать отобранному нормативную характеристику. Иными словами, этот словарь явился исполнением социального заказа постреволюционной Советской России. И сегодня Словарь не потерял своего значения: он прекрасно отражает нормы языка своего времени, которые являются определенным необходимым этапом для развития современного русского литературного языка последующих эпох.

Для современников Словарь очень ценен точными и сущностными характеристиками значений слов. Сам Ушаков принадлежал к «фортунатовской школе»; Фортунатов — один из великих исследователей русского языка, центральной идеей его учения было признание строгой системности языковых единиц, которые все находятся в определенных системных отношениях. В каждом слове пересекаются несколько отношений. Поэтому Д.Н. Ушаков как редактор был предельно внимателен к различиям в значениях слов, стремился найти общее в различных лексических группах. Именно в Ушаковском словаре уделялось самое серьезное внимание и различиям в значениях слов, и выделению смысловых оттенков в структуре слова как единицы языка. Также самое пристальное внимание отводится бытованию слова в различных коммуникативных ситуациях.

Словарь составлялся в эпоху диктатуры пролетариата и, таким образом, должен был отражать новую политическую идеологию. Авторы, безусловно, испытывали сильное политическое воздействие, но все же всегда искали «пути обхода» прямой идеологизации. Тем не менее политическая лексика должна была фиксироваться в Словаре, и она есть. Однако сегодня это позволяет нам представить себе языковую ситуацию



в Советской России, и минус обернулся плюсом. Огромная заслуга в создании яркого и одновременно строгого по своей классической композиции словаря принадлежит его редактору, Дмитрию Николаевичу Ушакову, блестящему ученому, педагогу, члену-корреспонденту АН СССР (1873–1942), который взялся за создание огромного труда еще в конце 1920-х гг. и довел издание до конца.

Немало трудностей было на пути создания уникального труда, в работе над которым приняли участие лучшие ученые того времени: В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. В. Томашевский, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов. Полная летопись предыстории и истории создания Словаря представлена в ряде публикаций О. Н. Никитина [7–9]. Вот почему, несмотря на нападки и обвинения разного рода, Словарь уникален. Как отмечает М. В. Панов, «от словаря Ушакова веет талантливостью» [10, с. 12].

Мы не рассматриваем политическую и идеологическую стороны создания и издания Словаря Ушакова — нас интересуют лингвистический материал.

Цель настоящей статьи — описать «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова в качестве интересного источника изучения этнолингвистической лексики, которая дает возможность показать национально-культурную специфику языка советской эпохи 30-х гг. XX в. Нам представляется, что это позволит глубже изучить язык нового времени — времени постреволюционных преобразований в Советской России, важного периода нашей истории.

Для изучения нами взят первый том Словаря издания 1935 г. Рассмотрены принципы составления источника, сделана выборка этнолингвистического материала, проведена его классификация, определена функциональная сторона отдельных групп слов. Обращается внимание на стилистические возможности употребления отобранной лексики. В целом отмечается значимость тех или иных групп лексики для языка нового времени. Для анализа взяты только имена существительные, то есть предметная лексика.

Сразу же следует подчеркнуть, что Ушаковский словарь — словарь современного (для 1930-х гг.) русского языка. Основной каркас словника — слова из классической русской литературы, «от Пушкина до наших дней» (постулат М. Горького) и общепринятого делового, научного и книжного языка. Однако в него включены и новые слова, появившиеся после революции 1917 г. для обозначения реалий новой жизни: *колхоз*, *агитка*, *лишеница* и пр. Представлена терминология, соответствующим образом связанная с процессом индустриализации страны. Естественно, засвидетельствована и новая общественно-политическая лексика. Авторы-составители старались сделать Словарь образцовым, четко представляющим нормы языка, причем на всех языковых уровнях. Это, безусловно, придало Словарю яркую практическую направленность. Нам представляется, что труд Ушакова сыграл важную роль в борьбе за чистоту русского языка [4].

Обратимся к задачам Словаря и его объему на базе анализа вступительных параграфов, которые отредактированы самим Ушаковым. Здесь отмечается, что составители не ставят цель описать весь словарный запас русского языка во всем его историческом и территориальном



объеме. Главное, на что делается акцент, — дать значения слов современного литературного языка, под которым понимается «книжная и разговорная речь образованных людей». Именно поэтому ограничены слова местные, или областные, неприличные слова, лексемы, вышедшие из употребления, авторские образования из поэтической речи, ограничены также узкоспециальные термины, исключая слова, востребованные современным производством. Не фиксируются имена собственные и названия жителей разных территорий и городов.

Естественно, толковый словарь не может заменить учебники грамматики, стилистики и орфоэпии, но все же в задачи составителей входит работа по стилистике (через стилистические пометы); в словарных статьях указываются важные грамматические формы и грамматические объяснения. Обращается внимание на произношение трудных и спорных слов, везде ставится ударение. Имеется указание на род и прописную букву (если есть необходимость).

Толковый словарь — не энциклопедический, это «словарь языка», но толкования слов должны раскрывать сущность понятия: это один из важнейших принципов подачи материала в словарной статье, на котором основано ее строение.

«Трудно провести тончайшую грань между объяснением предмета и объяснением называющего его слова, но эта грань есть и должна быть. От словаря языка требуется дать все то, что достаточно для понимания слова, а не для знакомства с самим предметом; поэтому от него нельзя требовать... полных сведений о предмете» [17, с. XXIV]. Естественно, определения слов не должны противоречить науке и действительности (особенно это касается технических слов).

Большое достоинство Словаря заключается в иллюстративных примерах, которые не всегда взяты из литературных произведений. Это могут быть примеры из СМИ и просто отдельные сочетания слов. подача примеров везде структурирована и одинакова, они выделены курсивом. Также словарные статьи включают богатую фразеологию, которая является национально-культурным достоянием и не забыта составителями.

Среди важных практических принципов словаря — широкая система различных помет. Сделана хорошая попытка определить сферу употребления того или иного слова в речи россиян 30-х гг. XX в.

Помимо привычных сегодня помет «просторечное», «разговорное», «фамильярное» и пр., есть пометы, мало используемые в настоящее время в лексикографии: «школьное», «детское», «арго» и др. Имеется и помета «областное», хотя заявлен практический отказ от местной лексики. Мотивация включения таких слов четко обозначена в тексте введения: многие слова достаточно широко распространены на значительных территориях, и вместе с тем помета предупреждает об ограничении употребления таких слов по отношению к литературному языку.

Значительное внимание уделяется лексике, устанавливающей историческую перспективу (п. 15). Помету «новое» имеют слова, фиксирующиеся в языке с 1914 г. Церковно-книжные слова пришли в русский язык в отдельные исторические эпохи под книжно-славянским влиянием. Пометой «старинная лексика» (сегодня она практически не используется) маркированы слова — пережитки определенных эпох, но не старосла-



вянские по происхождению; устаревшая лексика означает выходящие или вышедшие из употребления слова, но в принципе известные по классической литературе. Частные случаи исторического комментирования отмечены в п. 16. Помета «историческое» относится к слову, которое обозначает предмет или понятие ушедшей эпохи и употребляется только в историческом контексте. Особая помета «новое историческое» ставится при словах, которые появились в революцию и быстро ушли из языка.

В целом пометы, устанавливающие историческую перспективу бытования слова, достаточно подробны, и таких слов много. Составители часто отстаивали включение слов, связанных с историей языка, для того, чтобы полнее охватить «классический состав словника» наряду с обязательным включением в него новых слов, например, общественно-политических. Это, безусловно, обогатило Словарь: такие слова составляют своеобразную языковую базу, показывают длительное развитие и эволюцию русского литературного языка.

Интересна конкретная помета (в настоящее время она тоже не используется) «дореволюционное»: это слово, называющее предмет или понятие, вытесненные новым революционным бытом (*прошение, прислуга*).

В Словаре очень много эмоционально-экспрессивных помет: «пренебрежительное», «ироничное», «бранное», «неодобрительное» и др., что позволяет представить себе рекомендации к употреблению слов в речи для выражения отношений между коммуникантами.

Естественно, обращается внимание на иностранные слова (п. 18).

Мы представили лексический уровень Словаря, опираясь на введение и рекомендации составителей. Далее в нашу задачу входит рассмотрение этих материалов в качестве этнолингвистического источника при исследовательской работе. Однако прежде кратко охарактеризуем этнолингвистику как область гуманитарного знания, смежную с лингвокультурологией и социолингвистикой. Классическими можно считать труды Н. И. Толстого [15], С. М. Толстой [14], В. Н. Топорова [16], Арутюновой Н. Д. [1], Ю. А. Сорокина [11], В. А. Масловой [5; 6] и ряда других крупных ученых. Можно отметить и труды последних лет: терминологический словарь М. Л. Ковшовой и Д. Б. Гудкова [3], коллективную монографию белорусских ученых под редакцией В. Б. Сузанович [12], монографию Г. В. Токарева [13] и др. Работают в области этнолингвистики и екатеринбургские исследователи [2]. Суть направления отражает термин: этнос — языковая традиционно-культурная общность людей, связанных общностью представлений о своем происхождении и исторической судьбе, общностью языка, особенностями культуры и психики, самосознанием группового единства [5, с. 10]. Под «лингвистикой» в данном контексте можно понимать основные языковые средства, которые использует тот или иной этнос для осознания и поддержания своей групповой общности и которые отличают эту общность от других аналогичных объединений. Именно в этнолингвистике формируется в целом национально-культурная специфика того или иного народа. Мы не останавливаемся на характеристике различных этнолингвистических направлений и школ, ограничимся лишь общей характеристикой. Тесная связь языка и культуры народа — в данном случае русского — с помощью этнолингвистических исследований позволяет раскрывать



национальную ментальность на различных этапах развития этноса, безусловно в тесной связи с развитием его социума на том или ином временном отрезке. Так, например, Н. И. Толстой целью этнолингвистики считал историческую ретроспективу, то есть выявление этнических стереотипов, являющихся своеобразным каркасом народной картины мира [15].

Если говорить о лексическом составе Словаря Д. Н. Ушакова, то для этнолингвистических разысканий интерес представляют определенные группы слов, которые характеризуют национальную ментальность русского народа, его особый духовный мир в эпоху 1930-х гг. Как известно, это время радикальных перемен в советском обществе. Революция глобально изменила язык, и это стало мощным толчком к изменениям норм на всех языковых уровнях, в частности в лексике. Ко времени выхода в свет Словаря Д. Н. Ушакова схлынула первая волна своеобразного революционного половодья, произошел отбор языковых единиц, зафиксированный Словарем. И тем не менее это источник, отражающий и нормы революционной эпохи, и новую реальность, формирующую национально-культурную специфику языковой личности нового советского человека.

Одна из главных групп слов, которая интересна для этнолингвистики, — диалектная лексика. Областные слова, несмотря на заявленное составителями ограниченное их включение в состав, представлены в достаточном количестве и составляют богатство Словаря. Их многочисленность свидетельствует о широком употреблении этой лексики на различных русских территориях. Использовали такие слова и писатели и поэты Советской России — выходцы из народа. Проникали они также в советскую периодическую печать.

Многие из них обозначают реалии крестьянского быта (приводим только имена существительные, выбранные из словника 1-го тома), например *бадейка* — «широкогорлый низкий горшок для молока»; и тут же дано слово *бадья* без помет — «широкое низкое деревянное ведро». Естественно, это еще одно подтверждение тезиса о широком распространении слов с корнем *-бад-*. А вот *баклага* — «жестяной плоский сосуд» и уменьшительное *баклажка* показаны как областные, причем оба слова.

Приведем еще примеры: *брага* — «род домашнего пива», *горнушка* — «ямка в русской печи, куда выгребают угли», *живот* — «имущество, домашний скarb», *зыбка* — «колыбель», *кошара* — «овечий загон».

Встречаются слова, называющие род деятельности человека: *кухарь* — «повар»; *кат* — «палач»; *ворог* — «враг» (слово областное и народно-поэтическое). Слова *бондарь* и *бочар* — «ремесленник, изготавливающий бочки» — даны как синонимы и без помет, а *бондарня* и *бочарня* — как областные.

Есть диалектные слова, относящиеся к группе имен, называющих природные объекты сельской местности: *балка* — «длинный овраг, лощина» (в южной степной части СССР); *буерак* — «небольшой овраг, размытая лощина» (слово тюркского происхождения); *изволок* — «отлогая возвышенность, пригорок с длинным подъемом»; *зыбун* — «трясина, топкое место». Встречаются слова, оценивающие людей, например *битюг* — «здоровый, крупный мужчина» (значение переносное, прямое — «рабо-



чая лошадь крупной породы»). Такие слова наиболее интересны, они позволяют видеть процесс образования. *Боббль* — «бедный одинокий крестьянин; безземельный, бездомный»; *варнак* — «бежавший с каторги»; *вековуха, вековуша, вековушка* — «старая дева».

Засвидетельствована лексика, называющая явления окружающего мира: *зык* — «громкий, резкий звук, крик»; *грай* — «гомон птичьей стаи» (это еще и поэтическое слово).

Как видим, диалектная лексика разнообразна и не единична. Специальные работы позволят проследить судьбу слов в более поздние временные периоды и рассмотреть территорию их бытования.

Для этнолингвистики весьма интересна лексика с пометами «историческое». В первую очередь это лексика, обозначающая одежду. Новое время потребовало новой моды, но старый костюм еще был известен: *епанча* — «старинный длинный широкий плащ» (из турецкого языка); *жупан* — «род полукафтана» (из польского); *казакин* — «мужское верхнее платье, вид кафтана со сборками сзади»; *кацавейка* — «распашная кофта, подбитая мехом». У некоторых слов помета «историческое» отсутствует, но они вполне подходят под реалии названной группы. Так, *армяк* — «крестьянская верхняя одежда из толстого сукна в виде кафтана», который в 1930-е гг. был еще очень популярен у крестьян, возможно поэтому у данного слова нет каких-либо помет. Но как областное дано слово *армячина* — «ткань из верблюжьей шерсти, употребляемая в основном для армяков».

Уже ушли в прошлое, но использовались в текстах для показа исторических реалий слова, обозначающие меры длины и веса, денежные единицы. Такие слова не имеют помет, но помещены в словарь для пояснения различных старых единиц измерения в сопоставлении с новыми системами: *аршин* — «русская мера длины, равная 0,711 метра», *верста, вершок, алтын* и пр.

Страноведческие сведения заложены в значениях слов, обозначающих русские реалии: *гусли, калач, баба, баня* и др.

Большой пласт слов с пометой «новое» фиксируют составители, и эти слова также интересны, так как характеризуют нового советского человека, обозначают новые реалии и понятия жизни в Советской России. Новые слова в основном социальные. Так, обозначаются новые профессии: *военкор, военмор, выдвигенец*, новое социальное положение людей: *бедняк* (однокорневые *беднота, беднячество*), *безбожник, беспризорник, басмач* (*басмачество*), *женделгатка* — «женщина-делгатка (от работниц в общественных организациях)». Находят фиксацию обозначения новых структур: *вуз, втуз* (высшее техническое учебное заведение), *агитпроп* (отдел агитации и пропаганды), *женотдел* — «отдел по работе среди женщин при комитетах ВКП (б)», *исправдом* — «исправительный дом». Как видим, реализуется новый способ словообразования — аббревиация, закрепившийся в языке. Некоторые слова такого типа имеют уже две пометы — «новое» и «историческое»: слова вместе с реалиями быстро уходят (например, *агитпроп*). Отдельные новые слова резко оценочны: *беспорточник* — «нищий, оборванец» с пометой «вульгарное». Очень активны слова с разговорным суффиксом *-к-*: *агитка, варшавянка*.



Некоторые новые слова имеют политическую окраску — это дань времени и необходимость для сохранения Словаря в целом и его выхода в свет. Подробно описано значение слова *колхоз* — «сельскохозяйственная организация, представляющая собой высшую форму сельскохозяйственной производственной кооперации, возникающая посредством объединения и коллективизации индивидуальных крестьянских хозяйств; составлено из сокращения слов: *коллективное хозяйство*» (стб. 1412). Также с пометой «новое» дается слово *колхозник* — «член колхоза, вступивший в колхоз крестьянин; противоположное *единоличник*» (Там же).

При слове *белогвардеец* «сражающийся в рядах белой гвардии» указан оттенок: переносное «контрреволюционер» (стб. 120). Слово *белогвардейщина* дано как «новое, презрительное» со значением «белогвардейцы, белая эмиграция» (Там же). Как видим, оценка яркая, коннотация отрицательная. Для слова *гвардия* даны два сочетания с пометой «политическое»: *Красная гвардия* — «революционные отряды, дружины»; *Белая гвардия* — «контрреволюционные войска» (стб. 545). Определения явно политизированы, но это была дань требованиям политических кураторов Словаря.

Итак, мы рассмотрели «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова как источник изучения этнолингвистической лексики и можем сделать некоторые выводы.

1. Анализируемый словарь относится к лучшим толковым словарям XX в., так как составлен с учетом всех требований современной лексикографии коллективом крупных ученых под руководством специалиста высокого класса Дмитрия Николаевича Ушакова.

2. Словарь не ставит целью охватить весь словарный запас языка времени его создания (1930-е гг.), но включает лексику литературного языка, «книжной и разговорной речи образованных людей». Таким образом, лексический состав Словаря дает представление о языке новых советских людей указанной эпохи.

3. С этих социальных позиций Словарь является неоценимым источником для анализа этнолингвистических данных, поэтому определенные группы слов предоставляют прекрасный материал для изучения языка и культуры человека нового послереволюционного времени.

4. Обширная система стилистических и эмоционально-экспрессивных помет, очень точно характеризующих употребление того или иного слова в рассматриваемую эпоху, позволяет акцентировать внимание на следующих группах: 1) областные слова, 2) слова, обозначающие реалии нового времени, 3) исторические слова, позволяющие говорить о значимых реалиях прошлых эпох, 4) слова, характеризующие жизнь и быт человека 1930-х гг. Изучение этих слов можно давать в сопоставлении с прошлыми эпохами в развитии языка и с современным его состоянием (XXI в.). Такой анализ позволит выявить динамику бытования рассматриваемых лексических единиц и целых групп слов.

5. Диалектная лексика представлена в Словаре в достаточном количестве, несмотря на заявление составителей о том, что она не является предметом включения. Это свидетельствует о том, что все же многие диалектные слова, особенно с широкой территорией распространения, были востребованы и в речи носителей, и в текстах художественной ли-



тературы и СМИ. Это названия рельефа местности, жилищ и их частей, лексика профессий и т. д. Некоторые слова используются в народно-поэтической речи и имеют в Словаре двойные пометы.

6. Словарь фиксирует новые слова, образованные новым способом аббревиации. Это способствовало укреплению данного способа словообразования, порожденного тенденцией к экономии языковых ресурсов, востребованной новым временем с присущими ему быстрыми изменениями в социуме.

7. Интересна лексика, отражающая реалии советского времени, которые содержат емкую страноведческую информацию. Безусловно, Словарь — богатый источник для этнолингвистических разысканий.

8. Последующий анализ подобной лексики даст исследователям хорошую возможность выявить национально-культурную специфику русского языка постреволюционной эпохи.

Список литературы и источников

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Ковшиова М. Л., Гудков Д. Б. Словарь лингвокультурологических терминов. М., 2017.
3. Березович Е. Л. Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. М., 2007.
4. Леденева В. В. Лексикография современного русского языка. Практикум. М., 2008.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2004.
6. Маслова В. А. Региональная лингвистика как наука о региональном языке и ценностях. Язык как главная ценность // Славянские ценности в коммуникативном пространстве регионов : колл. монография. Минск, 2017. С. 8—70.
7. Никитин О. В. Забытые страницы русской лексикографии 1920-х гг. (предыстория «Ушаковского словаря») // Русский язык в научном освещении. 2004. № 1 (7). С. 195—228.
8. Никитин О. В. Отечественная лексикография в 1930-е гг.: борьба идей и идеологий (из истории создания и обсуждения «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова) // Мир русского слова. 2016. № 3. С. 27—40.
9. Никитин О. В. «Ушаковская эпопея». Неизвестные страницы знаменитого словаря // Русская речь. 2016. № 3. С. 51—62.
10. Панов М. В. Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова. Вступительная статья // Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова. М., 2000. Т. 1. С. 5—12.
11. Сорокин Ю. А. Введение в этнопсихоллингвистику. М., 1988.
12. Сузанович В. Б., Шаповалова Л. И., Лапицкая И. Н. и др. Этнолингвистическое и лексикографическое описание говоров могилевско-смоленского пограничья : колл. монография. Могилев, 2016.
13. Токарев Г. В. Лингвокультурный симболяр: квазисимволы. Тула, 2021.
14. Толстая С. М. Семантические категории языка культуры. Очерки по славянской этнолингвистике. М., 2011.
15. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995.



16. Топоров В. Н. Исследования в области балто-славянской духовной культуры. М., 1994.
17. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. М., 1935. Т. 1.

Об авторе

Инна Александровна Королева — д-р филол. наук, проф., Смоленский государственный университет, Россия.

E-mail: innakor@mail.ru

SPIN-код 6213-0633

14

I. A. Koroleva

EXPLANATORY DICTIONARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY D. N. USHAKOV AS AN ETHNOLINGUISTIC SOURCE

Smolensk State University, Smolensk, Russia

Received 26 April 2024

Accepted 29 August 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-1

To cite this article: Koroleva I. A., 2024, *Explanatory Dictionary of the Russian Language* by D. N. Ushakov as an ethnolinguistic source, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 5–15. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-1.

The Explanatory Dictionary of the Russian Language by D. N. Ushakov and his colleagues, published between 1935 and 1940, is the first major dictionary of the post-revolutionary era, reflecting the lexical composition of both the literary and colloquial speech of educated people in the new Soviet Russia. It characterized the individual of the new social order and recorded emerging linguistic norms. The aim of this article is to present this dictionary as a potential source for the study of ethnolinguistic vocabulary. It is demonstrated that Ushakov's work not only fulfills all the normative functions of an explanatory dictionary but also objectively contains a significant amount of dialectal vocabulary, as it was still in demand among speakers of that time and naturally of interest to ethnolinguists. The extensive system of stylistic and emotionally expressive labels in the dictionary today aids in identifying, on the one hand, new vocabulary from the Soviet era, and on the other, obsolete vocabulary that was still in use. Ushakov's dictionary contains intriguing designations of Russian cultural realities, offering country-specific information that allows for a portrayal of Russian life. For this study, only subject-specific vocabulary was selected, using a random sampling method of words from certain groups reflecting ethnolinguistic content. The subsequent analysis of this vocabulary will enable the identification of the national and cultural specificity of the Russian language in the post-revolutionary era.

Keywords: *Explanatory Dictionary of the Russian Language* by D. N. Ushakov, subject vocabulary, ethnolinguistic source, dialect vocabulary, realities of modern times and their designation, marking system



The author

Prof. Inna A. Koroleva, Smolensk State University, Russia.

E-mail: innakor@mail.ru

SPIN code 6213-0633

Д. А. Серганова

**СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ
В «ПОСЛАНИИ НА УГРУ» ВАССИАНА РЫЛО**

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

Поступила в редакцию 11.02.2024 г.

Принята к публикации 22.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-2

Для цитирования: Серганова Д. А. Средства выражения авторской модальности в «Послании на Угру» Вассиана Рыло // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 4. С. 16–24. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-2.

Аксиомой в современной лингвистике является положение о том, что исследовать язык необходимо с учетом антропологического фактора. В связи с этим возрос интерес ученых к категории авторской модальности. С конца 80-х гг. XX в. появилось множество научных работ, посвященных проблемам данной категории. Вместе с тем, к сожалению, до сих пор категория авторской модальности не была полно и всесторонне изучена с точки зрения диахронического подхода, большинство исследователей рассматривают эту категорию на материале современного языка, из-за чего теряется возможность увидеть ее в развитии.

Настоящая статья посвящена исследованию модальной организации старорусского памятника ораторской прозы «Послание на Угру» Вассиана Рыло (XV в.). Этот выдающийся текст был написан в тяжелый исторический момент. Архиепископ Ростовский, Ярославский и Белозерский Вассиан пишет великому князю Ивану III, потому что с походом на Русь выдвинулся хан Ахмат. Священник хочет поддержать своего правителя и убедить его дать отпор врагу. Учитывая тот факт, что Вассиан пишет вышестоящему лицу, он не может в полной мере продемонстрировать свою личность в тексте. Но перед ним стоит конкретная задача – побудить князя к действию. Поэтому автор прибегает к средствам побудительности, которую мы рассматриваем как ведущий компонент авторской модальности, поскольку она служит средством выражения авторского «я» в данном тексте.

Ключевые слова: антропоцентризм, модальность, авторская модальность, побудительность, ораторская проза, послание, диахрония

Введение

В настоящее время, как справедливо отмечает С. С. Ваулина, «в центре внимания исследователей модальности текста находятся вопросы, связанные с изучением текстообразующей функции модальности, а это означает, что речь фактически идет об авторской модальности» [1, с. 26].



Действительно, категория авторской модальности вызывает неизменный интерес у современных лингвистов [4; 10; 16]. И особого внимания заслуживают работы, в которых категория авторской модальности изучается с точки зрения диахронии [2; 11; 15], поскольку в них тексты исследуются не только в рамках антропологического подхода (изучение категории авторской модальности предполагает учет человеческого фактора в языке), но и в исторической перспективе, что позволяет проследить, как формировалась и видоизменялась данная категория.

Известно, что «авторская модальность теснейшим образом связана с коммуникативной установкой текста, из чего следует, что авторская модальность имеет разную степень эксплицированности в зависимости от жанрово-стилевых особенностей текста» [3, с. 60]. Действительно, исследователи сходятся во мнении, что наиболее эксплицирована авторская модальность в жанрах публицистического стиля [6], и это утверждение справедливо и по отношению к историческим памятникам русского языка.

Публицистический стиль в истории русского языка

В связи с важностью публицистического стиля для реализации категории авторской модальности при диахроническом подходе, необходимо обратиться к истории становления данного функционального стиля в памятниках русского языка. Н.И. Пруцков отмечал, что «в Древней Руси не было специального термина для определения публицистики» и «границы публицистического жанра, которые мы можем наметить, конечно, весьма условны» [12, с. 273]. Тем не менее невозможно не согласиться с утверждением о том, что «древнерусская литература с момента своего возникновения встала на службу государству, нося ярко выраженный публицистический характер» [5, с. 12]. Публицистичность древнерусских памятников выражалась прежде всего в том, что древнерусский автор стремился «высказаться по волнующей его теме, заявить о своих политических и идеологических пристрастиях, взглядах и убеждениях» [5, с. 12].

Таким образом, следует признать, что памятники древнерусской письменности отличались характерными признаками публицистического дискурса [7], а именно информативностью (автор создавал свой текст, откликаясь на происходящие события, старался донести свою позицию до большого круга читателей) и воздействием на читателя (перед создателем текста стояла конкретная задача — дать морально-нравственные ориентиры, заставить читателя откликнуться на волнующие его вопросы).

Наиболее ярко публицистические черты выразились в таком жанре древнерусской письменности, как «ораторская проза». Мы уже подробно рассматривали историю, разновидности и характеристики данного жанра [3]. Отметим лишь, что к памятникам ораторской прозы мы относим такие подвиды жанра, как «поучение», «слово» и «послание».

Зародившаяся в древнерусском периоде истории русского языка, в старорусский период ораторская проза вышла на новый этап развития, поскольку события, происходившие в стране (возвышение Москвы, Ку-



ликовская битва, Стояние на Угре, окончательное освобождение от ига и многие другие заметные события, произошедшие с XIV в. до венчания на царство Ивана IV), заставляли авторов говорить со своими читателями на остросоциальные темы, выбирать форму, которая позволяет максимально воздействовать на своего адресата. Данной задаче лучше всего отвечал жанр именно ораторской прозы. В это время создаются тексты, которые еще долго будут оказывать влияние на последующую литературу: ораторская проза старорусского периода станет образцом для авторов более позднего этапа развития русского языка при создании текстов, относящихся к публицистическому стилю.

Одним из выдающихся памятников ораторской прозы периода старорусского языка является «Послание на Угру», написанное в XV в. архиепископом Вассианом Рыло.

Историческое значение и характеристика старорусского памятника «Послание на Угру» Вассиана Рыло

В 1476 г. московский князь Иван III принимает решение перестать платить дань Орде, а в 1480 г. отказывается признать зависимость от нее. В связи с этим хан Ахмат, возглавлявший Орду, выдвигается с походом на Русь. Князь, решая, как поступить, собирает совет с митрополитами и боярами, на котором получает ответ: «*чтобы стоял крепко за православное христианство противу бесерменству*» [17, с. 380] — «*чтобы он крепко стоял за православное христианство против басурман*» [17, с. 381], после чего отправляется на Угру, где уже находится войско Ахмата. Так началось «Стояние на Угре», в ходе которого ни одно из войск не решалось на серьезные военные действия.

В эти дни Иван III получает послание от архиепископа Ростовского, Ярославского и Белозерского Вассиана Рыло. Как отмечает И. М. Кудрявцев, «оно является едва ли не лучшим произведением русской публицистики XV в., замечательным как со стороны патриотического содержания, так и со стороны соответствующей его содержанию патетической формы» [8, с. 158]. Автор обеспокоен нерешительностью князя и обращается к нему с призывом последовать примеру прежних правителей, в первую очередь, разумеется, примеру Дмитрия Донского, который ровно на сто лет раньше (в 1380 г.) разбил войско татаро-монгол в Куликовской битве. Вассиан пишет князю: «*И достойным хвалам великий князь Дмитрие, прадед твой, какво мужество и храбство показа за Доном над теми же окаанными сыродци, еже самому ему напреди битися и не пощадь живота своего избавления ради христьянского!*» [18, с. 392] — «А достойный похвал великий князь Дмитрий, прадед твой, какое мужество и храбрость показал за Доном над теми же окаанными сыродцами — сам он впереди бился и не щадил жизни своей ради избавления христиан» [18, с. 393]. Он надеется, что князь услышит его и поступит так же, как поступали его предшественники.

У Вассиана двойственное положение — с одной стороны, он пишет человеку, который выше его по статусу, он должен быть вежлив, учтив, ни словом, ни намеком не принизить личность князя в своем послании, с другой — он понимает значимость своего письма. Призывая Ивана дать



отпор хану Ахмату в бою, автор стоит за нерушимость территориальной целостности Московского государства. Архиепископ понимает, что ему необходимо найти проникновенные слова, но при этом фигура автора письма должна оставаться второстепенной, на первом плане должен быть адресат послания. В этой ситуации священнослужитель прибегает к средствам, эксплицирующим авторскую модальность, чтобы подтолкнуть князя к активным действиям.

Побуждение как ведущий компонент авторской модальности Послания Вассиана

Установив конкретную коммуникативную цель своего послания, автор из всех форм выражения побудительности (к таким формам относятся призыв, приказ, инструкция, просьба, мольба, разрешение, совет / рекомендация, предложение [9, с. 161]) выбирает для своего текста только две: призыв (категорическую) и просьбу (смягченную)¹. Это объясняется тем, что призыв хотя и является категорической формой выражения побуждения к действию, но, в отличие от приказа, всегда мотивируется высокими идеями автора (мотивом использования формы призыва может служить, например, желание защитить государство от общих врагов, призвать нацию к духовному сплочению). Несмотря на то что Вассиан пишет вышестоящему лицу, ситуация оправдывает использование именно этой формы. В то же время выражение побуждения через просьбу смягчает общий тон Послания Вассиана, при чтении текста не возникает мысли о том, что архиепископ дерзит князю: он напоминает Ивану о его долге перед отечеством, а не указывает ему.

Время требует от Вассиана решительности, поэтому чаще всего он использует в своем тексте форму призыва. Призыв встречается в простых предложениях, где выражается при помощи императива, например: «Токмо *мужайся* и *крепися*, о духовный сыну, яко же добрый воинъ Христов, по евангельскому великому господню словеси: “Ты еси пастырь добрый, душу свою полагает за овца”» [18, с. 388] — «Только мужайся и крепись, духовный сын мой, как добрый воин Христов, по великому слову Господа нашего в Евангелии: “Ты пастырь добрый, который жизнь свою отдает за овец”» [18, с. 389]; «*Въспоминай* же реченная неложными усты Господа Бога нашего Исус Христа» [18, с. 390] — «Вспоминай сказанное неложными устами Господа Бога нашего Иисуса Христа» [18, с. 391].

Мы находим форму призыва и в сложных предложениях. Автор активно употребляет условные сложноподчиненные предложения, в которых используется союз *аще* (если). Прибегая к такой модели, архие-

¹ Известно, что в инвариантное модальное значение побуждения включаются семантические модификации, среди них ученые традиционно выделяют три основных типа конкретных вариантов: категорический, смягченный, нейтральный [9, с. 47], вследствие чего в состав плана содержания побудительной модальности включают три основные семантические зоны, «выделяемые в соответствии с особенностями реализации модальных оттенков инвариантного значения побуждения с учетом некоторых коммуникативно-прагматических параметров» [9, с. 48].



пископ пытается сообщить князю, что произойдет, если он послушается наставления или, напротив, не услышит совета: «*Тако же убо и нынѣ, аще поревнуеши своему прародителю, великому и достойному хвалам Димитрию, и тако же потщися избавити стадо Христово от мысленаго волка, и Господь Богъ, видѣвъ твоє дерзновение, такожде поможет ти и покорит врагы твоя под нозѣ твои*» [18, с. 392] — «Так и теперь, если последуешь примеру прародителя твоего, великого и достойного похвал Димитрия, и так же постарайся избавить стадо Христово от мысленного волка, то Господь Бог, увидев твоє дерзновение, также поможет тебе и покорит врагов твоих под ноги твои» [18, с. 393]; «*Аще ли убо ты, о крѣпкій, храбрый царю, и еже о тебѣ христоролюбивое воинство до крове и до смерти постражут за православную христову вѣру и за Божию церкви, яко истиннии присная церковная чада, в ней иже породишася духовною и нетлѣньна банею, святым крещениемъ, якоже мученици своею кровию, блажени бо и преблажени будут в вѣчномъ наследии, улучивше сие крещение, по немже не възмогут согрѣшити, но восприимут от Вседержителя Бога вѣнца нетлѣнны и радость неизреченную, ихже око не видѣ и ухо не слыша, и на сердце чловѣку не взиде*» [18, с. 392–394] — «Если бы ты, о крепкий и храбрый царь, и твоє христоролюбивое воинство до крови и смерти пострадали за православную веру христианскую и за Божии церкви, как истинные во всем чада церкви, в которой родились духовно банею нетления, святым крещением, как мученики своею кровью, — блаженны и преблаженны будут в вечном наследии, получив это крещение, и после него не смогут согрешить, но получают от Вседержителя-Бога венцы нетленные и радость неизреченную, какой око не видело, и ухо не слышало, и на сердце человеку не входило» [18, с. 393–395].

Кроме того, встречаются примеры использования формы призыва в сложных предложениях с союзом *аще* и с глаголом в императиве: «*Аще ли же еще любопришися и глаголеши, яко: “Под клятвою есмь от прародителей, — еже не поднимати руки противу царя, то како аз могу клятву разорити и съпротив царя стати”, — послушай убо, боголюбивый царю, аще клятва по нужди бывает, прощати о таковых и разрѣшати нам повелѣно есть, иже прощаем, и разрѣшаем, и благословляем, яко же святѣйший митрополит, тако же и мы, и весь боголюбивый събор, — не яко на царя, но яко на разбойника, и хищника, и богоборца*» [18, с. 394] — «Если же ты будешь спорить и говорить: “У нас запрет от прародителей — не поднимать руку против царя, как же я могу нарушить клятву и против царя стать?” — послушай же, боголюбивый царь, — если клятва бывает вынужденной, прощать и разрешать от таких клятв нам повелено, и мы прощаем, и разрешаем, и благословляем — как святѣйший митрополит, так и мы, и весь боголюбивый събор: не как на царя пойдешь, но как на разбойника, хищника и богоборца» [18, с. 395]. В таких случаях реализуется «взаимная связь ситуаций предопределяющей и предопределенной, то есть ситуации-следствия» [13, с. 562–563], таким образом автор вводит пояснение «если будет сделано так, то дальше необходимо поступить следующим образом». Отметим, что выражение побудительности через модель «*аще* + императив» характерно и для предшественников Вассиана (например, мы находим такие предложения еще в «Поучении Владимира Мономаха». Ср.: «*Аще забываете сего, а часто прочитайте: и мнѣ будет бе-сорома, и вамъ будет добро*» [19, с. 400] — «Если же не будете помнить этого, то чаще переци-



тывайте: и мне не будет стыдно, и вам будет хорошо» [19, с. 401]. Однако в более ранних памятниках ораторской прозы категорическая зона семантического значения модальности была практически недопустима (велика была роль этикетных формул, в связи с их значимостью возникало и желание автора отречься от своего текста), по этой причине авторы выбирали форму совета / рекомендации [14, с. 72 – 77].

Выражение побуждения в форме просьбы, как мы отмечали выше, необходимо для того, чтобы показать Ивану III, что Вассиан помнит о своем положении, помнит, что не имеет права указывать князю. Эта форма выражения побудительности представлена в сложных предложениях, в которых используется перформативный глагол *молю*. Выбор данного глагола не случаен — он подчеркивает и статус пишущего, и силу его желания убедить князя начать действовать: «*Молю же убо и величество твое, о боголюбивый государю, да не прогнѣваеши на мое смирение, еже первѣе дрѣзнувшу ми усты къ устом глаголати твоему величеству, твоего ради спасения*» [18, с. 386] — «Молю величество твое, о боголюбивый государь, не прогневайся на меня, смиренного, что давеча дерзнул я заговорить с твоим величеством откровенно, твоего ради спасения» [18, с. 387]; «*Молю же и о сем царское твое остроумие, и Богом данную ти премудрость, да не позариши моему худоумию*» [18, с. 397] — «Молю же твое царское многоумие и Богом данную тебе премудрость, да не пренебрежешь моим худоумием» [18, с. 398].

Отдельную роль в выражении авторского «я» в Послании играют многочисленные эпитеты, которые являются в полном мере средством выражения побудительности и работают на усиление авторской позиции. При помощи эпитетов Вассиан вводит оппозицию «свой / чужой», благодаря которой воздействует на сознание адресата: возвышая личность князя и противопоставляя ему хана Ахмата, он пытается уверить Ивана, что дать бой — единственно верное решение, потому что князь — человек «благоверный», «христолюбивый», «пресветлейший» и «преславный» («*Благовѣрному и христолюбивому... наипаче же во царих пресвѣтлѣйшему и преславному государю великому князю Ивану*» [18, с. 386]), «великоумный» («*Помысли убо, о велеумный государю*» [18, с. 390]), «духовный сын» («*Токмо мужайся и крепися, о духовный сыну*» [18, с. 388]), с ним сила «честного креста» («*крѣпко вооружився силою честнаго креста*» [18, с. 388]), а его противник — представитель «безбожных варваров» («*Нашедшая ради нынѣшняя скорби и бѣд от безбожных варварѣ*» [18, с. 386]), «окаянный волк» («*исходиши противу оному окаанному мысленому волку*» [18, с. 388]).

Усиливается авторская позиция и при помощи такой стилистической фигуры, как риторический вопрос: «*Убойся же и ты, о пастырю, не от твоих ли рук твоѣх кровь възыщет Богъ, по пророческому словеси? И гдѣ убо хоцеи избѣжати или воцаритися, погубив врученное ти от Бога стадо? <...> И гдѣ паки отходиши, пастырю добрый, кому оставляеши нас, яко овца не имущи пастыря?»* [18, с. 390] — «Устрашись же и ты, о пастырь — не с тебя ли възыщет Бог кровь их, согласно словам пророка? И куда ты надеешься убежать и где воцариться, погубив врученное тебе Богом стадо? <...> Куда же ты уходишь, пастырь добрый, кому оставляешь нас, словно



овец, не имеющих пастыря?» [18, с. 391]. Вопросы Вассиана также призывают главного адресата Послания задуматься и решиться на важный поступок в этот трудный для отечества час.

Выводы

Послание на Угру Вассиана Рьло является одним из самых значимых памятников ораторской прозы старорусского периода истории русского языка. Данный памятник – пример зарождающейся публицистической мысли в России, здесь автор пытается по-настоящему убедить читателя и доказать правильность своих идей. Его авторское «я» реализуется через категорию побудительности, потому что перед ним стоит задача не продемонстрировать свою исключительность, а убедить Ивана III быть мужественным в этот исторический момент. Сейчас хорошо известно, что события разрешились без боя, а желание Вассиана уговорить князя повторить подвиг Дмитрия Донского не исполнилось, но это не умаляет ценности настоящего текста. Автор изящен в выборе слов, средств художественной выразительности, он помнит о своем положении, но и не забывает о своем долге перед князем и народом, а потому не почтительно молчит, а решительно действует, когда от него этого требует время.

Список литературы и источников

1. Ваулина С. С. Средства выражения авторской модальности в «Слове о полку Игореве» // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2016. № 15 (2). С. 25–33.
2. Ваулина С. С., Серганова Д. А. Модальность как способ раскрытия личности автора памятника древнерусской письменности «Поучение Владимира Мономаха» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2021. № 1. С. 12–18.
3. Ваулина С. С., Серганова Д. А. Textoобразующая функция авторской модальности в «Поучении преподобного Серапиона» // Мир русского слова. 2021. № 3. С. 59–66.
4. Девина О. В. Семантическая доминанта как структурообразующий компонент авторской модальности (на материале поэмы А. Т. Твардовского «За далью даль») // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2011. № 1 (13). С. 28–32.
5. Ельникова О. Е. Публицистичность литературы Киевской Руси: тексты, авторы, аудитория : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2009.
6. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.
7. Иванова М. В., Клушина Н. И. Публицистика в истории русского литературного языка: от древнерусской словесности к интернет-коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2018. № 16 (1). С. 50–62.
8. Кудрявцев И. М. «Послание на Угру» Вассиана Рьло как памятник публицистики XV в. // Труды Отдела древнерусской литературы. М. ; Л., 1951. Т. 8. С. 158–186.
9. Кукса И. Ю. Средства выражения побудительной модальности в русском языке XI–XIV веков : дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 1997.



10. Опарина А. В. Категория модальности в свете антропологической лингвистики // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2014. № 4 (17). С. 45–52.
11. Опарина А. В. Специфика проявления авторской модальности в списках «Повести временных лет» (лексико-грамматический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2004.
12. Пруцков Н. И. История русской литературы : в 4 т. Л., 1980. Т. 1.
13. Русская грамматика : в 2 т. / под ред. Н. Ю. Шведовой., М., 1980. Т. 2.
14. Серганова Д. А. Побудительность как ключевой компонент авторской модальности в древнерусской ораторской прозе XI–XIII веков // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2022. № 3 (46). С. 72–77.
15. Старовойтова Н. В. Модальность сложноподчиненных предложений со значением обусловленности в русском языке XVII – первой четверти XVIII века : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2006.
16. Стародубова О. Ю. Метаморфозы авторской модальности и понимание текста // Языковое бытие человека и этноса. 2018. № 20. С. 131–141.
17. Повесть о стоянии на Угре / пер. Я. С. Лурье // Библиотека литературы Древней Руси : [в 20 т.]. Т. 7. СПб., 1999. С. 380–385.
18. Послание на Угру Вассиана Рыло / пер. О. П. Лихачевой // Библиотека литературы Древней Руси : [в 20 т.]. Т. 7. СПб., 1999. С. 386–399.
19. Поучение Владимира Мономаха // Памятники литературы Древней Руси. XI – начало XII века. М., 1978. С. 392–413.

Об авторе

Дарья Александровна Серганова — ст. преп., Балтийской федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: serganova-dasha@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9839-8285>

SPIN-код 5720-1098

D. A. Serganova

MEANS OF EXPRESSING THE AUTHOR'S MODALITY IN THE EPISTLE TO THE UGRA OF VASSIAN RYLO

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 11 February 2024

Accepted 22 May 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-2

To cite this article: Serganova D. A., 2024, Means of expressing the author's modality in *The Epistle to the Ugra of Vassian Rylo*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, № 4. P. 16–24. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-2.

It is an axiom in modern linguistics that language must be studied with consideration of the anthropological factor. In this regard, scholars have shown increasing interest in the category of authorial modality. Since the late 1980s, numerous academic works have been devoted



to exploring this category. However, unfortunately, the category of authorial modality has not yet been fully and comprehensively studied from a diachronic perspective; most researchers examine this category based on modern language, which limits the ability to observe its development over time.

This article focuses on the study of the modal organization in the Old Russian oratory prose monument *The Epistle to the Ugra of Vassian Rylo* (15th century). This outstanding text was written during a critical historical moment. Archbishop Vassian of Rostov, Yaroslavl, and Belozersk writes to Grand Duke Ivan III as Khan Akhmat advances towards Russia. The priest seeks to support his ruler and persuade him to resist the enemy. Considering that Vassian is writing to a superior, he cannot fully display his personal voice in the text. Nevertheless, he faces a clear task – to urge the prince to act. Therefore, the author employs means of exhortation, which we consider a leading component of authorial modality, as it serves as a means of expressing the author's "self" in this text.

24

Keywords: anthropocentrism, modality, author's modality, motivation, oratorical prose, epistle, diachrony

The author

Daria A. Serganova, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: serganova-dasha@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-9839-8285>

SPIN code 5720-1098

М. Р. Сафина

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЦИТАТ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ СМИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Нижний Новгород, Россия

Поступила в редакцию 12.10.2023 г.

Принята к публикации 06.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-3

25

Для цитирования: Сафина М. Р. Особенности передачи цитат при переводе текстов СМИ: лингвистический и дидактический аспекты // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 4. С. 25–38. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-3.

Рассматриваются некоторые переводческие проблемы, связанные с передачей цитат с испанского и английского языков на русский: интерференция, возникающая при графическом оформлении цитат на переводящем языке; феномен смешанного цитирования и его особенности в разных языках; наконец, проблемы макроуровня, такие как выбор коммуникативной стратегии для перевода цитаты. Каждый из перечисленных вопросов рассматривается и сам по себе, как лингвистическое явление, и в дидактическом ключе: какие сложности тот или иной аспект вызывает при обучении переводу и каковы пути их разрешения. Все обозначенные проблемы проиллюстрированы примерами из российской и зарубежной прессы и корпусов, а также студенческими переводами цитат, используемых в текстах СМИ. Использованные оригинальные высказывания и их переводы проанализированы с точки зрения семантики, стилистики, прагматики.

Ключевые слова: публицистический перевод, смешанное цитирование, курс СМИ, дидактика перевода, перевод цитат

Цитирование, «приведение точной дословной выдержки из какого-нибудь текста, высказывания» [8], является неотъемлемой частью большинства публицистических текстов, будь то простые новостные заметки, зачастую представляющие собой «лоскутное одеяло», составленное из выдержек из чьей-нибудь речи, или аналитические статьи, в которых также ссылаются на слова экспертов, важные политические и иные заявления, прецедентные тексты.

При обучении переводу тексты публицистического характера нередко используются в качестве тренировочного материала, и на занятиях так или иначе поднимается вопрос об особенностях передачи цитат на переводящем языке. С одной стороны, данный аспект, безусловно, важен для адекватной работы в рамках этого конкретного дискурса. С дру-



гой стороны, вопрос цитирования многогранен, его обсуждение привлекает внимание к большому количеству общепереводческих или в целом лингвистических проблем: особенностям реализации переводческих стратегий, прагматической адаптации, распознавания и перевода цитат из прецедентных текстов, к различиям в типографических традициях и правилах пунктуации в разных языках.

В настоящей статье будут рассмотрены несколько аспектов передачи цитирования, с которыми часто сталкиваются студенты на занятиях по переводу, а именно:

- 1) знаки препинания при цитировании / графические особенности передачи цитат в разных языках;
- 2) способы внедрения цитаты в текст: смешанное цитирование;
- 3) выбор коммуникативной стратегии при переводе текстов, содержащих цитирование.

В качестве иллюстративного материала используются выдержки из испаноязычных, англоязычных и русскоязычных СМИ. В разделах 2 и 3 также задействованы студенческие переводы текстов с английского и испанского языков на русский. В каждом случае уточняется количество человек, предоставивших варианты перевода, а также приводятся все необходимые сведения о переводимом тексте, его семантических и стилистических особенностях.

1. Графические особенности передачи цитат в исходном и переводящем языках

В исследуемых нами языках различаются правила оформления прямой речи и даже предпочтительный вид кавычек, однако в переводах нередко копируется исходное форматирование, а не используются правила, принятые в переводящем языке. При переводе с русского языка на иностранный зачастую можно встретить интерференцию не только между родным языком и иностранным, но и между несколькими знакомыми переводчику иностранными языками.

Предпочтительный вид кавычек в испанском и русском языках совпадает: основные «кавычки-елочки» («угловые», «латинские»). В испанском для цитирования внутри прямой речи используются «английские кавычки», для следующего уровня цитирования — ‘одинарные’; в русском второй уровень цитирования, как правило, обозначен прямыми, или программистскими, «кавычками»:

«Antonio me dijo: “Vaya ‘cacharro’ que se ha comprador Julián”» [18, p. 387].

«Уважение к минувшему — вот черта, отличающая образованность от дикости», — сказал когда-то Пушкин. Подле этой черты мы, похоже, теперь и остановились...» [4].

Впрочем, нельзя не отметить, что в русском языке использование разных видов кавычек не является обязательным и представляет собой скорее типографическое решение: разные знаки необходимы, когда внешняя и внутренняя цитаты начинаются или заканчиваются в одной точке, в то время как в отсутствие такой проблемы и внешняя и внутренняя цитаты могут быть заключены в универсальные кавычки-елочки.



ки. Возможность использования иных видов кавычек зачастую вовсе не упоминается в справочниках по пунктуации и орфографии русского языка (например, такой статьи нет в справочнике Розенталя [5]). В испанском разделе цитат по уровням представляется более нормативным: так, данное правило отмечено во всех справочниках и пособиях под редакцией Испанской королевской академии (La Real Academia Española).

В английской печатной традиции также существует разделение на внешнюю и внутреннюю цитаты (цитаты внутри цитаты = *Quotations with inquotations*), однако в качестве графического решения предлагается использовать двойные (“английские”) и ‘одинарные’ кавычки. При этом, если в американском варианте внешнюю цитату заключают всегда в двойные кавычки, в британском возможен и обратный вариант, ср. брит. англ.: ‘Have you any idea’, he asked, ‘what a “gigabyte” is?’, амер. англ.: “Have you any idea,” he asked, “what a ‘gigabyte’ is?” [11].

Как ни странно, такой на первый взгляд элементарный вопрос, как выбор кавычек, почти всегда вызывает сложности. При этом о необходимости выбирать принятый в переводящем языке вариант студенты часто забывают при оформлении не только текущих, но и экзаменационных работ, хотя важность форматирования на занятиях по переводу проговаривается неоднократно. Некоторая небрежность, впрочем, свойственна и многим российским СМИ: если такие издания, как «Ведомости» и «Коммерсантъ», в своих онлайн-версиях довольно скрупулезно соблюдают все классические типографические традиции, то в «Российской газете», являющейся, по сути, рупором российского правительства, или в «РИА Новости» вместо елочек ставятся «программистские» кавычки, тире зачастую заменяется дефисом и т.д. Неудивительно, что у студентов нет четкого представления ни о предпочтительном формате знаков препинания, ни о важности этот формат соблюдать.

Постановка знаков препинания при прямой речи также вызывает затруднения, причем даже в самых, казалось бы, базовых случаях. Ниже в таблице приведены три основные схемы оформления прямой речи, имеющей вид повествовательного предложения, в русском, английском (брит.) и испанском языках (некоторые схемы допускают вариации, однако принципиальные различия между языками сохраняются).

Модели оформления прямой речи в русском, английском и испанском языках

Язык	1	2	3
Русский [4]	«П», – а.	А: «П».	«П, – а, – п».
Брит. англ. [11]	‘DS,’ а.	А: ‘DS.’ А, ‘DS.’	‘DS’, а, ‘ds.’
Испанский [10]	«DD», а.	А: «DD».	«DD – а – dd».

Примечание: П, DS (Direct Speech), DD (Discurso directo) – прямая речь; А (автор, author, autor) – слова автора.

Очевидно, что модели обладают как сходством, так и существенными различиями, соответственно, просто скопировать пунктуацию из исход-



ного текста, как правило, недостаточно — факт, который необходимо проговаривать на занятиях, в особенности студентам, которые только начинают обучение письменному переводу.

2. Способы внедрения цитаты в медийный текст: смешанное цитирование

28

Термин «смешанное цитирование» или «смешанная цитата» заимствован из английского языка (англ. *mixedquote*), хотя отметим, что в трех рассматриваемых языках существует большое количество различных номинаций. Возможно, это связано, во-первых, с тем, что основательные работы по смешанному цитированию стали появляться только в последние десятилетия, в то время как прежде это явление зачастую получало различные описательные названия, и, во-вторых, с тем, что понимание сути данного явления и его связи с другими языковыми феноменами у разных ученых варьирует (см., например, дискуссию в [14] о соотношении смешанного и иронического цитирования). Так, в «Дескриптивной грамматике испанского языка» встречается упоминание *mixta directa e indirecta* («смешение прямой и косвенной речи»), *discurso pseudo directo* («псевдо-прямая речь»), *resumen con citas* («саммари с цитатами») [11, p. 3552]. В академическом справочнике под редакцией Лопатина это явление обозначено как «цитата, включенная в авторское предложение на правах его компонента» [4], у Е. В. Востриковой — «смешанная цитата» [1], у Е. Д. Терентьевой — «сегментированная» или «редуцированная» цитация [7, с. 48]. В словаре современного использования английского языка находим формулировку *quotation that is fitted into the syntax of the surrounding sentence* («цитата, вписанная в синтаксическую структуру предложения») [11], у Эрнеста Лепора обнаруживаем наиболее частотное на сегодняшний день обозначение *mixed quotation* и *mixed quote* («смешанная цитата») [12, p. 225], в других источниках — *incorporation* («инкорпорация» / «внедрение») [16] и некоторые широкие толкования: *scare quote* / *sneer quote* (цитация «отчуждения», «иронические кавычки») [17] и т. д.

Под смешанным цитированием подразумевается, что текст чьего-то выступления приводится в виде пересказа, но некоторые фрагменты речи встраиваются в текст дословно — в виде закавыченных вставок — на правах его компонента. При этом объем цитаты ничем не ограничен и может представлять собой как слово (см. далее пример 1) или словосочетание (примеры 2 и 5), так и целое распространенное предложение (пример 3) или даже группу предложений (пример 4).

Рассмотрим несколько микроконтекстов из испаноязычной, англоязычной и русскоязычной прессы (через две косые черты приводится подстрочный перевод с минимальной адаптацией):

(1) *El jefe de Bomberos de Murcia ha dicho esta tarde en rueda de prensa que las causas del incendio de este domingo todavía «se desconocen»* (La Vanguardia). // Начальник пожарной службы Мурсии заявил сегодня днем во время пресс-конференции, что причины возникновения пожара, произошедшего в это воскресенье, еще «не известны».



(2) *Por su parte, el regidor ha enviado «su pésame y su solidaridad» a los familiares de las víctimas, así como «todo el apoyo del pueblo de Madrid ante este terrible suceso» (La Vanguardia).* // В свою очередь, мэр послал «свои соболезнования и свою солидарность» семьям жертв, а также [пообещал] «всю поддержку жителей Мадрида перед лицом этого ужасного происшествия».

(3) *El cardenal de Bagdad afirma que «no tememos a la muerte».* // Багдадский священник заявляет, что «мы не боимся смерти» [20].

(4) *California Gov. Gavin Newsom touted his support for striking workers in a statement Sunday night, saying writers “went on strike over existential threats to their careers and livelihoods – expressing real concerns over the stress and anxiety workers are feeling. I am grateful that the two sides have come together.”* (The Guardian) // Губернатор Калифорнии Гэвин Ньюсом активно выразил свою поддержку участникам забастовки [сценаристов] в своем воскресном заявлении, заявив, что сценаристы «вышли на забастовку из-за экзистенциальной угрозы их карьере и благополучию – чтобы выразить обеспокоенность по поводу стресса и тревоги, которую вынуждены испытывать работники. Я рад, что стороны встретились [и вступили в переговоры]».

(5) Ее решением полномочия обоих были прекращены «в связи с совершением дисциплинарного проступка» («Российская газета»).

Подобная форма цитирования, как отмечается в той же «Дескриптивной грамматике», характерна исключительно для письменных текстов, в частности текстов СМИ, стремящихся максимально полно и точно передать чье-либо высказывание, с одной стороны, но, с другой – опасующихся обвинений в плагиате, манипулировании фактами либо вынужденных приводить слова людей, с которыми редакция в корне не согласна, и т.д. [10, p. 3553].

Э. Лепор выделяет следующие основные причины использования смешанного цитирования в СМИ:

- 1) необходимость сократить цитируемое высказывание, при этом максимально точно и дословно передав ключевые моменты;
- 2) стремление дословно передать особенно удачную формулировку;
- 3) желание дистанцироваться от сказанного [15, p. 246].

В таком общем виде случаи использования смешанного цитирования актуальны для всех рассматриваемых нами языков, и справедливо будет отметить, что во всех языках функции цитирования не обязательно однозначно понятны читателю (см., напр., дискуссию в [19]). Более того, переводчику следует принимать во внимание, что смешанное цитирование – явление, само по себе характеризующее некоторой «плавающей» семантикой и модальностью, – имеет также дополнительные особенности в зависимости от языка. Так, представляется, что использование сегментированных, смешанных цитат в русском более нормативно и прагматически обосновано, нежели в испанском и английском:

1. В русском языке внедряемый фрагмент прямой речи не имеет маркеров первого лица (за исключением, возможно, случаев, когда сам медийный текст написан от первого лица и автор цитирует сам себя), как то: *я, мне, мой, считаю* и т.д. Таким образом, в русскоязычной статье такой фрагмент, если удалить кавычки, не будет создавать каких-либо грамматических аномалий, рассогласования. Ср., напр., исп. (3) ...*afirma que «no tememos...»*; англ. (4) ...*Gavin Newsom... saying [that]... “I am grateful...”*.



2. Внедряемый фрагмент односложен только в том случае, если у автора есть на то основания: процитированное слово является термином; непривычно для аудитории; стилистически сниженное или, наоборот, возвышенное; возмутительное для автора (и/или его читателей) по своему значению и т. д. — иными словами, автор использует кавычки, чтобы привлечь внимание к важному / непривычному слову либо дистанцироваться от него, подчеркнуть, что оно предложено автором цитируемого текста (*scare quote* / «иронические кавычки» в узком смысле, см., напр., определение в [13]). Ср. с исп. (1) *las causas... todavía «se desconocen»* // *причины пока «не известны»*, где цитируется одно нейтральное по стилистике слово с базовым значением.

Особенности цитирования в исходном и переводящем языках необходимо учитывать и при выполнении перевода — во избежание появления речевых ошибок (напр., резкий переход от третьего лица к первому в косвенной речи при переводе на русский) или ненужных коннотаций. Последние возникают, когда переводчик ставит в кавычки слово или короткое словосочетание нейтрального характера, процитированное таким образом в переводе, забывая, что в русском языке такое графическое обозначение слова или короткой фразы, как правило, сигнализирует о желании редакции отстраниться от сказанного и, соответственно, процитированное слово будет воспринято читателем как использованное иронично, скептически, в переносном значении. Рассмотрим несколько примеров.

1. Студентам-переводчикам 4-го курса бакалавриата, 4-го и 5-го курсов специалитета по направлению «Перевод и переводоведение» был предложен на перевод отрывок новостной заметки из испанского издания «El País». Свои варианты перевода представили 35 человек.

В новости рассказывалось о предвыборной кампании мэра Барселоны Ады Колау, в частности о ее решении записать видео вместе с известным блогером пакистанского происхождения в рамках программы предвыборной агитации. В тикток-ролике мэр в том числе поздравляет все мусульманское население Барселоны с окончанием Рамадана, чем вызывает негативную реакцию общественности, поскольку сама Ада Колау не мусульманка и ранее она не поздравляла барселонцев с другими религиозными праздниками. Информация подается как в виде пересказа, так и в виде цитат — и традиционно оформленной прямой речи, и редуцированных цитат, представляющих собой слово или комбинацию из нескольких слов. Статья написана в нейтральном ключе и не стремится каким-либо образом осудить или унижить никого из упомянутых в ней людей — у читателя оригинала нет оснований считать какой-либо из случаев смешанного цитирования показателем иронии или скепсиса.

Durante la pandemia, empezó a publicar en la red de TikTok vídeos “divertidos” desde el interior de su supermercado (El País).

ПЕРЕВОД¹:

(1) Во время пандемии COVID-19 он начал снимать видео развлекательного характера прямо из своего магазина для онлайн-платформы TikTok.

(2) Во время пандемии он начал публиковать в сети TikTok «смешные» видео, показывая работу супермаркета изнутри.

(3) Во время пандемии коронавируса он начал публиковать, как он сам считает, веселые видеоролики в тик-ток прямо из своего супермаркета.

Наиболее точно смысл цитирования передан в (1). Слово *divertidos* (рус. «развлекательные, веселые, смешные») является стандартным для описания контента сети TikTok и в данном контексте, как уже сказано ранее, не используется в переносном значении. Соответственно, решение убрать кавычки в переводе представляется оптимальным. В варианте (2) скопирован графический облик оригинала, из-за чего у русского-ворящего читателя возникает впечатление, что автор иронизирует над деятельностью блогера. Во время устного собеседования со студентами выяснилось, что многие скопировали пунктуацию оригинала машинально, другие интерпретировали цитату согласно традициям родного языка, то есть как ироническую. Это второе, ироническое прочтение отражено и в варианте (3), в котором желание автора отстраниться от цитируемых суждений эксплицируется при помощи добавления *как он сам считает*.

2. Рассмотрим еще один пример из этой же статьи:

La misma fuente asegura que Colau no participa en celebraciones religiosas, pero sí las felicita por "respeto" a las creencias individuales.

ПЕРЕВОД:

(1) Тот же источник заявил, что мэр не принимает участие ни в каких религиозных торжествах, обращаясь с поздравлениями из уважения к религиозным взглядам жителей Барселоны.

(2) ...но все же поздравляет горожан из «уважения» к индивидуальным верованиям...

(3) ...но всегда поздравляет и выражает «уважение» к их вере.

(4) ...но поздравляет людей с ними якобы из уважения к убеждениям каждого человека.

(5) ...но передает свои поздравления «в знак уважения» личных верований.

В целом статистика в этом случае схожая: основная часть студентов совершенно справедливо решили убрать кавычки и передать смысл сказанного не в виде цитаты, а в виде обычной косвенной речи (различные вариации (1)); часть студентов сохранили кавычки (2, 3, 5); присутствовал и вариант эксплицитного отстранения от содержания цитаты (вариант (4), в котором использовалось добавление *якобы*). Следует тем не менее остановиться на вариантах (2), (3), (5). Хотя в глобальном смысле — учитывая особенности цитирования в русском языке — все три представляются нецелесообразными из-за создаваемой ими двусмысленности,

¹ Здесь и далее не приводятся идентичные или похожие варианты перевода, не комментируются фактические и речевые ошибки помимо тех, что непосредственно касаются смешанных цитат.



нельзя не отметить, что иронический эффект, передаваемый каждым из предложенных переводов, не равнозначен. В варианте (3) иронический эффект наиболее очевиден: в кавычках взято только слово «уважение», которое стоит в позиции прямого дополнения при глаголе *выражать*. При этом эффект несколько меньше в варианте (2), где *из «уважения»* стоит в менее престижной позиции обстоятельства [2], и в значительной степени меньше — в варианте (5), где в кавычках оказывается не одно слово, а целое словосочетание в позиции обстоятельства. Исходя из данного наблюдения нельзя назвать вариант (5) более удачным, а вариант (3) — менее, оба в данном контексте не являются адекватными, однако такая закономерность заслуживает более подробного рассмотрения в контексте явления иронических кавычек в русском языке в целом: варьирует ли иронический эффект в зависимости от синтаксической функции цитаты в предложении.

3. Смена части речи / синтаксической функции цитируемого слова наблюдается и в некоторых переводах статьи британского издания «Independent» о судебном заседании по делу о несчастном случае на лыжной трассе, ответчиком по которому выступала актриса Гвинет Пэлтроу (весна 2023 г.). Автор этой статьи, как и автор предыдущей, придерживается нейтральной позиции либо в некоторых случаях даже выражает одобрение поведению звезды. Свои варианты перевода предоставили 11 студентов старшего курса.

The Oscar-winning star said she felt “very sorry” for her accuser’s health decline (Independent).

ПЕРЕВОД:

(1) Оскароносная актриса **выразила сожаление** по поводу ухудшения здоровья ее обвинителя.

(2) Оскароносная звезда сказала, что ей **“очень жаль”**, что у ее обвинителя ухудшилось здоровье.

(3) ...что **«очень сожалеет»**, что у Терри Сандерсона значительно ухудшилось здоровье.

(4) ...выразила **«искреннее сожаление»** по поводу того, что самочувствие ее обвинителя ухудшилось.

Если варианты (2) и (3) структурно копируют оригинал, передавая цитату в виде стандартной пропозиции с ядром-предикатом, то в (4) оригинальная цитата становится номинативным словосочетанием, состоящим из ядра «сожаление» и эпитета «искреннее». С одной стороны — и вне контекста этого конкретного текста СМИ — цитату «искреннее сожаление» действительно есть смысл заключать в кавычки, поскольку эпитеты неизбежно несут в себе некоторую субъективную оценку, эмоциональную нагрузку, от которой печатному изданию целесообразно дистанцироваться. Поиск по Национальному корпусу русского языка (раздел «газетный») [3] содержит подобные случаи как в переводных статьях, цитирующих иностранцев: «Lee’s lawyers **expressed “deep regret”** at the prosecution’s decision» (Reuters) // «В своем заявлении адвокаты Ли **выразили «глубокое сожаление»** по поводу требования со стороны обвинения» («Вести RU», 2020), так и в статьях, написанных изначально



на русском языке: «В МИД России заявили, что решение израильской стороны **вызывает «крайнее сожаление...»** («Коммерсантъ», 2020). Однако немаловажно помнить, что цитата в переводе должна максимально точно передавать не только смысл чужих слов, но и их стилистику. Фраза *I'm sorry* проста и характерна для неформального общения, в то время как «выразить искреннее сожаление» является клише, более характерным для официальных заявлений представителей государственных структур, юристов и т. д., что, безусловно, будет диссонировать с описываемой в статье ситуацией: актриса показана человечной и искренней. При этом в варианте (1) диссонанса не возникает: да, использовано формальное клише, но оно не помещено в кавычки и считывается как точка зрения редакции.

3. Выбор коммуникативной стратегии при переводе текстов, содержащих цитирование

Специфика публицистического текста, как правило, определяет выбор стратегии *терциарного* перевода [6, с. 165], поскольку перевод даже журналистики мнения в первую очередь выполняет информативную функцию: донести мнение зарубежного журналиста до русскоязычной публики. Задачи воссоздать коммуникативный эффект, но направленный уже на другую аудиторию, не ставится. И одним из самых осязаемых для переводчика проявлений терциарной стратегии является, вероятно, отсутствие необходимости «художественно» адаптировать для иноязычного читателя игру слов и прочие феномены чисто языкового характера. Так, например, в случае использования спикером ярких и метких фигур речи или наличия оговорок переводчику необходимо не создать равноценное по красноречию или комичности высказывание на русском языке, а передать суть произошедшего: разъяснить, чем же спикер так рассмешил или впечатлил иноязычную публику, произвести прагматическую адаптацию.

В качестве эксперимента группе студентов-переводчиков старшего курса (всего 11 человек) была предложена на перевод статья из британского журнала «The Economist», в которой приводится сообщение бывшего британского премьера Лиз Трасс, опубликованное в сети «Твиттер» во время ее предвыборной кампании и содержащее ненамеренный каламбур. Целью эксперимента было посмотреть, какие стратегии изберут студенты для перевода цитаты. Интересующий нас отрывок выглядит следующим образом:

During Liz Truss's campaign to become leader of the Conservative Party, her team tweeted a promise to "hit the ground from day one". The post was widely derided and swiftly modified, but it inadvertently captured the scale of the problems facing Britain's new prime minister (The Economist).

Привычная идиома звучит как *to hit the ground running* = *to be ready to work immediately on a new activity (CD)* / «быть готовым сразу и как следует взяться за работу». Однако в твите Лиз Трасс слово *running* пропущено:



«*I'm ready to hit the ground from day one*». Ошибочный вариант получил максимально буквальное прочтение и был провозглашен пророческим: «Я в первый же день расшибусь об землю».

Некоторые переводчики вовсе не распознали каламбур, из-за чего и смысл всего пассажа оказался потерян: между составляющими его предложениями пропала логическая связь. Например: «...обещание, что она *“возьмет за дело с самого первого дня”*. Сообщение лишь рассмешило людей, из-за чего его быстро изменили».

Другие уловили суть высказывания, однако попытались создать аналогичную игру слов на русском языке, используя, к примеру, устойчивые выражения, как «*Возьму все в свои руки с первого дня*», в основе которых лежит образ, допускающий буквальное прочтение или некое комическое домысливание (~ «возьму в свои руки» → а руки-крюки). Однако и в этом случае последующая реакция англоязычной общественности не выглядит естественной. Может показаться, что они просто придираются к словам из-за заведомо негативного отношения к политику.

Лишь в одном варианте перевода была предпринята попытка не адаптировать приведенный отрывок, а объяснить его читателю: «...ее команда написала в Твиттере сообщение *«hit the ground from day one»*, сделав ошибку в фразе – было пропущено слово *«running»*, из-за чего заверения, что она будет усердно работать с первого дня, читались как обещание удариться о землю». Этот вариант, как представляется, наиболее адекватно справляется с задачей проинформировать читателя о случившемся казусе.

Переводя слова известного человека, следует также помнить, что многими читателями предложенный перевод будет восприниматься как полный – семантический, лексический, стилистический – эквивалент оригинала, а стало быть, высказывание со всеми «неродными», привнесенными переводчиком компонентами будет неотделимо от личности цитируемого человека и его высказывания на оригинальном языке. Учитывая, насколько все факты и события переплетены друг с другом в медийном дискурсе (а особенно политическом его ответвлении), даже частичная утрата фактической и логической составляющей может ввести в заблуждение и привести к возникновению бесчисленного количества новых публикаций с обсуждением, критикой или, наоборот, одобрением несуществующих в оригинале смыслов или слов.

Ярчайший пример фатальности отсутствия прагматической адаптации при переводе цитат – то, как некоторые российские СМИ осветили провозглашение королем принца Уэльского Чарльза, ныне короля Карла III. Слова Лиз Трасс, рассказывающей о предстоящей торжественной церемонии, часто цитировались примерно следующим образом: «*Новый британский монарх, принц Чарльз, взял имя Карл III. Об этом заявила британский премьер Лиз Трасс во время выступления, посвященного кончине королевы Елизаветы II*» («Российская газета»). Лиз Трасс, адресуя свое сообщение британской общественности, имела в виду, что новый монарх, чье полное имя Чарльз Филип Артур Джордж, как и его мать, предпочел свое прежнее, *первое*, имя, к которому всего лишь прибавили римскую цифру III. А поскольку в русской традиции имена зарубежных монархов принято переводить с их латинского написания, имя короля в русскоязычной новости передали уже не как «Чарльз», а как «Карл». Приведенная



косвенная цитата, как и последующий текст статьи, впрочем, этого не объясняет, зато заставляет неанглоговорящих читателей подумать, что король Великобритании зачем-то и правда сменил имя. Многим российским медиа, в том числе и процитированной нами «Российской газете», пришлось затем выпускать статьи, объясняющие, откуда взялась подобная двусмысленность.

Адаптация материала при этом не всегда может и/или должна произойти в ущерб используемым в прямой речи терминам, реалиям, именам собственным, опущение которых может привести к тому, что читатели недополучат важные для понимания того или иного дискурса элементы. Принять решение поможет анализ коммуникативной ситуации. Именно поэтому на занятиях по переводу работа с новым текстом начинается с обсуждения в том числе цели перевода, заказчика (например, новостной ресурс или туристический портал), особенностей аудитории. Здесь, безусловно, допускается определенная вариативность: студенты – в пределах разумного – могут сами решить, для кого предназначен переводимый ими текст.

Рассмотрим следующий пример. Двум группам студентов старшего курса (в общей сложности 17 человек) было предложено перевести статью из испанской газеты «El País» про аргентинские президентские выборы 2023 г. Поскольку аргентинские выборы на тот момент были уже «на слуху», переводить статью решили «для широкой публики» в секцию «Международная политика» популярной газеты или новостного портала (предлагались «РИА-Новости», «РГ», «Газета.Ru» и т. д.). В статье приводятся слова одного из союзников тогда еще только кандидата в президенты Хавьера Милея, Луиса Баррионуэво. После первого тура выборов он перестает поддерживать Милея, поскольку тот в нарушение своих обещаний пытается заручиться поддержкой представителей предыдущих правительств, хотя во время кампании, напротив, настойчиво предлагал «избавиться» от всех тех политиков, которые за последние десятилетия «привели аргентинскую экономику к полному краху». В своих агитационных речах Милей презрительно называл их «политической кастой» (*casta / casta política*). Объясняя свою позицию, Баррионуэво заявляет: *¿Quién resultó ser la verdadera casta? (El País) // Да он сам теперь часть этой [политической] касты!* В большинстве предложенных переводов термин «каста» не использовался вовсе и предлагался равноценный по смыслу перевод: ~ «...Милей сам стал частью того, с чем собирался бороться». В других использовался термин «каста», но без каких-либо пояснений. В результате первый вариант передает суть, но лишает читателя лексического «ключа» (а многие русскоязычные и англоязычные СМИ воспроизводят *casta* в переводе именно в виде кальки) к пониманию аргентинского политического дискурса: борьба с «кастой» – важнейший элемент риторики Милея. Второй вариант рассчитан на осведомленного читателя, но никак не на широкую общественность: человек, мало знакомый с аргентинской политикой, в полной мере смысла пассажа, скорее всего, не поймет. Стало быть, оптимальным было бы найти компромисс, как то: снятие цитирования и более экспликативная передача сообщения, примечание переводчика в скобках и т. д.



Говоря о стратегии перевода цитат, нельзя не упомянуть особенности перевода цитат из прецедентных текстов, общих для представителей культуры и исходного, и переводящего языка. И хотя в рамках настоящего исследования данный вопрос не будет рассмотрен подробно, нельзя отрицать, что проблема эта многоплановая, и, безусловно, существует большое количество подходов к ее пониманию и решению (см., напр., круглый стол, прошедший в 2020 г. в Литинституте им. А. М. Горького [9]).

Представляется, что на самом базовом уровне большинство студентов выбирают адекватный подход к переводу таких цитат: оценивают узнаваемость цитаты для носителей другого языка, проверяют наличие официальных переводов (и особенно переводов, признанных классическими), при необходимости, если высказывание действительно узнаваемое для читателя, вписывают его в контекст переводной статьи (однако если, по оценке переводчика, отсылка окажется для читателя малопонятной, к ней целесообразно применить описанный выше подход или даже опустить ее, если ее значение для общего содержания невелико). Впрочем, и здесь переводчики порой рискуют впасть в формализм.

В следующем примере приводится цитата из Библии, в скобках указана ссылка на источник испаноязычной версии цитаты — классический перевод Рейны и Валеры. Предложенный фрагмент взят из статьи в газете «La Vanguardia», озаглавленной *Tuertos y ciegos* / «Одноглазые и слепцы» и критикующей политические партии Испании. Слова заголовка, как можно увидеть, заимствованы из той же библейской цитаты.

El cuadro es, desde luego, extraordinario; una gran ilustración de una conocida cita bíblica, de Mateo 15, 14: "Dejadlos; son ciegos guías de ciegos; y si el ciego guiare al ciego, ambos caerán en el hoyo" (en la versión Reina-Valera) (La Vanguardia).

ПЕРЕВОД: <...> «Оставьте их: они – слепые вожди слепых; а если слепой ведет слепого, то оба упадут в яму» (пер. Рейны-Валеры).

Из предложенного перевода на русский видно, что переводчик распознал прецедентный текст, переведенный как на испанский, так и на русский язык, однако ссылка на испанский перевод осталась. Прагматическая адаптация реализована, но не в полной мере.

Заключение

Описанные случаи, с одной стороны, указывают на то, что переводчик должен быть очень внимателен при переводе текста и постпереводном редактировании. Любое инородное вкрапление в текст оригинала, будь то кавычки, курсив или цитата из прецедентного текста, должно отмечаться и анализироваться. С другой стороны, нельзя не признать, что вопросы графического оформления часто не самоочевидны и требуют объяснения со стороны преподавателя. На занятиях по переводу целесообразно обсуждать также визуальные особенности полученного текста, а не только его содержание. Это же относится и к стратегии перевода: несмотря на то, что как таковых заданий на художественный пере-



вод в учебных программах, как правило, крайне мало, нередко стратегия коммуникативно-равноценного перевода выбирается студентами машинально, хотя коммуникативная ситуация ее предполагать не может.

Список литературы

1. *Вострикова Е.В.* Значение индексикальных выражений // Понимание в кросс-культурной коммуникации. М., 2014. С. 119–138.
2. *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика. М., 2000.
3. *Национальный корпус русского языка.* URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.09.2023).
4. *Полный академический справочник* / под ред. В.В. Лопатина. М., 2009.
5. *Розенталь Д.Э.* Справочник-практикум: Орфография. Пунктуация. Орфографический словарь. Прописная или строчная? М., 2009.
6. *Сдобников В.В.* Перевод и коммуникативная ситуация. М., 2015.
7. *Терентьева Е.Д.* Прагматические аспекты цитирования в испанских медиатекстах // Вестник РУДН. Сер.: Лингвистика. 2016. №3. С. 43–56.
8. *Толковый словарь Ожегова.* URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=34834> (дата обращения: 05.05.2023).
9. «Чужое слово»: как поступать с цитатами в переводе, с цитатами в эпиграфах, скрытыми цитатами и т.п.: круглый стол // Литературный институт имени А.М. Горького : [официальный сайт]. 2020. URL: https://litinstitut.ru/content/tolma4nonstop_citata (дата обращения: 10.10.2023).
10. *Bosque I., Demonte V.* Gramática descriptiva de la lengua española. 3, Entre la oración y el discurso ; Morfología. 1ª ed., 3ª reimp. Madrid, 2000.
11. *Butterfield J.* (ed.). *Fowler's dictionary of modern English usage.* 4th ed. Oxford University Press, 2015.
12. *Sappelen H., Lepore E.* Varieties of Quotation // Mind. 1997. №106. P. 225–241.
13. *Chicago.* The Chicago manual of style (16th ed.). Chicago, 2010.
14. *De Brabanter P.* The semantics and pragmatics of hybrid quotations // Language and Linguistics Compass. 2010. №4 (2). P. 107–120.
15. *Johnson M., Lepore E.* Misrepresenting Misrepresentation // Understanding Quotation / ed. by E. Brendel, J. Meibauer, M. Steinbach. Walter de Gruyter, 2011. P. 231–248.
16. *McCullagh M.* Scare-quoting and incorporation. // The Semantics and Pragmatics of Quotation / ed. by P. Saka, M. A. Johnson. Springer, 2017. P. 3–34.
17. *Predelli S.* Scare quotes and their relation to other semantic issues // Linguistics and Philosophy. 2003. №26. P. 1–28.
18. *Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.* Ortografía de la lengua española. Madrid, 2010.
19. *Schlechtweg M., Härtl H.* Quotation marks and the processing of irony in English: evidence from a reading time study // Linguistics. 2023. Vol. 61, iss. 2. P. 355–390.
20. *Terentjeva E., Khimich G., Veselova I.* The analysis of citation in headlines in the Spanish press // Heliyon. 2020. №6 (1).

Об авторе

Марина Рафаиловна Сафина — канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия.

E-mail: marinasafina22@gmail.com

SPIN-код 6597-7049



M. R. Safina

TRANSLATING QUOTES IN MEDIA TEXTS:
A LINGUISTIC AND TRANSLATION TEACHING PERSPECTIVE

National Research University Higher School of Economics,

Nizhny Novgorod, Russia

Received 12 October 2023

Accepted 06 May 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-3

38

To cite this article: Safina M. R., 2024, Translating quotes in media texts: a linguistic and translation teaching perspective, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 25–38. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-3.

The article addresses certain translation challenges related to rendering quotes from Spanish and English into Russian: interference that occurs when formatting quotes in the target language, the phenomenon of mixed quoting and its features in different languages, and, finally, macro-level issues such as selecting a communicative strategy for translating a quote. Each of these issues is examined both as a linguistic phenomenon in its own right and from a didactic perspective: the difficulties that each aspect presents in translation training and possible solutions. All identified problems are illustrated with examples from Russian and foreign press, corpora, and student translations of quotes used in media texts. The original statements and their translations are analyzed in terms of semantics, style, and pragmatics.

Keywords: translating media texts, mixed quote, media discourse, translation teaching, translating quotes

The author

Dr Marina R. Safina, Associated Professor, National Research University Higher School of Economics, Russia.

E-mail: marinasafina22@gmail.com

SPIN code 6597-7049

О. В. Дудурич, Е. В. Шаповаленко

НЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПОДДЕЛЬНЫХ» ТОВАРОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

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

Поступила в редакцию 30.04.2024 г.

Принята к публикации 07.06.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-4

Для цитирования: Дудурич О. В., Шаповаленко Е. В. Неологизмы со значением «поддельных» товаров в современном русском языке // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 4. С. 39–46. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-4.

Описываются неологические единицы, функционирующие в русском языке с 90-х гг. прошлого столетия как средства характеристики товаров кустарного производства или подделок различного типа. Выявляются когнитивные механизмы их образования, в основе которых лежит метонимическое или метафорическое использование образа огня, явленное в корневой морфеме пал-. Констатируется факт пополнения словообразовательной парадигмы глагола палить за счет дериватов с переносным значением, в состав которых входят прилагательные палёный, самопальный и существительные палёнка, паль, палево. Описываются процессы расширения сочетаемости данных единиц, отражающие изменения экстралингвистического характера. Характеризуется стилистическая маркированность лексем, выявляются идентификационный и коннотативный компоненты их семантики, а также особенности их репрезентации в оперативной лексикографической практике.

Ключевые слова: неологизмы, словообразовательная парадигма глагола *палить*, суффиксальная деривация, семантические преобразования, метафора огня

Введение

В начале 90-х гг. прошлого века экономика СССР столкнулась с дефицитом как продовольственных, так и непродовольственных товаров. Плановая система была не в состоянии поддерживать экономическую стабильность и удовлетворять потребности населения. Переход к рыночной экономике также был сопряжен с многочисленными трудностями в сфере производства и потребления, что нашло свое отражение в лексике того периода. «Каждый новый этап в развитии общественной жизни накладывал свой отпечаток на словарный состав языка. С каждым новым этапом развития появлялись новые слова и выражения, изменялись значения, выпадали из словарного состава устаревающие слова» [14, с. 168].



В то же время в активный лексикон возвращались устаревшие слова, подвергавшиеся деархаизации [25], неосемантизации [1] или реаксиологизации [23] в соответствии с изменившимися социально-экономическими условиями. Примечательным с данной точки зрения является пласт новейшей лексики, связанный с оценочной идентификацией продуктов, произведенных непромышленным, кустарным способом. Наблюдения за их появлением и функционированием в различных дискурсивных практиках позволяют проследить «теневую» историю становления и развития в России общества потребления.

Материал и методы исследования

Материалом исследования послужили различные лексикографические источники, в том числе словари новой лексики, тексты из сети Интернет и Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Цель нашего исследования: описать когнитивно-деривационные механизмы, лежащие в основе образования лексических единиц вышеуказанной семантики, в их непосредственной связи с экстралингвистическими факторами. Основными методами, использованными для достижения вышеуказанной цели, явились словарно-дефиниционный, контекстуальный, словообразовательный и функционально-семантический анализ. В качестве ведущих теоретико-методологических положений были использованы труды в области словообразования [7; 11], семантической деривации [16; 24] и оперативной неографии [9].

Результаты и дискуссия

Среди неологической лексики, отражающей специфику нелегально произведенных товаров, особое место занимают разнообразные дериваты корня *пал-*. Словарь В. Даля фиксирует 26 производных от глагола *палить*, значение которого истолковывается как «жечь, предавать огню, со(с,по)жигать, стрелять» [4, с. 1903–1909]. Все зафиксированные в словаре производные имеют только прямое значение, так или иначе связанное с процессом горения. Так, существительное *паль* обозначает «паленина, гарь, паленое, горелое: выжженное в лесу место», прилагательное *паленый* соответственно обозначает «выжженный» и приводится в сочетаниях с существительными *кирпич, свинья*; значение существительного *паленка* истолковывается как «пресная лепешка, подпаленная» либо как «сженка», «выжженный на сахаре ром, водка» [4, с. 1903–1909]. Современные толковые словари русского языка продолжают фиксировать только прямое значение слов с корнем *пал-*: *паленый* «обоженный пламенем, подпаленный» [10], *паль* «выжженное место в лесу или на лугу» [19], *паленый* «слегка обоженный пламенем, жаром» [6] и т. д.

В то же время с конца 1990-х гг. в разговорной речи резко активизируется употребление прилагательного *паленый* в новом для него значении «поддельный», преимущественно в сочетании с существительным *водка*. Первый зафиксированный в НКРЯ пример относится к 1999 г.: «Пьющие и ненароком налетевшие на отраву, на этот паленый напиток, вот и меньше пьяных стало на Руси» [12]. Утрата государственной монополии на производство и продажу алкоголя привела к массовой продаже в России кон-



трафактного товара, вследствие чего в СМИ «*чуть ли не каждый месяц выходили новости, что кто-то отравился палёной водкой*», послужившие почвой для выводов о том, что «*практически вся водка в 90-е годы была палёной*». Многочисленные примеры из различных интернет-источников отражают социально-экономический фон постсоветской эпохи: «*Спиртное 90-х. Паленая водка и кровавые войны*». «*Кампания по борьбе с фальсифицированной водкой (она же левая, она же паленая, она же бодяжная) получила широкую поддержку масс и, что особенно важно, всех ветвей власти, политиков и предпринимателей*» (2000) [12]. Данный пример интересен также предложенным рядом синонимов, с помощью которых автор отражает все разнообразие определений, характеризующих алкоголь, произведенный вне рамок легального производства.

Впервые фиксация нового значения слова *палёный* появляется в Большом толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова: «1. Обожжённый пламенем, подпалённый. *П-ая свиная туша. Запах палёных перьев, шерсти; 2. Низкого качества, поддельный; изготовленный нелегально. П. бензин. П. коньяк.*» [10]. На первое место лексикограф ставит оценочную сему, на второе — сему, идентифицирующую способ производства. В словаре «Новые слова и значения» прилагательное *палёный* истолковывается с помощью синонимов «самодельный, кустарный, низкого качества; поддельный, фальсифицированный» со стилистической пометой: «жарг.» [13, с. 1336]. Синтагматика прилагательного расширяется от алкоголя к самым различным товарам: *палёный Versace, паленая тушёнка*, отдельно указывается словосочетание *паленая водка*, иллюстрируемое примером: «*Бойцы ОМОНа накрыли очередной подпольный завод по производству “палёной” водки; теперь по телевизору говорят об открытии новых заводов чаще в разделе криминальных новостей вроде “милиции удалось накрыть еще один подпольный завод по производству “палёной” водки”*» [13, с. 1336]. В указанном словаре также зафиксировано производное существительное *паленка* в значении «поддельное вино, фальсифицированная водка (разг.)»: «*“Паленка” “паленке” – рознь. Бывает такая, от которой сразу “скопытишься”, а бывает лучше по качеству, чем заводская*» [13, с. 1335].

Примечательно, что ни в одной дефиниции не содержится указания на достаточно важный, на наш взгляд, факт незаконной реализации продуктов подпольного производства. Чтобы получить «статус» палёной, водка или иной алкоголь должен был обязательно поступить в продажу. Если человек потребляет изготовленный кустарным способом алкоголь у себя дома, то он вряд ли заслуживает характеристики «палёный». Таким образом, кроме «подпольного» способа изготовления дополнительной семой в значении слова *палёный* является нелегальная форма сбыта продукции. На этот факт обращается внимание в тексте на сайте Winestreet.ru, обучающем своих потребителей, как отличить оригинальную водку от подделки. Его авторы предлагают следующую дефиницию, более полную, нежели в лексикографических изданиях: «*паленая водка: дешевый алкогольный суррогат, который производится из низкокачественного сырья и реализуется под видом популярных водочных марок*» [21].

Попытка сбыть товар обманным путем в более явном виде отражена во втором значении прилагательного *палёный*, приводимом в слова-



ре «Новые слова и значения»: «2. приобретенный незаконным путем» (обычно воровством или мошенничеством). <...> Знакомый спросил: не хочу ли подзаработать? В первый раз мне предложили за перегон “паленой тачки” из Балхаша в Алма-Ату сотню тысяч рублей; Агентство это изначально создавалось как мошенническое, торговало “палеными” квартирами. Агенты [этого агентства] специально выискивали алкоголиков, которых можно было сравнительно легко “опустить” на квартиру» [13, с. 1336].

Появление вышеуказанных значений у прилагательного *паленый* вызывает интерес с точки зрения когнитивных оснований их возникновения. С одной стороны, в существительных *паленый* и *паленка* в значении изготовленного подпольно алкоголя можно усматривать деархаизацию значения, уже зафиксированного в словаре Даля: «паленка, сженка, выжженный на сахаре ром, водка» [4, с. 1903–1909]. В словаре Ожегова также отмечается, что «сженка (жжёнка) готовится на основе алкоголя и жжёного сахара путем его паления, пережигания [15, с. 193]. По сведениям из интернет-источников, «самопальный» алкоголь «получается в результате брожения раствора сахара в воде с добавлением спиртовых дрожжей с последующим нагреванием, а реакция горения возникает благодаря наличию кислорода в воздухе» [17]. Таким образом, появление прилагательного *паленый* в переносном значении может быть связано с метонимическим переносом значения с процесса кустарного производства, в котором используется горение, на его результат. В пользу такого механизма образования значения может свидетельствовать и наличие сложного прилагательного с первой основой в виде определительного местоимения *сам-*: *самопальный*, которое расширяет свое значение, выступая характеристикой не только самодельного алкоголя, но и других изготовленных кустарным способом объектов, например: «Воду спустили, но бензин не загорелся – видно, был плохого качества, самопальный» (2005) [12]. Отличие семантики прилагательного *самопальный* от *палёный* обусловлено включением в его состав основы *сам-*, которая сводит значение слова к указанию на процесс самостоятельного изготовления, без уточнений о цели (для его незаконной реализации). Данное значение прилагательного *самопальный* зафиксировано в одном из интернет-словарей: «разг. изготовленный самодельным, кустарным способом» [2].

В словаре «Новые слова и значения» прилагательное *паленый* определяется как «приобретенный незаконным путем» и характеризует различные объекты: *паленый автомобиль* («...поэтому поговорим о том, как купить автомобиль и не нарваться при этом на паленую машину»), *паленые часы* («Впечатление от “паленого” Ролекса – словно кован из рельсы»), *паленая косметика* и предметы одежды («Маркетплейсы продают “абибас” и паленую косметику: как отличить подделку?!»; «В одном из судебных дел байер потерял более 60 тысяч рублей за передачу паленой сумки PINKO») и т. п. Данную дефиницию представляется логичным интерпретировать как результат расширения значения. Однако, на наш взгляд, вполне обоснованной видится и возможность возникновения данного значения на основе каузативной модели метонимического переноса: от разг. *спалиться* в значении «потерпеть неудачу, провалиться, быть пойманным с поличным» [5, с. 445]. В пользу этой версии свидетельствует и наличие сленго-



вого значения у глагола *палиться*: «оказываться на виду в неподходящий момент, попадаться, оказываться застигнутым» [18]. Глаголы *палиться / спалиться* становятся неким контекстуальным синонимом фразеологизма, основанного также на метафоре огня — «На воре шапка горит» — который используется, когда говорят о ком-либо, кто «невольной, случайно сам выдаёт то, что хотел бы скрыть (разг., ирон.)» [20, с. 447]. Заметим, что сходная мотивация наличествует и во фразеологическом сочетании «погореть на чем-то»: «перен. потерпеть полную неудачу, провалиться (прост.), например: погореть на махинациях» [15, с. 530]. Как следует из этих разноплановых примеров, образ огня порождает в русском языковом сознании устойчивые ассоциации с внезапной опасностью и используется в основе целого ряда метафорических средств, характеризующих ситуации, в которых преступный образ действия становится или может стать явным.

Хронологически последним в ряду дериватов со значением «кустарности и нелегальности» является существительное *паль*, которое начинает употребляться, согласно данным НКРЯ, с 2017 г., например: «Купил футболку на рынке, скажите, паль или ориг?»; «Единственное, что меня беспокоило — подсунут ли нам вместо настоящей бутылки брютта Cristal какую-то паль» и др. Образованное от прилагательного *палёный* с помощью нулевого суффикса существительное со значением отвлеченного признака [8, с. 183] становится общим обозначением для любого типа поддельных, не оригинальных товаров, однако преимущественно используется для обозначения одежды, не принадлежащей к каким-либо фирменным брендам или маркам, а представляющей собой более или менее точные подделки.

Из интернет-дискуссий на предмет *пали* следует, что в российском обществе, прежде всего в молодежной среде, развилось снобистское отношение обладающего достатком слоя к тем, кто не может позволить себе купить оригинальные вещи. По мнению интернет-пользователей, «носить паль стыдно» и «все кто носит паль неудачники». Это подтверждается опросами, проведенными в сетевом пространстве Рунета, а также лентой новостей, где встречаются заголовки типа: «Поясни за паль. Почему школьников избивают за неправильную одежду»; «Обсуждение: позорно ли носить паль?». В соцсетях одно за другим появляются сообщества «Палёный зашквар», «Паль или оригинал», «Фонд борьбы с палью», «Поясняем за паль» и т.д. Обращает на себя внимание свойственная уголовному жаргону предложно-падежная структура *пояснять за паль*, переносящая тему социального расслоения в одежде на уровень уголовных разборок. Многие потребители покупают *паль* с желанием показаться богаче, круче или успешнее. На модной волне в 2019 г. даже был создан официальный бренд под названием «Паль», который характеризуется производителем как «русская марка уличной одежды, которая зародилась из ироничной шутки». На сайте бренда также пишут о «пальмэне, являющемся супергероем стиля». Новое значение зафиксировано только в неавторитетных справочных интернет-источниках: «Паль — жарг. подделка чего-либо (как правило, сигарет, алкоголя, одежды, обуви); контрафакт» [2]; «С молодежного сленга *паль* — поддельная вещь, которая замаскирована под известный бренд. Как правило, качество таких вещей ужасное» [22].



Завершает семантико-словообразовательную парадигму корня *пал-* существительное с отвлеченно-собирательным значением *палево*, образованное от глагола *палить* уже, безусловно, в значении «подделки», «обмана», попытки выдать подделку за оригинал. Как правило, суффикс *-ев(о)* «выделяется в существительных, обозначающих совокупность предметов как результат действия и образованных от глагольных основ» [3, с. 106], например *варево*, *зарев*. Однако большинство дериватов с данным суффиксом содержат явную отрицательную коннотацию: *месиво*, *курево*, *чтиво* и т. п. Не составляет исключения и существительное *палево* — так, в уголовной среде окрик *Палево!* имеет смысл «некоего предостережения» и «то, что остальные, “правильные” люди могут порицать» [18]. В. О. Пелевин в романе «Любовь к трем цукербринам» не без горечи констатирует: «*Вся игра такое же палево, как и этот их рынок с демократией*» [12].

Выводы

Таким образом, с начала 1990-х гг. прилагательное *палёный* начинает использоваться как устойчивая характеристика кустарно изготовленной и незаконно продаваемой водки не только в разговорной речи, но и во всех российских СМИ. С течением времени его синтагматика расширяется на другие объекты, в результате чего сема кустарного производства деактуализируется, а на первый план выходит сема нелегального приобретения товара и его мошеннического сбыта. Новую, метафорическую ветвь словообразовательной парадигмы глагола *палить* венчают существительные с собирательным значением: *паль*, относящееся преимущественно к подделкам модных брендов одежды, а также *палево*, используемое как общее определение некоего обмана, «развода», попыток ввести в заблуждение с корыстными целями. Функционирование дериватов данного сегмента показывает смену ценностных ориентиров общества в силу изменения его материального благополучия. Если *палёный* маркировало поддельный алкоголь и оценивало его с точки зрения возможного ущерба, который его потребление может нанести здоровью человека, то инновационное употребление существительного *паль* относится к подделкам брендовых товаров и отражает пренебрежительную оценку представителей состоятельных слоев населения к группе малоимущих.

Список литературы

1. Бабенко Н. Г., Лихина Н. Е. Неосемантизация слова *нищеврод* в современной русской речи // Научный диалог. 2019. № 11. С. 23–33.
2. Викисловарь. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения: 07.04.2024).
3. Горбунова И. В. Роль суффиксов в образовании собирательных имен существительных // Наука и современность. 2011. № 10-2. С. 104–108.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. СПб. ; М., 1912–1914.
5. Елистратов В. С. Словарь русского арго: Материалы 1980–1990-х гг.: Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений. М., 2000.



6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000. URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 10.04.2024).
7. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М., 1992.
8. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие. М., 2011.
9. Козловская Н. В., Павлова А. С. *Смарт-/smart- vs умный* в тексте и словаре // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2023. №1 (6). С. 8–20.
10. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 16.03.2024).
11. Лопатин В. В. Русская словообразовательная морфемика. Проблемы и принципы описания. М., 1977.
12. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 29.03.2024).
13. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века : в 3 т. / Ин-т лингвистических исследований РАН. Т. 2 : Клиент-банк – Паркетный. СПб., 2014.
14. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974.
15. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М., 2006.
16. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики. М., 2004.
17. Сибирский самогон : [интернет-магазин]. URL: <https://sibsamogon.ru/> (дата обращения: 10.04.2024).
18. Словарь современной лексики, жаргона и сленга. URL: <http://argo.academic.ru/> (дата обращения: 17.04.2024).
19. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М., 1938. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 16.03.2024).
20. Фразеологический словарь русского литературного языка. М., 2008.
21. Учимся отличать «паленую» водку от оригинальной // Winestreet.ru : [интернет-магазин]. URL: <https://winestreet.ru/article/tips/589/> (дата обращения: 10.04.2024).
22. Что такое паль и как ее распознать? // Я Покупаю : [сайт]. URL: <https://www.yapokupayu.ru/blogs/post/palenaya-vesch-chto-takoe-pal-i-kak-ee-raspoznat> (дата обращения: 10.04.2024).
23. Шипицына Г. М. Почему в активное употребление возвращаются старые слова // Мир русского слова. 2010. №4. С. 13–18.
24. Шапенко Т. М., Ваулина С. С. Проблемы терминологизации и теоретического описания уровней языковой деривации // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2020. Т. 19, №6. С. 204–215.
25. Шмелькова В. В. О лексической деархаизации в современном русском литературном языке // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. №4. С. 80–84.

Об авторах

Ольга Валерьевна Дудурич — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: olvdudurich@kantiana.ru

SPIN-код 3562-4104



Евгений Владимирович Шаповаленко — канд. филол. наук, ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: eugeniusz@popolsku.ru

SPIN-код 4322-2364

O. V. Dudurich, E. V. Shapovalenko

**NEOLOGISMS WITH THE MEANING
OF “FAKE” GOODS IN MODERN RUSSIAN**

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 30 April 2024

Accepted 07 June 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-4

46

To cite this article: Dudurich O. V., Shapovalenko E. V., 2024, Neologisms with the meaning of “fake” goods in modern Russian, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 39–46. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-4.

The article describes neological units that have been functioning in the Russian language since the 1990s to characterize artisanal products or various types of counterfeit goods. The cognitive mechanisms underlying their formation are identified, based on the metonymic or metaphorical use of the image of fire, as represented in the root morpheme pal-. It is noted that the word-formation paradigm of the verb palit' has expanded with the addition of derivatives with figurative meanings, including the adjectives palëny, samopalny, and the nouns palënka, pal', and palevo. The processes of these units' combinatory expansion are described, reflecting extralinguistic changes. The stylistic markedness of the lexemes is characterized, and the identification and connotative components of their semantics, as well as their representation in operational lexicographic practice, are identified.

Keywords: neologisms, word-formation paradigm of the verb *палить*, suffixal derivation, semantic transformations, fire metaphor

The authors

Olga V. Dudurich, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: olvdudurich@kantiana.ru

SPIN code 3562-4104

Dr Evgeny V. Shapovalenko, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: eugeniusz@popolsku.ru

SPIN code 4322-2364

В. В. Васильева, Э. С. Клышинский

**МЕТОД ВЫДЕЛЕНИЯ СЮЖЕТНЫХ ЛИНИЙ,
ОСНОВАННЫЙ НА АНАЛИЗЕ ОНОМАСТИКОНА
ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики», Москва, Россия

Поступила в редакцию 20.05.2024 г.

Принята к публикации 12.09.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-5

Для цитирования: *Васильева В. В., Клышинский Э. С. Метод выделения сюжетных линий, основанный на анализе ономастикона литературного произведения // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №1. С. 47–60. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-5.*

Одной из отраслей цифровых гуманитарных исследований является анализ структуры литературных произведений. Среди направлений исследований такого рода наиболее популярно создание социальной сети взаимодействия персонажей. Другую важную задачу составляет анализ структуры произведения, выделение фабульных единиц, их сравнение между собой. В статье предложен количественный метод выделения сюжетных линий, основанный на анализе употребления имен персонажей и названий локаций. В качестве единицы анализа используется авторское разделение текста на главы как наиболее адекватно выражающее общий замысел. Метод основан на поиске пересечений ономастиконов глав, пересечение оценивается с использованием коэффициента Дайса. Наличие метрики позволяет построить граф связности глав, из которого при помощи Лувенского алгоритма можно извлечь наиболее связанные фрагменты. Метод апробирован на материале текста романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В первую очередь сюжетная линия Иешуа и Пилата в Ершалаиме была отделена от событий в Москве. Московские события разделены на три подсюжета: история массолитовцев и их отношения с мастером, московское Варьете и его сотрудники, история Маргариты. История Воланда и его свиты оказалась плотно связана с другими сюжетами и не выделялась в самостоятельный фрагмент.

Ключевые слова: анализ структуры произведения, литературное произведение, ономастикон произведения, обработка текстов на естественном языке

Введение

Начиная с конца XIX в. формализация структуры текста развивалась в форме анализа организации художественных произведений. В начале XX столетия под знаменем формализма появляются попытки моделирования литературных явлений и придания литературоведению



большей объективности. Одна из ранних работ такого рода принадлежит советскому фольклористу В. Я. Проппу. Его концепция сюжета волшебной сказки как сочетания функций персонажей (всего им выявлена 31 функция), изложенная в работе [1], послужила основой для разработки различных логических моделей сюжета. Формальный подход к анализу художественных текстов также был изложен в [2]. Ф. Моретти, возглавляющий сейчас Стэнфордскую лабораторию литературы (Stanford Literary Lab), ввел понятия «медленное чтение» (close reading) и «дальнее чтение» (distant reading) для обозначения противоположных подходов к анализу художественных текстов. «Медленное чтение» предполагает детальное изучение и интерпретацию отдельных текстов самим исследователем, в то время как «дальнее чтение» фокусируется на анализе больших коллекций или отдельных текстов как бы опосредованно, с опорой не на чтение, а на выделение сюжетных фрагментов или общих идей, в том числе используя различные вычислительные методы. Машина может извлекать важные параметры из текста и представлять их исследователю в удобном формате, снимая необходимость в ручной работе с данными. Например, машинные данные можно визуализировать на графиках или наглядно представить в виде таблицы. В своей следующей работе [3] Ф. Моретти сформулировал убедительные аргументы в пользу использования абстрактных моделей и количественных методов в анализе литературного текста. К числу абстрактных моделей он относит такие искусственные конструкты для описания, как графы (graphs), карты (maps) и деревья (trees). Данные методы актуальны и по сей день и активно применяются в рамках цифровых исследований в гуманитарной сфере благодаря направлению Digital Humanities (DH), или цифровая гуманитаристика. Работа Моретти оказала значительное влияние на сферу цифровых гуманитарных наук, вдохновив ученых на исследование литературы с использованием вычислительных и количественных подходов.

Сегодня мы наблюдаем третью волну количественных исследований литературы. Она обусловлена развитием ИТ и обилием данных в цифровой форме. Востребованность цифровых методов подчеркивается для разных гуманитарных дисциплин, в том числе для литературоведения. Для филологов и читателей анализ литературы с использованием цифровых технологий открывает возможность углубленно изучать произведение и обнаруживать неочевидные связи внутри текста. При этом, как указывают А. Володин и Б. Орехов, «цифровые исследовательские практики — это реальность любого ученого» [4, с. 19]. Следует отметить, что ключевые проблемы литературоведения остаются за пределами формального количественного анализа. Проблема состоит в высокой содержательной сложности объектов, требующих моделирования, среди которых можно выделить такие центральные категории литературоведения, как композиция произведения, сюжет, система персонажей. Тем не менее благодаря применению как формальных моделей, так и количественных методов появился спектр исследований художественного



текста, посвященных его графико-фонетическим, лексико-семантическим и композиционным особенностям (обстоятельный обзор современного состояния проблемы см., например, в [4]).

Важно отметить, что различные элементы сюжета исследованы в разной степени. Так, достаточно популярным объектом для анализа является система персонажей: анализ реплик персонажей, автоматическое выделение взаимоотношений между персонажами, построение графа взаимодействий между ними. Потребность в подобном анализе можно объяснить тем, что система персонажей — ключевой элемент сюжета, важный для его понимания. При этом после прочтения произведения бывает тяжело удержать в памяти связь персонажа с другими героями или историю его появления в сюжете. Зачастую читатели схематично отмечают для себя подобные связи и обоснования в ходе «дальнего чтения». Аналогичные инструменты помогают исследователям обосновать и визуализировать выдвигаемые ими положения. Однако труднее объяснить, почему меньше работ посвящено автоматическому выделению системы локаций или визуализации сюжетных линий — их тоже может быть несколько в произведении и их связи также могут быть нетривиальными.

Мы предлагаем количественный метод анализа литературного текста, позволяющий разделить несколько сюжетных линий, объединенных автором в единый сюжет. Метод основан на анализе упоминаний локаций и действующих лиц в тексте произведения. В качестве единицы анализа мы предлагаем опираться на авторскую структуру произведения — систему глав. Метод был апробирован на материале романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Обзор существующих подходов

Объектом исследования в цифровом литературоведении являются такие элементы, как персонажи и их речь, локации, события. Анализ литературного произведения при этом зависит от того, какой элемент сюжета исследуется. В частности, для исследования персонажей и их взаимодействий в цифровых гуманитарных исследованиях традиционно пользуются методом построения графов социальных отношений [3; 5]. При таком подходе узлами графа выступают герои произведения, а ребра графа отражают связи между персонажами.

Комбинирование нескольких видов анализа литературных произведений в рамках подходов из области цифровых гуманитарных исследований дает возможность провести более полный анализ структуры произведения, что упрощает исследовательский процесс и помогает выявить новые интересные аспекты в тексте как исследователям, так читателям за счет его представления в наглядном или интерактивном формате. Например, в рамках совместного проекта «Живые страницы» компании Samsung Electronics, лингвистов группы Tolstoy Digital и школы лингвистики НИУ ВШЭ реализованы несколько нестандартных сценариев знакомства с романом Льва Толстого «Война и мир» и его героями — таймлайны с событиями и судьбами, карточки-описания



и «цитатники» персонажей, интерактивные карты с привязкой мест к эпизодам художественного произведения. Доступность данного произведения обеспечена циклом нескольких других связанных между собой проектов, таких как «Весь Толстой в один клик» и «Tolstoy Digital» [6], в рамках которых была произведена полная оцифровка собрания сочинений Толстого и семантическая разметка в TEI-формате соответственно. В настоящее время проект развивается в новом направлении, осваивая уже чеховское наследие («Chekhov Digital») [7].

В рамках нашей работы система отношений между персонажами представляется не исчерпывающей для анализа сюжета. Одни и те же герои могут действовать в разных частях повествования, отличающихся также и локациями. В [8] авторы попытались выйти за рамки построения графов на основе коммуникаций персонажей и извлечь из литературных текстов не только «кто», но также «где» (то есть локация), что контрастирует с предыдущими исследованиями, которые были сосредоточены на разрешении референтности топонимов, то есть привязке географических названий к географическим координатам [9–11]. Так, например, в работе [12] авторы продемонстрировали систему CHAPLIN, которая создает граф по пьесе Уильяма Шекспира, где узлы представляют персонажей и места, а ребра обозначают их взаимодействия.

Наше исследование лежит в области, близкой к тематическому моделированию, позволяющему сформировать представление о наличии нескольких тем повествования, которое отчасти близко к представлению о сюжетных линиях. Хотя тематическое моделирование обычно применяется для новостных и научных текстов, есть примеры использования такого анализа для художественных произведений, например для англоязычных поэтических текстов [13] и русскоязычных художественных текстов [14; 15].

В данной работе мы высказываем гипотезу о том, что анализ употреблений имен собственных позволяет автоматически сгруппировать части сюжета, связанные с определенными персонажами или локациями.

Использованные данные и их предобработка

В качестве материала для экспериментов рассматривался роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в его советском издании. Критериями для выбора материала были насыщенность произведения различными локациями и персонажами и наличие нескольких линий повествований. «Мастер и Маргарита» – произведение многоплановое, богатое сюжетными коллизиями. Композиционно роман разделен на 32 главы (эпилог в исследовании не учитывался), которые, в свою очередь, распределены по двум частям. Особенность этого романа заключается в противопоставлении двух сюжетных линий: исторического повествования об Иешуа и Понтии Пилате в Ершалаиме, и описания разнообразных событий, происходящих с мастером и Маргаритой, а



также с Воландом и его свитой в Москве. Причем линия Понтия Пилата разворачивается параллельно событиям в Москве и изложена всего в четырех главах, которые расположены симметрично в двух частях.

О. А. Митрофанова отделяет линию Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри, которая развивается параллельно основной линии событий в Москве [16]. Тем не менее информация о темах в тексте без привязки к структуре произведения представляется недостаточной для формирования представления о композиционных особенностях произведения.

Как отмечалось выше, для выделения логически связанных элементов сюжета нам необходимо извлечь из текста информацию о героях и локациях, в которых происходят действия. Для их отбора традиционно используют модель распознавания именованных сущностей (Named Entity Recognition, NER). Для решения данной задачи доступны готовые нейросетевые модели, разработанные для русского языка, например синтаксические анализаторы Spacy и Stanza или специальные модели, входящие в состав библиотек Natasha и DeepPavlov. В своей работе мы использовали модель DeepPavlov ввиду ее преимуществ по качеству распознавания.

Важно также отметить, что в произведении встречаются персонажи без имени или с прозвищами: это один из главных героев — мастер, а также кот Бегемот, которого, как единственного кота в повествовании, не всегда называют по имени, и Фагот-Коровьев, носивший прозвища «регент» и «клетчатый» (заметим, что сами эти слова недостаточно часто употребляются в произведении для того, чтобы выделить их при помощи статистических методов). Подобные случаи не получится распознать NER-моделью, поскольку это не имена собственные и они не всегда называют человека. Таким образом, чтобы не потерять необходимую информацию, мы фиксировали факт наличия этих трех лемм — мастер, кот и регент — в списке лемм для каждой главы, а также считали количество их упоминаний. Частота упоминаний считалась и для каждой сущности, распознанной при помощи NER-модели, и для ее кореферента. Для каждой главы создавался частотный словарь, хранящий количество упоминаний каждой распознанной сущности с пометой о виде именованной сущности (персона, локация, организация и пр.).

При выделении сущностей по главам также важно было учитывать, что именование одного и того же персонажа или места может упоминаться в разных падежных формах. Также могут встречаться несколько вариантов номинации для одного персонажа или места, например для героя Ивана Бездомного это Иван, Иван Николаевич, Бездомный, Иван Николаевич Понырев. Поскольку стала задача определить, о ком идет речь в главе, все подобные упоминания требовалось обобщить в рамках одной сущности, сложив при этом количество упоминаний каждого именования. Анафорические и прономинальные упоминания сущности при этом не учитывались. Объединение флексий проводилось путем объединения сущностей с общей леммой. Для нахождения различных номинаций одной сущности использовались общие подстроки: если у двух сущностей есть общая подстрока, то они объединялись [17].



При этом важно учитывать, что, если название места выражено топонимом, который состоит из имени собственного и номенклатурного слова (улица, бульвар, река), последнее не может расцениваться как общая подстрока для объединения сущностей. Это не позволит объединить «Арбатский переулок» и «Патриарший переулок». Поэтому при поиске общей подстроки производилась проверка по собранному нами датасету из слов, которые могут выступать такими номенклатурными словами в составе топонимов.

В связи с этим был собран словарь слов, относящихся к описанию элементов городской среды: улицы, площади, деревья, лес, парк, стены, дома, дворцы. Для этого использовался Национальный корпус русского языка (НКРЯ), откуда были собраны выгрузки слов топологических категорий «вместилища» и «горизонтальные поверхности», а также выгрузки слов с таксономическим классом «пространство и место» и «здания и сооружения».

Метод группировки сюжетных линий

Мы опирались на идею о том, что линии повествования объединены определенными персонажами и локациями, что позволяет объединить схожие части, опираясь при этом на авторское членение произведения на главы.

В качестве меры сходства был выбран коэффициент Дайса. Данный коэффициент дает высокий вес общим элементам, что полезно и для нашей задачи, где существенно пересечение множества персонажей и локаций разных глав.

Описанные выше проблемы вариативности наименования персонажей и локаций остаются актуальными и после разрешения их на уровне отдельных глав, потому что в одной главе, например, Ивана Бездомного могут называть Иваном и Иваном Николаевичем, тогда как в другой при упоминании о нем используется только псевдоним Бездомный. Возникает необходимость унифицировать именованья, поскольку для подсчета пересечений одинаковые сущности должны быть записаны единообразно. Очевидно, что это актуально для персонажей и локаций с составными именами — ФИО и названий топонимов, включающих номенклатурное слово (например, где-то «Садовая улица», а где-то просто «Садовая»).

С этой целью был применен алгоритм Левенштейна для вычисления расстояния между строками и определения степени их схожести. Для героев и локаций с многословными именами совершался поиск близких именованний следующим образом: если строки оказываются более близки к полному названию, чем определенный порог, то они считаются именами одного персонажа или локации. Далее в частотном словаре по каждой главе происходило объединение сущностей: все наименования, которые входят в какой-либо получившийся список, объединяются под полным названием сущности, к которой относится



этот список. Так, варианты «Михаил Александрович Берлиоз», «Михаил Александрович», «Берлиоз» объединяются под названием «Михаил Александрович Берлиоз».

После приведения именованной сущностей по всем главам к единому написанию для всех возможных пар глав произведения считался коэффициент Дайса. Затем на основе рассчитанных значений близости для глав строился связный граф, в котором узлами выступают номера глав, а ребра отражают их взаимную близость.

Получившийся на данном этапе граф содержит информацию о связях разных глав в произведении, однако для того, чтобы понять, какие главы ближе друг к другу, этого недостаточно. Возможным решением могут стать алгоритмы для выделения сообществ на графах. Они позволяют выявлять группы узлов с плотными внутренними связями, что имеет практическое применение в различных областях. В рамках нашего исследования использовался Лувенский алгоритм [18], в результате работы которого получаются группы вершин (глав), предположительно принадлежащие одной линии повествования в произведении.

Результаты экспериментов

Описанный нами метод позволил выявить некоторые композиционные особенности текста романа «Мастер и Маргарита».

Наш метод разделил произведение на два слабо связанных кластера, один из которых представляет собой сюжетную линию Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри в Ершалаиме и состоит из глав 2, 16, 25, 26. Остальные главы относятся к событиям в Москве.

Как отмечает А. З. Вулис [19], в первой части романа (главы 1–18) сюжетные линии сходятся к мастеру, а во второй (главы 19–32) — к Маргарите. Первая часть насыщена сюжетными поворотами больше, чем вторая. С участием Маргариты во второй части сюжет сосредотачивается вокруг стремления героини найти своего возлюбленного.

Среди глав, относящихся к событиям в Москве, удалось выделить три группы, которые соответствуют авторскому делению произведения на две части. Так, вторая часть была выделена полностью, за исключением глав 25 и 26, входящих в историю Иешуа, и глав 27, 28, 32, содержащих описание бед, совершенных свитой Воланда при расставании с Москвой. Первая часть, за исключением глав 2 и 16, входящих в историю Иешуа, соответствует двум сообществам, описывающим историю массолитовцев и Варьете. Результаты группировки показаны на рисунке 1. Заметим, что главы 27, 28 и 32 оказались больше связаны с историей Варьете, проходящей через две части романа. Это наводит на мысль о том, что изменение параметров Лувенского алгоритма могло привести к выделению еще одного сообщества, посвященного Воланду.

Таким образом, мы можем утверждать, что наш метод позволяет корректным образом разделить граф произведения на отдельные сюжетные линии, используя информацию об именах героев и названиях мест и организаций. Полученное разделение на подсюжеты в целом согласуется с мнением других авторов [19]. Сами связи между главами внутри выде-

ленных сообществ можно увидеть на рисунках 2–5. Здесь ширина линии показывает значение коэффициента Дайса, то есть степень связанности двух глав. Заметим, что некоторые главы расположены далеко от центра сообщества. Это позволяет неявно оценить степень связанности главы с выделенной сюжетной линией. Так, глава 5 «Дело было в Грибоедове» несколько отстоит от повествования о Бездомном, являющемся центральной фигурой в истории массолитовцев, что хорошо видно на рисунке 3. Аналогично главы 28 и 32 выделяются из подсюжета с сотрудниками Варьете, а главы 21 и 23 – из истории Маргариты.

54

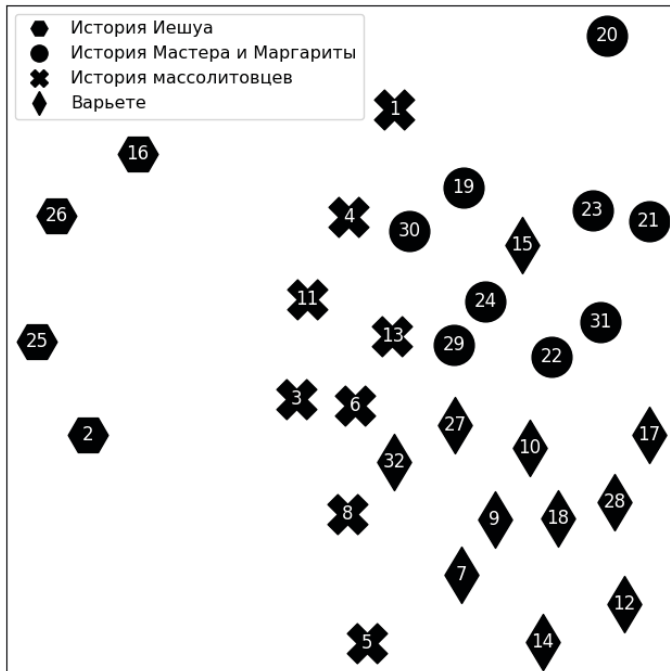


Рис. 1. Разделение глав романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» при помощи Лувенского алгоритма на графе связей по именам собственным.

Близость вершин может показывать близость глав по списку персонажей и локаций



Рис. 2. Граф связей глав истории Иешуа

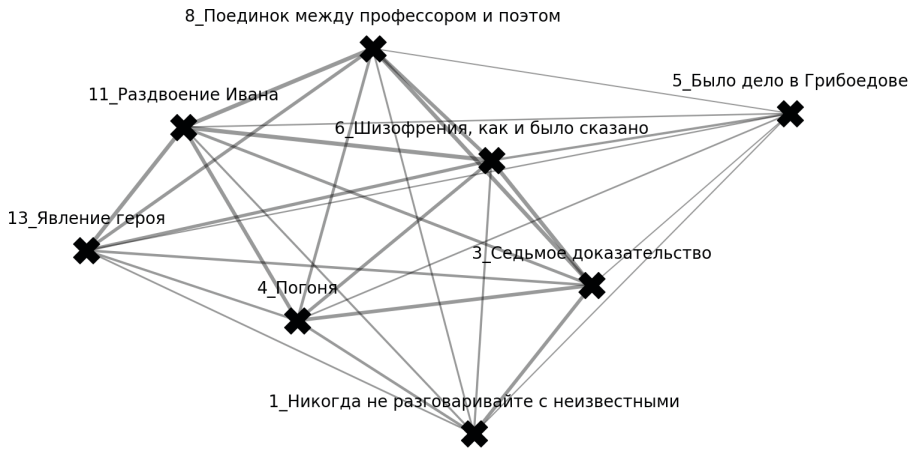


Рис. 3. Граф связей глав истории массолитовцев

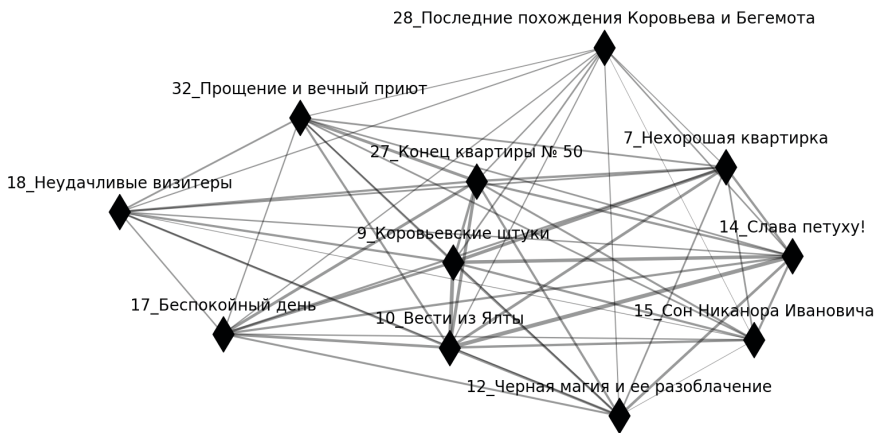


Рис. 4. Граф связей глав истории сотрудников Варьете

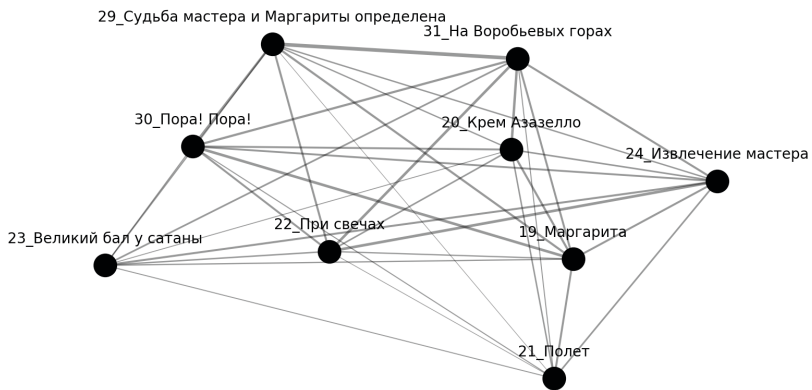
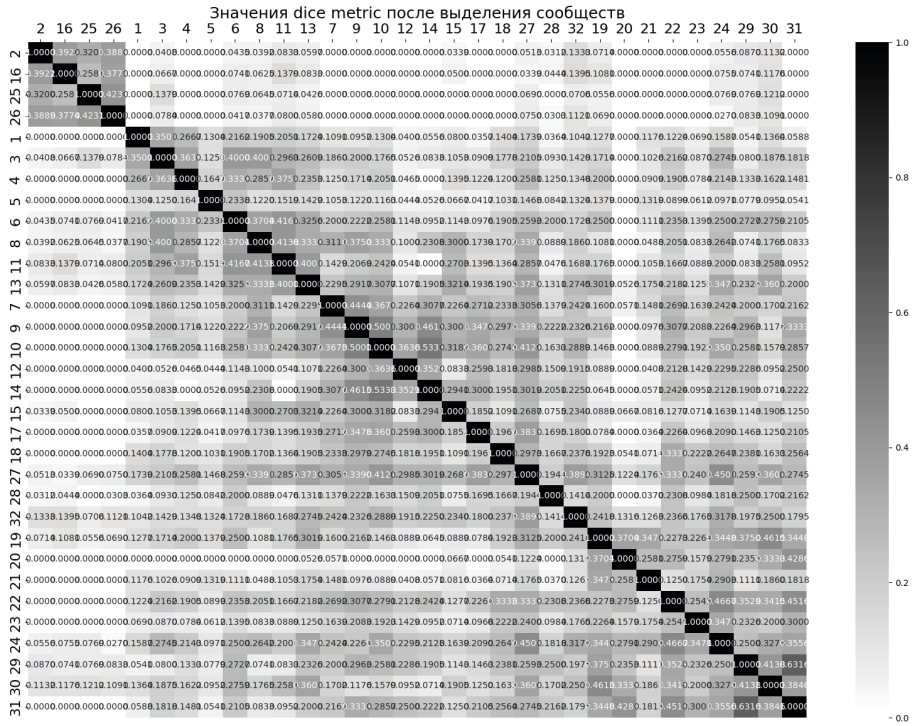


Рис. 5. Граф связей глав истории Маргариты и мастера



На рисунке 6 представлена матрица связей всех глав между собой, оттенками серого показана степень связанности глав между собой. Хорошо видно, что история Иешуа (левый верхний угол матрицы) практически не связана по именам собственным с другими главами. Аналогично выделяются и другие истории, хотя они имеют значительно больше связей между собой.





горитма выделения сообществ в графе (в нашем случае — Лувенского алгоритма) выделяется подмножество глав, связанных между собой общими именами персонажей или локаций. Заметим, что для нас важны как слова автора, описывающие действия героев, так и любые упоминания о герое или месте, которые свидетельствуют о наличии сюжетной связанности. По этой причине мы не проводим фильтрацию текста и не удаляем прямую речь¹. Помимо этого мы не разделяем роли персонажей в повествовании, считая, что протагонист и антагонист могут иметь одинаковую важность для сюжетной линии. Даже редкие упоминания мест и героев могут быть важны. Подобное можно видеть, например, в пьесе Т. Стоппарда «Розенкранц и Гильденстерн мертвы», где основные герои «Гамлета» становятся «задником» произведения, появляются лишь изредка, но задают основную канву повествования.

Заметим, что метод будет плохо работать в случае, если авторское деление произведения на части не совпадает с разделением на сюжетные линии. Подобный прием (клиффхэнгер) часто используется авторами для введения неожиданного поворота сюжета или для удержания внимания читателя. Кроме этого, наш метод плохо приспособлен для произведений, написанных от первого или второго лица, а также изложенных как поток сознания. Заметим, что существует не так много литературных текстов, в которых совершенно не используются имена собственные, поэтому можно будет скорее выделить части с более активным их использованием и противопоставить частям с «привычной» обстановкой, не требующей имен. Для подобных фрагментов хороший результат должны давать также упоминавшиеся в обзоре методы тематического моделирования.

При этом предложенный метод может использоваться для выделения фабульных единиц, повторов тематического рисунка, основанного на упоминании имен и мест, или обнаружения «чеховского ружья», когда более раннее упоминание имени собственного или иного обозначения места либо персонажа может служить ключом к пониманию более поздней части.

Метод был проверен на материале произведения М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Мы смогли получить результаты, согласующиеся с мнением других авторов (например, [16; 19]). Текст произведения был разделен на несколько сюжетных линий. Полностью разделились история Иешуа Га-Ноцри и Понтия Пилата в Ершалаиме и повествование о московских событиях. В последнем выделились три подсюжета: исто-

¹ Отделение упоминаний героев и мест от их прямого участия в сюжете представляет собой отдельную проблему. Помимо прямой речи в произведении могут встречаться авторские описания сути диалога героев, включающие имена третьих лиц или мест («По его лицу я понял, что мою кандидатуру они обсудили и утвердили сообща с Габдракиповым». Г. Жженов, «Прожитое»), что делает полное решение задачи удаления упоминаний затруднительным. Такую же проблему составляют кореферентные ссылки, разрешение которых могло бы существенно повысить точность предложенного метода. Однако существующие методы не обеспечивают нам достаточной точности для литературных произведений, в связи с чем было принято решение отказаться от их применения.



рия массолитовцев, история, связанная с московским Варьете, и история Маргариты. История Воланда и его свиты переплетена с последними тремя сюжетами и не была выделена отдельно. Выявленные сюжетные линии соотносятся с авторским делением романа на две части, первая из которых относится к мастеру и МАССОЛИТу, а вторая — к Маргарите и Воланду, причем история Воланда и Варьете вплетена в обе части.

Список литературы

1. *Пронн В. Я.* Морфология сказки. М., 1969.
2. *Moretti F.* Conjectures on World Literature // *New Left Review*. 2000. №1. P. 54–68.
3. *Moretti F.* *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History*. L., 2005.
4. *Цифровые гуманитарные исследования : монография.* Красноярск, 2023.
5. *Moretti F.* Network theory, plot analysis // *New Left Review*. 2011. №68. P. 80–102.
6. *Bonch-Osmolovskaya A., Skorinkin D., Pavlova I. et al.* Tolstoy semanticized: Constructing a digital edition for knowledge discovery // *Journal of Web Semantics*. 2019. Vol. 59 (2). Art. №100483.
7. *Северина Е. М., Бонч-Осмоловская А. А., Кудин А. М.* Цифровые филологические практики: проект «Chekhov Digital» // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2022. №2. С. 153–165. doi: 10.1016/j.websem.2018.12.001.
8. *Lee J., Yeung C. Y.* Extracting Networks of People and Places from Literary Texts // *Proceedings of the 26th Pacific Asia Conference on Language, Information, and Computation* / ed. by R. Manurung, F. Bond. Faculty of Computer Science, Universitas Indonesia, 2012. P. 209–218.
9. *Li H., Srihari R. K., Niu C., Li W.* Location normalization for information extraction // *COLING 2002: The 19th International Conference on Computational Linguistics*. 2002. URL: <https://aclanthology.org/C02-1127> (дата обращения: 01.05.2024).
10. *Purves R. S., Clough P., Jones C. B. et al.* The design and implementation of SPIRIT: a spatially aware search engine for information retrieval on the Internet // *International Journal of Geographical Information Science*. 2007. Vol. 21 (7). P. 717–745. doi: 10.1080/13658810601169840.
11. *Jones C. B., Purves R. S.* Geographical information retrieval // *International Journal of Geographical Information Science*. 2008. №22 (3). P. 219–228.
12. *Marazzato R., Sparavigna A. C.* Extracting Networks of Characters and Places from Written Works with CHAPLIN // *ArXiv*. URL: <https://arxiv.org/abs/1402.4259> (дата обращения: 10.05.2024).
13. *Rhody L. M.* Topic Modeling and Figurative Language // *Journal of Digital Humanities*. 2012. Vol. 2 (1). URL: <http://journalofdigitalhumanities.org/2-1/topic-modeling-and-figurative-language-by-lisa-m-rhody/> (дата обращения: 10.05.2024).
14. *Митрофанова О. А.* Вероятностное моделирование тематики русскоязычных корпусов текстов с использованием компьютерного инструмента GenSim // *Корпусная лингвистика – 2015 : тр. междунар. конф.* СПб., 2015. С. 332–343.
15. *Mitrofanova O. A., Sedova A. G.* Topic Modelling in Parallel and Comparable Fiction Texts (the case study of English and Russian prose) // *Information Technology and Computational Linguistics (ITCL-2017)*. Association for Computing Machinery, 2017.



16. Митрофанова О. А. Исследование структурной организации художественного произведения с помощью тематического моделирования: опыт работы с текстом романа «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова. // Корпусная лингвистика – 2019 : тр. междунар. конф. СПб., 2019. С. 387–394.

17. Zykova V. I., Klyshinsky E. S. Remus, Lupin and Moony Walk in a Bar... Grouping of Proper Names Related to the Same Denotation in Large Literary Texts Collections // Computational Linguistics and Intellectual Technologies : Proceedings of the International Conference «Dialogue 2023». URL: <https://www.dialog-21.ru/media/5882/zykovaviplusklyshinskyes105.pdf> (дата обращения: 10.05.2024).

18. Blondel V. D., Guillaume J.-L., Lambiotte R., Lefebvre E. Fast unfolding of communities in large networks // Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment. 2008. Vol. 10. Art. №P10008. doi: 10.1088/1742-5468/2008/10/P10008.

19. Вулис А. З. Роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». М., 1991.

Об авторах

Варвара Вячеславовна Васильева – студ., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия.

E-mail: varvaravasilyeva22@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0814-7874>

Эдуард Станиславович Клышинский – канд. техн. наук, доц., Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Россия.

E-mail: eklyshinsky@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4020-488X>

SPIN-код 2185-5292

V. V. Vasilyeva, E. S. Klyshinsky

AN ONOMASTICON-BASED QUANTITATIVE METHOD FOR IDENTIFYING OF STORYLINES IN A LITERARY WORK

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Received 20 May 2024

Accepted 12 September 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-5

To cite this article: Vasilyeva V. V., Klyshinsky E. S., 2024, An onomasticon-based quantitative method for identifying of storylines in a literary work, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 47–60. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-5.

One of the branches of digital humanities research is the analysis of the structure of literary works. Among the research directions in this field, the creation of a social network of character interactions is particularly popular. Another important task is the analysis of the structure of a work, the identification of narrative units, and their comparison. This article proposes a quantitative method for identifying plot lines based on the analysis of character names and location names. The author's division of the text into chapters is used as the unit of analysis,



as it most adequately reflects the overall intent. The method is based on finding intersections of the onomastic content of chapters, with intersections evaluated using the Dice coefficient. The presence of a metric allows for the construction of a chapter connectivity graph, from which the most connected fragments can be extracted using the Louvain algorithm. The method has been tested on M. A. Bulgakov's novel *The Master and Margarita*. Primarily, the plotline of Yeshua and Pilate in Yershalaim was separated from the events in Moscow. The Moscow events were divided into three subplots: the story of the MASSOLIT members and their relationship with the Master, the Moscow Variety Theater and its employees, and Margarita's story. The story of Woland and his retinue was closely intertwined with the other plots and did not form an independent fragment.

60

Keywords: analysis of a literary work, literary work, onomasticon-based, natural language processing

The authors

Varvara V. Vasilyeva, Student, National Research University Higher School of Economics, Russia.

E-mail: varvaravasilyeva22@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0814-7874>

Dr Eduard S. Klyshinsky, Associated Professor, National Research University Higher School of Economics, Russia.

E-mail: eklyshinsky@hse.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4020-488X>

SPIN code 2185-5292

УДК 821.162.1

Л. А. Мальцев, И. Д. Копцев

**КАТЕГОРИЯ ПРОСТРАНСТВА
В СИСТЕМЕ МЕЖТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ
ЭССЕ Б. МИЦИНЬСКОГО «ПОРТРЕТ КАНТА»**

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

Поступила в редакцию 18.08.2024 г.

Принята к публикации 27.09.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-6

61

Для цитирования: Мальцев Л. А., Копцев И. Д. Категория пространства в системе межтекстуальных связей эссе Б. Мициньского «Портрет Канта» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. № 4. С. 61 – 69. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-6.

Рассматриваются интермедийные связи эссе Б. Мициньского «Портрет Канта» с живописью как «пространственным» видом искусства. Эссеист полемизирует с Лессингом как автором трактата «Лаокоон», рассматривая живопись и поэзию в их тождестве. Определяется роль портретных и предметных деталей в структуре текста. Показана особая изобразительно-выразительная функция литоты, служащая идее пространственного упорядочивания мира, которой, по мнению Мициньского, была подчинена жизнь и философия Канта. В художественном пространстве эссе кардинальную роль играет принцип непрерывности, состоящий в сближении далеких друг от друга философских и художественных текстов. Интертекстуальный континуум образуется с помощью диалогических связей между разными эпохами и национально-культурными традициями, в том числе древнегреческой, английской, французской, русской, польской. Особое место в смысловой структуре эссе «Портрет Канта» занимает эпиграф – стихотворение одного из известнейших польских поэтов XX в. Ярослава Ивашкевича, посвященное Канту и представляющее собой поэтический парафраз знаменитой максимы Канта из заключения «Критики практического разума». Созерцание звездного неба и осознание морального закона сопряжены у Ивашкевича с пессимистически-катастрофической тональностью страха и ужаса. Модификация кантовской картины мира у Ивашкевича опосредованно связана с рецепцией экзистенциальной философии Кьеркегора и Достоевского. Принцип одновременности, являющийся основой моделирования пространства в эссе Мициньского, образует перекличку с основными идеями эссе Я. Э. Голосовкера «Достоевский и Кант», в котором проводится связь между антиномиями Канта и контрверсивным складом мышления братьев Карамазовых – Ивана и Дмитрия.

Ключевые слова: эссе, традиция, интертекстуальность, пространство, Кант, Мициньский



«Интегральный», «сверхдисциплинарный» жанр эссе, совмещающая художественность романа и философичность трактата, имеет «мыслеобразную» [12] структуру, основанную на синтетическом (логико-понятийном и эмоционально-образном) мышлении. Эссе — это, с одной стороны, «эрудиционный» жанр, являющийся результатом творческого прочтения философской и литературной классики, а с другой — популяризаторский, ориентированный на то, чтобы даже труднодостижимые абстракции воспринимать через образную конкретику, доступную даже специально не подготовленному читателю. Эссеистика польской эмиграции XX в. представлена значимыми именами — Ежи Стемповского (1894–1969) [7], Витольда Гомбровича (1904–1969), Юзефа Чапского (1896–1993), Густава Герлинга-Грудзиньского (1919–2000), Александра Константы Еленьского (1922–1987). Традиции польской эссеистики немислимы и без Чеслава Милоша (1911–2004), творившего в жанрах как эссеистической прозы, так и стихотворной «эссеистики», «трактатной» поэзии [8].

Болеслав Мициньский (1911–1943) — выпускник философского факультета Варшавского университета, автор незавершенной диссертации по философии Виктора Кузена, талантливый эссеист, ученик видного философа Владислава Татаркевича, племянник не менее известного поэта, прозаика и драматурга-модерниста Тадеуша Мициньского. После 1939 г. — эмигрант, проведший последние годы своей недолгой жизни во Франции. Эссе «Портрет Канта», составившее основу одноименного сборника («Portret Kanta i trzy eseje o wojnie», 1941), — основное достижение многообещающего литератора, не успевшего сполна реализовать свой потенциал, это его вклад в европейскую литературную кантиану.

По суждению А. Завадзкого, несмотря на то что эссеистика Мициньского «поднимает философские проблемы, посвященные фигурам великих мыслителей», «профессиональные философы предпочитают о Мициньском молчать, выражая *desinterressement* к его творчеству, тем самым соглашаясь, чтобы скромным наследием писателя... “завладели” филологи» [15, с. 247]. Творчество Мициньского, небезосновательно полагает Завадзкий, принадлежит «неканонической» европейской традиции, которая «целенаправленно и разными способами преодолевала границы философии и литературы, обращаясь к литературным средствам выразительности, таким как тропы и стилистические фигуры, а также к литературным жанрам — мемуарам, эссе, сказке, письму, портрету» [15, с. 248].

По словам Герлинга-Грудзиньского, Мициньский «создал новый литературный жанр, в котором философские проблемы были литературной темой, а не предметом научного исследования» [13, с. 168]. Герлинг сам пошел по пути, проторенному Мициньским, создав не один эссеистический «портрет философа» [6]. Эссе Мициньского о Канте он называет «воплощенным шедевром искусства живописи». Это своего рода «транспозиция» философских абстракций в сферу визуальной конкретики: Мициньский, по Герлингу, «творит живописную структуру кантизма» [13, с. 169]. Говоря о созданном Мициньским «портрете Канта», Герлинг делает интермедиальную отсылку к творчеству своего любимого классика живописи — Рембрандта ван Рейна. По словам Герлинга,



эссе Мициньского «опирается прежде всего на композиционный мотив, который... взывает к рембрандтовской драматичности фигуры Иммануила Канта» [13, s. 169].

Название «Портрет Канта» также свидетельствует о традиции биографической критики Шарля-Огюстена Сент-Бёва. Утверждаемый Сент-Бёвом как автором цикла «Литературных портретов» постулат «медленного чтения» применим к творческой «лаборатории» Мициньского: «Есть только один способ верно понять людей; он состоит в том, чтобы судить о них без поспешности, жить подле них, позволить им самим выражать, раскрывать себя изо дня в день и самим запечатлеть в нас свой облик» [9, с. 52]. Сформулированный Сент-Бёвом принцип «эрудиции, обузданной разумом и организованной вкусом» [9, с. 52] — кредо самого Мициньского. Но, что особенно примечательно, это кредо вполне распространимо на фигуру Канта — главного героя анализируемого эссе. Не случайно его автор утверждает: «Кант сотворил свою жизнь как произведение искусства, беря разум и волю за основу» [14, s. 16].

Название «Портрет...» свидетельствует об интермедийных связях эссе с живописью как «пространственным» видом искусства. Вступительная часть эссе посвящена полемике с идеей Лессинга, высказываемой им в трактате «Лаокоон», о принципиальных границах живописи и поэзии. Мициньский, напротив, отстаивает мысль об условности границ живописи и словесности, возвращаясь к положению Горация «*Ut pictura poesis*». «Опространствливающую» природу художественно-словесного воображения демонстрирует, по Мициньскому, античный эпос. Его событийную динамичность эссеист считает иллюзией первого знакомства с текстом, тогда как, по сути своей, гомеровские сцены «Илиады» и «Одиссеи» образуют внедиахроническую стабилизированную структуру. В качестве примера живописующего потенциала поэтического слова Мициньский приводит знаменитое описание Ахиллесова щита, создаваемого Гефестом. По мнению автора эссе, это манифестация божественного взгляда на творение, заключающегося в принципе simultанности и отличающегося от линейно-хроникального восприятия событий, свойственного человеческому сознанию. В подкрепление этой мысли Мициньский цитирует Книгу Экклезиаста по латинской *Biblia Vulgata*: «*Qui vivit in aeternum, creavit omnia simul*» («Тот, кто живет в вечности, создает все одновременно») [14, s. 7].

Создаваемый Мициньским «портрет Канта» совмещает прямую и обратную перспективу. С одной стороны, это панорама внешнего мира (людей, природы и космоса) глазами философа, отображающего, подобно гениальному художнику, мир как в целом, так и в деталях. С другой — это зеркальный портрет Канта, увиденный с перспективы наблюдателя, живущего в XX в. Эффект «вечности», «единовременности» и «неподвижности» изображаемого макро- и микрокосма демонстрируется посредством портретного описания, создающего кольцевое обрамление всего эссеистического текста (среди повторяющихся портретных деталей: «*sklepione czoło*» («сводчатый лоб»), «*zwiadłe wargi*» («увядшие губы»), «*ścienki / kościsty nos*» («тонкий / костистый нос») — «*twarz Emanuela Kanta*» («лицо Иммануила Канта») [14, s. 9; 33]).



В эссе Мициньского важную роль играют лейтмотивные предметные детали, с помощью которых описывается жилище философа (мебель, барометр, часы, зеркало в оправе из красного дерева, окно, над окном зеленая занавеска из шелка (образы «зеркала» и «окна» являются метафорическим соответствием «портрета»), портрет великого женева Руссо в позолоченной раме, выполняющий функцию *mise an abyme* в пространственном моделировании «Портрета Канта»). Не менее значимы пейзажные картины: руины кёнигсбергского замка (явный анахронизм, поскольку замок при жизни Канта не был разрушен), деревья (тополя, липы), облака и тучи над городом. По словам Мициньского, пространственные образы (интерьерные и пейзажные) создают атмосферу «трагической монотонности жизни кёнигсбергского философа» [14, s. 33].

В системе изобразительных средств рассматриваемого эссе значимую роль играет литота. Мициньский показывает, что в восприятии философа образ бесконечного и непознаваемого мира укрощается, осваивается, даже становится ручным: «Как раковины прикладывал он [Кант] к уху большие книги... чтобы из них извлечь грохочущий прилив дальних вод... Пальцем на карте водил он по горам не бóльшим, чем гусеница... Носил он в себе идею бессмертия и мог накрыть рукой океан» [14, s. 24–25]. По законам «укрощения» действительности с целью ее освоения и упорядочивания явление туманности, значимое для космологии Канта, превращается в «туман над Кёнигсбергом» или даже в «дымовые кольца» раскуренной трубки и «легкий пар над чашкой чая» в комнате философа [14, s. 10]. Законы движения светил по Галилею, «архитектура» Солнечной системы объясняются с помощью игры в бильярд: «Бег шаров, послушных, как шар Галилея, не нарушал ощущения действительности. Была в этом движении симметрия трапеций, треугольников и квадратов» [14, s. 10–11]. Ближе к финалу эссе также посредством литоты создается катастрофистская визионерская картина, свидетельствующая о пророческой интуиции автора, касающейся военной судьбы Кёнигсберга: «...и пламя свечи лизнуло хлопчатобумажный ночной колпак. В ничтожном огоньке, в чаду сожженного хлопка горел мир... Пожар охватил звездное небо, и почерневшие от дыма звезды, как птицы, кружащие над горящим домом, падали в зарево и ночь. Огонь объял здание, создаваемое с таким трудом: крушилась мощная вязь понятий...» [14, s. 31].

В художественном пространстве эссе, выстраиваемом по законам произведения живописи, проявляется не только правило «единовременности» этапов жизни и смерти философа, но и принцип непрерывности, состоящий в сближении далеких друг от друга философских и художественных текстов, зачастую не имеющих непосредственного отношения ни к жизни, ни к философии Канта. Интертекстуальный континуум образуется с помощью диалогических связей между разными эпохами и национально-культурными традициями, в том числе древнегреческой (Гомер), английской (Шекспир), французской (Т.-С. Жюффруа, П.-Ф. Амьель), русской (Достоевский), польской (Мицкевич, Ивашкевич). Приводятся также лаконичные или развернутые цитаты из самого Канта — его работ «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», «Критика способности суждения».



Подобно щиту Гефеста в «Илиаде», по «пространственным» законам живописи представлены в эссе Мициньского и образ жизни Канта в Кёнигсберге, и совокупность аллюзийно-реминисцентных связей между картиной мира философа и мировой культурой. Наиболее заметным примером является далеко не очевидная аналогия между философским творчеством Канта и художественным творчеством Шекспира. Характерный для эссе «Портрет Канта» пространственный образ мира в «единовременности» его составных частей, симбиоз возвышенного, даже ужасного, и уменьшенного, как бы одомашненного, присутствует в словесном полотне, разворачиваемом Эдгаром в «Короле Лире» перед внутренним взором его слепого отца Глостера: «Какая жуть — заглядывать с обрыва / В такую глубину! Величиной с жука, / Под нами вьются галки и вороны. Посередине кручи человек / Повис и рвет морской укроп, безумец. / Он весь-то с голову, а рыбаки / На берегу — как маленькие мыши. / На якоре стоит большой корабль. / Он сверху шлюпкой кажется, а шлюпка / Не больше поплавок — едва видна. / О камни ударяют с шумом волны, / Но их не слышно с этой высоты...» [10, с. 531] (пер. Б. Л. Пастернака). Подобного рода живописность свойственна восприятию Канта, в подтверждение чего Мициньский приводит фрагмент из «Критики способности суждения» (§28), в котором Кант с художественной выразительностью обосновывает эстетическую категорию возвышенного: «Нависшие над головой, как бы угрожающие скалы, громаздящиеся на небе грозные тучи, надвигающиеся с молнией и громами, вулканы с их разрушительной силой, ураганы, оставляющие за собой опустошения, бескрайний, разбушевавшийся океан, падающий с громадной высоты водопад, образуемый могучей рекой...» [5, с. 131]. Возвышенность этих картин, по мнению Канта, определяется не их безмерностью, а величиим человеческого духа, способного «померяться силами с кажущимся всевластием природы» [Там же].

Проявляющийся в эстетике Канта мотив величия человеческого разума, способного укротить стихию и «определять линии полета ласточкам» [14, с. 39], власти разума над природой, антиномически сочетается с критическим взглядом на природу человека, воспринимающуюся философом как хрупкая, даже немощная. Мициньский акцентирует мысль Канта, высказанную им в работе «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», об изъянах, свойственных человеческой природе и создающих препятствие на пути достижения гармонии общества. Кантовский «мыслеобраз» напоминает художественно-философское сравнение человека с «мыслящим тростником» у Паскаля: «...из столь кривой тесины, как та, из которой сделан человек, нельзя сделать ничего прямого...» [4] (перевод Т. Б. Длугач).

Кантовский критицизм Мициньский распространяет на визуальный образ самого Канта, сравниваемого с «кривой тесиной» («aus so krummen Holze...» [14, с. 14, 16]), поскольку с приближением к смерти слабый организм философа все меньше соответствовал строгим рамкам, отведенным природе философским разумом. О заведомой неспособности разума контролировать человеческую природу свидетельствует, по Мициньскому, и предъявляемое Кантом нереализуемое требование са-



мому себе: «Остерегаться дурных снов» [14, s. 14] (ср.: «Не давать волю ночным грезам» [1, с. 109], вариант перевода А.С. Зильбера под ред. И.Д. Копцева).

В соответствии с единовременным присутствием в кантовской философии мотивов величия и немощи человека выделяются апологетические и критические доминанты в поэтической рефлексии над философским наследием Канта. Апологетическую тенденцию в художественной кантиане представлял поэт Вальтер Шеффлер (1880–1964). Например, в стихотворении «На смерть Канта» («Разбился духа мощного ларец...»), в котором сказано: «Кем был он им, что души их направил / К любви и гордости, но и благоговенью...», ключевой лексемой является «благоговение» («Ehrfurchtsschauer») [11, с. 139] как явная аллюзия на знаменитый заключительный аккорд кантовской «Критики практического разума».

66

Критический акцент в восприятии кантовской философии сделан в стихотворении польского поэта XX в. Ярослава Ивашкевича (1894–1980), выполняющем функцию эпиграфа к анализируемому нами эссе «Портрет Канта». Как и стихотворение Шеффлера, это поэтический парафраз знаменитой максимы Канта из заключения «Критики практического разума», но представленный в виде антитезиса. Если созерцание «звездного неба над головой» и осознание «закона нравственного во мне» вызывают, согласно максиме Канта, светлые чувства «удивления и благоговения» (пер. Н.М. Соколова; «Bewunderung und Ehrfurcht»), то у Ивашкевича созерцание обеих бездн сопряжено с пессимистическо-катастрофической тональностью «страха» и «ужаса» («strach», «przerażenie»). Мироздание, по Канту, зиждется на законах разума, в образном же подтексте стихотворения Ивашкевича появляется метафорическая фигура всадника (разума), утрачивающего контроль над конем (природой): «Беззаконных орбит вспененная грива / Колеблет мое “я”» [14, s. 1]. Трагическое восприятие мира и человека, по Ивашкевичу, определено катастрофической атмосферой между двумя мировыми войнами. Кроме того, модификация кантовской картины мира у Ивашкевича опосредованно связана с экзистенциальным миро- и человековосприятием Кьеркегора, произведение которого «Страх и трепет» Ивашкевич перевел на польский язык («Bojaźń i drżenie», 1966). А в 1942 г., то есть всего через год после публикации эссе Мициньского «Портрет Канта», Ивашкевич написал повесть «Мать Иоанна от Ангелов», в которой ключевую роль играет сцена созерцания главным героем звездного неба над головой. Эта возвышенная картина мироздания, вызывающая поначалу молитвенное «удивление и благоговение» героя, трансформируется в образ вселенского зла, порождающего «страх» и «ужас»: «...он видел перед собой распластавшееся между окном и звездами гигантское черное тело, безмерно могучее и ужасное» [3, с. 366].

Произведения Ивашкевича, в том числе цитируемая повесть «Мать Иоанна от Ангелов», являются продуктом рецепции не только наследия Кьеркегора, но и Достоевского. Однако какое отношение к этому имеет Кант? О парадоксальной и далеко не всем очевидной параллели Кант – Достоевский писал отечественный мыслитель Я.Э. Голосовкер в эссе 1963 г., в котором имеется много идейно-смысловых перекличек с анализируемым эссе «Портрет Канта». Мициньский пишет: «Жизнь



Канта — структура, она кажется скорее произведением искусства природы, чем человека... Хрупкий, почти ломкий, из которого нельзя было создать ничего прямого» [14, с. 16]. Подобная образная параллель присутствует у Голосовкера, только речь здесь идет не о «кривой тесине», а о шатком мосте и «коромыслах антиномий» из «Критики чистого разума»: «И хотя этот мост, одно из семи чудес умозрительного конструктивизма, надежно огражден насыпями человеческого опыта... путник ощущает, что мост колеблется и качается... что он идет по подозрительно скептической дороге» [2, с. 35].

Содержание эссе Голосовкера составляет философская рефлексия над идейными муками героя Достоевского Ивана Карамазова, «качающегося на коромыслах» кантовых антиномий. Но если Иван, по Голосовкеру, мечется между крайностями *pro* и *contra*, то для Мити «единовременное принятие двух бездн есть нечто естественное... Мир и человек — это какое-то сосуществование, и переход друг в друга, и единство противоположностей... “Тут берега сходятся, тут противоречия вместе живут”» [2, с. 81]; «...неустрашимое противоречие разрешается у Канта тем, что оба противоположные решения принимаются одновременно, ибо свобода совместима с необходимостью, смерть — с бессмертием, независимое существо — с естественным законом — (Бог — с природой)» [2, с. 80]). Парадоксальным «стечением обстоятельств» является сходство имени Митя и фамилии автора эссе «Портрет Канта» — Мициньский. В эссе Мициньского присутствует акцентированная Голосовкером Митина идея об одновременном восприятии разных моментов жизни, которые для человека, погруженного в жизненный процесс, представляются протекающими последовательно, один за другим. Это касается также упомянутых нами стихотворений Шеффлера и Ивашкевича о Канте, казалось бы, диаметрально противоположных. Лирический герой воспринимает макрокосм и микрокосм в их обособленности, будто переводя взгляд с неба на свое «я», в то время как с идеальной точки зрения «небо» и «я», как Гефестов щит в «Илиаде», воспринимаются единством в одновременности, поскольку «тот, кто живет в вечности, создает все единовременно».

Список литературы

1. Васянский Э. А. К. Иммануил Кант в последние годы жизни (продолжение ; пер. с нем и послесл. А. С. Зильбера, под ред. И. Д. Копцева) // Кантовский сборник. 2012. №4. С. 100–114.
2. Голосовкер Я. Э. Достоевский и Кант. Размышления читателя над романом «Братья Карамазовы» и трактатом «Критика чистого разума». М., 1963.
3. Ивашкевич Я. Красные щиты. Мать Иоанна от Ангелов. М., 1988.
4. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Гражданское общество в России: научная электронная библиотека. URL: https://www.civisbook.ru/files/File/Kant_Idea.pdf (дата обращения: 17.08.2024).
5. Кант И. Критика способности суждения. М., 1994.
6. Мальцев Л. А. Г. Херлинг-Грудзинский: жанр биографического рассказа и его философская проблематика // Studia Polonorossica: К 80-летию Е. З. Цыбенко : сб. М., 2003. С. 450–457.



7. Мальцев Л. А. Ежи Стемповский и экзистенциально-эсхатологическая интерпретация комедии А. Фредро «Пан Иовяльский» // Славяноведение. 2022. №3. С. 108–120.

8. Мальцев Л. А., Либина И. А. Между поэтикой и теологией: о книге Чеслава Милоша «Второе пространство» // Славянский альманах. 2023. №3–4. С. 393–409.

9. Сент-Бёв Ш. Из работ разных лет // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. М., 1987. С. 39–57.

10. Шекспир У. Полн. собр. соч. : в 8 т. М., 1960. Т. 6.

11. Шеффер В. Один день с Кантом (переводы из сборника стихов «Мой Кёнигсберг», посвященные Иммануилу Канту) / пер. и предисл. И. Д. Копцева // Кантовский сборник. 2009. №2. С. 133–139.

12. Эпштейн М. Н. Законы свободного жанра (Эссеистика и эссеизм в культуре Нового времени) // Вопросы литературы. 1987. №7. С. 120–152.

13. Herling-Grudziński G. Pisma zebrane. Wyjścia z milczenia. Warszawa, 1998.

14. Miciński B. Portret Kanta. Warszawa, 2014. URL: <http://www.chmuraczytania.pl/showbook.php?id=134> (дата обращения: 17.08.2024).

15. Zawadzki A. «Przywrócenie życia słowom». Pisarstwo filozoficzne Bolesława Micińskiego // Principia. 2000. №27–28. S. 247–269.

Об авторах

Леонид Алексеевич Мальцев — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: lamaltsev23@mail.ru

SPIN-код 3256-4225

Иван Демьянович Копцев — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: IKoptsev@kantiana.ru

L. A. Maltsev, I. D. Koptsev

CATEGORY OF SPACE IN THE SYSTEM OF INTERTEXTUAL CONNECTIONS MICIŃSKI'S ESSAY PORTRAIT OF KANT

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 18 August 2024

Accepted 27 September 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-6

To cite this article: Maltsev L. A., Koptsev I. D., 2024, Category of space in the system of intertextual connections Miciński's essay *Portrait of Kant*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 61–69. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-6.

The article explores the intermedial connections between B. Miciński's essay Portrait of Kant and painting as a "spatial" art form. The essayist engages in a polemic with Lessing, the author of Laocoön, by examining painting and poetry in their identity. The role of portrait



and object details in the structure of the text is defined. The essay highlights the special illustrative and expressive function of litotes, which serves the idea of the spatial ordering of the world, a concept that, according to Miciński, governed both the life and philosophy of Kant. The principle of continuity plays a key role in the artistic space of the essay, bringing together distant philosophical and artistic texts. The intertextual continuum is created through dialogic connections between different eras and national-cultural traditions, including ancient Greek, English, French, Russian, and Polish. A special place in the semantic structure of the essay is occupied by the epigraph – a poem by one of the most renowned Polish poets of the 20th century, Jarosław Iwaszkiewicz, dedicated to the great Königsberg native. This poetic paraphrase of Kant's famous maxim from the conclusion of the Critique of Practical Reason associates the contemplation of the starry sky and the awareness of the moral law with the pessimistic and catastrophic tone of fear and dread. Iwaszkiewicz's modification of Kant's worldview is indirectly connected to the reception of the existential philosophy of Kierkegaard and Dostoevsky. The principle of simultaneity, which underpins the modeling of space in Miciński's essay, resonates with the main ideas in Ya. E. Golosovker's essay Dostoevsky and Kant, which draws a connection between Kant's antinomies and the controversial mindset of the Karamazov brothers – Ivan and Dmitry.

Keywords: essay, tradition, intertextuality, space, Kant, Miciński

The authors

Prof. Leonid A. Maltsev, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: lamaltsev23@mail.ru

SPIN code 3256-4225

Prof. Ivan D. Koptsev, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: IKoptsev@kantiana.ru

Н. Г. Владимирова, А. А. Михейкина

**ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
«МУЗЫКАЛЬНОГО РАССКАЗА»
КАДЗУО ИСИГУРО «НОКТЮРН»**

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

Поступила в редакцию 26.07.2024 г.

Принята к публикации 03.10.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-7

70

Для цитирования: *Владимирова Н. Г., Михейкина А. А. Интермедиальные особенности «музыкального рассказа» Кадзуо Исигуро «Ноктюрн» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №4. С. 70–79. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-7.*

Прослеживаются жанровые особенности «музыкального» ноктюрна, использованные К. Исигуро в прозаических «рассказах» (спектр тем, связанных с особенностями музыкальной биографии главного персонажа-музыканта, своеобразная музыкальность пейзажных описаний, жанровая специфика, особенная атмосфера, присущая ноктюрну, и пр.) и позволяющие, с одной стороны, идентифицировать их с музыкальными произведениями одноименного жанра, а с другой – выявить литературно-художественное своеобразие «музыкального рассказа» как такового. Рассмотрение музыкальной интермедиальности и специфики ее вербальной организации в рассказе Исигуро «Ноктюрн» позволяет охарактеризовать и более широкий спектр приемов передачи «музыкальности» текста как его жанро- и структурообразующей черты.

Ключевые слова: интермедиальность, музыкальный рассказ, музыкальная поэтика, постмодернизм

Введение

Малая проза Кадзуо Исигуро, как и его крупные произведения, отличается большим разнообразием. И в рассказах, и в романах писатель поднимает тему памяти («A Strange and Sometimes Sadness», «A Family Supper»). Центральное место воспоминаний и других концептов, связанных с памятью, в творчестве Исигуро отмечают многие исследователи. К примеру, Ю. А. Маринина и В. А. Слабунов изучают вариативность воплощения памяти и забвения в романах Исигуро [10, с. 64]. В статьях Т. Л. Селитрина и Д. Г. Халикова [14, с. 104], Я. В. Погребной [13, с. 195] подробно рассмотрен аспект исторической памяти в романе «Погребенный великан».



В малой прозе К. Исигуро встречаются те же техники, которые писатель использует в произведениях крупной формы. Речь идет о многочисленных постмодернистских приемах, перекодировке, экспериментах с жанром.

Так, Ф.А. Абилова обнаруживает жанровый синкретизм в романе Кадзуо Исигуро «Когда мы были сиротами» [1, с. 3123]. Говоря о поэтологических особенностях творчества автора, Т.И. Кондратова, Н.Ю. Салтанова, А.И. Мельников пишут о значимости поэтики абсурда и приеме остранения как средства создания семантической многослойности произведения [8, с. 28]. Т.С. Орлова обращается к интермедальности романов Исигуро и выявляет в них кинематографические черты [11, с. 431].

Подобные тенденции можно отметить и в малых произведениях писателя. Например, в рассказе «A Village After Dark» (2001) автор обращается к игре при создании хронотопа и работает с поэтикой абсурда, а в сборнике «Nocturnes: Five Stories of Music and Nightfall» («Ноктюрны: пять историй о музыке и сумерках», 2009) обнаруживаются эксперименты с жанровой формой и стилизация.

Работы Кадзуо Исигуро, вошедшие в сборник «Ноктюрны», официально идентифицируются как «рассказы». На первый взгляд их поэтологические особенности не противоречат тому, как эта разновидность малой прозы трактуется в различных фундаментальных источниках. Например, в рассказах из сборника наблюдаются «моноцентричность», «романная тематическая широта» и «тенденции к циклизации» [6, с. 73], которые выделяются в качестве значимых черт этого малого прозаического жанра.

Однако в «Ноктюрнах» проявляются и другие черты, позволяющие говорить об особой вариации жанра этих текстов. Это связано с репрезентацией музыки на разных художественных уровнях произведения.

Интермедальные особенности «музыкального рассказа» Кадзуо Исигуро «Ноктюрн»

«Ноктюрны» — не первый образец прозы Кадзуо Исигуро, где музыка приобретает основополагающее значение. Так, еще в романе «Безутешные» этот вид искусства стал одной из ведущих тем и специфическим средством психологизма. Музыка выступает частью интермедального кода, существенного для интерпретации романа.

В «Ноктюрнах» музыка также выполняет ряд функций, определяя их разнообразные поэтологические черты. Этот вид искусства отвечает за эмоциональность в рассказах, часто звучание каких-то композиций инкорпорируется в описание пейзажей и используется в качестве художественной детали.

Особенности архитектоники, темп повествования и некоторые другие параметры произведений из сборника «Ноктюрны» также усваивают музыкальные характеристики, воспроизводящие жанровые черты ноктюрна.

Ноктюрн как музыкальная форма по-разному определяется в музыковедении. В.С. Галацкая отмечает, что ноктюрн является «характерным



жанром романтической музыки, разновидностью лирической миниатюры, [отличающейся] своей оригинальной тематикой» [5]. В творчестве Дж. Филда и Ф. Шопена этот жанр представляет собой «небольшую одностатную напевную лирическую фортепианную пьесу мечтательного или элегического характера, обычно в репризной трехчастной форме» [9]. Помимо этого, исследователи подчеркивают «ночную тематику» таких музыкальных произведений.

Для литературного жанра рассказа, как было отмечено выше, характерен небольшой объем в качестве формального признака, что в целом соотносится с аналогичным признаком ноктюрна. Каждое произведение из сборника К. Исигуро соответствует этому параметру. Так, в рассказе «Крунер» основное внимание уделяется описанию событий одного дня. «И в дождь, и в солнце» охватывает довольно широкий временной диапазон, однако основное действие укладывается в одни сутки. «Ноктюрн» является самым крупным в одноименной коллекции рассказов, но и в нем вполне обнаруживаются формальные признаки соответствующего музыкального жанра.

В рамках настоящего исследования мы уделили особое внимание построениям в жанре ноктюрна, прежде всего периоду, поскольку он наиболее часто выводится на первый план в работах музыковедов, посвященных изучению структуры произведений этого жанра (см.: [5; 9]). В специализированной литературе отмечается трехчастная репризная форма таких произведений [9]. М. Ш. Бонфельд указывает, что в композиции ноктюрна присутствуют три самостоятельных периода, при этом «первый и третий периоды повторяются» [3, с. 22].

Использование музыкальных черт в рамках художественного текста возможно в условиях авторского моделирования, характерного для литературы постмодернизма. М. Ю. Чотчаева и В. Т. Сосновский выделяют «эkleктическое смешение художественных языков» [16, с. 178] как инвариантную черту постмодернистских текстов в различных национальных литературах.

Учитывая «музыкальное» название сборника и помня о том, что Исигуро в юности играл на гитаре, а затем сочинял тексты для песен джазовой исполнительницы Стейси Кент, можно предположить, что эксперимент с музыкальной формой в рамках рассказов напрямую определяется авторской интенцией. В связи с этим ценным в контексте рассматриваемой темы представляется замечание М. Н. Плющенко о том, что использование принципов музыкальной композиции и построения «целесообразно искать у авторов, ориентировавшихся на этот вид искусства в своем творчестве» [12].

В сборнике «Ноктюрны» Кадзуо Исигуро пытается воссоздать звучание музыки, используя названия различных песен, инкорпорируя их в эпизоды в качестве значимой, сенсорной художественной детали. Например, в произведении «И в дождь, и в солнце» упоминаются знаменитые композиции «Come Rain or Come Shine», «April in Paris» и т. д., которые служат и для создания портретов героев, и для «озвучивания» эпизодов.

Тем не менее можно предположить, что «музыкальность» обнаруживается и на уровне архитектоники текстов из сборника. Например, в



них просматривается трехчастная форма, подобная форме ноктюрнов Ф. Шопена. Даже при условном характере такого деления, как и в музыке, в большей части «Ноктюрнов» Исигуро третий «период» демонстрирует повторение ряда мотивов и тем первого.

Данная особенность обнаруживается в рассказе «И в дождь, и в солнце». В первом и последнем эпизодах произведения актуализированы мотивы музыки, дружбы, воспоминаний. Хотя описываемые события из введения и заключения, условно соответствующих первому и третьему периодам, разделены большим промежутком времени, в них присутствуют одни и те же герои (Рей и Эмили), которые погружены в прослушивание музыки. Важную роль в этих частях рассказа играет память. Так, введение представлено в формате флешбэка, и в заключительном эпизоде главный герой обращается к воспоминаниям о юности.

Другим примером такой тенденции могут послужить «периоды» из рассказа «Ноктюрн». В завязке описывается ряд событий, сопряженных с жизнью главного героя, не очень успешного джазового музыканта по имени Стив. Он сталкивается с проблемами в отношениях с женой, а также со своим менеджером, уверенным в том, что пластическая операция сможет сделать музыканта популярнее. Кадзуо Исигуро поднимает целый спектр тем, которые получают развитие по мере движения сюжета, например темы любви и славы. Так, в завязке привлекательная внешность упоминается в качестве основного фактора успеха у музыкантов: «Проще говоря, он [менеджер] сказал, что я уродлив. И именно это не позволяло мне попасть в высшую лигу» [17, р. 84].

Образ Линди Гарднер, которую мы встречаем и в первом рассказе сборника, также позволяет актуализировать мотив популярности и развить коррелирующую с ним тему. Б.В. Томашевский отмечал, что герой является «средством нанизывания мотивов» [15, с. 202], а также «воплощенной и олицетворенной мотивировкой их связи» [15, с. 202]. Так, мотивы нахождения в «высшей лиге» популярности раскрываются в «Ноктюрне» благодаря персонажу миссис Гарднер, появляющейся уже в завязке сюжета: «Еще два дня назад Линди Гарднер жила по соседству от меня. Наверное, вы думаете, если она была моей соседкой, тогда я живу в Беверли-Хиллз и работаю кинопродюсером, актером или, возможно, музыкантом» [17, р. 83].

Топоним *Беверли-Хиллз* представляет собой символическое «воплощение богатства и гламура» [20]. Элементы, связанные с метафорическим изображением славы, служат антитезой по отношению к аспектам, тематически сопряженным со Стивом — центральным персонажем рассказа, от лица которого ведется повествование.

Противоположный мотив актуализируется благодаря собственным словам музыканта: «Я всего лишь подрабатывающий саксофонист, на работу которого есть небольшой спрос... когда из групп уходят постоянные участники» [17, р. 83]. Это признание персонажа усиливает эффект слов менеджера Брэдли о Стиве.

В начале произведения свое воплощение получает и мотив любви. В частности, он связан с изображением далеких от идеала отношений Стива и его жены Хелен. Исигуро завершает первый условный период описанием разрыва героев: «...она позвонила из Сиэтла и сказала, что



бросает меня и переезжает к Крису Прендергасту» [17, р. 84]. В целом мотив любви в рассказе получает неоднократное выражение в связи с описанием разрыва отношений, сопровождаемым имплицитными и эксплицитными деталями, свидетельствующими о том, что Линди все еще любит Тони, а Стив — Хелен. Например, главный герой размышляет о том, что его жена решила уйти к Прендергасту, чтобы последний спонсировал ему пластическую операцию у лучшего хирурга в Голливуде: «Она делала это все для меня» [17, р. 116].

Особенности актуализации мотива любви, столкновение разных аспектов этого чувства в рассказе способствуют обнажению еще одной антитезы, которая пронизывает событийный ряд произведения и выполняет сюжетообразующую функцию в тексте. Исигуро начинает повествование с описания диаметрально противоположных стилей жизни и включения в рассказ персонажей, которые принадлежат к разным мирам. Одновременно автор исследует и контрастирующие аспекты любви.

Второй условный период произведения имеет большую длину и описывает знакомство и ночное приключение Линди и Стива в отеле. В музыкальных композициях также могут присутствовать неравномерные периоды, например с дополнением, определяющимся как «построение или ряд построений, по своему музыкальному смыслу примыкающие к периоду, но не обладающие самостоятельным значением» [2].

Третий период совпадает с заключением рассказа, когда герои возвращаются после ночной прогулки по гостинице. Здесь повествование приобретает неспешную форму. Нарратор описывает свои мысли и чувства, размышляя о знакомстве с Линди, об отношениях с Хелен и о возможности добиться успеха. В этой части произведения повторяются тематические элементы, обозначенные в завязке. Например, в связи с образом Линди, начинающей держаться отстраненно от протагониста и постоянно упоминающей своих «знаменитых друзей», звучит мотив славы. Примечательно, что героиня не говорит о помощи в карьерном продвижении [17, р. 116]. Другой аспект, связанный с этим мотивом, актуализируется в контексте размышлений Стива: «...может, в жизни есть нечто большее... Возможно, это поворотный пункт и меня ожидает высшая лига» [17, р. 118].

Как и в начале рассказа, Исигуро прибегает к приему контраста, который получает воплощение и в теме любви, и в теме успеха. Контрастные элементы, включенные в текст, позволяют обострить конфликт, связанный как с отношениями между персонажами, так и с внутренними противоречиями Стива. Антитеза как сюжетообразующий фактор рассказа также может рассматриваться в качестве элемента, придающего литературному ноктюру «музыкальность».

Помимо контрастности в концептосфере произведения, связанной с тематической насыщенностью рассказа, антитеза находит выражение и на других его уровнях. Например, центр действия «Ноктюрна» определяется столкновением героев с диаметрально противоположными характерами, особенностями их психологии, взглядами на жизнь, целя-



ми. Если Линди является воплощением славы и гламура, то образ Стива метафорически выражает степень музыкального таланта, связанного с навыками игры на инструменте.

Контраст персонажей, их антитеза как структуро- и сюжетообразующий прием проявляется и в других произведениях сборника. В рассказе «Крунер» протагонистами выступают пожилой американский певец, который готов на все ради возвращения былой славы, и уличный музыкант из Польши.

В контексте «Ноктюрна» противоположность образов героев позволяет Исигуро оформить конфликт, определить ход развития действия. В рассказе имплицитно сталкиваются взгляды на искусство, которые не заявляют о себе прямо, декларативно, но выражаются между строк. На значимость в произведении дихотомии *слава / провал* обратила внимание М. Какутани в статье, посвященной исследованию художественного воплощения неудачи и ее связи с реализацией творческого потенциала в рассказах Исигуро [18].

Необходимо отметить, что, к примеру, и в сочинениях Ф. Шопена контраст представляется как репрезентативная и определяющая черта жанра ноктюрна. В.С. Галацкая пишет, что для большей части «шопеновских пьес типично наличие двух резко контрастных образов», в чем проявляется «большая усложненность содержания, которая ведет к обогащению формы, а острота контрастов — к драматизации самого жанра» [4, с. 558].

Таким образом, можно предположить, что в рассказе «Ноктюрен» роль контраста типологически соответствует его функции в одноименном музыкальном жанре. Литературный ноктюрен Кадзуо Исигуро получает оформление благодаря использованию приемов, смежных для двух рассматриваемых видов искусства. Кроме того, писатель работает со стилизацией, нацеленной на повторение строения музыкального произведения.

В рамках компаративного анализа литературного и музыкального вариантов ноктюрна заслуживает комментария и значение образов ночи и сумерек в произведениях. В истории рассматриваемого жанра «ночная образность» напрямую была связана с особенностями звуковой выразительности, корреспондирующими с эмоциональным компонентом ноктюрна, определяющим его тональность. Специфика этого жанра позволяла композиторам акцентировать художественное осмысление элементов, ассоциативно связанных с указанным временем суток.

Е.М. Ермакова считает данную особенность жанра определяющей: «Музыка ноктюрна — это отражение человеческим восприятием явление ночи, будь то эмоциональная атмосфера окружающего мира, реальные или фантастические образы, градации душевного состояния от умиротворения и покоя до страстного подъема и отчаяния, загадочная тишина или шумное действие» [7, с. 48].

Ночь имеет центральное значение в произведениях сборника «Ноктюрены». На темное время суток часто приходится сюжетная кульминация рассказов. В образах ночи выражаются ключевые психологические черты, обнажающие конфликт персонажей, рану, создающие детерминированность изображаемого.



Например, в рассказе «Крунер» поределяющие события происходят весенней ночью в Венеции. Тони Гарднер делится фактами из своей биографии с Янеком, объясняя, что единственным шансом для его возвращения на сцену представляется полная трансформация жизни и последующий за этим всплеск интереса от публики: «Тебе нужно быть готовым претерпеть множество метаморфоз... Ты меняешься сам. Ты даже меняешь тех, кого любишь» [17, р. 22]. В рассказе ночь становится полотном, на фоне которого проявляются главные темы произведения.

В «Ноктюрне» основное действие происходит ночью в отеле. Линди и Стив отправляются на прогулку в неравномерно освещенном лабиринте коридоров и номеров. Окружающий персонажей мир и события, которые происходят во время ночной прогулки, наделены чертами сновидения. Так, герои в пижамах и с лицами, скрытыми бинтами, попадают в недостроенный президентский номер, где засыпают «на громоздком диване», бродят по служебным помещениям, а затем оказываются в зале, где будет проходить торжественное вручение наград. При этом отдельные предметы в представленных пространствах меняются в соответствии с «законами сна» [19, р. 152]: «Возможно, в этот момент он щелкнул выключателем на настенной панели, потому что прямо надо мной вспыхнул луч света, после чего послышался жужжащий звук, как будто включился кондиционер. Только я понял, что шум был не от кондиционера, а от открывающихся передо мной штор» [17, р. 114].

Ночная атмосфера обнажает переживания и страхи героев. Линди, к примеру, высказывает обиду из-за отсутствия большого музыкального таланта: «Вы не замечаете, что есть множество других людей, которым не так повезло, как вам, и которым приходится очень много работать ради места под солнцем» [17, р. 106]. В то время как Стив со злостью говорит об отсутствии наград: «Получал ли я когда-нибудь хоть что-то, хотя бы один паршивый диплом...? Нет!» [17, р. 107].

Ночь сопрягается с эмоциональным содержанием рассказов. В «Ноктюрне» Исигуро так же, как и в музыке, она сообщает эпизодам особенную экспрессивность, что позволяет метафорически представить рефлексию писателя о соотношении славы и таланта. Писатель не выражает приверженности к той или иной стороне, а предлагает реципиенту поразмышлять о различных гранях современного исполнительского искусства.

Выводы

Таким образом, на разных поэтологических уровнях рассказа «Ноктюрн» можно обнаружить черты, которые условно сближают его с одноименным музыкальным жанром. В сборнике Кадзуо Исигуро отмечается большое разнообразие разновидностей интермедийности, способов изображения звуковых композиций в текстах. Однако писатель не только обращается к средствам перекодировки, но и интенционально использует литературные приемы, чтобы воссоздать черты музыкальных ноктюрнов в вербальных текстах.

В рассказе «Ноктюрн» воспроизводится трехчастная структура одноименного музыкального жанра. Контраст, занимающий центральное



место и представленный на различных уровнях художественного произведения, способствует развитию хода действия, служит основой конфликта. Кроме того, важную роль в углублении психологизма и выражении эмоционального содержания произведений играет сам образ ночи.

Список литературы

1. *Абилова Ф. А.* Контаминация жанров в романе К. Исигуро «Когда мы были сиротами» // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022. Т. 15, вып. 10. С. 3120–3124.
2. *Бобровский В. П.* Период // *Belcanto.ru: классическая музыка, опера и балет.* URL: <https://www.belcanto.ru/period.html> (дата обращения: 09.07.2024).
3. *Бонфельд М. Ш.* Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки : в 2 ч. М., 2003. Ч. 2.
4. *Галацкая В.* Музыкальная литература зарубежных стран. Вып. 3 / под. ред. Е. Царевой. М., 2004.
5. *Галацкая В. С.* Шопен. Ноктюрны // *Belcanto.ru: классическая музыка, опера и балет.* URL: https://www.belcanto.ru/chopin_nocturnes.html (дата обращения: 09.07.2024).
6. *Теория литературных жанров / М. Н. Дарвин, Д. М. Магомедова, Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа ; под ред. Н. Д. Тамарченко.* М., 2012.
7. *Ермакова Е. М.* Жанр ноктюрна в истории фортепианной музыки // *Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство : сб. ст. по материалам XVII междунар. науч.-практ. конф. Тамбов, 2021. С. 39–49.*
8. *Кондратова Т. И., Салтанова Н. Ю., Мельников А. И.* Прием остранения и его функции в романах «Страна вина» Мо Яня и «Не отпускай меня» Кадзуо Исигуро // *International Journal of Humanities and Natural Sciences.* 2024. Vol. 5–6 (92). С. 28–33.
9. *Ноктюрн* // *Belcanto.ru: классическая музыка, опера и балет.* URL: <https://www.belcanto.ru/nocturne.html> (дата обращения: 09.07.2024).
10. *Маринина Ю. А., Слабунов В. Н.* Функции мотива памяти в романе Кадзуо Исигуро «Погребенный великан» // *Филология: научные исследования.* 2021. №5. С. 63–72. doi: 10.7256/2454-0749.2021.5.33718.
11. *Орлова Т. С.* Кинематографичность как особенность поэтики романов Кадзуо Исигуро // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024. Т. 17, вып. 2. С. 425–432.
12. *Плющенко М. Н.* Музыкальные принципы построения текста: к проблеме анализа лирического произведения // *Дергачевские чтения – 2006. Русская литература: национальное развитие и региональные особенности : материалы междунар. науч. конф. Екатеринбург, 2007. Т. 2. С. 174–178.*
13. *Погребная Я. В.* Поэтика романа Кадзуо Исигуро «Погребенный великан»: Европейский ингертекст и японский подтекст // *Артикульт : науч. электрон. журн.* 2018. №4. С. 191–199. URL: <https://articult.rsuh.ru/> (дата обращения: 15.07.2024).
14. *Селитрина Т. Л., Халикова Д. Г.* Художественный мир Средневековья в романе К. Исигуро «Погребенный великан» // *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология.* 2017. Т. 9, вып. 2. С. 97–107.
15. *Томашевский Б. В.* Теория литературы. Поэтика. М., 1996.



16. Чотчаева М. Ю., Сосновский В. Т. Постмодернизм в культуре и литературе современности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2017. Вып. 2 (197). С. 178–182.

17. Ishiguro K. *Nocturnes: Five Stories of Music and Nightfall*. Faber & Faber, 2009 : [Электронная книга в формате ePub]. 142 p.

18. *Kakutani M. Two Storytellers, Singing the Blues* // *The New York Times*. 2009. URL: <https://www.nytimes.com/2009/10/23/books/23book.html> (дата обращения: 15.07.2024).

19. *Krider D. O. Rooted in a Small Space: An Interview with Kazuo Ishiguro* // *The Kenyon Review*, New Series. Vol. 20, №2. P. 146–154.

20. *The History and Founding of Beverly Hills* // AC Control. 2023. URL: <https://ac-control.com/the-history-and-founding-of-beverly-hills/> (дата обращения: 11.07.2024).

Об авторах

Наталья Георгиевна Владимирова — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канга, Россия.

E-mail: natv1_942@mail.ru

SPIN-код 5979-3240

Алина Андреевна Михейкина — канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канга, Калининград, Россия.

E-mail: alinamiheikina@yandex.ru

SPIN-код 9837-0489

N. G. Vladimirova, A. A. Mikheikina

THE INTERMEDIAL FEATURES OF KAZUO ISHIGURO'S "MUSICAL SHORT STORY" NOCTURNE

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 26 July 2024

Accepted 03 October 2024

doi: [doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-7](https://doi.org/10.5922/vestnikpsy-2024-4-7)

To cite this article: Vladimirova N.G., Mikheikina A.A., 2024, The intermedial features of Kazuo Ishiguro's "musical short story" *Nocturne*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 70–79. doi: [10.5922/vestnikpsy-2024-4-7](https://doi.org/10.5922/vestnikpsy-2024-4-7).

The article traces the genre characteristics of the "musical" nocturne used by Kazuo Ishiguro in his prose "stories" (a range of themes related to the musical biography of the main character-musician, the distinctive musicality of landscape descriptions, genre specificity, the unique atmosphere inherent to the nocturne, etc.), which, on the one hand, allow them to be identified with similar musical compositions, and on the other hand, reveal the literary and artistic originality of the "musical story" as such. The problem of musical intermediality and



the specifics of its verbal organization in Ishiguro's short story Nocturne allow for the characterization of a broader range of techniques for conveying the "musicality" of the text as a genre- and structure-forming feature.

Keywords: intermediality, musical short story, musical poetics, postmodernism

The authors

Prof. Nataliya G. Vladimirova, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: natvl_942@mail.ru

SPIN code 5979-3240

Dr Alina A. Mikheikina, Associated Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: alinamiheikina@yandex.ru

SPIN code 9837-0489

УДК 378.1

Б. А. Кондратенко¹, А. Б. Кондратенко²

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ**

80

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 07.05.2024 г.

Принята к публикации 03.10.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-8

Для цитирования: Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б. Определение типа личности студентов и его влияние на качество обучения // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №4. С. 80—91. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-8.

Представлены результаты исследования влияния типа личности студентов на качество обучения, которое изучалось на примере направления подготовки «Государственное и муниципальное управление». В рамках исследования была выдвинута и проверена гипотеза о наличии статистически значимой взаимосвязи между профессиональным типом личности студента и образовательными результатами. Для оценки профессионального типа личности студентов применялась методика Дж. Голланда, в рамках которой определяется склонность обучающегося к одному из шести профессиональных типов. В свою очередь, образовательные результаты оценивались по результатам сформированности общепрофессиональных компетенций в ходе освоения дисциплин «Введение в профессиональную деятельность» и «Теория государства и права», которые изучаются на первом курсе по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление». Важно отметить, что выводы исследования формулировались с учетом допущения, что порядковая шкала оценивания ведет себя как интервальная благодаря специальной методике проведения аттестации на основе балльно-рейтинговой системы со сглаженной шкалой оценивания (где баллы имеют приблизительно одинаковый «вес»). В результате исследования предложена линейная регрессионная модель, позволяющая прогнозировать результаты формирования общепрофессиональных компетенций на основе профессионального типа личности обучающегося.

Ключевые слова: профессиональный тип личности, тест Голланда, качество обучения, общепрофессиональные компетенции, студенты, государственное и муниципальное управление



Введение

Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13 августа 2020 г. №1016 введен Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», на основе требований которого в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ принят собственный образовательный стандарт (актуальная версия утверждена приказом Академии от 15 апреля 2024 г. №7397), в соответствии с которым в Западном филиале Президентской академии по указанному направлению подготовки обучаются более 260 студентов очной и 500 заочной формы обучения. Согласно требованиям образовательного стандарта, в результате освоения программы у выпускника должен быть сформирован ряд компетенций: одиннадцать универсальных компетенций, девять общепрофессиональных и совокупность профессиональных, количество которых может отличаться в зависимости от набора (ввиду различий, появляющихся в ходе ежегодной актуализации). Профессиональные компетенции формируются на основе квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской (муниципальной) службы, а также ряда профессиональных стандартов [3]:

- специалист по оказанию государственных услуг в области занятости населения;
- специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией;
- специалист по управлению персоналом;
- специалист по управлению документами организации;
- специалист по процессному управлению;
- специалист в сфере закупок;
- специалист в сфере управления проектами государственно-частного партнерства.

Основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих государственных и муниципальных служащих закладываются в рамках изучения дисциплины «Введение в профессиональную деятельность», которую студенты начинают изучать на первом курсе. Анализ качества обучения студентов по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата, срок обучения 4 года) по дисциплине «Введение в профессиональную деятельность» за три года (с 2021 по 2023 г.) показал, что образовательные результаты обучающихся не улучшаются, а в 2023 г. даже демонстрируют небольшое снижение (что может быть связано со сменой в 2023 г. преподавателя, ведущего курс). Второй дисциплиной, которая на том же этапе обучения определяет сферу будущей профессиональной деятельности, является «Теория государства и права». Эту дисциплину студенты также начинают изучать на первом курсе, она закладывает основы будущей организационно-управленческой компетентности [15]. Анализ результатов освоения студентами этого курса за последние три



года также показал общую стагнацию с незначительной тенденцией к снижению (опять же, возможно, обусловленной сменой читающего курс преподавателя).

И в первом, и во втором случае, на качество обучения влияет целый ряд факторов. Это прежде всего факторы, относящиеся к содержанию обучения, технологии и методике обучения, а также к свойствам и качествам, привносимым профессорско-преподавательским составом и самими студентами в образовательный процесс [6]. Первые представляются в высокой степени ригидными, поскольку регламентированы стандартами и рамками образовательной программы, вторые (привносимые преподавателями) очень разнообразны (фактически индивидуальные для каждого реализуемого учебного курса). Факторы же личности обучающихся хотя и не могут быть изменены, но могут быть учтены преподавателем, что позволит персонализировать процесс обучения в зависимости от особенностей личности конкретного студента [11]. Именно на методологическую поддержку преподавателя и направлено настоящее исследование.

В данном исследовании представлены результаты определения профессионального типа личности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», по методике Дж. Голланда [16] и оценено влияние этого параметра на качество обучения. Таким образом, работу, результаты которой представлены в данной статье, можно рассматривать как попытку уточнить факторы, оказывающие влияние на качество обучения студентов (на примере направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», уровень бакалавриата).

В рамках исследования была сформулирована и проверена гипотеза о влиянии профессионального типа личности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» на результаты формирования общепрофессиональных компетенций, то есть на качество образования в высшей школе в современных условиях. Предпосылкой для формулирования гипотезы послужил тот факт, что профессиональный тип личности является предиктором результативности профессиональной деятельности [2; 4; 7; 12], а значит, может оказывать значимое влияние на качество обучения по выбранному направлению подготовки.

В нашем исследовании мы использовали методику, разработанную Дж. Голландом, в модификации Г. В. Резапкиной. Методика имеет основательную теоретическую базу и широко применяется при диагностике персонала предприятий и учреждений, а также в целях профессиональной ориентации. Стоит отметить, что методика требовательна к образовательному уровню респондента – не рекомендуется ее применение для лиц моложе 17 лет, не имеющих среднего полного образования [12 – 14; 16]. В основу методики положена теория профессионального выбора, разработанная Дж. Голландом, который сделал попытку объединить теорию личности с теорией выбора профессии на основе



выявления ведущих компонентов личностной направленности, выделив шесть типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный.

Диагностический потенциал методики основан на предположении, что успешность профессиональной деятельности и удовлетворенность результатами собственного труда зависят от соответствия типа личности типу профессионального окружения (то есть среде реализации трудовых функций). Отмечается, что люди в целом склонны «искать» такую профессиональную среду, которая позволила бы им в большей степени получать позитивное подкрепление от своей трудовой деятельности, а значит, способствовала бы раскрытию их задатков и способностей, максимально эффективному приложению умений и навыков, реализации убеждений и принципов (через решение индивидуально актуальных проблем). Описанный механизм в целом соответствует рассмотренному нами ранее принципу персонализации профессионального обучения, реализующему профессиональную направленность личности в процессе обучения в высшей школе [8].

Методы и материалы

Результаты обучения по дисциплинам «Введение в профессиональную деятельность» (для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», уровень бакалавриата) и «Теория государства и права» оценивались педагогами Президентской академии (индивидуально и в рамках работы комиссии) в ходе аттестационных мероприятий.

Важно отметить некоторые особенности измерения и оценивания, связанные с допустимыми операциями и преобразованиями, применявшимися позднее при анализе. Очевидно, что классическая пятибалльная (фактически — четырехбалльная: неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо и отлично) шкала оценивания, принятая практически повсеместно в отечественной системе образования, является порядковой и не допускает применения различных алгебраических и статистических методов [10]. Чтобы обеспечить более широкий инструментарий, были приняты некоторые меры, приближающие порядковую шкалу к интервальной, равномерной шкале, когда, например, оценка «неудовлетворительно» (2) вдвое хуже, чем хорошо (4). Для этого были разработаны краткие методические указания по оцениванию аттестационных мероприятий, гармонизированные с требованиями образовательного стандарта и содержанием рассматриваемых учебных дисциплин. Соответствие такой «синтетической шкалы» проверено с помощью корреляционного анализа.

В свою очередь, профессиональный тип личности обучающихся оценивался на основе методики Дж. Голланда (в модификации Г. В. Резапкиной) [12; 13] с использованием программно-методического обеспечения объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп» [9].

Процедура включает три элемента (субтеста): «Деятельности», «Способности» и «Карьеры», применяемые для оценки профессиональных



интересов и предпочтений человека (то есть некоторых факторов профессиональной направленности). Таким образом, исследовалось, как соотносятся способности, склонности и интересы, с одной стороны, и конкретные профессии — с другой.

Разработанная Дж. Голландом методика определения профессионального типа личности направлена на то, чтобы дать возможность респонденту уточнить свои профессиональные запросы, а также содействовать профессиональной ориентации на различных этапах карьеры [12; 13]. В рамках нашего исследования использовалась только ее диагностическая часть, которая прилагалась к иной предметной области — обучению в высшей школе в условиях цифровой трансформации общества.

84

Для обработки результатов подсчитывалось количество положительных ответов для соответствующей шкалы каждого из элементов (субтестов), затем суммировались результаты по каждому из них. В результате формировался «код» — строка из значений по шкалам, упорядоченная от получившей наибольшее количество баллов на первом месте до получившей наименьшее на последнем. При этом в случае, когда двум буквам (шкалам различных типов личности) соответствовало одинаковое количество баллов, они обе заносились в «код» в порядке обработки, а если число баллов по шкале было экстремально низким, буква вообще не вносилась в код, так как соответствующий парциальный компонент профессиональной ориентации личности у респондента не проявляется (то есть обследуемый не соответствует такому типу личности). Полученный в результате набор букв составляет «код» данного испытуемого, характеризующий его профессиональный личностный тип.

Такой подход позволил уйти от излишнего разнообразия типов, делающего практически невозможным как сопоставление результатов оценивания, так и их дальнейшее использование для совершенствования образовательного процесса. При этом удалось сохранить упорядоченность распределения парциальных компонентов профессионального типа личности, фактически «кластеризуя» обучающихся, благодаря тому что «код» демонстрирует степень соответствия каждому из шести типов. Чем выше количество баллов по соответствующей шкале, тем в большей степени обучающийся соотносится с определенным типом личности, а значит, этот тип личности в большей степени характеризует его профессиональную направленность и конкретную область профессиональной деятельности.

Базой исследования стал Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), реализующий направление подготовки «Государственное и муниципальное управление» (в части образовательной программы уровня бакалавриата). В исследовании приняло участие 86 студентов 2021–2023 годов набора, изучавших по неизменной программе формирующие общепрофессиональные компетенции дисциплины: «Введение в профессиональную деятельность» и «Теорию государства и права» [3].

Исследование проводилось в несколько этапов:



1. Тестирование студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», с использованием программно-методического обеспечения объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп» для определения профессионального типа личности на основе опросника Дж. Голланда (в модификации Г.В. Резапкиной).

2. Сбор сведений о результатах промежуточной аттестации обследованных студентов (то есть об уровне сформированности общепрофессиональных компетенций) после изучения дисциплин «Введение в профессиональную деятельность» (для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», уровень бакалавриата) и «Теория государства и права».

3. Статистическая обработка данных о результатах определения профессионального типа личности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», и достигнутых ими образовательных результатов с помощью табличного процессора Microsoft Excel. Исследование нормальности распределения исследуемых признаков.

4. Построение регрессионной модели, связывающей профессиональный тип личности обучающегося и его предположительный уровень сформированности общепрофессиональных компетенций.

Результаты

На первом этапе проводилось тестирование студентов с использованием программно-методического обеспечения объективного психологического анализа и тестирования «Эгоскоп». Профессиональный тип личности обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата) оценивался с использованием опросника Дж. Голланда в модификации Г.В. Резапкиной [12; 13]. Результаты тестирования представлены в таблице ниже.

Таблица 1

Распределение доминирующих профессиональных типов личности среди студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление»

Профессиональные типы личности	Число студентов, для которых тип личности является доминирующим	
	Количество, чел.	Доля в общей выборке, %
Реалистический	5	5,8
Исследовательский	5	5,8
Артистический	43	50,0
Социальный	4	4,7
Предпринимательский	15	17,4
Конвенциональный	14	16,3
<i>Итого</i>	86	100,0



Как видно из таблицы 1, для половины обследованных студентов доминирующим профессиональным типом личности является артистический. Судя по комментариям к методике, люди с таким профессиональным типом личности часто выбирают профессии, связанные с литературой, театром, кино, музыкой, изобразительным искусством (такие, как журналист, писатель, дизайнер, художник, музыкант, актер и т.п.) [2; 4; 12–14].

Профессиональные типы личности, связанные с трудовыми функциями государственных и муниципальных служащих (указанными в упомянутых ранее профессиональных стандартах), а именно социальный и предпринимательский [12; 14], в качестве доминирующих встречаются в два раза реже, характеризуя только 22,1 % (4,7 и 17,4 % соответственно).

На втором этапе исследования из сводных ведомостей были собраны данные о результатах промежуточной аттестации обследуемых обучающихся по дисциплинам «Введение в профессиональную деятельность» (для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», уровень бакалавриата) и «Теория государства и права».

На третьем этапе проводилась обработка полученных данных с помощью инструмента «Описательная статистика» табличного процессора Microsoft Excel 2021 [1]. Исследование показало нормальность распределения исследуемых признаков.

Результаты анализа данных об аттестации по курсам «Введение в профессиональную деятельность» (для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», уровень бакалавриата) и «Теория государства и права» представлены в таблицах 2 и 3 ниже.

Таблица 2

**Анализ результатов по изучению дисциплины
«Введение в профессиональную деятельность»**

Статистический показатель	Значение
Среднее арифметическое	3,558
Мода	3,000
Медиана	3,000
Стандартная ошибка	0,080
Стандартное отклонение	0,745
Дисперсия выборки	0,555
Эксцесс	-0,458
Асимметричность	0,582

Таблица 3

**Анализ результатов по изучению дисциплины
«Теория государства и права»**

Статистический показатель	Значение
Среднее арифметическое	3,884
Мода	5,000
Медиана	4,000



Статистический показатель	Значение
Стандартная ошибка	0,108
Стандартное отклонение	0,999
Дисперсия выборки	0,998
Эксцесс	-1,289
Асимметричность	-0,197

Как видно из таблицы 2, результаты изучения дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» характеризуются положительной асимметрией (это указывает на преобладание в распределении положительных отклонений от среднего — то есть среднее значение выборки низкое) и отрицательным эксцессом (что говорит об относительной сглаженности изменчивости признака).

Стоит отдельно обратить внимание на допустимые в используемой шкале показатели определения центральной тенденции — моду и медиану; они незначительно отстоят от среднего арифметического, что характеризует близость полученного результата к фактической центральной тенденции (52,326 % обследованных обучающихся получили именно такую оценку — удовлетворительно).

Из таблицы 3 видно, что результаты изучения дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» характеризуются хоть и малой, но уже отрицательной асимметрией распределения (это указывает на преобладание в распределении отрицательных отклонений от среднего) и значительно более низким по сравнению с предыдущим значением эксцесса (говорящим об относительно гладком, равномерном распределении вариаций признака).

Отдельно для справки можно отметить ряд моментов, касающихся рассматриваемой выборки:

1. Заметно серьезное расхождение оценок центральной тенденции: среднее арифметическое = 3,884; мода (наиболее часто встречающееся в ряду значение) = 5,000; медиана («середина» выборки) = 4.

2. Особенность выборки результатов по курсу «Теория государства и права» заключается в том, что модальная оценка «отлично» получена только 37,209 % обследованных обучающихся, а низшая положительная «удовлетворительно» — 34,884 % (что только на 2,325 п. п. меньше).

3. В среднем получены более низкие оценки сформированности общепрофессиональных компетенций по результатам изучения дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» по сравнению с курсом «Теория государства и права», что лишь частично может быть объяснено указанными выше особенностями статистических данных.

4. Студенты с доминирующим типом личности «Социальный», «Конвенциональный» и «Предпринимательский» (кроме одного случая) демонстрируют более высокие положительные результаты оценивания сформированности компетенций, нежели все другие типы, для которых устойчивой корреляционной взаимосвязи обнаружить не удалось.



Итоговые данные анализа распределения в изучаемой выборке результатов определения профессионального типа личности представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Анализ результатов оценки профессионального типа личности
студентов по направлению подготовки
«Государственное и муниципальное управление»**

Статистический показатель	Значение
Среднее арифметическое	4,861
Стандартная ошибка	0,107
Стандартное отклонение	0,996
Дисперсия выборки	0,992
Эксцесс	-1,631
Асимметричность	0,067

88

Как видно из таблицы 4, уровень выраженности профессиональных типов личности среди обучающихся в высокой степени однороден (положительное низкое значение коэффициента асимметрии) и сглажен (высокое по модулю отрицательное значение эксцесса).

Дискуссия

На четвертом этапе исследования был предпринят ряд попыток построения различных регрессионных моделей для прогнозирования результатов обучения по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата), которые бы позволили:

- 1) прогнозировать результаты формирования общепрофессиональных компетенций на основе «кода» профессионального типа личности студента (то есть с учетом выраженности различных профессиональных типов в структуре личности обучающегося);
- 2) прогнозировать результаты формирования общепрофессиональных компетенций на основе доминирующего профессионального типа личности студента;
- 3) прогнозировать результаты изучения отдельных дисциплин на основе доминирующего профессионального типа личности студента.

Попытки построить регрессионные модели первого и второго вида (более универсальные, подходящие для обеих исследуемых дисциплин) оказались непродуктивным — ни одна из разработанных моделей не продемонстрировала высокой предсказательной силы при сравнении. Сравнение выполнялось как с резервной выборкой, включившей 14 человек из тех же учебных групп, в которые входили основные респонденты исследования, так и с результатами по дисциплине «Теория и практика управления», изучаемой на тех же этапах освоения образовательной программы и также формирующей общепрофессиональные компетенции, для всех 86 респондентов исходной выборки.

При этом третий подход к построению регрессионных моделей продемонстрировал достаточно высокую эффективность для предсказания



результатов именно по исследованным дисциплинам на основе доминирующего профессионального типа личности. В соответствии с таким подходом параметры линейной регрессии для дисциплины «Введение в профессиональную деятельность» были определены следующим образом:

$$I = 1,154 + 0,494 \cdot P,$$

где I — оценка по дисциплине «Введение в профессиональную деятельность», P — количество баллов по доминирующему профессиональному типу личности студента.

Параметры линейной регрессии для дисциплины «Теория государства и права», в свою очередь, были определены следующим образом:

$$T = 1,024 + 0,588 \cdot P,$$

где T — оценка по дисциплине «Теория государства и права», P — количество баллов по доминирующему профессиональному типу личности студента.

Заключение

Результаты статистического анализа показали, что существует значимая взаимосвязь между профессиональным типом личности студента и оценками по дисциплинам, формирующим общепрофессиональные компетенции обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», а несоответствие между доминирующим профессиональным типом личности студента и выбранной профессией приводит к снижению качества обучения.

В ходе исследования были построены линейные уравнения регрессии, позволяющие прогнозировать качество обучения студентов по дисциплинам «Введение в профессиональную деятельность» и «Теория государства и права» (направление подготовки «Государственное и муниципальное управление») с высокой прогностической силой (более 95 % для дифференциации высоких и базовых результатов).

Продолжение настоящего исследования видится в трех аспектах:

- изучение и анализ развития личности в части профессиональной ориентации в динамике (с интервалом в два года, как рекомендуется в методике по Дж. Голланду) [13; 14];
- включение в анализируемую выборку всего комплекса дисциплин основной части образовательной программы по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» для полного покрытия универсальных и общепрофессиональных компетенций;
- увеличение числа респондентов за счет заочной и очно-заочной форм обучения, что позволит получить более универсальные результаты.

Список литературы

1. Азевич А.И., Алексеева С.И. Педагогический эксперимент и средства описательной статистики // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2016. №2. С. 57–65. EDN WAWNTX.
2. Бендюков М.А., Соломин И.Л. Ступени карьеры: азбука профориентации. СПб., 2006.



3. Бондаренко В. В., Полутин С. В., Кузнецова Е. В., Юдина В. А. Основные направления формирования профессиональных компетенций госслужащих // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2019. №4 (52). С. 127–137. doi: 10.21685/2072-3016-2019-4-13. EDN HPLNXXV.
4. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб., 2001.
5. Зашихина В. В., Голдобина Т. А., Совершаева С. Л. и др. Профессиональные предпочтения у студентов на начальном этапе обучения в медицинском вузе // Экология человека. 2012. №3. С. 49–55. EDN OSKPRZ.
6. Зудина Е. В., Кайль Я. Я., Ламзин Р. М. Факторы, влияющие на качество образования в условиях пандемии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №3 (156). С. 4–10. EDN IMFQNA.
7. Кондратенко А. Б., Симеева И. Н., Кондратенко Б. А. Эмоциональный интеллект в период стажировки на кораблях как предиктор профессиональной деятельности будущих морских офицеров // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, №2. С. 157–171. doi: 10.26907/esd.17.2.14. EDN XLWQZM.
8. Кондратенко Б. А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2015. №5. С. 8–13. EDN UXWEIR.
9. Манузина Н. В., Хакимова Н. Р. Практика профессионального тестирования при определении личностных и профессиональных характеристик претендентов // Аудиторские ведомости. 2013. №9. С. 72–82. EDN RBRYZP.
10. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи). М., 2004
11. Орлова И. К., Рабаданова Р. С. Специфика профессиональной направленности будущих специалистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, №4. С. 17. EDN GXKMOS.
12. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии. М., 2005.
13. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки : учеб.-метод. пособие. 4-е изд. М., 2017.
14. Рогов Е. И. Выбор профессии: Становление профессионала. М., 2003.
15. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. 2-е изд., испр. М., 2019. EDN YVAJNA.
16. Hsin-Ya Liao P. I., Armstrong J. Round Development and initial validation of public domain Basic Interest Markers // Journal of Vocational Behavior. 2008. №73 (1). P. 159–183. doi: 10.1016/j.jvb.2007.12.002.

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

**DETERMINATION OF STUDENTS PERSONALITY TYPE
AND ITS IMPACT ON THE QUALITY OF LEARNING**

¹ Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Kaliningrad, Russia

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

Received 07 May 2024

Accepted 03 October 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-8

91

To cite this article: Kondratenko B. A., Kondratenko A. B., 2024, Determination of students personality type and its impact on the quality of learning, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 80 – 91. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-8.

The article presents the results of a study on the influence of students' personality types on the quality of education, based on the example of the "Public and Municipal Administration" degree program. The study proposed and tested a hypothesis regarding the statistically significant relationship between a student's professional personality type and their educational outcomes. To assess students' professional personality types, John Holland's methodology was employed, which determines a student's inclination towards one of six professional types. Educational outcomes were evaluated based on the development of general professional competencies during the study of the courses "Introduction to Professional Activity" and "Theory of State and Law," which are taken in the first year of the "Public and Municipal Administration" program. It is important to note that the study's conclusions were formulated with the assumption that the ordinal grading scale behaves as an interval scale due to the specific method of assessment based on a point-rating system with a smoothed grading scale (where the "weights" of points are approximately equal). As a result of the study, a linear regression model was proposed, which allows for the prediction of the development of general professional competencies based on a student's professional personality type.

Keywords: professional personality type, Holland test, quality of learning, general professional competencies, students, State and Municipal Administration

The authors

Dr Boris A. Kondratenko, Associated Professor, Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 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

П. С. Березина, Н. В. Попова

**ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДА «ЦИФРОВОЙ СТОРИТЕЛЛИНГ»
В ОБУЧЕНИИ МОЛОДЫХ ПОКОЛЕНИЙ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,

Санкт-Петербург, Россия

Поступила в редакцию 07.03.2024 г.

Принята к публикации 06.08.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-9

92

Для цитирования: Березина П. С., Попова Н. В. Перспективы метода «цифровой сторителлинг» в обучении молодых поколений иностранному языку // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №4. С. 92 – 102. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-9.

Рассматривается влияние глобализации, распространения цифровых технологий и развития интернета на психологию и образ жизни поколений Z и Альфа и влияние их психологических характеристик на их образовательный запрос. Особое внимание уделено анализу образовательного запроса данных поколений и оценке эффективности метода сторителлинга и его цифровой версии в процессе обучения современной молодежи иностранным языкам. В рамках теоретического исследования преимуществ и перспектив данного метода определяется понятие сторителлинга в образовательном контексте, а также его теоретическая основа. Освещаются ключевые характеристики истории в рамках образовательного сторителлинга, ее роль, функции и элементы. Дается классификация разновидностей метода сторителлинга, исследуются преимущества и потенциал элементов различных форм данного метода, в особенности цифрового сторителлинга. Обосновывается актуальность данного метода для обучения современных учащихся. Результаты подчеркивают значительный потенциал метода сторителлинга и его цифровой версии в образовании, поскольку он отвечает потребностям современных поколений и предоставляет инновационные методы обучения. Теоретическую значимость в данной статье представляет проведенный анализ особенностей метода и психологических характеристик современной молодежи. Практическую ценность имеют описанные техники и способы внедрения сторителлинга и элементов его различных форматов, которые могут быть полезны для методологов, преподавателей и учителей при создании уроков.

Ключевые слова: поколение Z, поколение Альфа, эдьютейнмент, метод сторителлинга, цифровой сторителлинг, обучение иностранному языку, образовательный запрос



Введение

Целью данной статьи является определение перспектив метода «цифровой сторителлинг» в обучении молодых поколений обучающихся иностранному языку. Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**: 1) определение образовательного запроса поколений Z и A (Альфа) на основе исследования их ключевых психологических особенностей, вызванных изменениями в мире; 2) определение теоретических основ метода сторителлинга в рамках исследования его преимуществ и потенциала в образовании данных поколений; 3) определение понятия «сторителлинг»; 4) определение роли, функции и элементов истории как педагогической категории в образовательном процессе внутри метода сторителлинга; 5) классификация разновидностей метода, исследование преимуществ и потенциала элементов каждого, в частности цифрового сторителлинга.

Основным **методом** данного исследования является теоретический анализ литературы. Теоретико-методологическая база исследования представлена работами в области философии (социальная философия), социологии (поколенческий и культурологический подходы, социология возрастных групп), психологии (возрастная психология) и педагогики (возрастная педагогика).

Исследование ключевых характеристик современных поколений обучающихся

Современные культурологи, социологи, философы и психологи описывают современную эпоху как «метамодерн» [28] и «массовую инфантилизацию» [8; 9], где игра является основным увлечением даже взрослых, а знание становится поверхностным и неструктурированным из-за изменений в восприятии, мышлении, эмоциях и поведении новых поколений. Анализ этих особенностей молодежи поможет понять их потребности в образовании. Рассмотрим характеристики современных обучающихся, то есть представителей поколения Z [3; 8–10; 12; 26]:

1. Развитие цифровых технологий положительно сказалось на их виртуальной ориентации, но отрицательно влияет на социализацию. Они ищут диалог и признание, но обладают ограниченными коммуникативными навыками и пониманием эмоций.

2. Культура потребления и развлечений стала неотъемлемой частью их жизни, приводя к эгоцентризму и игровому восприятию образовательного материала.

3. Из-за поверхностной обработки информации им необходим краткий и легко понимаемый материал.

4. «Клиповое» мышление и нестабильное внимание, поиск новых впечатлений через краткие и яркие образы.

5. Отсутствие авторитетов и стремление избегать ответственности.

6. Частая смена целей и ориентация на короткие успехи, при потере интереса может возникнуть стагнация и отсутствие развития.

Современный учащийся, представитель поколения Альфа, обладает следующими характеристиками [4; 8; 9; 14–16; 18; 20; 21]:



1. Поколение А обладает клиповым мышлением, предпочитает короткие сообщения с визуальными эффектами. Образовательный материал должен подаваться в форме изображений, видео, мемов, а не текста.

2. Имея легкий доступ к информации, они не нуждаются в авторитетах. Роль преподавателя — быть фасилитатором информации, наставником, помогающим структурировать знания.

3. Легкодоступная, несоответствующая возрасту информация может ускорить подростковый период с характерными для него проявлениями, требуя от родителей и преподавателей адаптации.

4. С учетом изменчивости мира акцент в образовании должен сместиться со знаний на развитие когнитивных и метакогнитивных стратегий.

5. Границы между работой, учебой и развлечениями стираются. Поколение А должно обладать множеством софт-навыков и быть готовым к непрерывному обучению.

6. Изменчивость мира и отсутствие авторитетов формируют высокую адаптивность поколения А, но также могут привести к потере интереса к языку предыдущих поколений. Образовательный процесс должен быть интересным, визуальным и интегрированным в жизнь.

Поколения Z и А имеют схожие влияющие факторы, такие как виртуальный мир, зависимость от интернета, изменчивость и скоротечность мира. Несмотря на это, различия в их взаимодействии с миром и вырабатываемых характеристиках делают их уникальными. Некоторые ученые объединяют их, но мы считаем, что различия важны, и не только из-за изменений в мире, но и из-за специфики взаимодействия каждого из этих поколений с окружающей средой [30].

Поколение Z воспринимает цифровые технологии как инструмент, не считая виртуальный мир образом жизни, тогда как поколение А интегрировано в цифровые технологии с самого раннего детства, привыкая к сенсорным экранам и новым приложениям еще до формирования речевых умений [4; 27]. Это особое поколение, на мышление которого цифровая коммуникация влияет еще до развития речи, оно живет в условиях, где дисплеи заменяют традиционные средства развлечения и образования [20; 21]. Поколению Z была нужна мультимодальность в обучении, а поколению А потребуется виртуальность. Ученые подчеркивают важность персонализированного обучения и групповых видов деятельности с обратной связью, дополняя предыдущие запросы [15].

Образование переходит к новой парадигме, в рамках которой онлайн-образование заменяет традиционное, а визуальность и простота восприятия становятся важнее вербальности и глубины знаний. Главная цель образования — воспитать самостоятельность, ответственность, привести к осознанию необходимости непрерывного образования и саморазвития на протяжении всей жизни [13; 14].

В сложившихся условиях задача педагогического сообщества — найти метод обучения, учитывающий ключевые особенности современных поколений. Цифровой сторителлинг имеет потенциал для того, чтобы стать одним из успешных методов обучения, отвечающих на образовательные запросы в поколений Z и А.



Преимущества и перспективы метода «цифровой сторителлинг»

Общей проблемой обоих поколений в образовании является запрос на увлекательность, развлекательность, интерактивность и визуальность материала, предпочтение игровой формы. Одним из ответов на данный запрос стало направление «эдьютейнмент», сочетающее обучение и развлечение [5]. Метод сторителлинга считается соответствующим этому подходу, активно вовлекая учащихся и студентов, обеспечивая обучение через личный опыт без внешней оценки и способствуя когнитивному развитию через формирование собственных выводов [1].

Понятие сторителлинга имеет несколько трактовок: 1) создание эмоционального и развлекательного контента [7]; 2) трансляция истории через текст, устную речь, музыку и картинки; 3) искусство повествования, где история пересказывается или создается на ходу [25].

Теоретической основой сторителлинга является теория овладения иностранным языком С. Крашена. Согласно этой теории, учащиеся осваивают язык, получая «понятную информацию», превышающую их текущий уровень. Развитие беглости и грамотности речи достигается активным использованием целевого языка, включая слушание, чтение и общение. Эмоции и впечатления учащихся могут влиять на процесс освоения языка.

Ключевой компонент в сторителлинге — история, которая не только описывает события, но и акцентирует проблему и изменения в мире и у героев. Эта особенность делает истории увлекательными и привлекательными для обучающихся и учащихся при их использовании в рамках метода сторителлинга. Важно, чтобы элементы истории были актуальны для целевой аудитории. Обозначим главные ее элементы:

1. Главный герой — ключ к истории, легко узнаваемый, с определенной целью и проблемой. Решение проблемы должно быть логичным и убедительным.

2. Сюжет — последовательность событий, построенная по драматургическим принципам: введение проблемы, развитие действий, конфликт, кульминация, разрешение и трансформация.

3. Цель — основной вопрос, преследуемый главным героем.

4. Препятствие — что-то, мешающее достижению цели, создающее конфликт.

5. Конфликт — столкновение с препятствием, борьба, преодоление, развивающиеся вокруг важных событий.

6. Трансформация — суть истории, стремление к неизведанному, сопряженное с ценой и наградой.

7. Аутентичность — важный элемент, особенно в образовательном контексте, требующий соответствия всем элементам реальной жизни и вызывающий эмпатию у целевой аудитории через поступки и способности персонажей.

Сторителлинг обладает уникальным образовательным потенциалом для современной молодежи, обеспечивая:

1) вовлечение через эмоциональную связь, так как эмоционально заряженная информация лучше запоминается;



- 2) генерирование и передача знаний в интерактивной, увлекательной форме, что разжигает интерес и способствует запоминанию;
- 3) привлечение и удержание внимания в условиях клипового мышления и неустойчивого внимания современных поколений;
- 4) контекстуализацию информации, важную в обучении иностранному языку;
- 5) практическую направленность обучения, особенно ценную для взрослых представителей поколения Z;
- 6) простоту и доступность информации, соответствующую образовательному запросу молодежи;
- 7) создание мотивации через увлекательность подачи, особенно с использованием игровых элементов на занятиях.

Метод сторителлинга в образовании, возникший в 1990-е гг., изначально предлагался как передовой способ обучения детей иностранному языку [24]. Разработанный Р. Блэйном как модификация метода полной физической реакции (TPR), он представляет собой метод овладения языком через чтение и рассказывание историй (TPRS) [17].

Сегодня метод сторителлинга не только широко применяется в обучении детей, но и показывает эффективность при обучении людей любого возраста и языкового уровня [6; 22; 23]. Исследования, проведенные в разных странах, подтверждают его превосходство по сравнению с традиционными методами в расширении словарного запаса, улучшении грамматических навыков, повышении беглости и грамотности речи, а также стимулировании мотивации для изучения языка [29].

Сторителлинг предоставляет множество форматов, способных соответствовать различным образовательным потребностям обучающихся. Метод гибок, позволяя сочетать и адаптировать различные форматы в планировании занятий, что делает его эффективным в образовательном контексте.

Стандартный сторителлинг Р. Блэйна предполагает совместное создание истории на основе заранее разработанного сюжета. Учитель направляет учащихся, ставит вопросы, чтобы они расширили сюжет, и активизирует новую лексику с целью внедрения языковых элементов путем их многократного повтора. На уроке поддерживается дружественная атмосфера, учитель применяет методы персонализации и повторения, ориентируясь на самого слабого ученика и обеспечивая полное понимание материала перед переходом к следующему этапу [17].

Сэндвич-сторителлинг включает интерактивные вставки в историю, например задания по креативному письму, которые логично вплетаются в сюжет [2]. Этот формат может решить проблемы клипового мышления и нестабильного внимания представителей поколений Z и A, предлагая сменяемость активностей и добавляя игровые элементы к заданиям.

Билингвальный сторителлинг включает использование родного языка в обучении при рассказывании истории, что способствует тренировке металингвистических и метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка [2]. Это особенно актуально в онлайн-пространстве для представителей поколения A, где широко используется транслингвизм.

Многоголосый сторителлинг — формат, предполагающий участие обучающихся в рассказывании истории под руководством преподавателя



или полностью самостоятельно [2]. Этот метод обеспечивает интерактивность и игровой элемент в обучении, а также решает проблему нежелания брать ответственность, позволяя студентам озвучивать роли. Такой подход заметно снижает «время разговора учителя» (ТГТ), позволяет обучающимся формулировать собственное мнение, а также способствует их вовлеченности и равномерному распределению нагрузки между ними. Однако он требует тщательной структуризации и организации занятия.

Продуктивный сторителлинг подразумевает создание обучающимися историй в ходе занятия, индивидуально или в группах. Он может быть как импровизацией, так и использовать опоры, такие как ключевые слова или визуальные подсказки [2]. В этом формате обязательно включено задание на свободную практику целевого языка, что особенно актуально для поколений, сталкивающихся с трудностями в выражении своих мыслей. В рамках этого формата возможно освоение обучающимися навыков применения, оценки и создания (по Б. Блуму). Однако овладение этими навыками требует мастерства на предыдущих ступенях его пирамиды когнитивных навыков, поэтому для начала стоит освоить навыки сбора и анализа информации на занятиях в формате рецептивного сторителлинга.

Рецептивный сторителлинг подразумевает восприятие истории через слух, чтение или визуальные средства, после чего используется для коммуникативной практики [2]. Этот формат позволяет «встроить» целевой язык в историю и изучать его в процессе ее восприятия. Использование классических произведений целевого языка и культуры добавляет культурно-историческую ценность занятию и разрешает проблемы бедного репертуара общения, низкого эмоционального интеллекта и сложностей в выражении мыслей. Кроме того, данный формат поддерживает развитие навыков запоминания, анализа, синтеза и оценки информации (по Б. Блуму). Эти умения особенно ценны в современном мире, где представители поколений Z и A сталкиваются с постоянными изменениями.

Цифровой сторителлинг — рассказывание истории с использованием мультимедийных средств, включая текст, изображения, анимацию, видео, аудио, интерактивные элементы и социальные медиа [11]. Этот метод позволяет создавать эмоционально насыщенные и запоминающиеся истории с использованием различных форматов для передачи информации. Он также обеспечивает гибкость, давая возможность проводить занятия онлайн, и соответствует предпочтениям поколений Z и A, привыкших к цифровой среде.

Итак, метод сторителлинга обеспечивает контекстуализированную, увлекательную передачу знаний, создает эмоциональную связь, позволяет контролировать внимание и мотивирует обучающихся. Истории, рассказываемые в формате этого метода, имеют не только образовательное значение, но также воспитывают, позволяя обсудить вечные темы с использованием целевого языка. Структуризация материала и уменьшение времени речи преподавателя до минимума стимулируют самостоятельное исследование обучающихся, требуя организации занятий и



предвидения возможных проблем. Таким образом, сторителлинг в образовании обладает универсальностью, креативностью, структурированностью и эффективностью.

Результаты исследования

Изучив ключевые черты поколений Z и A, мы выделили следующие общие для них особенности:

1. Бедный репертуар общения, недостаточная эмоциональная проницательность и трудности в выражении мыслей.
2. Поверхностная обработка информации и клиповое мышление.
3. Фиксация на игре как способе получения знаний. Развитие происходит только тогда, когда интересно.
4. Поиск новых впечатлений, предпочтение коротких и ярких образов. Эффективное усвоение только визуальной информации.
5. Нежелание брать ответственность на себя. Роль преподавателя меняется, его авторитет уменьшается, он становится фасилитатором информации.
6. Жизнь в онлайн-пространстве. Ориентация на тренды, интерес к актуальному, отбрасывание неактуального.

Образовательный запрос представителей этих поколений включает разнообразие, развлекательность, интерактивность, визуальность и легкость восприятия контента. В современном мире, где акцент смещается на онлайн-обучение, умение анализировать и применять информацию становится более важным, чем просто запоминание. Поддерживается идея саморазвития и обучения на протяжении всей жизни как главной задачи современного образования.

Метод цифрового сторителлинга, основанный на теории овладения иностранным языком С. Крашена, выделяется благодаря тому, что позволяет сделать акцент на эмоциональном воздействии на обучающихся и их впечатлениях. Это содействует успешному освоению языка. Метод обладает уникальным потенциалом в обучении современной молодежи, обеспечивая контекстуализацию информации, генерацию и передачу новых знаний в увлекательном и интерактивном формате, позволяет придать знаниям практический характер, а также вовлекает и мотивирует к обучению путем создания эмоциональной связи с контентом.

История в сторителлинге основана на ключевых элементах: герой, сюжет, цель, препятствие, конфликт и трансформация. Эти элементы должны быть аутентичными для вовлечения обучающихся в образовательный процесс. При работе над историей важно поэтапно развивать когнитивные навыки обучающихся, согласно модели Б. Блума: от запоминания и понимания к применению, анализу, оценке и созданию [2; 19].

Сторителлинг представлен разнообразными форматами (классический, сэндвич, билингвальный, многоголосый, продуктивный, рецептивный, цифровой), которые могут сочетаться для удовлетворения разных образовательных потребностей. Этот метод позволяет поднимать важные темы, поддерживает разговорную практику и гибко адаптируется к запросам современных обучающихся.



Заключение

Глобализация и интернет существенно изменили психологию и образ жизни поколений Z и A, влияя на их образовательные предпочтения. Статья сосредоточена на перспективах использования цифрового сторителлинга в обучении иностранному языку для этих новых поколений. Проведен анализ литературы с фокусом на психологических особенностях поколений Z и A и их образовательных запросах. Далее рассмотрены теоретические основы сторителлинга, включая его определение, роль, функции и элементы истории в образовательном процессе. Приведена классификация различных форматов сторителлинга с особым акцентом на цифровой сторителлинг.

Исследование подчеркивает значительный потенциал цифрового сторителлинга для обучения современных поколений, поскольку данный метод соответствует их потребностям и предоставляет инновационные возможности для образования. Теоретическая значимость работы заключается в выявлении этого потенциала. В практическом плане статья описывает различные техники и приемы сторителлинга и его цифровой версии, предлагая педагогам и методологам идеи и ориентиры для разработки занятий и уроков.

Таким образом, метод сторителлинга предоставляет педагогам, методологам, преподавателям и учителям возможность с учетом изменений в обществе эффективно и интересно вовлекать обучающихся в учебный процесс, а также способствует развитию разносторонних когнитивных навыков.

Список литературы

1. *Атлас практик неформального образования* / под науч. ред. А. А. Попова. М., 2021.
2. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. №2. С. 25–38.
3. Гончарова В. Ю. Психологические особенности поколения Z // Аллея науки: науч.-практ. электрон. журн. 2019. №12 (39). С. 73–76.
4. Данилова Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2023. №1 (45). С. 58–67.
5. Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. №7 (389). С. 64–71.
6. Кочелаева Е. Я. Нарратив как метод формирования нравственно-ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. №3. С. 100–104.
7. Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории // Медиа нетологии. 06.04.2018. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (дата обращения: 06.03.2024).
8. Курпатов А. В. Дух Времени. СПб., 2023.
9. Курпатов А. В. Складка Времени. СПб., 2023.



10. Лapidус Л. В., Гостилович А. О., Омарова Ш. А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. №83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proniknoveniya-tsifrovyyh-tehnologiy-v-zhizn-pokoleniya-z-tsennosti-povedencheskie-patterny-i-potrebitelskie-privychki> (дата обращения: 06.03.2024).
11. Логинова А. В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. №7. С. 805–809.
12. Никитина Д. О. Поколение Z: особенности и характеристики // Социология. 2021 №3. С. 136–140.
13. Сульдикова И. В. Новая парадигма образования в контексте взаимоотношений поколения обучающихся «Z» и «Alpha» и поколения обучающихся «X» и «Y» // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. №2 (39). С. 23–26.
14. Тимофеева Т. В., Рахманова А. Р., Салимуллина Е. В. Оценка эффективных форм воспитательной работы с представителями поколений Z и «Alpha» // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-3. С. 231–233.
15. Aраудин Q., Кауа F. An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation // European Journal of Education Studies. 2020. Vol. 6, №11. P. 123–141.
16. Barkowitz D. 13 Things to know about the Alpha Generation // Adage. 2016. January 28.
17. Blaine R., Seely C. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. Berkeley, 2014.
18. Bonchis E. Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers // Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents / ed. by G. Panisoarä. Iasi, 2022. P. 125–131.
19. García Esteban S. Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 212. P. 47–51.
20. McCrindle M., Fell A. Generation Alpha. L., 2021.
21. McCrindle M. Generation Alpha: Understanding our children and helping them thrive. Sydney, 2023.
22. Ress R. Storytelling and language learning / National Storytelling Network. 2016. URL: <https://storynet.org/storytelling-and-language-learning/> (дата обращения: 01.03.2024).
23. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning / ERIC Digest. 2002. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473147.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).
24. Schank R. C., Abelson R. P. Knowledge and memory // The real story. Hillsdale, 1995.
25. Sheppard T. The storytelling frequently asked questions // Tim Sheppard's Storytelling Resources for Storytellers. URL: <http://www.timsheppard.co.uk/story/faq.html> (дата обращения: 06.03.2024).
26. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N. Y., 1991.
27. Turk V. Understanding Generation Alpha. L., 2017.
28. Vermeulen T., Akker R. van den. Notes on metamodernism // Journal of Aesthetics & Culture. 2010. Vol. 2.
29. Wood J. D. Using stories to help children learn a foreign language. Granada, 2016.



30. Woodman D. Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy // *Distinktion: Journal of Social Theory*. 2022. Vol. 23, №1. P. 55–69.

Об авторах

Полина Сергеевна Березина — студ., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия.

E-mail: berezina_ps@spbstu.ru

<https://orcid.org/0009-0000-2450-8165>

SPIN-код 9511-7816

Нина Васильевна Попова — д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия.

E-mail: popova_nv@spbstu.ru

<https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

SPIN-код 3521-7423

101

P. S. Berezina, N. V. Popova

PROSPECTS OF THE DIGITAL STORYTELLING METHOD IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR YOUNG GENERATIONS

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Received 07 March 2024

Accepted 06 August 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-9

To cite this article: Berezina P.S., Popova N.V., 2024, Prospects of the digital storytelling method in foreign language education for young generations, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 92–102. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-9.

The article examines the influence of globalization, the spread of digital technologies, and the development of the internet on the psychology and lifestyle of Generation Z and Generation Alpha, as well as the impact of their psychological characteristics on their educational demands. Particular attention is given to analyzing the educational requests of these generations and assessing the effectiveness of the storytelling method and its digital version in the process of teaching foreign languages to modern youth. As part of a theoretical study on the advantages and prospects of this method, the concept of storytelling in an educational context is defined, along with its theoretical foundation. The article highlights the key characteristics of a story within educational storytelling, its role, functions, and elements. A classification of storytelling method varieties is provided, and the advantages and potential of various forms of this method, particularly digital storytelling, are explored. The relevance of this method for educating modern students is substantiated. The results emphasize the significant potential of storytelling and its digital version in education, as it meets the needs of modern generations and offers innovative teaching methods. The theoretical significance of this article lies in the



analysis of the method's features and the psychological characteristics of modern youth. The practical value lies in the described techniques and methods for integrating storytelling and elements of its various formats, which can be useful for methodologists, educators, and teachers when designing curricula.

Keywords: generation Z, generation Alpha, edutainment, storytelling method, digital storytelling, foreign language teaching, educational demand

The authors

Polina S. Berezina, Student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia.

E-mail: berezina_ps@spbstu.ru

<https://orcid.org/0009-0000-2450-8165>

SPIN code 9511-7816

Prof. Nina V. Popova, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia.

E-mail: popova_nv@spbstu.ru

<https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

SPIN code 3521-7423

РЕТРАГИРОВАНО / RETRACTED

Д. А. Пономарев

КОРПОРАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ТЕСТИРОВЩИКОВ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

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

Поступила в редакцию 29.07.2023 г.

Принята к публикации 18.03.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-10

103

Для цитирования: Пономарев Д. А. Корпоративная подготовка тестировщиков программного обеспечения как педагогическая проблема // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №4. С. 103–114. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-10.

Целью исследования является анализ потенциала корпоративного обучения и выявление ключевых аспектов этого подхода для создания эффективных педагогических инструментов формирования и развития как профессиональных умений и навыков, так и личностных качеств тестировщиков программного обеспечения. Проводится критический обзор литературы, включая отечественные и зарубежные источники, с целью формулирования авторской концепции формирования и развития профессиональных компетенций тестировщиков в контексте корпоративного образования. Авторы обращают особое внимание на системность и эффективность организации образовательного процесса, учитывая специфику и стратегические направления деятельности инновационной компании, занимающейся разработкой оригинального программного обеспечения. Предлагаются подходы и рекомендации для компаний, заинтересованных в эффективной подготовке и повышении квалификации своих тестировщиков программного обеспечения. Представленные результаты имеют потенциал для дальнейшего прогресса в области корпоративного обучения и могут способствовать развитию практических стратегий и методологий в этой области. Также уделяется внимание выявлению и анализу педагогических проблем, связанных с корпоративной подготовкой тестировщиков программного обеспечения. Анализ этих проблем позволяет выделить ключевые аспекты, которые следует учитывать при разработке эффективных образовательных программ и методик для рассматриваемой профессиональной сферы.

Ключевые слова: корпоративное образование, тестирование, программное обеспечение, педагогическая проблема

Введение

Стремительный эволюционный прогресс образовательных технологий, непрерывное появление технологических инноваций и динамичная трансформация стратегических подходов к экономическому про-



грессу в значительной мере определяют формирование потребностей общества в высококвалифицированных специалистах, обладающих множеством актуальных компетенций, способных оперативно реагировать на изменения во внешней среде и непрерывно развиваться для освоения новейших траекторий своей профессиональной деятельности. Говоря другими словами, эпоха выдвигает жесткие требования к саморазвитию, адаптации и прогрессивному профессиональному росту, которым должен удовлетворять современный работник. По мнению Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера, В.С. Леднева, А.М. Новикова, одним из самых актуальных и эффективных способов непрерывного обучения, направленного на развитие потенциала человека в соответствии с требованиями современной образовательной и профессиональной сфер, является корпоративное образование [2; 8]. Оно помогает сблизить существующие требования современных образовательных стандартов и стандартов профессионального развития [17]. Корпоративное образование – это динамический процесс распространения знаний и информации по решению производственных проблем силами собственных работников [11]. Корпоративное обучение представляет собой эффективный механизм профессиональной подготовки и переподготовки работников в конкретной организации, который способствует оптимизации производственных и бизнес-процессов, решению актуальных проблем компании и обеспечивает повышенную устойчивость организации в условиях современной нестабильности. Эта форма обучения также позволяет осуществлять успешную адаптацию к разнообразным внешним изменениям, улучшает корпоративную атмосферу и стимулирует развитие сотрудников в соответствии с современными требованиями рынка и потребностями организации.

Сама идея корпоративного обучения была высказана в прошлом столетии, и с тех пор она активно развивается [7]. Проводившиеся исследования в области корпоративного обучения были направлены не только на развитие работников, но и на повышение эффективности деятельности корпорации в целом, ее конкурентоспособности и финансового успеха. Стоит отметить, что до недавнего времени большинство исследований было ориентировано на такие области деятельности, как менеджмент, психология, социология, экономика, образование [5; 17; 18]. В странах Европы и Америки корпоративное обучение давно используется и показывает высокую эффективность. Так, в 2015 г. на международной конференции «Rethinking Teaching and Learning in the 21st Century» обсуждались новые подходы к организации корпоративного обучения в условиях глобализации и цифровизации общества [21].

В исследованиях отечественных авторов были выявлены следующие перспективы корпоративного обучения [16]:

- возможность удовлетворения потребностей работающего персонала путем активного участия в разнообразных формах корпоративного обучения;
- возможность непрерывной адаптации к требованиям сферы производства, рынка труда и динамичным структурным изменениям в экономической среде страны;



- возможность эффективного сближения и взаимодействия интересов работодателей и работников, направленного на повышение конкурентоспособности как работников, так и производимых ими товаров и услуг;

- возможность рассмотрения корпоративного обучения в качестве механизма, способного урегулировать социальные противоречия внутри организации и создать условия для конструктивного союза между руководством и работниками.

Планирование и организация корпоративного обучения имеют существенное значение для достижения его целей и обеспечения высокого качества образовательных результатов. Особое внимание следует уделять тщательному планированию и организации корпоративного обучения, поскольку эффективность его теоретического и практического компонентов тесно связана с составом учебной группы и численностью обучающихся [6].

Согласно В.В. Кузнецову, структура системы планирования корпоративного обучения включает определение целей, мотивов, методов и приемов. Одним из основных компонентов планирования является активная роль преподавателя, обладающего глубоким пониманием и осознанием образовательного процесса и значимости корпоративного обучения, а также фундаментальными знаниями в области профессионального обучения, профессиональной психологии и педагогической диагностики [4].

Корпоративное обучение — сложный и динамичный процесс, включающий многообразие методов и подходов, направленных на развитие профессиональных навыков и компетенций персонала в рамках организации. В этом контексте корпоративное обучение ИТ-специалистов, в частности тестировщиков программного обеспечения, представляет собой специализированную образовательную деятельность, целью которой является повышение компетентности и развитие специфических навыков, необходимых для эффективного тестирования ПО [1].

В последние годы рынок ИТ-профессий пополняется непрерывно растущим числом выпускников, получивших базовую специальность в этой сфере, но вместе с тем постоянно возрастает и потребность в более узких квалифицированных ИТ-специалистах. Работодатели отмечают, что для успешного включения новоиспеченного сотрудника в профессиональную деятельность предприятия требуется обеспечить его специализацией в соответствии с типом задач, которые ему предстоит решать, определить его роль в команде и дать знания в области профиля компании. Кроме того, в зоне внимания работодателя находится непрерывное профессиональное развитие ИТ-специалистов, так как быстрые изменения в технологической сфере и в отраслях, обслуживаемых ИТ-индустрией, требуют постоянного освоения новых знаний и навыков.

Однако исследования показывают, что проведение курсов и семинаров с отрывом от работы становится все более затратным и менее результативным вариантом для дополнительного обучения персонала [9]. Среди прочего это объясняется индивидуализацией требований к конкретным работникам, проблемами коммерческой конфиденциальности и необходимостью формирования корпоративной культуры. В связи с



этим корпоративное образование, успешно применяемое в зарубежных компаниях и активное внедряемое в отечественных, представляется более перспективным подходом. Однако его внедрение требует разработки специфических методов, учитывающих социально-экономические особенности российского рынка товаров и услуг.

Сфокусировавшись на корпоративном обучении тестировщика ПО в компании-работодателе с учетом специфики области профессиональной деятельности, следует отметить недостаточную разработанность этой проблематики в российских компаниях, занимающихся разработкой программного обеспечения. Речь идет о последиplomной специализированной подготовке ИТ-специалиста, который успешно закончил вуз, был принят на работу в ИТ-компанию и столкнулся с ее специфическими условиями и сложностями. В таком контексте перед руководством возникает сложная дилемма: дать ему возможность самостоятельно адаптироваться к текущим условиям или предоставить помощь и обучение по тем аспектам, которые не были учтены в рамках университетской программы. По нашему мнению, наиболее целесообразным подходом будет организация процесса подготовки тестировщика ПО через корпоративное обучение. Такой подход обеспечит не только актуализацию знаний и умений тестировщиков ПО, но и формирование у них необходимой специализированной компетентности, учитывающей современные вызовы и технические требования данной отрасли.

Для анализа особенностей корпоративного обучения тестировщиков ПО следует обратить внимание на специфику этой профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что данная профессия является относительно новой и широко распространена в профессиональной среде многих крупных организаций, занимающихся разработкой оригинального программного обеспечения и требующих соответствующей квалификации в области разработки и тестирования конкретных видов программного обеспечения (например, автотестирование, тестирование баз данных или тестирование мобильных приложений).

В России официальным нормативно-правовым документом, регулирующим деятельность кадровых служб при приеме на работу тестировщиков ПО, является профессиональный стандарт «Специалист по тестированию в области информационных технологий», который действует с 2022 г. [10]. Однако следует отметить, что в упомянутом документе практически не используется специализированная терминология, применяемая при тестировании программного обеспечения, а предлагаемое деление на уровни квалификации по своему содержанию значительно отличается от современных образовательных практик. Тестировщик ПО — это специализация, объединяющая несколько видов деятельности, соответствующих разным ИТ-профессиям, в том числе дизайнера, аналитика, product-менеджера, программиста и технического писателя. Важнейшая специфическая особенность профессиональной деятельности тестировщика ПО — необходимость выполнять на достаточно высоком уровне функции будущего пользователя анализируемого программного продукта.

Необходимо также учитывать, что тестировщики принимают активное участие во всех этапах разработки программного обеспечения. На



начальном этапе во время определения требований и планирования проекта тестировщики участвуют в оценке технической осуществимости и анализе рисков разработки [22]. На этом этапе они могут проводить анализ требований, оценивать их полноту и консультировать команду разработчиков по вопросам встраивания инструментов тестирования [25]. В процессе проектирования архитектуры системы тестировщики принимают участие в определении технических требований, которые необходимо учесть для обеспечения тестируемости и поддержки целевого продукта. Они также могут активно сотрудничать с архитекторами в разработке тестовой архитектуры, определении тестовых сценариев и создании тестового окружения [27]. На фазе реализации продукта тестировщики проводят функциональное тестирование, проверяют соответствие разработанного программного продукта заявленным требованиям и спецификациям. Они выполняют тестирование модулей, интеграционное тестирование, а также проводят тестирование производительности, нагрузочное и стрессовое тестирование [24]. На последующих этапах, таких как тестирование на стадиях приемки и сопровождения программного продукта, тестировщики продолжают свою работу по выявлению и исправлению ошибок, оптимизации производительности и обобщению пользовательского опыта. Они также активно участвуют в анализе отзывов пользователей и обратной связи с ними, помогая улучшить качество и функциональность программного продукта [26].

Таким образом, мы видим вовлеченность тестировщика в процесс создания программного обеспечения на всех этапах, его связь с другими IT-специальностями.

Цель и методология исследования

Может возникнуть вполне логичный вопрос: как и, самое главное, чему должна учить тестировщика компания-работодатель? И что он знает и умеет после окончания вуза?

На данный момент в вузах отсутствуют специализированные образовательные программы, направленные на подготовку тестировщиков программного обеспечения. Вместо этого учебные планы подготовки ИТ-специалистов сосредоточены на программировании, базах данных, архитектуре ПО и других аспектах разработки, но оставляют недостаточно времени и ресурсов для освоения тестирования ПО как особой профессиональной деятельности. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, тестирование недостаточно признано как самостоятельная и важная специальность в сфере ИТ. Тестирование ПО зачастую рассматривается как дополнительная функция программистов или входит в задачи других ИТ-специалистов. Такое восприятие ведет к недооценке важности тестирования и, как следствие, к отсутствию специализированных образовательных программ. Во-вторых, быстрые темпы развития технологий и изменения в ИТ-отрасли делают сложными разработку и актуализацию программ обучения. Университеты сталкиваются с трудностями в обеспечении студентов и преподавателей актуальными знаниями и навыками, и зачастую они сосредотачиваются на фундаментальных принципах и концепциях разработки про-



граммного обеспечения, не уделяя должного внимания практическим аспектам его тестирования. Также стоит упомянуть, что свой вклад в отсутствие специализированных образовательных программ вносят стереотипы о тестируемых как обычных пользователях программного обеспечения, выполняющих поверхностные тесты. Это неправильное представление о тестировании ПО негативно влияет не только на вузы, но и на индустрию в целом и затрудняет развитие профессиональной подготовки в данной области. В целом отсутствие специализированных программ обучения тестированию ПО в вузах ограничивает возможности студентов получить необходимые знания и навыки для успешного старта в этой перспективной профессии, поэтому разработка соответствующих корпоративных образовательных программ может способствовать улучшению качества и безопасности программного обеспечения и повышению уровня профессионализма тестируемых в современной индустрии.

По нашему мнению, разработка корпоративной образовательной программы подготовки тестируемых ПО в рамках собственного учебного центра является наилучшим решением для компании, занимающейся разработкой оригинального программного обеспечения. Это позволит компании полностью контролировать образовательный процесс и адаптировать его под свои потребности и стратегические цели. Корпоративный подход дает компании следующие преимущества:

1. *Гибкость и настраиваемость.* Компания может разработать образовательные программы, которые наиболее точно отвечают ее целям и задачам, а также потребностям тестируемых ПО. Это позволит применять в образовательной деятельности технологии и инструменты, используемые в производственных и бизнес-процессах компании.

2. *Экспертность.* В качестве преподавателей или наставников при реализации корпоративной образовательной деятельности могут участвовать высококвалифицированные работники компании, способные не только делиться имеющимся профессиональным опытом тестирования программного обеспечения, но и осуществлять экспертизу деятельности обучающихся. Для заимствования чужого опыта компания также может привлекать к организации и осуществлению корпоративного обучения сторонних опытных специалистов.

3. *Эффективное сочетание обучения и работы.* Собственные образовательные ресурсы компании позволяют тестируемым получать дополнительное образование, не прерывая свою производственную деятельность. Это дает возможность непосредственно интегрировать теоретическое обучение с прикладной практикой, что способствует более быстрому обретению необходимой профессиональной квалификации.

4. *Адаптация к изменениям.* Компания может оперативно обновлять и дополнять свои образовательные программы для отражения в них актуальных трендов и новейших методик в области тестирования программного обеспечения.

5. *Формирование корпоративной культуры.* Компания может использовать свои образовательные программы для формирования у работников



корпоративных ценностей, выработки внутрикорпоративных профессиональных стандартов и разработки единых подходов не только к тестированию программного обеспечения, но и к его разработке в целом.

6. *Конфиденциальность.* Создание собственного учебного центра позволяет обеспечить высокую конфиденциальность внутренних процессов обучения и обмениваться информацией только среди сотрудников компании, что важно для защиты коммерческой информации и интеллектуальной собственности. При таком подходе можно создать специализированные курсы, адаптированные к особенностям конкретных проектов и задач, над которыми работают тестировщики. Это позволяет учесть специфику программного обеспечения, с которым работает компания, и развивать навыки командной работы над конкретными проектами.

7. *Индивидуализация обучения.* Подготовка тестировщиков ПО с использованием собственного учебного центра обеспечивает исключительную индивидуализацию обучения. Компания может определить уровень знаний и навыков каждого тестировщика и предоставить ему индивидуальную образовательную программу, учитывая его потребности и уровень подготовки. Это способствует более эффективному использованию времени и ресурсов обучения и обеспечивает более быстрый прогресс каждого сотрудника.

8. *Формирование навыков командной работы.* Концепция корпоративного обучения тестировщиков ПО на базе собственного учебного центра также позволяет сделать акцент на формировании навыков командной работы над конкретными проектами. Это особенно важно для успешной интеграции тестировщиков в коллектив разработки программного обеспечения. В процессе обучения могут проводиться совместные проекты или кейсы, где участники обучения сотрудничают в командах, решая реальные задачи в области тестирования программного обеспечения.

Корпоративное обучение тестировщиков ПО должно учитывать взаимосвязи между теоретическими знаниями и практическими навыками, а также соответствовать специфике и потребностям компании. Процесс обучения должен быть хорошо спланирован и иметь гибкое расписание для эффективного совмещения сотрудниками обучения с рабочей деятельностью. Такой подход способствует повышению профессионализма, производительности и уровня корпоративной культуры. Необходимо определить цели обучения, содержание программы, методы и формы обучения, а также способ оценивания результатов. Крайне важно учитывать специфику тестирования и индивидуальные потребности сотрудников. Чтобы обучение тестировщиков было эффективным, важно найти баланс между обучением и выполнением рабочих обязанностей [19]. Можно использовать различные подходы, такие как распределение времени на обучение в течение рабочего дня, проведение обучающих сессий во время командных встреч или выделение специальных периодов для обучения и самообучения. Регулярное и объективное оценивание приобретенных знаний и обратная связь между тестировщиками и преподавателями играют важную роль в корпоративном обучении [14;



15]. Это помогает определить прогресс и результаты обучения, а также узнать мнение сотрудников о процессе обучения и предложить возможные улучшения.

Результаты исследования

Для успешной корпоративной подготовки тестируемых образовательная программа должна учитывать следующие ключевые аспекты:

1. В обучении тестируемых ПО важно обеспечить детальное изучение теоретических основ тестирования, включая принципы и методы тестирования, различные виды тестирования (функциональное, нагрузочное, автоматизированное и др.), понятия и термины, связанные с тестированием ПО [23].

2. В современной практике тестирования ПО важными навыками являются программирование и автоматизация тестовых сценариев. Обучение тестируемых основам программирования и использованию инструментов автоматизации позволит повысить эффективность и надежность тестирования [20].

3. Тестируемые ПО должны обладать глубокими и разносторонними компетенциями в области современных инструментов и технологий тестирования, включая автоматизацию, управление тестированием, контроль качества кода и анализ покрытия тестами [3; 13]. Отсутствие таких компетенций может повлечь за собой снижение качества продукта и дополнительные затраты на исправление ошибок. Поэтому компании, занимающиеся разработкой ПО, должны обеспечивать своих тестируемых доступом к образовательным ресурсам и обучению, чтобы поддерживать высокий уровень профессионализма и успешно достигать бизнес-целей. Это также способствует повышению мотивации сотрудников, укреплению командного духа и формированию культуры организации, нацеленной на непрерывное развитие и качество продукта.

4. Важным аспектом обучения тестируемых является развитие коммуникационных и межличностных навыков, так называемых soft-skills. Тестируемым ПО приходится взаимодействовать с различными заинтересованными сторонами проекта, такими как разработчики, менеджеры, аналитики и заказчики. Обучение навыкам эффективной коммуникации, работы в команде и управления конфликтами способствует повышению профессионализма и успешному взаимодействию в рабочей среде).

5. Применение идей и методологии образовательной инженерии в процессе корпоративного обучения тестируемых ПО обеспечивает более системный и структурированный подход к разработке образовательных программ [12]. Образовательная инженерия позволяет анализировать потребности обучающихся, определять ключевые компетенции для тестируемых и разрабатывать образовательные стратегии, учитывающие специфику и требования профессиональной деятельности. Благодаря такому подходу становится возможным создавать более эффективные образовательные программы, нацеленные на достижение конкретных целей и результатов в процессе подготовки тестируемых ПО.



Заключение

В свете проведенного анализа проблематики подготовки тестировщиков программного обеспечения выявлен потенциал корпоративного обучения как эффективного механизма для формирования профессиональной компетентности этой категории ИТ-специалистов. На наш взгляд, реализация идей корпоративного обучения наиболее целесообразна в следующих случаях:

- когда базовое профессиональное образование сотрудника не соответствует требованиям к его компетентности, что препятствует эффективному выполнению должностных обязанностей;
- в условиях стремительных трансформаций социально-экономических стандартов в области профессионализма, приводящих к быстрому устареванию компетенций ИТ-специалистов, обусловленных внезапными изменениями в техническом и социокультурном ландшафте;
- при изменении стратегических ориентиров развития компании вследствие динамичного развития внешней среды, что обуславливает необходимость реорганизации индивидуальных траекторий профессиональной деятельности специалистов.

Корпоративное обучение тестировщиков ПО должно быть организовано с учетом как специфики этой профессиональной деятельности, так и интересов компании-работодателя. Оно должно обеспечивать не только получение обучающимся технических знаний, умений и навыков, но и развитие профессиональных компетенций в сфере аналитического мышления, коммуникации и управления проектами. Кроме того, мы считаем необходимым подчеркнуть важность гибкости и адаптивности методологии корпоративного обучения, позволяющих оперативно реагировать на быстро меняющиеся требования в области тестирования программного обеспечения.

Разработка и реализация эффективной системы корпоративного обучения тестировщиков ПО является неотъемлемой частью стратегии развития ИТ-компании, разрабатывающей оригинальные программные продукты. Такая система позволяет не только повысить профессиональную компетентность тестировщиков ПО, но и обеспечить качественное усовершенствование всей системы образования в организации. Важно продолжать исследования и разработки в этой области, чтобы создать оптимальные условия для подготовки тестировщиков ПО и достижения высоких результатов в сфере тестирования программного обеспечения.

Список литературы

1. *Борытко Н. М., Куликов И. В.* Особенности и принципы последипломной подготовки ИТ-специалиста в условиях корпоративного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №6 (91). С. 37–42.
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.
3. *Давыдова Н. А., Рудинский И. Д.* Автоматизированный синтез тестовых заданий для систем педагогического контроля знаний // Информатизация образования и науки. 2013. №1 (17). С. 77–90.



4. Кузнецов В. В. Корпоративное образование : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург, 2010.
5. Лустина Т. Н., Чурилина И. Н., Короленко Ю. Н., Сорока А. В. Развитие корпоративного обучения в России в индустрии гостеприимства // Сервис в России и за рубежом. 2023. №2 (104). С. 76–86.
6. Макарова Е. Л. Корпоративное обучение и его роль в формировании компетенции корпоративного общения // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. №3-2. 81–84.
7. Макгрегор Д. Человеческий фактор и производство // Социс. 1995. №1. С. 34–43.
8. Новиков А. М. Основания педагогики М., 2010.
9. Новикова С. Е. Анализ международных тенденций развития корпоративного дополнительного образования // Теория и практика общественного развития. 2022. №6 (172). URL: <https://dom-hors.ru/teoria-praktika/2022/6> (дата обращения: 18.07.2023).
10. Профстандарт: специалист по тестированию в области информационных технологий // Класс-Информ. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/06.004-sptcialist-po-testirovaniu-v-oblasti-informatcionnykh-tekhnologii.html> (дата обращения: 18.07.2023).
11. Родин А. И. Система корпоративного обучения как серьезный фактор профессионального развития кадров образовательной организации (2 часть) // ПРО-ДОД. 2016. №6. С. 1–7.
12. Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения. М., 2021.
13. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. М., 2018.
14. Рудинский И. Д., Клеандрова И. А. Концепция количественного оценивания объективности педагогического тестирования знаний // Информатика и образование. 2003. №12. С. 100–104.
15. Рудинский И. Д., Петров С. В. О построении топологической модели динамики учебных достижений специалиста // Ученые записки ИИО РАО. 2008. №28. С. 334–340.
16. Саакова В. А. Профессиональный тренинг как фактор повышения эффективности организации труда // Среднее профессиональное образование. 2007. №2. С. 60–61.
17. Селиванова О. Г., Санникова Н. И. Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности // Концепт. 2020. №9. С. 14–24.
18. Смольякова Г. И. Корпоративное обучение муниципальных служащих как личностная потребность // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-4. С. 205–207.
19. Garousi V., Rainer A., Lauvås P. jr., Arcuri A. Software-testing education: A systematic literature mapping // Journal of Systems and Software. 2020. №165.
20. Graham D., Fewster M. Experiences of test automation : case studies of software test automation. Addison-Wesley Professional, 2012.
21. Imenda S. In search of a theory of teaching and learning for the 21st century // Rethinking Teaching and Learning in the 21st Century // Book of Abstracts. African Academic Research Forum, 2015. P. 1.
22. Niralı H. Role of Testing in Software Development Life Cycle // International Journal of Computer Sciences and Engineering. 2019. №7 (5). P. 886–889.



23. Myers G. J. The art of software testing. 2nd ed. Hoboken, NJ, 2004.
24. Ponce de Oliveira A., Lopes de Souza P. S., Senger de Souza S. R. et al. A Systematic Mapping about Testing of Functional Programs // International Conference on Software Engineering Research and Practice. Las Vegas, 2015. P. 64–70.
25. Dos Santos J., Martins L. E. G., Santiago Júnior V. A. de et al. Software requirements testing approaches: a systematic literature review // Requirements Engineering. 2020. №25 (3). P. 317–337.
26. Thahseen A., Aaron N., Nanayakkara Th. et al. Analyzing the Impact of Software Testing on Software Maintainability // Research Square. 2023. P. 1–14. doi: 10.21203/rs.3.rs-2927364/v1.
27. Waseem M., Liang P., Márquez G., Di Salle A. Testing Microservices Architecture-Based Applications: A Systematic Mapping Study // 27th Asia-Pacific Software Engineering Conference. Singapore, 2020. P. 119–128. doi: 10.1109/APSEC51365.2020.00020.

Об авторе

Денис Александрович Пономарев, асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: den.ponomariov2011@yandex.ru

SPIN-код 5427-9937

D. A. Ponomarev

CORPORATE TRAINING OF SOFTWARE TESTERS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 29 July 2023

Accepted 18 March 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-10

To cite this article: Ponomarev D. A., 2024, Corporate training of software testers as a pedagogical problem, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 103–114. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-10.

The aim of this study is to analyze the potential of corporate training and identify the key aspects of this approach for creating effective pedagogical tools for the formation and development of both professional skills and personal qualities in software testers. A critical review of the literature, including domestic and foreign sources, is conducted to formulate an original concept for the formation and development of professional competencies in software testers within the context of corporate education. The authors pay particular attention to the systematic and efficient organization of the educational process, taking into account the specificities and strategic directions of an innovative company engaged in the development of original software. Approaches and recommendations are proposed for companies interested in effectively training and improving the qualifications of their software testers. The presented results hold potential for further progress in the field of corporate training and may contribute to the development of practical strategies and methodologies in this area. Attention is also given to identifying and



analyzing pedagogical challenges associated with corporate training for software testers. The analysis of these challenges allows for the identification of key aspects to be considered when developing effective educational programs and methodologies for this professional field.

Keywords: corporate education, testing, software, pedagogical problem

The author

Denis A. Ponomarev, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: den.ponomariov2011@yandex.ru

SPIN code 5427-9937

Д. А. Попова, А. А. Сяляхова, Д. Е. Пономарева,
О. С. Козычева, А. К. Мясникова

**ПРОЕКТ «ОТКРЫТЫЙ МИКРОФОН “ЭТО НОРМАЛЬНО!”»
В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
ПЕДАГОГОВ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

Поступила в редакцию 31.03.2024 г.

Принята к публикации 10.05.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-11

Для цитирования: Попова Д. А., Сяляхова А. А., Пономарева Д. Е., Козычева О. С., Мясникова А. К. Проект «Открытый микрофон “Это нормально!”» в профилактике эмоционального выгорания педагогов коррекционных учреждений // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №4. С. 115–126. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-11.

Описан опыт создания и реализации проекта для педагогов специального образования «Открытый микрофон “Это нормально!”». Рассматриваются вопросы ментального здоровья и эмоционального выгорания педагогов специального образования, а также методы, приемы, концепции и рекомендации для регуляции эмоционального выгорания. Предложен вариант решения проблемы поддержания ментального здоровья специальных педагогов посредством организации мероприятия «Открытый микрофон “Это нормально!”». Охарактеризованы составные части и аспекты проектной деятельности, замысел, миссия, цель и задачи проекта, критерии оценки результата, возможные риски и способы их устранения, непосредственный план мероприятия и полный список необходимых для этого ресурсов. Описаны результаты проекта и его достоинства для дальнейшего его использования и реорганизации в других образовательных учреждениях.

Ключевые слова: проект, эмоциональное выгорание, коррекционные педагоги, специальное образование, ментальное здоровье, мероприятие, поддержка педагогов

Введение

Вопросы ментального здоровья и эмоционального выгорания педагогов — вопросы давно актуальные и приоритетные как среди ученых-теоретиков, так и среди практиков — администраций школ и самих работников сферы образования.



В ряду тенденций развития инклюзивного и специального образования (СО) существует тренд на создание системы поддержки педагогических работников, сопровождающих ребенка в коррекционном образовательном маршруте [14]. Помимо этого, существует общий тренд современности — забота о себе, своем физическом и ментальном здоровье. Забота о педагогах и их поддержка отвечают этому тренду.

Целью данной работы является описание опыта разработки и реализации проекта «Открытый микрофон “Это нормально!”» для профилактики эмоционального выгорания педагогов коррекционных учреждений.

Методы и методология: теоретический анализ литературы, опрос, проектный подход.

Целевой аудиторией нашего проекта стали педагоги коррекционных учреждений г. Владивостока.

Основная часть

Работа над проектом проходила в несколько этапов. На *этапе замысла* была определена и осмыслена проблема. Мы выявили следующую проблемную ситуацию — каждый педагог в своей профессиональной деятельности иногда сталкивается с педагогическими неудачами или попадает в ситуацию, где ему сложно принять решение в отношении работы с ребенком. Однако действительность такова, что специалисты часто не рискуют поделиться своими переживаниями с коллегами, так как могут столкнуться с непониманием и осуждением. Негативный опыт и эмоции накапливаются и не могут найти выход, профессиональная самооценка специалиста падает, а состояние педагога ухудшается, что в итоге может привести к эмоциональному выгоранию.

Таким образом, существует противоречие между потребностью получить поддержку для преодоления профессиональных трудностей, ответы на возникающие вопросы, новые мотивирующие идеи от педагогического сообщества и отсутствием мероприятий, в рамках которых эта потребность была бы безопасно и экологично удовлетворена.

В г. Владивосток насуточно необходимо проведение регулярных мероприятий для специалистов коррекционных учреждений, где могла бы удовлетворяться потребность в поддержке для преодоления трудностей, в понимании, принятии и поиске мотивации среди профессионального сообщества. Эту проблему призван решить наш проект.

На *этапе анализа проблемы* мы изучили научные и методические основы знаний по проблемам эмоционального выгорания и поддержания ментального здоровья педагогов, а также ознакомились с методическим опытом коллег по организации схожих мероприятий, направленных на поддержку педагогов коррекционных учреждений.

Всемирная организация здравоохранения дает ментальному здоровью следующее определение: «состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества» (цит. по: [4, с. 57]).



Одной из современных угроз ментальному здоровью является столь распространенный синдром эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание — механизм психологической защиты, характеризующийся полным или частичным исключением эмоций в ответ на выбранные психотравмирующие последствия [3; 10].

В современных условиях деятельность педагога характеризуется наличием целого ряда факторов, вызывающих эмоциональное выгорание [26, с. 298 — 300].

Эмоциональное выгорание может коснуться любого педагога, но в зоне повышенного риска находятся педагоги коррекционных учреждений. В исследованиях можно обнаружить этому ряд объяснений. Так, в работах [15; 19] названы 6 основных причин: недостаточная подготовка к работе по профессии, дополнительные требования, низкая заработная плата, тяжелая степень инвалидности учащихся, неопределенность ролей персонала и отсутствие административной поддержки. С. Б. Гнедова [7] обозначает 3 причины: работа без выходных, существенное изменение контингента обучающихся (об этом подробнее см.: [9]), отсроченный результат деятельности.

Помимо этих причин мы также можем отметить табуированность обсуждения сложных ситуаций с коллегами. Это заставляет педагога думать, что только он совершает ошибки и сталкивается с трудностями, а невозможность обсудить их со специалистами своего профиля усугубляет проблему, тем самым приводя к снижению профессиональной самооценки и способствуя истощению и выгоранию.

Проблема эмоционального выгорания обостряется тем, что, помимо влияния на самого педагога и на его здоровье, оно имеет и социальные последствия. Негативное эмоциональное состояние педагога передается другим, в том числе детям [6].

Выгорание педагогов может негативно влиять на рабочие отношения между учителем и учеником, а также между педагогами и другими коллегами, педагогами и администрацией [21; 28]. Выгорание учителей может поставить под угрозу свободную мотивацию учащихся и их восприятие поддержки со стороны педагога [29], а также умеренно влиять на успеваемость учащихся [31].

Таким образом, для предотвращения последствий становится очевидной необходимость профилактики эмоционального выгорания и поддержания ментального здоровья педагогов коррекционных учреждений.

Существуют разнообразные методики и приемы профилактики эмоционального выгорания [13]. М. И. Веревкина [5] пишет о необходимой личностной психологической подготовки для профилактики синдрома эмоционального выгорания.

Важную роль в профессиональной деятельности педагога играет саморегуляция, включая управление познавательными процессами и личностью [12]. Психологическую поддержку могут обеспечить релаксация [3], повышение жизнестойкости (психологической устойчивости) [23; 27], освоение способов экономного потребления эмоциональных и энергетических ресурсов [1, с. 116], при котором учитель должен нау-



читься переключаться между видами деятельности, оптимально распределять нагрузку и соотносить ее с собственными ресурсами [13]. Следует обратить внимание на концепцию Л. М. Митиной, описывающую модель адаптивного поведения и профессионального развития специалиста [8, с. 336], рекомендации Г. С. Щегловой, направленные на снятие физического напряжения, снижение эмоционального напряжения, формирование позитивного отношения к себе как к специалисту и повышение самопринятия, а также на устранение стереотипов профессиональных действий и налаживание трудовой дисциплины [16]. Педагогам рекомендуют регулярно планировать, проектировать и оценивать свой прогресс, чтобы определить эффективность выбранных ими стратегий [17].

Со стороны администрации образовательных учреждений могут быть инициированы следующие методы профилактики:

1. Структурирование работы и формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе [13].
2. Улучшение условий труда и среды в учебных классах [20], проведение тренингов самопомощи, тайм-менеджмента или программ наставничества и групповой терапии [21].
3. Предоставление возможностей для профессионального развития и карьерного роста [22].
4. Разработка учебных и профессиональных программ, направленных на укрепление связей между сотрудниками и формирование у них чувства принадлежности [24; 30].

Однако главным аспектом для профилактики эмоционального выгорания является принятие педагогом ответственности за результаты своей профессиональной деятельности [11, с. 510; 18]. Педагог должен быть способен определять и соблюдать свои личные и профессиональные границы, сохранять баланс, одновременно удовлетворяя потребности своих учеников и собственные потребности [25].

Несмотря на такой объем исследований и рекомендаций по профилактике эмоционального выгорания, проблема по-прежнему актуальна. Учитывая описанный выше опыт исследователей, с целью поддержания ментального здоровья и профилактики эмоционального выгорания мы разработали проект «Открытый микрофон “Это нормально!”».

Также на аналитическом этапе мы опросили 30 коррекционных педагогов Владивостока (с использованием гугл-форм) с разным педагогическим стажем (от 1 года до 20 лет).

Опрос позволил выяснить, как часто педагоги сталкиваются с трудностями в работе, как эти проблемы на них влияют и чувствуют ли они необходимость поддержки. Периодически с педагогами коррекционных учреждений случаются ситуации на работе, когда они чувствуют себя потерянными, не знают, как справиться с трудностями (ответ «иногда» выбрали 60 % опрошенных, «часто» – 23,3 %, «никогда» – 13,3 %).



Неудачи и провалы в своей профессиональной деятельности переживало большинство коррекционных педагогов (76,7 %). Значительная часть коррекционных педагогов сталкивается с раздражением и вспыльчивостью во время работы (60 % — «иногда», 33,3 % — «часто»).

Выявлена высокая доля педагогов, которые столкнулись с усталостью и опустошением на работе, из-за чего не находят в себе силы на качественную работу с детьми (46,7 % — «иногда», 40 % — «часто»).

Среди опрашиваемых педагогов высокая доля (63,4 %) тех, кто иногда (46,7 %) или часто (16,7 %) перестает считать себя профессионалом в связи с педагогической неудачей. Причем среди тех, на чью самооценку промахи не влияют никогда, преобладают педагоги со стажем от 5 лет.

Среди опрашиваемых коррекционных педагогов 50 % хотят поделиться с коллегами своими переживаниями по поводу педагогических ситуаций, с которыми они столкнулись. Однако есть страх осуждения. Мы выявили, что коррекционным педагогам не хватает поддержки от профессионального сообщества — 76,7 % респондентов говорят об этом.

Коррекционные педагоги нуждаются в создании мероприятий, где была бы создана безопасная и комфортная атмосфера, осуществлялся обмен опытом, переживаниями, а также была возможность получить поддержку и понимание. Об этом говорят 96,6 % опрошенных.

Таким образом, $\frac{3}{4}$ опрошенных педагогов нуждаются в поддержке и принятии со стороны профессионального сообщества. Для них был реализован проект «Открытый микрофон “Это нормально!”».

Глобальной миссией проекта стало обеспечение педагогов лучшими условиями для ведения образовательной деятельности, сохранение у них мотивации к работе и стабильного здорового ментального состояния, а также налаживание коммуникации педагогов из разных образовательных организаций с целью взаимной поддержки и передачи опыта.

В течение 2023 г. было организовано и проведено мероприятие «Открытый микрофон “Это нормально!”» для 10 педагогов коррекционных учреждений. Целью проекта стала поддержка специалистов со стороны профессионального сообщества, способствующая повышению их профессиональной самооценки и расширению круга профессиональных социальных связей. Для этого решались следующие задачи:

- 1) диагностировать потребности коррекционных педагогов в поддержке, принятии и понимании в профессиональном сообществе;
- 2) составить план мероприятия и правила участия в нем;
- 3) составить базу возможных площадок для проведения мероприятия и список иных материальных ресурсов, необходимых для проведения мероприятия;
- 4) проинформировать потенциальных участников о формате мероприятия, дате, времени и месте его проведения, провести дополнительную консультационную работу;
- 5) подобрать методики для измерения количественных и качественных результатов проекта;



- 6) провести мероприятие;
- 7) проанализировать и обобщить полученные результаты.

Мы разработали следующие критерии оценки результата:

1. Количество принявших участие коррекционных педагогов соответствует или превышает запланированное количество участников (≥ 10).

2. Участники удовлетворили потребность в поддержке, принятии и понимании среди профессионального сообщества (рефлексия участников).

В процессе подготовки проекта мы выявили возможные риски и способы их предотвращения, указанные в таблице 1.

Возможные риски проекта и способы их устранения или предотвращения

Риски	Способы устранения или предотвращения
Отказ образовательной организации от сотрудничества	Подготовка списка различных образовательных организаций, способных обеспечить проект площадкой
Отказ педагогов от участия (из-за отсутствия времени, страхов, незаинтересованности)	Назначить время и дату мероприятия с учетом возможностей большинства педагогов, обеспечить дополнительной информацией о формате мероприятия (в том числе о его эмоциональной составляющей)
Психологическая неготовность преподавателей к такому формату мероприятия / негативный настрой	Обеспечить дополнительной информацией о формате мероприятия до его проведения, перед началом мероприятия провести короткие игры на знакомство и командообразование педагогов, расположить их к ведущим и друг к другу, разрядить атмосферу
Несоблюдение правил мероприятия, приводящее к осуждению или критике других педагогов	Обозначить правила мероприятия, удостовериться, что все участники понимают и разделяют его ценности, создать систему поощрений для тех, кто соблюдает правила и активно участвует в мероприятии

По нашему мнению, помимо планируемых результатов проекта проведенное мероприятие могло также дать дополнительные эффекты:

1. Повышение профессиональной самооценки педагога СО.
2. Высвобождение у педагога новых ресурсов и идей для эффективной реализации педагогической деятельности.
3. Проект может стать инструментом повышения уровня социальных навыков (soft-skills) педагогов СО.
4. Данный проект может заинтересовать представителей других образовательных учреждений и стать частью плана организации деятельности педагогов.

Основным продуктом проекта на *этапе разработки* стал подробный план мероприятия, представленный в таблице 2.



**План мероприятия для педагогов коррекционных учреждений
«Открытый микрофон “Это нормально!”»**

Время	Этап	Длительность
14:00 – 14:35	Приветствие участников (знакомство с организаторами, краткое объяснение формата мероприятия)	10 мин
	Упражнение «Подари улыбку другу». <i>Цель:</i> установление контакта между участниками. Пожмите руку соседу слева, а теперь соседу справа. Улыбнись соседу слева, улыбнись соседу справа!	1 мин
	Упражнение «Нарисуй свое имя». <i>Цель:</i> знакомство участников, создание доверительной расслабленной обстановки. Участники тренинга сидят в общем кругу. Ведущий предлагает каждому участнику группы нарисовать имя, которым он хочет называться на протяжении всего тренинга. Каждый участник представляется и демонстрирует нарисованное им имя. Также после этого задания проходит рефлексия: участники делятся, какие эмоции и чувства возникли у них при выполнении упражнения	10 мин
	Упражнение «Три уровня общности». <i>Цель:</i> знакомство участников. <i>Задание:</i> найти нечто общее между тремя участниками на трех уровнях. На формальном уровне нужно найти нечто неизменное: пол, цвет волос и т. д. На социальном уровне – любимые занятия, объединяющие всех троих; интересы, хобби, общие для всех. На личностном уровне – личностные качества, характерные для троих; общие ценности, жизненные принципы и правила. Далее один из участников тройки рассказывает группе о выявленных ими общих моментах	5 мин
	Упражнение «Поезд». <i>Цель:</i> образование единого командного духа. Ход упражнения: у нас есть голова поезда, ваша задача образовать целый состав и пройти, не отцепляясь, все преграды на пути вашего состава. Если состав расцепится – упражнение начинается сначала. Преграды: туннель (пройти на корточках), повороты направо и налево, ускорения, торможения, общие трехкратные сигналы	5 мин
	Правила мероприятия (обсуждаются совместно): 1. На нашем открытом микрофоне мы уважительно относимся друг к другу, внимательно слушаем, не перебиваем. 2. Мы собрались здесь, чтобы оказать друг другу поддержку, помочь дружеским советом, помочь преодолеть трудности. 3. Мы – за искренность, честность и откровенность, ведь только так этот микрофон может стать для всех нас полезным. 4. То, что звучит здесь, – конфиденциально и остается между нами. 5. Мы сохраняем анонимность детей, школ, коллег. 6. И самое главное – мы не критикуем, не осуждаем, а помогаем друг другу	3 мин



Время	Этап	Длительность
14:35 – 16:15	Выступление педагогов по одному и обратная связь от других участников	10 мин на каждого. Итого: 100 мин
16:15 – 16:30	Рефлексия «Всё у меня в руках!». <i>Цель рефлексии:</i> осознание себя и своих действий, обобщение результатов проделанной работы; обратная связь с участниками. На доску прикрепляется плакат с изображением ладони: большой палец – «Как вы чувствуете себя сейчас?», указательный – «Какие выводы вы для себя сделали?», средний – «Получили ли вы то, что хотели получить от мероприятия? Что именно?», безымянный – «Ваши впечатления о мероприятии», мизинец – «Ваши пожелания организаторам». Участники рисуют на листах бумаги свою руку и вписывают <u>внутри контура свои ответы на эти вопросы</u>	15 мин
16:30 – 16:45	Листы вывешиваются, и всем участникам предоставляется время для знакомства с ответами друг друга. Кофе-брейк	15 мин

Мы убедились в эффективности данного проекта в аспекте получения коррекционными педагогами поддержки профессионального сообщества. Также мы достигли той части поставленной цели, которая касается повышения профессиональной самооценки и расширения круга профессиональных социальных связей. Оценить эти результаты позволили данные, собранные во время рефлексии участников.

Каждый педагог получил необходимую поддержку. Оценить это позволили результаты рефлексии, а также качественные неизмеримые показатели: слушатели аплодировали, улыбались, произносили подбадривающие слова, говорили о схожем опыте, делились советами, которые могли бы помочь в будущем.

Важно отметить, что в процессе реализации проекта были выявлены новые риски, ограничения и трудности проекта:

1. Для включения наибольшего количества участников необходимо рассчитывать удобную дату и время мероприятия.

2. Для комфортного проведения мероприятия необходимо просторное помещение, в котором возможно провести каждое упражнение.

3. Ведущие мероприятия должны иметь базовое психологическое или педагогическое образования для предотвращения конфликтных ситуаций во время проведения открытого микрофона.

Мы считаем, что опыт данного проекта может быть полезным для педагогов и администрации коррекционных образовательных организаций, так как он благотворно влияет на эмоциональное состояние педагогов и их ментальное здоровье, является одним из возможных инструментов профилактики эмоционального выгорания, влияет на рост профессиональной самооценки и мотивации к работе.



Заключение

Таким образом, можно утверждать, что проблема поддержания ментального здоровья и предупреждения эмоционального выгорания у коррекционных педагогов остается актуальной и требующей комплексного подхода к ее решению как со стороны администрации, так и со стороны самих педагогов. Формат открытых микрофонов, при реализации которых могут решаться данные проблемы, пока мало развит, но в будущем подобные мероприятия могут быть полезны и актуальны для сотрудников разных коррекционных образовательных учреждений.

Список литературы

123

1. *Бабич О. И.* Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. Волгоград, 2009.
2. *Бладыко А. В.* Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей // Психология: традиции и инновации : материалы междунар. науч. конф. Уфа, 2012. С. 34–39.
3. *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
4. *Бонкало Т. И., Полякова О. Б.* Ментальное здоровье : дайджест. М., 2023. URL: <https://niioz.ru/upload/iblock/c20/c207b6b95a929084760e9733997fd445.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).
5. *Веревкина М. И., Шагивалеева Г. Р.* Профилактика эмоционального выгорания учителей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. №3. С. 39.
6. *Гайфуллина Л. К., Шкрылева И. В.* Преодоление эмоционального выгорания у педагогов-дефектологов, работающих с обучающимися с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) // Конференциум АСОУ : сб. науч. труд. и материалов науч.-практ. конф. 2016. №4. С. 2116–2126.
7. *Гнедова С. Б.* Особенности синдрома «эмоционального выгорания» у специалистов коррекционно-развивающего обучения // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) : сб. науч. ст. Курск, 2007. С. 35–38.
8. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение.* М., 2005.
9. *Маршалкин А. П., Труфанова К. Г., Хлыстова Е. В.* Анализ взаимосвязи эмоционального выгорания с проявлениями алекситимии и агрессии у педагогов системы специального образования // Специальное образование. 2019. №1 (53). С. 102–112.
10. *Нетребко Е. Э.* Профессиональное выгорание // Глобус: психология и педагогика. 2019. №2 (30). С. 12–17.
11. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция : учеб. пособие. М., 2002.
12. *Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г.* Стратегии преодоления синдрома эмоционального выгорания в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. №2. С. 87–95.
13. *Соболь В. В.* Коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов // Символ науки. 2019. №1. С. 121–125.



14. *Стратегия* развития образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года : проект. URL: <https://clck.ru/399ySb> (дата обращения: 15.03.2024).

15. *Шрихавонг П., Джонс В.* Проблема профессионального выгорания учителей специального дошкольного образования: причины, профилактика, решение // Поволжский педагогический поиск. 2020. №1 (31). С. 92–101.

16. *Щеглова Г.С.* Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов школы // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2015. №8. С. 56–60.

17. *Ansley B.M., Houchins D., Varjas K.* Optimizing special educator wellness and job performance through stress management // Teaching Exceptional Children. 2016. №48 (4). P. 176–185.

18. *Bousquet S.* Teacher burnout: Causes, cures and prevention : Diss. American International College, 2012. P. 1–22.

19. *Brunsting N.C., Sreckovic M.A., Lane K.L.* Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013 // Education and Treatment of Children. 2014. №37. P. 681–711.

20. *Carson R.L., Plenmons S., Templin T.J., Weiss H.M.* “You are who you are.” A mixed method study of affectivity and emotional regulation in curbing teacher burnout // Research on stress and coping in education. 2011. №6 : Personality, stress and coping: Implications for education. P. 239–265.

21. *Emery D.W., Vandenberg B.* Special education teacher burnout and A.C.T. // International Journal of Special Education. 2010. №25 (3). P. 119–127.

22. *Gersten R., Keating T., Yovanoff P., Harniss M.* Working in special education: Factors that enhance special educators’ intent to stay // Exceptional Children. 2001. №67 (4). P. 549–567.

23. *Hjemdal O., Friborg O., Stiles T.C. et al.* Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events // Clinical Psychology & Psychotherapy. 2006. №13 (3). P. 194–201.

24. *Hopkins J.* How the CEC/CEC-PD mentoring program helps students and new teachers // Teaching Exceptional Children. 2018. №51 (1). P. 72–73.

25. *Krop J.* Caring without tiring // Education Canada. 2013. №53 (2). P. 42–47.

26. *Maslach C., Leiter M.P., Jackson S.E.* Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration // Journal of Organizational Behavior. 2012. №33. P. 296–300.

27. *Pretsch J., Flunger B., Schmitt M.* Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees // Social Psychology of Education. 2012. №15 (3). P. 321–336.

28. *Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y., Kaplan H.* Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning // Journal of Educational Psychology. 2007. №99. P. 761–774.

29. *Shen B., McCaughtry N., Martin J. et al.* The relationship between teacher burnout and student motivation // British Journal Of Educational Psychology. 2015. №85 (4). P. 519–532.

30. *Stasio S.D., Fiorilli C., Benevene P. et al.* Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing // Psychology in the Schools. 2017. №54 (5). P. 472–486.



31. Zee M., Koomen H. M. Y. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being // Review of Educational Research. 2016. №86 (4). P. 981 – 1015.

Об авторах

Дарья Александровна Попова – магистрант, Дальневосточный федеральный университет, Россия.

E-mail: popovadasha200122@gmail.com

SPIN-код 5439-5850

Алина Александровна Салыхова – магистрант, Дальневосточный федеральный университет, Россия.

E-mail: tatievaaliiiii@gmail.com

Дарья Евгеньевна Пономарева – магистрант, Дальневосточный федеральный университет, Россия.

E-mail: koshko25@mail.ru

Олеся Сергеевна Козычева – магистрант, Дальневосточный федеральный университет, Россия.

E-mail: olesya.kozycheva@mail.ru

Анастасия Константиновна Мясникова – магистрант, Дальневосточный федеральный университет, Россия.

E-mail: m.anastasiya.22889@mail.ru

*D. A. Popova, A. A. Salakhova, D. E. Ponomareva,
O. S. Kozycheva, A. K. Myasnikova*

THE PROJECT "OPEN MIC 'IT'S NORMAL!'" IN THE PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF CORRECTIONAL INSTITUTIONS

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Received 31 March 2024

Accepted 10 May 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-11

To cite this article: Popova D. A., Salakhova A. A., Ponomareva D. E., Kozycheva O. S., Myasnikova A. K., 2024, The project "Open Mic 'It's normal!'" in the prevention of professional burnout of teachers of correctional institutions, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 115 – 126. doi: 10.5922/vestnikpsy-2024-4-11.

The article describes the experience of creating and implementing a project for special education teachers titled "Open Mic 'It's Normal!'" . It addresses issues related to mental health and emotional burnout among special education teachers, as well as methods, techniques, con-



cepts, and recommendations for regulating emotional burnout. A proposed solution for maintaining the mental health of special education teachers is presented through the organization of the "Open Mic 'It's Normal!'" event. The components and aspects of the project's activities, including the concept, mission, goals and objectives, evaluation criteria, potential risks and ways to mitigate them, the event plan, and the full list of necessary resources, are outlined. The project results are described, along with its advantages for further use and reorganization in other educational institutions.

Keywords: project, emotional burnout, special education, correctional teachers, mental health, event, teacher support

The authors

Daria A. Popova, Master's Student, Far Eastern Federal University, Russia.
E-mail: popovadasha200122@gmail.com
SPIN code 5439-5850

Alina A. Salakhova, Master's Student, Far Eastern Federal University, Russia.
E-mail: tatievaaliiiii@gmail.com

Daria E. Ponomareva, Master's Student, Far Eastern Federal University, Russia.
E-mail: kosshko25@mail.ru

Olesya S. Kozycheva, Master's Student, Far Eastern Federal University, Russia.
E-mail: olesya.kozycheva@mail.ru

Anastasia K. Myasnikova, Master's Student, Far Eastern Federal University, Russia.
E-mail: m.anastasiya.22889@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ВЕСТНИКЕ БФУ им. И. КАНТА

Серия: Филология, педагогика, психология



Правила публикации статей в журнале

1. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы, а также соответствовать правилам оформления.

2. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не публиковавшимся ранее в других изданиях. При отправке рукописи в редакцию журнала автор автоматически принимает на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично без согласия редакции.

3. Рекомендованный объем статьи — не менее 20 тыс. знаков с пробелами.

4. Все присланные в редакцию работы проходят двойное «слепое» рецензирование, а также проверку системой «Антиплагиат», по результатам которых принимается решение о возможности включения статьи в журнал. Рецензентами выступают как члены редакционной коллегии журнала, так и внешние эксперты.

5. Статьи на рассмотрение принимаются в режиме онлайн. Для этого авторам нужно зарегистрироваться на портале Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта <https://journals.kantiana.ru/submit/> и следовать подсказкам в разделе «Подать статью онлайн».

6. Решение о публикации (или отклонении) статьи принимается редакционной коллегией журнала после ее рецензирования и обсуждения.

7. Автор имеет право публиковаться в одном выпуске журнала один раз; второй раз — в соавторстве (в исключительном случае и только по решению редакционной коллегии).

8. Плата за публикацию рукописей не взимается.

Комплектность и форма представления авторских материалов

1. Статья должна содержать следующие элементы:

а) индекс УДК — должен достаточно подробно отражать тематику статьи (основные правила индексирования по УДК см.: <http://www.naukapro.ru/metod.htm>);

б) название статьи строчными буквами на русском и английском языках (до 12 слов);

в) аннотацию на русском и английском языках (150 – 250 слов, то есть 500 печатных знаков). Располагается перед ключевыми словами после заглавия;

г) ключевые слова на русском и английском языках (4 – 8 слов). Располагаются перед текстом после аннотации;

д) список литературы, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Должен включать от 15 до 30 источников, не менее 50% которых должны представлять современные (не старше 10 лет) публикации в изданиях, рецензируемых ВАК, и (или) в международных изданиях. Оптимальный уровень самоцитирования автора — не выше 10% от списка использованных источников;

е) сведения об авторах на русском и английском языках (ФИО полностью, ученые степени, звания, должность, место работы (организация, город, страна), e-mail, ORCID);

ж) сведения о языке текста, с которого переведен публикуемый материал.

2. Ссылки на литературу даются в тексте статьи только в квадратных скобках с указанием номера источника из списка литературы, приведенного в конце статьи: первая цифра — номер источника, вторая — номер страницы (например: [12, с. 4]).

3. Рукописи, не отвечающие требованиям, изложенным в пунктах 1–2, в печать не принимаются, не редактируются и не рецензируются.

Общие правила оформления текста

Авторские материалы должны быть подготовлены *в электронной форме* в формате листа А4 (210 × 297 мм).

Все текстовые авторские материалы принимаются исключительно в формате *doc* и *docx* (Microsoft Office).

Подробная *информация о правилах оформления текста*, в том числе *таблиц, рисунков, ссылок и списка литературы*, размещена на сайте Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/psychology/rules/>

Порядок рецензирования рукописей статей

128

1. Редакционная коллегия журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих тематике серии, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

2. Ответственный редактор журнала определяет соответствие статьи профилю журнала, требованиям к оформлению и направляет ее на рецензирование специалисту, доктору или кандидату наук, имеющему наиболее близкую к теме статьи научную специализацию.

3. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются ответственным редактором с учетом создания условий для максимально оперативной публикации статьи.

4. В рецензии освещаются следующие вопросы:

- а) степень интереса тематики для читателей журнала;
- б) степень оригинальности статьи;
- в) точность и адекватность представленной информации;
- г) знание существующего состояния дел по данной проблематике;
- д) стиль и манера изложения;
- е) логичность построения статьи.

5. Рецензирование проводится конфиденциально. Автор рецензируемой статьи может ознакомиться с текстом рецензии. Нарушение конфиденциальности допускается только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

6. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный редактор направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается. Текст отрицательной рецензии направляется автору по электронной почте.

8. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией журнала.

9. После принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации ответственный редактор информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

10. Текст рецензии направляется автору по электронной почте.

11. Редакция журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

Научное издание

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика, психология

2024

№ 4

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

Подписано в печать 13.11.2024 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,3
Тираж 45 экз. Цена свободная. Заказ 127

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